

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
«СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ»

Факултет по педагогика

Книга Педагогика

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
«ST. KLIMENT OHRIDSKI»

Faculty of Education

Education

Том/Volume 109

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2016 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*,
проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*,
проф. дпн *АЛБЕНА ЧАВДАРОВА*, проф. дпн *ВЯРА ГЮРОВА*,
доц. д-р *БОНЧО ГОСПОДИНОВ*, доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*,
доц. д-р *ТОНИ МАНАСИЕВА*, доц. д-р *ИВАЙЛО ТЕПАВИЧАРОВ*,
доц. д-р *ДИНКО ГОСПОДИНОВ*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
2016

ISSN 2367-4644

СЪДЪРЖАНИЕ

Яна Рашиева-Мерджанова – Концептуализация и метарефлексивни равнища
на научно теоретико-емпирично изследване / 5

Вяра Гюрова – Процесът на обучение в университета / 34

Вася Делибалтова, Биляна Гъркова, Катя Попова – Нагласите и очакванията
на ученици и студенти в качеството им на музейна публика / 64

Динко Господинов – Стратегически фактори в средата на училищните
организации / 96

Силвия Върбанова – Процесът на изграждане на идентичността / 123

Берджухи Лефтерова – Здравно възпитание в семейството през погледа
на студенти / 146

CONTENTS

- Yana Rasheva-Merdzhanova* – Conceptualization and metareflexive levels
of scientific theoretical-empirical research / 5
- Viara Gurova* – Process of teaching and learning at the university / 34
- Vasya Delibaltova, Bilyana Garkova, Katya Popova* – Attitudes and expectations
of students in their capacity as museum audience / 64
- Dinko Gospodinov* – Strategic factors in the environment of school organization / 96
- Silvia Varbanova* – The process of identity formation / 123
- Berdzhuhi Lefterova* – Health education in the family with student eyes / 146

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 109

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И МЕТАРЕФЛЕКСИВНИ РАВНИЩА НА НАУЧНО ТЕОРЕТИКО-ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*

Резюме: На базата на еволюционен анализ на научното познание към синтезно материалът фокусира последователно интереса върху специфичното научно самосъзнание, рефлексивните равнища в научното изследване, хипермисленето и метанаучното самоопределяне на съвременния изследовател. На тази основа се разработва визия за един многоизмерен N-рефлексивен модел на научното изследване. Съответно се предлагат практически технологии под формата на комплексни упражнения за обучение и самоподготовка на изследователи (докторанти и постдокторанти) – началните равнища на методическите компоненти и метарефлексивните равнища на научно самосъзнание, научна себеидентификация и метанаучно самоопределяне по отношение на и в самото научно изследване. Класифицирани са критериите за научно взаимно и (само)оценяване в процеса и в края на научното изследване.

Ключови думи: равнища на рефлексия – метанаучно самоопределяне – обект-предметно структуриране – концепция – метарефлексивен модел на научно изследване – критерии за научно (само)оценяване – научна рецензия.

CONCEPTUALIZATION AND METAREFLEXIVE LEVELS OF SCIENTIFIC THEORETICAL-EMPIRICAL RESEARCH

Yana Rasheva-Merdzhanova

Abstract: On the basis of evolutionary analysis of synthesis oriented scientific cognition, the material consecutively focuses on specific scientific self-consciousness, reflexive levels in scientific research, hyper-thinking and metascientific self-determination of modern researchers.

* E-mail: merdjanova@abv.bg

On these grounds a vision of a multidimensional N-reflexive model of scientific research is developed. Relevant practical technologies are proposed in the form of exercises for training research scientists (PhDs and post-PhDs) – both for the initial levels of investigating the scientific task and for the metareflexive levels that manifest scientific self-consciousness, scientific self-identification and metascientific self-determination of the author and of the entire study. The relative and determining nature of the review form is described and criteria for such relative and determining (self-)assessment of scientific work are classified.

Key words: *reflexion levels– metascientific self-determination – structuring an object and subject area – conceptualization – metareflexive model of scientific research – criteria for scientific (self-)assessment – relative determining review.*

Увод

В рамките на студията се проблематизира автентичният смисъл, изграждането на значима концепция (на различни равнища), реализацията на научно теоретико-емпирично изследване и научното самосъзнание на изследователя. *Цялостният метаструктурен модел-дизайн на теоретико-емпирично научно изследване е обект на студията. Вътрешнокохерентният логически механизъм на изграждане и реализиране на този модел е конкретният аспект-предмет на настоящото изследване с няколко сегмента:*

- взаимозависимостта „научен проблем“ и „изследователско самосъзнание“ като авторова научна идентичност и самоопределеност;
- възможните мета-рефлексивни равнища, разгръщани при теоретико-емпиричното изграждане/проверка на концепцията;
- приложни, апробационни и трансферни равнища на научните резултати,
- критерии за /само/оценка на научните приноси.

Тази предметна логика се основава на *комплексното хипотетично допускане*, че така конструиран, обмислян и разгръщан в процеса на научно изследване *неговият собствен структурно-технологичен модел-дизайн: първо*, се изпълва със *вътрешнокохерентно съдържание*; *второ*, води до естествени (необходими) *издържани резултати*; *трето*, като следствие – реализира *пълноценно основните функции на науката* – не само описателна, обяснителна, нормативна, но и прогностична; *четвърто*, представлява едновременно и цел, и предмет на работа, и помощен методологически инструмент на научния изследовател както за реализиране на изследването, така и за оформяне на научния текст.

Целта на теоретично равнище е, първо, да се проектират рефлексивните (вътрешно познавателни) равнища и етапи на решаване на научния проблем чрез изграждане на авторска концепция (процеси на проблематизация и концептуализация) в научното изследване; и второ, на тази база да се синтезира цялостен модел-дизайн на научното теоретико-емпирично изследване, изпълняващ комплексната роля на цел, предмет, резултат и помощен технологичен инструмент за научна работа.

На приложно равнище целта е да се изработят и апробират в рамките на обучителен академичен курс модулен комплект задания (инструменти), подпомагащи обект-предметното проблемно фокусиране, научното самоопределяне и съдържателното и процедурно структуриране на изследването.

Аудиториите на курса са изследователи на различни равнища – магистри, докторанти, постдокторанти, действащи хабилитирани преподаватели във висшето образование, научни ръководители на млади изследователи.

В съответствие със собствената концепция можем да представим основните компоненти и на общия модел-дизайн на самото студийно изследване:

- *Развитието на съвременното научно само-съзнание и познание, структурирането на обект-предметна област като фокусиране на научния проблем, веригите проблематизиране-концептуализиране и равнищата на научна рефлексия, общият модел на научно изследване представляват теоретико-концептуалният корпус на студията – първа/трета част включително.*

- *Комплектът задания (четвърта част на студията) представлява преход и мост между концептуалния модел и неговата хипотетична проверка чрез апробация. Същевременно те са и инструментът в студийното изследване на емпирично равнище.*

- *Обучителният академичен курс и резултатите от апробациите (емпирико-приложен корпус) се представят качествено в пета част на студията с формирана десетилетия убеденост от необходимостта от целенасочена, фокусирана, синтетична академична подкрепа на изграждането на специфични познания, умения, манталитет у изследователя и с удовлетвореност от потвърждаването на хипотезата от резултатите по време на 6-те години академична апробация на курса „Концептуализация и дизайн на научното изследване“ в две висши училища – СУ „Свети Климент Охридски“ и в УАСГ – София, и на множествени равнища – магистърско, докторантско, за преподаватели – асистенти, доктори, хабилитирани академични изследователи.*

Така задачите в процеса на студийното изследване йерархизират и се организират в поддръжка и изявяване на неговата собствена логическа кохерентност:

1. *Да се разкрие и обоснове историческият преход между културно, предметно и психологически детерминираното познание към синтетично интердисциплинно научно познание и съответно научно мислене и самосъзнание на съвременния изследовател.*

2. *Да се анализира верижният процес от обект-предметно фокусиране и структуриране – теоретично проблематизиране (теоретичен субмодел) – създаване на концепция (концептуален субмодел) – емпиричната ѝ проверка (емпиричен субмодел) – до апробацията и внедряване на резултатите (приложен субмодел) и да се анализират и проектират съответните различни равнища на (мета)рефлексия в научното изследване.*

3. *Да се изведе логически и да се представи цялостен модел-дизайн на научното теоретико-емпирично изследване.*

4. Да се изработят съответни на основните компоненти на модела *модулни задания, подпомагащи процеса на проблематизация и концептуализация* на научното изследване.

5. Да се *подготви и апробира* *обучителен курс* за научни изследователи в различни области на съвременното научно познание.

Първо

Метанаучно самоопределяне – равнища на научно (само)съзнание в научното изследване

Преход от предметно и културно диференцирано към синтетично научно познание

Културата е специфично човешко социално явление. Тя моделира света и едновременно представлява автономен свят. Така в родовото ни развитие са се утвърдили няколко големи *типа културни модели*, на които съответстват определени *познавателни модели*. В случая ние се интересуваме от *научното познание*. *Европейският културен модел* *роди през епохата на Просвещението рационалния познавателен модел*.

Основните функции на западноевропейската наука се определят като описание, обяснение и прогнозиране чрез предписание. Тя работи чрез критичния рефлексивен метод, имащ началото си от Декарт като „Съмнение“. Едностранчивото хиперболизирано развитие на рационализма доведе до превръщането на обективизма в обективистки подход, т.е. до сциентисткото превръщане на обектите от света (а не на научния проблем) в обекти на науката. От друга страна, съвременният прагматизъм на обществата (донякъде оправдан и неизбежен) доведе до изместване на научния интерес към ползата и до задгърбване на истината (макар и относителна). С това той, интересът, престава да бъде и научен, т.е. безкористно разбиращо дирене на зависимости под проявления.

Същевременно последните десетилетия доведоха до *оформяне на възгледи и визии, на течения в науката, които са резултат от вековни тенденции на синергетизиране* на различните културни модели, съответно познавателни модели на западноевропейските и източните общества.

Същността на този синтез е в единяването

- на Рационалното Обективно Съзнание
- с Ирационалното Субективно Самосъзнание
- в *Интегрирано Обект-Субектно Себепознание*.

Това означава, че:

• *субектът приема себе си като органична част от изследвания обект*, защото това е специфичен проблем или явление и човешкият елемент е част от тях;

- затова в процеса на изследване *се трансформира и субектът, и изследваното явление*, защото те са в непрекъснато взаимодействие;

- това взаимодействие е съпътствано от перманентна *себerefлексия и аргументация* на различни равнища;

- това научно самосъзнание работи с *инструментариум* от вътрешни състояния и метакогнитивни, метаемоционални способности;

- в резултат на което се постига *пълна съгласуваност и съответствие между изследвано – изследващо* (т.е. между обекта и субекта).

Това съответствие се превръща в *една от целите* на съвременното научно изследване. Тя е резултат от *научното самосъзнание*, че: „За какво ми е да постигна каквито и да е изолирани „свършени“ състояния на обекта, ако човешкият свят (респ. Аз) не можем да си взаимодействаме хармонично с него? Ако не сме в съответствие? Ако не можем да съжителстваме?“

Този дълъг път е трасиран от „*Новата физика*“, както я нарича Фритьоф Капра. Нютон формулира празното пространство (Капра, Фр., 2004: 45–52). М. Фарадей и Кларк Максвел дават електромагнитите. Айнщайн продължава с теория на относителността и „всичко е енергия“; пространство-времето. Хайзенберг и Нилс Бор отиват към закона за неопределеността. Докато стигнем и до Мъррей Гел-Ман и теориите за структурите на неизбежна неизменна жива промяна, които се родят вече с вечния закон на промяната И Дзин и с буутстраптеорията на източно настроените и на чисто източните възгледи.

От известно време и западната наука признава значимостта на *интуитивния компонент* в познанието и се върви към синтез на рационално/ирационално/емотивно по пътя към истината. В крайна сметка и европейската, и източната традиция стигат до разкриване на образа на „будния“, просветления, зрящия дух – творецът на запад и войнът на изток. Източните бойни изкуства и духовни практики тренират баланса между вътрешно и външно спокойствие с будността и осторожността, готовността и отвореността. Западното обучение цели креативния забелязващ наблюдателен интелект. Постепенно и двете школи, по различен начин, достигат до убеждението **за относителността** на всеки опит и следователно на всяко познание и истина – и при експерименталните процедури, и при вътрешния опит. Останал е в историята афоризмът, приписван на Айнщайн: „Доколкото законите на математиката се отнасят до реалността, те не са безспорни; а доколкото са безспорни, те не се отнасят до реалността“ (пак там, с. 41). Осъзнаването, че да се установят ограничителните, рисковите условия на валидност на дадена теория е от първостепенно значение за развитието на познанието, е сериозно фундаментално постижение, което западната наука дължи на теорията на фалшификацията на Попър.

Стига се до *симетричните адрони и кварки като съставлящи цялото компоненти*. Но кварките са такива съставлящи цялото, които не могат да бъдат отделени; не са, без да са включени в адрона. Неразчленеността на елементите, обособени иначе в комплекса, е новото. Мъррей Гел-Ман нарича

симетричните цялости „адрони“ и неразчленимите в тях, а инак обособени компоненти, „кварки“.

*При генеалогичното културно с-родяване чрез познавателен трансфер и взаимодействиe се постига не просто примиряване на полюсите „изток“/„запад“, „архаично“/„постмодерно“, „универсално“/„регионално“, „световно“/„етническо“, „елитарно“, „масово“. Действителната научна интеграция е синтез, при който чрез познаване и на различията, и на сходствата на два или повече типа култури (познания; артефакти; процедури; жизнени модели; вярвания; социални модели) и чрез тяхното симбиотично взаимодопълване се **конструира нов тип синтезен познавателен модел.***

Можем да систематизираме основните характеристики на *синтезното научно познание*:

1. *Сближаване на Субекта и Обекта на познание.* Променящото се състояние на субекта е винаги част от процеса на познание. Съвременната западна наука върви към такова сближаване.

2. *Отношение към истината като цел* на познанието – преобладаващо абсолютистско в западната наука и релятивистско на изток, но и тук след теорията на относителността на Айнщайн пътищата на сближаване са маркирани. Говорим за *относителна и личностно обусловена истина*.

3. *Процедури и методи на познание* – фактологичен и доказателствен подход в западна наука, обезпечен чрез „обективни“ методи и инструменти „срещу“ интуитивен вътрешноопитен път на схващане в източна традиция. Но от друга страна, в даосизма понятието за наблюдение е въплътено в даоското название за храм, „куан“, което първоначално означавало „гледам“. Съвременното познание разчита на синтез *рационално, ирационално, емоционално*.

4. *Продължителна подготовка за пълноценно изследване* е характерно и за двата вида културни практики, макар и под различни форми и условия.

5. *Форма на познание* – преди всичко мистиците се интересуват от *познанието на самата действителност (само по себе си това е завършеното удовлетворение - блаженство), а не от неговото епистемологично описание* – фундаментална разлика между източна и западна традиция. Но днес *източното познание се разкрива и обяснява на западноевропейеца. Налице е синтез между „екзо“ и „езотеричните“ форми на познание.*

6. Поради големият културен и познавателен опит в родов план, е налице синтез в *единиците на познание* – това са вече *структурни комплексни цялости в динамика*. Това налага *лонгитюдните* многогодишни (в трансформация); *екипните интердисциплинни* (за комплексност); *транстериториалните* (за трансфер) и *качествените* (за достатъчна представителност и само-обоснова-ност) изследвания.

Истината за нещата, характерна за класическия рационален стремеж на западната култура, се свързва със *Съответствието между нещата, изразена*

от китайския древен закон ЛИ (формулиран от Джу Си 1200 г. пр.Хр.): „ЛИ е естествен и неизбежен закон за делата и нещата. Значението на неизбежен и естествен е, че (човешките) дела и (природните) неща са направени така, че да се съгласуват взаимно. Значението на закон е, че това съгласуване става без ни най-малко излишък или недостатък (недостиг). Изследвайки нещата докрай и търсейки ЛИ, хората от миналото искали да изяснят естествената неизбежност на човешките дела и природните неща, а това просто означава, че те са търсели всички точни места, където нещата и делата са във взаимна хармония“ (Капра, Фр., 2004: 150).

В резултат, съвременното научно изследване се разгръща не само на равнището на проучване на своя обект, но на *метаравнищата* на

- паралелно непрекъснато рефлектиране върху изследователските процедури,
- върху изследователската аргументация и самообоснованост,
- за да се удържа вътрешната му и външна съгласуваност.

В търсенията си „западна“ и „източна“ познавателни традиции стават постепенно съответни една на друга, поради което е възможна съвременната интеграция като взаимно адаптиране на културите.

Съвременният изследовател

Едно одухотворено и одухотворяващо *многогравнищно хипермислене* е характерно за съвременния изследовател. Какво го отличава?

- *Връзката между част и цяло.* Според механистическата научна класическа парадигма, след като познаваме частите, техните фундаментални свойства и механизмите им на взаимодействие, можем поне по принцип да изведем свойствата и динамиката на цялото. В новата парадигма връзката част–цяло е по-симетрична. Самите свойства на частите могат да бъдат изяснени само чрез динамиката на цялото. В процесите на оптимизация ще разглеждаме отделните компоненти, изводими от отношенията им.

- *Преходът от статично мислене чрез структури към динамично мислене чрез процеси.* Според класическата парадигма съществуват фундаментални структури и сили и механизми на взаимодействие. Сега разбираме процеса като първичен, а всяка структура – като лежащ в основата ѝ процес. Мисленето в процеси е основна черта на източните мистични системи и е сравнително иновативно в съвременното западноевропейско мислене.

- *Изместване на обективната наука към епистемологията – роля на „наблюдателя“ на Хайзенберг.* Изясняване на мотивите и обосновката на начина ни на познание, на подхода ни към явленията, на светоусещането ни. Тезата, че процесът на познание е неразделна част от действителността, е добре известна на всеки мистик. Обектът и субектът на познание са неразделно единство.

• *Новата метафора на знанието като самосъгласуваност, а не като абсолютен фундамент.* Знанието не е вече „здание“ с непоклатими твърди основи. Природата не може да бъде сведена до структура от някакви твърди фундаментални единици, а трябва да се разглежда на принципа на самосъгласуваност или на съгласуваност между отделните компоненти и това е водещото. Всяко явление може да бъде описано с мрежа от понятия, никое от които не е по-важно или основно от другите. Изясняването на „оптимизацията“ влече след себе си преразглеждане и на редица други педагогически понятия на равнище онтопедагогика и онтодидактика.

• *Изместване от истина към приблизително описание.* Преодоляване на картезианската вяра за абсолютността на знанието. Сега мислим, че да се обясни нещо, означава да се покаже как то е свързано с всичко друго – принципът на древния закон ЛИ. А не какво е то само по себе си – това е и невъзможно.

• *Приоритетни методи на подобно мислене са моделирането, проектирането, екстраполирането в различни перспективи.*

Ключът за трансформация (еволюция) на традиционното едноравнищно полярно мислене в синтезно е радикална промяна, но не толкова в съдържанието на ценностите, а повече в тяхната йерархична организация – че човек доминира над природата, че човекът-мъж доминира над жената, че човекът-възрастен доминира над човека-дете, че ена раса или култура доминира над друга и т.н., *че нещо задължително трябва да доминира над друго нещо.* Науката и техниката до XX век включително се основават на вярата, че човек трябва да доминира над всичко останало. „Овладеявам“ е терминът, който човекът от XX век избра за своите интервенции в околното. Наложил се доминацията на мъжа като почти равнозначно на човек – например в англоезичната лексика. Връзката между механистичния светоглед и патриархалната светогледна ценностна система е разбираем. Но трудно е да признаем и осъществим днес промяната в едното чрез и редом с промяната в другото. *Доминацията остава водеща и все по-агресивна като стремеж в диалозите във всички сфери на социалния ни живот,* като отношение с природата, като отношение в социалното пространство, между половете и между поколенията. Възможната промяна е *промяна на сърцевината на отношението ни към природата и Вселената.* Ценностите не могат да се променят, докато човек не престане да гледа на всичко около себе си като на фактически и потенциално принадлежащо му, като на дължно му, като на отговарящо му според неговите очаквания.

Метаконституиращото изследователско отношение – метанаучно самоопределяне

Отношението на автентичния изследовател към света е метаконституиращият фактор на неговото научно (само)съзнание, на неговото научно (само)определяне. Лицата на това сърцевинно отношение ни се дават от съм-

нението – непрекъсната критична проверка у Декарт; от съмнението като от-
криване на нови възможности за екстраполация на обекта (Х.-Г. Гадамер); от
Пътя на М. Хайдегер; от безпредразсъдъчното отношение да застанеш в тра-
дицията (Х.-Г. Гадамер); от безкористния естетически интерес и поглед „в и
през“ нещата (А. Тойнби – Икеда); от Приятелството – критична подкрепа на
всички неща на Жил Делёз; от „уседналостта в творчеството“ на А. Бергсон.

За всички тях *наистина истината не е имане като имот, а имане като
състояние на живеене* – естествено, течащо, несобственическо. Такъв синте-
зен учен-изследовател е специален пътник – *пътуващ и излъчващ пътя, т.е.
Създател на Пътя. Този, който*

- го извървява,
- в извървяването го променя и прави наново
- и го завещава (подарява) на другите.

Предлагам *Въпросник за такова многоравнищно метанаучно самоопре-
деляне* – по отношение на човешката култура, по отношение на науката, по
отношение на собственото изследване в контекста на лонгитюдно, интердис-
циплинно, транскурлтурно и с това – качествено научно изследване, незами-
симо от това, дали работи по количествена, по качествена или по смесена
емпирична процедура. Той представлява и въвеждащо практическо задание в
комплекта задания /част четири хна студията/ в рамките на обучителния курс
по „Концептуаизация и дизайн на научното изследване“.

Този начин на метанаучно самоопределяне ни позволява *коректна поста-
новка на основните научни въпроси* – не само *от какво* (от кой проблем, а не
просто единици обекти), не само *как*, но и *защо* се интересувам от този про-
блем – отговорът „защото“ е *на много равнища (не само за конкретната си-
туация) и в много перспективи (не само в сегашната)*. Ако научното мислене
остане в сегашната конкретна ситуация, изчерпвайки я, се изчерпва и самото
то, т.е. това не е наука.

Макар и научната идентификация, научното самоопределение посте-
пенно да се изграждат и развиват през целия живот на изследователя, отда-
ден на познанието, Въпросникът за метанаучно самоопределение е начало
на съвместната работа с курсистите, за да стимулира тези процеси, да на-
сочи към себеидентификация изследователя, да уточни и насочеността, и
устойчивостта на неговата мотивация, да конкретизира неговите цели и ам-
биции в по-широк от този на изследването му контекст. Т.е. като цяло – да
установи, проблематизира и стабилизира за самия изследовател неговата
установка като такъв.

Второ

Обект-предметна област на научното изследване. Равнища на проблематизация и концептуализация – към цялостен теоретико-емпиричен модел

Обект-предметна област

Обектът на науката е различен от обектите на човешката дейност. Обектът на науката е проблем, явление и за него обектите на действителността са извадка, а не цел – те са неизбежно ограничени, частни и конкретни. Обратно – обектът на дейността е от действителността и това е част на практиката, а не на теоретичното систематично познание. Целта на науката е изменение и промяна в обекта (явлението), за да се променят всички обекти и явления от този клас – от цялата генерална, а не само от представителната съвкупност или извадката.

Ето защо Dewey твърди, че „научните обекти и хипотези раждат проблеми и методи с общ смисъл“ (Dewey, J., 1993: 127). *Научната анкета* се подготвя и се интересува не толкова от конкретна група, колкото *от връзката между изследваните елементи, характеристики*, за да могат резултатите да са преносими. *В този смисъл обект и предмет на едно сериозно научно изследване никога не са просто конкретните неща или лица, а зависимостите между техни характеристики, параметри, състояния – и то тъкмо за да е възможно оптимизирането на самите живи неща – чрез техните ситуации.* Затова не е достатъчно да посочим за обект на педагогическите си изследвания учениците например. Научното изследване би трябвало да формулира научният проблем, който ще разрешава и чието решение ще доведе до очаквани и обосновани промени.

Оформянето на изследователска авторска концепция е невъзможно без дефиниране, структуриране и разгръщане на този изследователски проблем. „Проблематизацията“ и всички производни на думата „проблем“ се използват много често не само без дефиниция, но и без изявено понятие. Във философия на науката най-напред се появява терминът „проблематично“, въведен от Bachelard и Ricoeur през 1949 г. В общите и специализирани речници той влиза 25 години по-късно. Термините „проблематизирам“ и „проблематизация“ започват да се използват след 1980 г. Meyer говори за *проблематология* (Meyer, V., 1986: 56) като научно направление с обект и предмет на изследване „проблемът“. И още тук можем да въведем едно съществено отграничение. *Практически проблем* е налице, когато има конкретна ситуация и трудности в реализирането на определена дейност – търсят се решения и изходи. *В научен* се превръща проблемът, когато се фиксират *несъответствия в самите характеристики (параметри) на ситуацията*. Тяхното наблюдаване и измерване са основа за формулиране на научни предположения (хипотези).

Исторически ясно са се обособили *два подхода* за разбиране на понятието „проблем“, а оттам – и за интерпретиране на „проблема“. Dewey предлага

едно вътрешно проследяване (подход „навътре“) на логиката на проблема в неговото *собствено съдържание*. Bachelard поставя акцент върху научната концептуализация, специфична за *различните области, свързани чрез този проблем* – т.е. предлага един контекстуален подход „навън“. Ние няма да ги противопоставяме, но се стига понякога (и то твърде често) до дилемата на Менон „Кое е за предпочитане?“ – да знаем какво търсим (Dewey), но тогава изследването е безсмислено, или да не знаем (момент на откривателство), но тогава изследването е невъзможно (Bachelard). Така разграничаваме *две форми на познание – първата*, чрез тези, отговори и *втората*, чрез въпроси, безкрайна верига от нововъзникващи проблеми (Bachelard, G., 1970: 101; Dewey, J., 1993: 54). В това отношение всеки учен *се самоопределя*, което никак не е леко.

Става ясно, че в *научното познание* на теоретично равнище извън класическите общи направления (гносеология, философия на науката, епистемология) и *вече в по-конкретни частни области* (методология на научните ... изследвания, академично писане) разработването на *въпросите за метапознавателните му равнища* е едно от най-новите. За мен то е резултат от „демократизацията“ на съвременното научно развитие и от приобщаването на обучението за образователна и научна степен „доктор“ към единната триадична структура на висшето университетско образование (бакалавър–магистър–доктор). *Тези процеси на „масовизиране“ на човешкото научно познание превръщат постепенно и неговите най-сложни равнища в обект и предмет и на обучаваща дейност*.

Така и в българската литература отскоро съвременни академични автори разработват *тази сложна проблематика не само за научни, но и за образователни цели*. Вниманието заслужава учебникът „Академично писане“ на Иванка Мавродиева и Йовка Тишева (Мавродиева, Ив., Й. Тишева, 2014), обхващащ и структурни, и процедурно-технологични аспекти от подготовката и реализирането на различни образователно-научни изследвания и текстове – от тези си и дипломна работа, научни статии и доклади до докторска дисертация. Но собствено когнитивните вътрешни изследователски движения не са в специалния фокус на книгата. Такъв характер има монографията на Жулиета Савова „Култура на академичното писане“ (Савова, Ж., 2014). Тук се анализират *както методолого-познавателните равнища, така и целево-съдържателните специфики, структурните характеристики, оценъчните критерии за основните видове научни изследвания и текстови жанрове*. Специално внимание се обръща на пред-условията на пълноценното научно изследване: „*формулирането на изследователски въпроси*“ като изясняване на основния научен проблем и на „*трансверсалните умения*“ на изследователя – за формулиране на питання, за оценка и селекция на ресурси и библиографски източници, за дискурсивно писане, за елиминиране на предразсъдъци. По този начин се върви към едно подпомагане на формирането и развитието на специфичното научноизследователско мислене на учения, което може да проблематизира и да изработва нови хипотетични идеи-концепции, което „произвежда“ автентичното изследване и

текст и като структура, и като процедура, и като продукт. Обоснованото представяне на смисъла и функциите на съвременното научно изследване на равнище позволява на автора по-нататък постепенно, все по-операционално и с прагматична полезност да систематизира в очевидна йерархия:

- особеностите на международно разпознаваемите и конвертируеми *научен стил и научен език*;

- *структурния дизайн* на различните научни продукти /есе, презентации, дисертации, проекти, доклади, статии/;

- *видовете и особеностите на емпиричните изследователски процедури според научната самоопределеност и изявен целеви избор* на изследователя /практически ориентирани, по конкретен случай, на причинно-следствените връзки, кохерентни изследвания, ситуативно фокусирани, описателни, експериментални, исторически тип изследвания, лонгитюдни, основани на наблюдения/;

- *технологията* на създаване на трудовете по етапи,

- както и да предложи работещи *ефективни техники* за нейното реализиране /технология за избор на тема, полезни информационни ресурси, полезни софтуерни продукти в помощ на изследователя, как да пишем правилно/.

Ето защо тук се преминава към задълбочаване на анализа на *равнищата на научна рефлексия* в процеса на изследването, чрез които се реализира всъщност и самото познаване на нещата.

Проблематизация и концептуализация в научното изследване – първично равнище на рефлексия

Но единодушно съвременните автори говорят за *конструкция* (*конструиране*), а не просто за решаване на проблеми, т.е. за *проблематизация*. За разлика от останалите хора, ученият *конструира* своя проблем – на различна дълбочина, но винаги *под повърхността* на емпиричната трудност – първа същностна особеност; втора темпорална (процесуална) особеност – съзирайки го като несъответствие в характеристиките на средата *преди* още да се е изявил за останалите като практически проблем (трудност за дейност). Третата функционална (технологична) особеност – решаването на научния проблем (за разлика от практическия) излиза *винаги извън родната му ситуация* – преди или след нея. Затова се появяват *научните хипотези*. По този начин *научният проблем сам съдържа елементи на новост* като формулировка на нови несъответствия, нови зависимости между характеристики, условия, ресурси на ситуациите, а не просто между тях и познатите вече ресурси и опит на личността (или общността). В този смисъл научното е един вид изначално независимо и незаинтересовено от потока на случващата се практика, съсредоточено в същностите, но тъкмо за да промени и за да е по-адекватно след това на дейностите и процесите.

Затова се различава *познанието на фактите (данните) от познанието на условията (синдромите) и от познанието на причините*. Температурта и

обривът са факти, установени дадености. Но импликацията „Ако са налице температура и обрив, то това е рубеола“ е предположена, изведена и потвърдена от научно изследване като хипотеза. Очевидна е *имплицативната формула на хипотезата*, визираща несигурността и вероятността за изпълнение на зависимостите.

Проблематизацията е възможна като процес на съзиране, пораждање и разгръщане на мрежата от проблеми *под повърхността на трудностите* в практиката и в конкретните ситуации – *преди и след* тях. Научната проблематизация означава да можеш *да видиш проблем (действително несъответствие) там, където другите още не са видели нищо и ако виждат, то виждат само „техническа“ и трудност*, за която ще търсят подходящо познато или подобро (но няма да бъде качествено ново) решение. Т.е. научната проблематизация започва със *смяна на отношението, на подхода към нещата*. Тогава води до нещо ново не само като решение в познатия периметър и от познатата категория, но до решение от качествено нов тип и нова категория. Защото *почива на ново разбиране* за ситуация (явление). Така „проблематизацията“ ни дава възможност да разграничаваме *различни нива на новост и на приноси в научното изследване*.

Концепт – това е *идеята, носеща в себе си механизъм за типа подход*, за типа отношение, което ние изповядваме и реализираме към нещата. *Концептуализацията е процесът на изработване* на нашия подход, на нашата гледна точка към изследваната ситуация (Meuer, M., 1986: 104–108). Така научното изследване придобива своя *хронология и своя топология – развитие на ситуацияите и на методите във времето*.

Вторични равнища на проблематизация и концептуализация

До тук бе открит един *първичен пласт* на проблематизация и концептуализация, свързан с реалността. Съществува и *вторичен пласт на метапроблематизация и метапознание, свързан със самото него* (Orange, Chr., 2002: 71). Един вариант е налице, когато решението на една личност, един колектив, една епоха не са достатъчни за преодоляване на ситуацията (*енигма*) и друг вариант е налице, когато решенията на различни личности или групи са противоречиви (*контroversия, противоречивост*). В тези случаи познанието „задълбава“ само в себе си и се оформят вторични и третични... метапластове. Появяват се проблемите между самите научни проблематизации и концептуализации. Те водят до нови равнища на познания и истини, тъй като създават нови реалности. Задвижила се е научната *саморефлексия*.

Наличието на два пласта в научното изследване (*рефлексия и саморефлексия*) го отличава от ежедневното равнище на решаване на проблеми.

За К. Порпер (Porper, K., 1991: 88) и S. Тумлин (Toumlin, S., 1973: 35–41) науката обяснява фундаменталните проблеми – това, което ни учудва, което от самото начало не ни е ясно докрай и в процеса на изследване ни се изяснява

(донякъде) и на нас самите. Ученият също е незнаещ в процеса на своето изследване. Обяснението на двата по-ниски регистра – на модели и на емпирия е също от научно естество, но то е един вид демонстрация и обяснения на знаещия пред аудиторията – нещо подобно на учителя пред учениците, един вид измама. *Истинският научен автентизъм е рисков* (опасен) като успех и постижение за самия учен. Трябва да признаем, че съвременната наука се изкушава твърде много да се приплъзва към по-ниските научни регистри – обясненията на моделите и на емпирията. *Оценяването* на научните постижения и най-вече *самооценяването* трябва да държи сметка за това. „Малките“ докторати могат да се задоволят с първо и второ равнище, но един „голям“ докторат трябва да гони и третото.

Трето

Цялостен модел на научното изследване.

Научна самооценка и оценка на приносния му характер

Трябва да признаем, че съвременната наука се изкушава твърде много да се приплъзва към по-ниските научни регистри – обясненията на моделите и на емпирията. Оценяването на научните постижения и най-вече самооценяването трябва да държи сметка за това. „Малките“ докторати могат да се задоволят с първо и второ равнище, но един „голям“ докторат трябва да гони и третото.

По този начин *приносният характер* на научното изследване се за кодира и гарантира още с концептуалното авторско конструиране на неговия общ модел с *три базови структури (също комплексни субмоделни)* –

- теоретична,
- концептуална и
- емпирично-експериментална.

и N-основни трансферни метарефлексивни структури-моделни:

- приложен модел
- самообосноваващ паралелен модел – аргументативен
- екстраполативен модел на първичните резултати-приноси
- екстраполативен модел на вторичните ефекти
- екстраполативен модел на дългосрочните последици
- екстраполативен модел на ирадиращите в други сфери последици

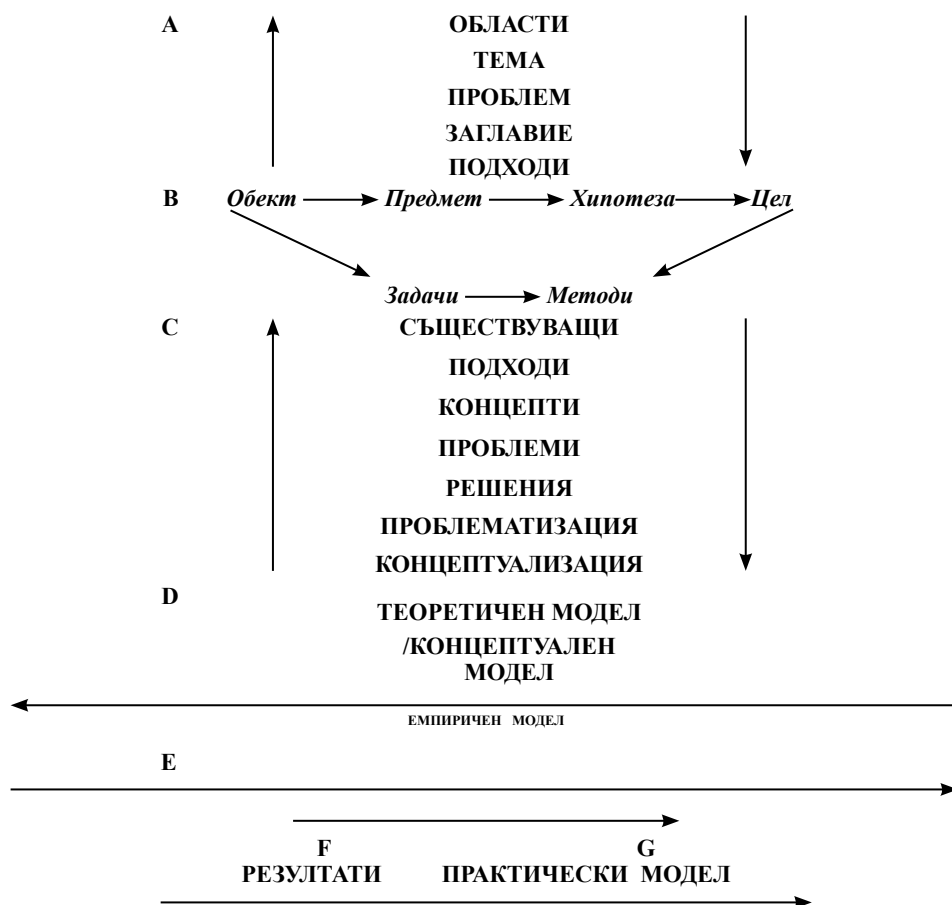
и т.н. – зависи от проективността на учения.

Така се оформя един *метарефлексивен многоравнищен модел* на научно-то изследване и съответно на научния труд, който *около ядрото* си на обектно-предметно изследване надгражда (или вгражда като в един аквариум) в предмет и обект на изследване и научните си парадигми, и самото себе си, за да се аргументира, самообоснове и с това – извърши в съответствие и в хармония с изследвания от него свят, а не като интервенция и пробив в него. В това се заключава и *висшата етика и жизненост, и ефективността* на съвременното научно изследване.

Фигура 1

ОБЩ МОДЕЛ НА НАУЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ / КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ



Легенда:

A – ситуиране

D – решение

B – отграничаване

E – проверка

C – търсене

F, G – приложение и трансфер

Ако F, G водят до E, то доказваме D и B, то принос в A

В този процес проблематизацията и концептуализацията C са движещият механизъм.

При последователно реализиране на проблематизацията и концептуализацията в изследването става естествено и възможно открояването на научните приноси.

На съдържателно равнище: в теоретичен аспект – при обобщаване, систематизиране, интегриране, извеждане на нови гледни точки в изследва-

ното научно поле или изцяло авторски нови идеи, по отношение на *авторския концептуален модел* – съответен на йерархията на решаваните проблеми и на обособените ключови понятия, в *технологично отношение* – при синтезиране на педагогически технологии, в *емпиричен план* – във връзка с формулираните общи и конкретни хипотези, в *приложен аспект* – ясно обособяване на моментите, отнасящи се за образователната или в по-широк социален контекст практика, в *продуктов аспект* – разработените конкретни продукти и материали, които са готови за ползване.

На текстово визуално равнище: първо, в самата научна разработка – в края на параграфите и главите, съответни на горните основни съдържателни моменти; *второ*, в автореферата; *трето*, при представянето на експозето на публичната защита на дисертационния труд.

Четвърто

Практически технологични модули за научния изследовател

Ето и основните компоненти-модули в цялостното Портфолио на изследователя, което представлява ядрото, „ембрионът“ на неговия бъдещ научен продукт. Тяхното паралелно синхронно разработване и „уплътняване“ гарантира вътрешната кохерентност на изследването и на труда, представляват комплексната авторска изследователска технология „цел–предмет–резултат–механизъм“ за придвижване в избраната посока.

Модулните задания съответстват на основните, методологически обосновани и разгърнати, „картографиращи“ дотук „острови“ в процесуалното разгръщане на научното изследване.

ПРАКТИЧЕСКИ МАТЕРИАЛИ

за самостоятелна работа на изследователя и за консултиране

Указания за работа:

1. Запознайте се с *основния текст* и с основната библиография.
2. Извършвайте заданията по *петте модула последователно*.
3. *Започнете първо с въпросника за метанаучно самоопределение*, но ако имате моменти, които не можете да определите, оставете ги за края, след приключване на курса и работата по останалите задания.
4. *Не се притеснявайте, че остават празни места* – ще ги попълним при консултирането, а някои ще намират своето съдържание в процеса на вашата предстояща работа. Тук залагаме ядра.
5. Наличието на тези ядра в труда ви, яснотата ви за тях, умението ви да ги представите съответстват на *критериите за оценяване на дисертационен труд*.

6. *Критерии за успешно портфолио* – опитване и работа върху заданията и от четирите модула; съдържателна и компонентна адекватност между заданията (например целта да е една в първи модул и в трети да е друга); спазване на заданияния образец на заданията; прегледност; ритмичност (навременно представяне).

ПЪРВИ МОДУЛ – МЕТАНАУЧНО САМООПРЕДЕЛЯНЕ

Въпросник за метанаучно самоопределение

Попълнете съсредоточено и същевременно спонтанно, спокойно и същевременно експедитивно. Истината е нужна най-вече на вас.

1. Откога ме вълнува проблематиката, свързана с дисертационния ми труд?

2. Къде и как се появи интересът ми? (Припомнете си и опишете с 3–4 изречения ситуацията, за да отговорите на следващите въпроси.)

3. Какво ме привлича в тази проблематика? Отбележете всичко значимо и конкретизирайте.

- неизследвана
- актуална и спешна днес (с какво)
- стратегически значима
- директно касае конкретни лица (кои и с какво)
- родово значима
- персонално значима за мен

4. Какво искам да променя в живота на:

- човечеството
- България
- в професионална сфера
- кои точно лица
- за отделния човек-потребител

5. Какво искам да открия за тази цел?

6. Между кои научни области се намира моят научен проблем (или моята тематична област или моята научна област) – моля, нарисуйте модела на познавателните взаимовръзки.

7. В какво ще се изразява конкретният принос на моето изследване – конкретната промяна (ползвайте връзките от модела за трансфер):

- в теорията
- в експериментирането (емпирията)
- в практиката
- в непосредствената действителност
- в перспектива
- в моята област
- в другите области

8. Какви трудности предвиждам и ме притесняват?

- в ориентацията ми
- в структурно-методическо отношение

- в информационно отношение
- в познавателно отношение
- в емпирично отношение
- в субективен план
- в институционален план
- в процедурен план
- друго

9. Какво да направя по всеки от откритите пунктове във въпрос 7?

ВТОРИ МОДУЛ – СТРУКТУРИРАНЕ НА ОБЕКТНО-ПРЕДМЕТНАТА ОБЛАСТ

На метаравнище

Научният обект не е обект от действителността, а проблем (явление), т.е. е вече *структурирана действителност*. *Научното отношение е проблематизиращо*, за разлика от другите сфери на познанието. В увода обясняваме как ще *опишем* (теоретично равнище и теоретична част/и); как ще *обясним* (концептуални части); как ще *прогнозираме* (емпирични части) обекта си – според *основните функции на науката*. Обектът и предметът затова имат своя еволюция (структурирана история) – от зараждане, ход, настояще и перспективи. *Научната прогноза (перспектива) е специфична – тя е в обзирното бъдеще*, за разлика от „оперативното“ непосредствено бъдеще на изцяло практическите разработки или от необзирното бъдеще на фантастиката, или от мистичното бъдеще на вярата, или от мига (синхроничната моментност) на изкуството.

Обобщение – обектът и предметът на научното изследване на метаравнище се структурират чрез определяне на техния *периметър (пространство – статично и формалнологично)* и на търсената *перспектива (време – динамично и диалектикологично)* като проекция и значимост на резултати.

На съдържателно равнище

По вертикал

Движим се по йерархия на научните области. От това зависи надеждността на изследването – в каква степен изследваме точно това. Полагаме обект-предмет в:

- проблемната област –
- клон на науката –
- науката –
- семейството науки –
- интердисциплинните връзки –
- типа познание –
- човешката култура.

На тези познавателни ареалии съответстват социалните ареалии.

По хоризонтал

Структурираме конкретното пространство на изследването – *изследователската извадка* – параметрите, по които ще я определяме зависят от структурирането на обекта и предмета по вертикал – накъде ще искаме да ирадиират като значимост резултатите ни. За къде и за кого ще искаме *да са валидни*.

Пример 1

Удовлетвореност от работата:

вертикално структуриране – всяка конкретизация локализира проблема в съответна научна област и социална практика: за оптимизиране на организационния климат; като детерминанта за повишаване на квалификацията; като личностна характеристика; за вътрешноуправленска политика; като емоционален компонент на организационния климат; като мотиватор за естетизация...; като индикатор за... отношение към професионалния дизайн; ... – *хоризонтално структуриране*: в частни и/или в държавни професионални организации, или ...; на млади и/или... специалисти; ...

Пример 2

Ракът като болест е научният проблем. Ако той е обектът, а преодоляването му чрез откриване на органична ваксина е предметът, то плъховете, прасенцата, пациентите-доброволци, *са извадката и в никакъв случай не са обекта на дисертационното изследване*. Резултатите не ни трябва като валидни за плъховете, а за всички българи, или възрастни, или социално слаби, или всички хора на земята и т.н.

На емпирично равнище

Определяме процедурите за *обективност* – двойна слепота, външни критерии, вътрешна кохерентност.

ЗАДАНИЕ по втори модул – „Кодаж“

Следвайки горната схема, опитайте се да структурирате своите обект и предмет на дисертационно изследване:

А. Вашето изследователско пространство:

- | | |
|--|---|
| 1. Културна сфера | Социална сфера |
| 2. Сфера на научно познание | Институционална локализация/
мрежа |
| 3. Проблемна познавателна сфера | Социални и професионални дейности/субекти |
| 4. Вашият проблем | Конкретната среда |
| 5. Тази част от него, която изследвате, и взаимовръзките ѝ в горната мрежа
<i>точно тези взаимовръзки трябва да са закодирани в</i> | |
| 6. <i>Заглавието на вашия труд</i> – | |

с това то е експлицитно и залага едно неротиворечиво, последователно естествено развиващо се научно изследване, ирадиращо в адекватни и шишироки, неподозирани за самите вас първични и вторични ефекти от своите резултати. **Значимостта и приносният** характер се обезпечават тук.

Б. Вашето изследователско време – определяте периода, „давността“ на вашия проблем, която ще обхванете.

В. Целта и задачите на вашето изследване – не само какво ще откривате и построявате, но и защо? Първото е *непосредствената ви изследователска цел*, а второто е насочено към значимост и приложимост на резултатите *в практиката, и то в дългосрочна перспектива* – за кого е предназначено изследването ви – като постройте и откриете еди си какво, какво ще промените в познанието, в социалната действителност и в живота на хората?

Г. Изводката – производна на целевата група-генерална съвкупност.

Д. Емпиричните процедури на адекватно изследване.

Е. Едва тогава – методите на изследване на теоретично и на емпирично равнище.

Ж. Какви инструменти ще ви трябват.

З. Да помислим едва сега за хипотезата (или системата от хипотези) – „предполагаме, че ако..., то...“. Трябва да са ни ясни *зависимата и независимата променлива*. Ако можете, определете умерената модерата, контролните и начините на проследяване (контролиране). Тези моменти „преливат“ вече в метарефлексивните параметри на изследването и са признак на висока изследователска култура.

ТРЕТИ МОДУЛ – МОДЕЛИРАНЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Колкото и да сме в неведение на това, което искаме да извършим, още от самото начало се опитваме да го направим явно (поне за нас) и постепенно *в хода на дългогодишния си труд паралелно да обогатяваме тези модели* – те се развиват едновременно с нашия път. *Залагаме ги отсега. Не чакаме да ги правим в края – това е една от грубите и непоправими грешки на младия изследовател* – тогава вече ще сме ги забравили. Това синхронно себе-моделиране на изследването е като водене на *дневник под формата на модел*. Само така можем да се автокоригираме и самоконтролираме, себеръководим. „*Петте субмодела*“ като комплексни структури са нашите опорни точки, нашите острови, са „*носещите колони*“ в творението ни.

ЗАДАНИЕ по трети модул – „Петте Модела“

Модел на обектно/предметната област

Онагледете основните компоненти в тяхната взаимовръзка от Първи модул
Теоретичен модел

Йерархия, схема или друг тип модел на теоретичните области/подходи (които ползвате) и ключовите им постижения/проблеми/ваши критики/предложения

Концептуален авторски модел

Теоретичния + новото от вас, заложено в целта и хипотезата.

Емпиричен модел

Програма на изследването

Йерархия на емпиричните методи – онагледяване

Приложен модел

Схема на приложимост и ирадиране на резултатите – трансфер

На базата на тези модели в края на всеки параграф, всяка глава, на дисертационния труд ще можете лесно и естествено да направите нужните реквизити за вторичните равнища на концептуализация – обобщения, изводи, заключение, оформяне на научните приноси и всъщност това са и основните компоненти на Вашия Автореферат /при дисертационен труд/ и на експозето на публични защити на труда.

ЧЕТВЪРТИ МОДУЛ – ЦЯЛОСТЕН ДИСЕРТАЦИОНЕН ПРОЕКТ

Като истински инженери вече можете, *първо*, да представите на публиката „сглобени“ не само всички основни компоненти на труда като една стабилна архитектура, но и да сте способни дадете, *второ*, компетентни подробни разяснения и за отделни детайли, аксесоари, възможности, перспективи. Много важно – ще можете, *трето*, да прогнозируете време на „разпад“ и остаряване („износване“), рисковете на постройката. Нещо повече – ще можете да обосновате, *четвърто*, *вашиите решения* – *защо* сте избрали определен подход (суровина), определен компонент в модел (целта), определена емпирична процедура и метод (хипотезата и извадката). Изводите и предложенията ви ще са убедителни.

ЗАДАНИЕ по четвърти модул – „Панорамна снимка – декодиране“

Опитайте се с ключови думи, в резултат на работата на горните задания, да попълните общия модел на дисертационното изследване (по фигура 1). Не се притеснявайте, че има бели полета – ще ги има винаги. *Важно е направеното, а не оставащото. И най-малкото ваше постижение може да е необходимото за следващия след вас, който да направи гениалното откритие, което ще ползва човечеството. А в родовата култура това е важното.*

Декодирайте буквите и формулирайте с една фраза-сентенция смисъла, посланието на вашия труд.

Ето така, Обобщение: F, G водят до E. С това доказваме D и B. Това е принос в A. Той е значим и за ... области. Научните приноси на дисертационното изследване са:

ПЕТИ МОДУЛ – КРИТЕРИИ ЗА (САМО)ОЦЕНКА на научното изследване /научен труд/

Важно указание: да правим разлика между „научно изследване“ и „дисертационен труд“. Второто е текстовият продукт и същевременно модел

на реалното първо. *На оценка подлежи първото чрез второто* – затова трудът трябва да е достатъчно представителен и доказателствен, че първото се е случило. *Критериите за оценка са ориентирани към търсене на адекватност и съответствие между първото и второто. Да запомним това.* Ако сте работили дотук последователно и пълноценно, бихте могли да изведете самостоятелно и правилно значимите критерии за оценка на дисертационен труд. В логиката на извършеното от вас по горните задания са заложени всички критерии – вие всъщност им отговаряхте дотук.

И така, *според мен, критериите за оценка на дисертационен труд са (предлагам ви да помислите и да ги попълните поне по 1–2–3 в предоставените 14 рубрики):*

В проблемно отношение:

В структурно отношение:

В методическо отношение:

В съдържателно отношение:

В процедурно отношение:

В експериментално отношение:

По отношение на дизайна и техническото оформяне:

В библиографско отношение:

В доказателствено отношение:

В професионалноетично отношение:

В езиково и стилово отношение:

В граматическо отношение:

В публично отношение (научни публикации):

В презентационно отношение (експозе за публични защиты):

Така, **АКО** ние себerefлектираме и се самооценяваме в процеса на нашата работа, **ТО** всяко последващо оценяване няма да ни изненадва и плаши. Една заслужаваща си хипотеза – която си струва да проверим в предстоящото. Защото какъв по-щастлив експеримент от автоексперимента за духовно развитие? Приятна работа.

Пето

Обучителен академичен курс – апробация и резултати

Емпирично задание и апробация

Самото задание за обучителния курс има експериментален характер – то бе заявено за специално разработване в рамките на 3-годишен експериментален научноизследователски проект във висшето образование „Докторантско училище“; продължен за разширяване и усъвършенстване за още 3 години; междувременно интерфериран в други научни области и академични сфери. Ето и *трите проекта, апробиращи курса „Концептуализация и дизайн на научното изследване“*:

1. Научноизследователски проект към Европейски структурни фондове „Укрепване и устойчиво развитие на научно-изследователския потенциал на Софийския университет в областта на електронното обучение“ (№ BG 051 PO 001 – 3.3.04/52) с ръководител проф. д-р Румяна Пейчева-Форсайт – авторът е експерт-обучител в Докторантското училище с лекционен курс „Концептуализация и дизайн на дисертационен труд“. *35 курсисти докторанти за тригодишен период на апробация от 8 факултета на Софийски университет.*

2. Научноизследователски проект по Европейски структурни фондове „Кариерно израстване и повишаване на квалификацията на академичния състав в УАСГ“ – BGO51PO001-3.1.09-0016 за периода 24.04.2013-31.12.2014 г. – авторът е *външен експерт-консултант* в дейност Д4 – разработване на инструментариум за оценяване на качеството на преподаване (септември 2013–юни 2014 г.) и *експерт-обучител* в дейност Д3-Б, модул „Методика на академичното преподаване и научноизследователска дейност“ с лекционен курс „Концептуализация и дизайн на научното изследване“ – януари/март 2014 г. и септември/октомври 2014 г. *28 курсисти – 16 нехабилитирани, 6 хабилитирани преподаватели и 6 докторанти в УАСГ.*

3. Научноизследователски проект към ОПРЧР финансирана от Европейския социален фонд на ЕС „Развитие и усъвършенстване на междуфакултетска докторантска програма в областта на педагогическите изследвания и електронното обучение в СУ“ (№ BG 051PO001 – 3.3.06/026 за 2012–2015 г.), авторът е обучител в Докторантско училище с лекционен курс „Концептуализация и дизайн на дисертационно изследване“. *29 курсисти докторанти в СУ за втория тригодишен период.*

На базата на положителните резултати, през *последните две години на апробацията на курса (2012–2014), той бе и постепенно внедрен – адаптиран, включен и функционира като задължителен курс в Магистърска програма „Информационни и комуникационни технологии в образоването“,* като бе разработена и негова дистанционна версия в платформа Мудъл. *21 преминали курсисти магистри.*

Представяне на курса

Курсът „Концептуализация и дизайн на научното изследване“ има вече 6-годишен живот в рамките на Докторантско училище и на магистърска програма в СУ „Свети Климент Охридски“, и като квалификационен курс за преподаватели и докторанти в УАСГ София (там е двукратно реализиран по аналогичен проект Квалификация и кариерно развитие на преподавателския състав на висшето училище). *Формата на обучение* е апробирана като редовна и дистанционна. В платформата Мудъл са качени всички видове реквизити за самостоятелна ръководена активност на изследователите – програма, разнообразни информационни ресурси, авторски (на преподавателя) ресурси; традиционни и видеолекции; текущи и заключителни задания. Независимо от това предпочитана форма на

обучаващ диалог и партньорство през всичките години и на всичките равнища на курса остава директната форма „лице-в-лице“. Човешкият интелект е най-динамичната и сложна структура на личността; *интелектуалният диалог на равнището на концептуализиране и проблематизиране на идеите е флуид, който „оживява“ и тече свободно с автентичната си скорост единствено при директен синхронен контакт. На това равнище всеки изследовател осъзнава, че в края на краищата среща му с науката и с проблемите в нея се оказват срещи със самия него. Опосредяването им от подпомагащ /преподавател-учен/ е деликатна, рискова, но безкрайно ценна роля.*

Научното познание и пътят на научното изследване (философия на науката, епистемология, психология на научното творчество, методология на научните изследвания) имат своите извечни принципни въпроси-проблеми. Техните решения се променят през различните културни епохи. В съвременния свят процесите на синтез и интеграция са особено интензивни в сферата на научното познание – научните изследвания от различните области си обменят идеи, механизми, методи, средства. Нещо повече, такъв синтез е налице и между научното и останалите форми на човешко познание – философско, художествено, житейско. Ето защо фундаменталните казуси на научното изследване надскачат форматираните граници и територии на научната класификация и са валидни за научното изследване въобще – така курсът превърна своите участници – преподавател социален и хуманитарен учен (философ и педагог) и обучаемите инженерни и технически специалисти (инженери, архитекти, геодезисти, урбанисти) – в реални и „кръвно свързани“ партньори на тези метаразравнища на научното опитване.

Основният смисъл на такъв курс е в отключването на специфичното научно многоравнищно самосъзнание и самоопределяне на младия изследовател, вдвояването му на пътя на автентичното научно дирене като специфична нагласа да открива, формулира и разгадава точно „научния“ тип проблеми около и във нас.

По-конкретен курсът си поставя за цел, първо, да осигури възможност на изследователите в позитивна и индивидуално подкрепяща ги среда за вариативно структуриране, моделиране и „опитване“ в режим на критическа дискусия на конкретен личен изследователски конструкт; второ, да формира специфични умения за планиране на индивидуалната изследователска дейност и за съставяне на изследователската програма; трето, да формира основни групи умения за разработване и за директно/индиректно презентизиране на научни резултати; четвърто, да стимулира и промоцира публични изяви и участия на млади изследователи и докторанти на различни форуми.

Методи и форми на обучение: лекции, самостоятелна работа, консултиране, индивидуални презентации, дискусии, проектиране.

Методи и система на оценяване на обучаемите и обратна връзка – на базата на изработване на индивидуално Портфолио и на текущото участие в работата.

Основни акценти в учебната програма:

Първи тематичен модул

Концептуално и методическо обезпечаване на научното изследване

Предварително теоретично проучване на проблемната област в широк периметър и перспектива – *научни самоидентификация и самоопределение.*

Основни групи *подходи и методи на научното и метанаучното познание* – Д. Хюм, Дж. Мил, Р. Карнап, К. Попър, У. Куайн, Т. Кун, И. Лакатош, П. Файарабенд, *синергетични и философски методи на познание.*

Методологическо и методическо параметриране на изследването – тема/проблем/заглавие; обект-предметна област; идейна и теоретична основа; трансферируемост; цел; задачи; хипотеза; методи на изследване.

Проблематизиране и концептуализиране на научното изследване – проблем, концепт, научна парадигма, научно противоречие, научна енигма - равнища на проблематизация, равнища на научно моделиране – теоретичен, концептуален, емпиричен/експериментален, приложен модели.

Дизайн на цялостно научно изследване.

Втори тематичен модул

Разработване на научен труд

Специфични реквизити на научния труд – аргументация; увод; постановка на изследването; метарефлексивни компоненти: обобщения, изводи, логически връзки между отделните части в линеен порядък и в изследователска йерархия; заключение; приложения.

Комуникативност на научния текст: моделиране и онагледяване на ключовите изследователски фокуси.

Критерии за /само/оценяване на научен труд. Приносен характер на научния труд.

Резултати от апробацията и внедряването в академичната образователна практика

Обобщението на резултатите от разработването на концепцията за методолого-технологичен модел-дизайн на научното изследване и апробирането му в обучителен курс има *качествен характер* и обхваща *шестгодишен период* и извадка от *общо 113 курсисти, от които 92 на равнище апробация (2009–2015):*

- *64 докторанти* от 10 факултета от СУ – с представителство на проблеми от всички основни области на педагогическите изследвания,
- *6 докторанти* от УАСГ,
- *22 преподаватели* – научни изследователи от различни научни области в УАСГ – инженери, архитекти, урбанисти, художници, геодезисти, ком-

потържни специалисти, и 21 на равнище внедряване (магистри) за двегодишен период (2012–2014):

Равнища на апробиране – магистърско, докторанти в различни фази на научната работа, постдокторанти, хабилитрани преподаватели, научни ръководители на млади изследователи.

Сфери на познание – широки интердисциплинни. Самото по-добро и проблемно фокусиране върху обект-предметната области, прецизирането на изследователски цели в описателно-обяснителен, но и в изпреварващо-прогностичен и приложен аспект помогна и наложи преформулирането и изработването на проблемни научни заглавия, изявяващи научната „ниша“ и дълбочинна „дисертабилна“ изследователска проблематика (на примера на дисертационни проблеми в УАСГ): уплътняване на свлачища; конструкции, осигурени против изкълчване; обучителен модел на принудени трептения в подготовката на инженери в приложните професии; устойчивост на язовирни стени при сеизмични явления; интегрирано регионално развитие и планиране; социо-пространствени мрежи в конкретни региони; урбанистични аспекти на развитието на големи ЖП ареали; достъпност на културното наследство; взаимодействието рисунка – архитектурен стил: историческо развитие, съвременност, перспективни приложения; изработване на национален геоид; методът на крайните елементи в геотехническото инженерство.

Обективен напредък в изследванията в три аспекта на дизайна – първо, *съдържателен аспект* – обект-предметно структуриране и фокусиране, авторски концепции, емпиричен модел, дизайн на изследователските процедури, предвиждане на трудностите и профилактика; второ, *времеви организационен аспект*, времево оптимизиране и ускоряване на дейностите. Реализирани публични защити на докторати – 4 във УАСГ от февруари до декември 2014 г. Трето, *технологичен организационен аспект* на конструиране на мрежата от професионални, експертни, колегиални, научни контакти, които ще партнират в процеса на изследователска работа.

Като следствие от конструиране на цялостния дизайн се получи *обективно структуриране не само на собственото изследователско поле, но и на изследователския и професионално-институционален контекст* – изключително важна особеност на развитието на съвременната наука – чрез междуинституционално, междунаучно, междуколегиално и междуличностно професионално сътрудничество.

Резултати на личностно равнище: чрез груповите и персонални евристични дискусии и научноизследователско сътрудничество и взаимнообмен се укрепи и обогати научноизследователската мотивация; научното самосъзнание и себеидентификация на младите изследователи. Много бързи се проявиха признаците на обоснованото ново самочувствие като увереност и убеденост, че „Да, това е моята проблематика“. Изяви се *убеденост в ценността и смисъла на започнатите научно-изследователски проекти*.

Всеки автентичен изследовател е преживял тези етапи в съзряването си не само като изследователски технологичен и познавателен потенциал, но като психологическа и емоционална устойчивост, като психична балансираност, абсолютно необходими за множеството препятствия, ограничения и противоречия по пътя на диренето на истината за нещата, която се оказва в края на краищата истина за самите нас – които обитаваме нейния свят.

Заклучение

Така *резултатите* от апробационните етапи възвърнаха *потвържденията си към хипотетичните очаквания, намерения и заявки на изследването*:

- *първо*, към обоснованата съдържателна синергия на лекционния учебен курс – включващ проблеми от Гносеология и Епистемология, Философия на науката, Психология на научното творчество, Методология на научното изследване;

- *второ*, към обучителната стойност на *технологичните модулни задания*;

- *трето*, към представителността на *цялостния структурно-технологичен модел-дизайн* на научното теоретико-емпирично изследване;

- *четвърто*, към логиката на взаимно преплетените и взаимнопораждащи се вериги „*проблематизация – концептуализация*“ като *вътрешен процесуален гръбнак* на научното изследване;

- *пето*, съответно към наличието на *многоизмерен метарефлексивен модел* на научното изследване като *вътрешен пласт-аналог на технологичния модел-дизайн*.

Основни изводи, свързани с автономния учебителен комплект от задания под формата на „Портфолио на изследователя“:

1. Модулните задания осигуряват и заставят неколкостранно спускане от видимата технологично-структурно-текстова повърхност към дълбочината на вътрешните логически кохерентни пластове на научното изследване и обратно. Това позволява да се изявят и да се подсилят, да се опитват *паралелите*:

- структура на обект-предметна област – научен проблем;

- теоретични анализи и модели – първично равнище на рефлексия;

- авторска концепция и хипотеза с ограничения – нов тип идея за взаимовръзка между параметри (вторично равнище на рефлексия);

- емпирични и приложни модели – проверка на хипотеза, произтичаща от концепцията и научна прогностика (третично равнище на рефлексия);

- научна екстраполация в дългосрочна перспектива – N-равнища на научна рефлексия и многоизмерен, с висока и изключителна ценност научен модел – теория, парадигма, откритие от най-висок ранг.

2. „Портфолиото на изследователя“ е *преносимо* като *методически формиращ и развиващ инвариант* през различните равнища на изследователска дейност – от началните (бакалавърско и магистърско) към по-напредналите и висшите.

По този начин едно автентично реализирано научно изследване има възможност *да му се даде/да приеме/да придобие* своята специфична и уникална *текстова форма на определен научен жанр – дисертационен труд или монографичен труд, притежаващи всички необходими реквизити (компоненти)* и съответно осигуряващи си високата (само)оценка по съответните единосъщностни показатели и критерии.

Нещо повече – такова научно изследване носи действителни резултати, но с висока стойност и валидност в дългосрочен план, а не само в настоящето. Такова научно изследване представлява не просто проверка на моментна хипотеза и реализиране на задачите си – то ги надхвърля, разширява ги в процеса на реализирането им, натяга отвътре и уголемява собствените си граници, едновременно надхвърля и осъществява обекта и предмета си. Гони и развива само себе си – бидейки все в себе си и идентично на същността си.

С това то осигурява като *действителна „принадена стойност“* и богати резултати на персонално равнище като развитие на метанаучното самосъзнание и менталитет на учения изследовател, правейки го принадлежен и автентично призван в мисията на човешкото познание. И това е *„печалба“ не само и не толкова за отделния изследовател, но за развитието на науката и човешката култура*. А не е ли това автентично осъществен жизненоутвърждаващият, дефиниран и същевременно неуловим докрай и енигматичен стремеж на родовия ни дух не просто да познава, но да се съ-общава (по Цветан Стоянов „Културата като общение“), бидейки и бродейки из необятното!?

Литература

- Бижков, Г. Методология и методи на педагогическите изследвания. С., 1995.
Василев, Д. Експериментална педагогика. С., 2009.
Гадамер, Х.-Г. Универсалността на херменевтичния проблем. – В: История и херменевтика. С., 1994.
Капра, Фр. Дао на физиката. С., 2004.
Макариев, Пл. Научното познание. С., 1996.
Мавродиева, Ив., Й. Тишева. Академично писане. С., 2014.
Мерджанова, Я. Изследването в образованието като полезно упражнение не само за изследователя, но и за самото образование. – *Педагогика*, 2000, 3.
Нагарджуна. Философия на средния път. (Прев. С. Герджиков). С., 2009.
Рашева-Мрджанова, Я. Проблематизация и концептуализация в педагогическото изследване. – *Стратегии на образователната и научната политика*. 2006, 1–2.
Рашева-Мерджанова, Я. Пенталогия на родовостта. Друга-та философия на образованието. С., 2010.
Мерджанова, Я. Още нещо за педагогическите цели. – *Педагогика*, 1999, 2.

- Рашева-Мерджанова, Я. Поетика на научното изследване или границите на „фриволността“. – В: Педагогически есета. С., 2007.
- Рашева-Мерджанова, Я. Метанаучно самоопределяне – равнища на научно самосъзнание в научното изследване. – *Педагогика*, 2011, 1.
- Рашева-Мерджанова, Я. Метарефлексивен модел на научно изследване – технологии на осъществяване. – *Педагогика*, 2011, 4.
- Рашева-Мерджанова, Я. Научната рецензия като продукт на оценяване и като сродяващ духовен опит (един възможен трансфер в училище). – *Стратегии на образователната и научната политика*, 2012, 4.
- Савова, Ж. Култура на академичното писане. Пловдив, 2014.
- Хайдегер, М. Какво е това – философията? – В: Същности. С., 1993.
- Bachelard, G. *Le Rationalisme applique*. Paris, 1970 (I-ere ed. 1949).
- Bachelard, G. *L'engagement rationaliste*. Paris, 1972.
- Benoit, J.-P. L'emergence des “mots de problematisation” dans les sources universitaires et les dictionnaires specialises et generaux: constats et analyses. *Les Sciences de l'education – Pour l'Ere nouvelle*. Vol. 38, 2005, 3.
- Dewey, J. *Logique, la theorie de l'enquete*. Paris, 1993 (I-ere ed. 1938).
- Fabre, M. Deux sources de l'epistemologie des problemes: Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'education – Pour l'Ere nouvelle*. Vol. 38, 2005, 3.
- Fabre, M. *Situations-problemes et savoir scolaire*. Paris, 1999.
- Festinger, L., D. Katz. *Les methodes de recherche dans les sciences sociales*. Paris, 1974.
- Halleux, J., L. Vandevelde. *Introduction a la didactique experimentale: constitution des dispositifs experimentaux en pedagogie*. Bruxelles, 1977–1978.
- Jamet, Chr. Identification des problemes et contrastivite. *Les Sciences de l'education – Pour l'Ere nouvelle*. Vol. 38, 2005, 3.
- de Landsheere, G. *Introduction a la recherche en education*. Liege, 1976.
- Lemeignan, G., Weil-Barais, A. *Construire des concepts en physique: l'enseignement de la mecanique*. Paris, 1993.
- der Maren, V. *Methodes de recherche pour l'education*. Bruxelles, 1995.
- Meyer, M. *De la problematologie*. Bruxelles, 1986.
- Orange, Chr. Apprentissages scientifiques et problematisation. *Les Sciences de l'education – Pour l'Ere nouvelle*. Vol. 35, 2002, 1.
- Orange, Chr. Problematisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'education – Pour l'Ere nouvelle*. Vol. 38, 2005, 3.
- Popper, K. *La connaissance objective*. Paris, 1991 (I-ere ed. 1972).
- Toumlin, S. *L'explication scientifique*. Paris, 1973.
- Stengers, I. *L'invention des sciences modernes*. Paris, 1993.

Постъпила октомври 2015 г.

Рецензент:
доц. д-р Бончо Господинов

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 109

ПРОЦЕСЪТ НА ОБУЧЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТА

ВЯРА ГЮРОВА*

Резюме: В университетите се обучават различни типове студенти (бакалаври, магистри, докторанти, специализанти). Всички те са възрастни учащи, защото са навършили пълнолетие. Затова процесът на тяхното обучение е андрагогически процес. Студията представя специфичните особености на този процес, в неговото разнообразие от подходи, форми, методи и средства. Представени са ролите на студентите и преподавателите, както и организацията и реализацията на основните форми на обучение – лекции, семинарни занятия, упражнения, лабораторни и практически занятия. Очертани са условията за ефективност на процеса на обучение.

Ключови думи: преподаватели, студенти, процес на обучение, подходи, форми, методи и средства на обучение, лекции, упражнения, практически занятия, ефективност на процеса на обучение.

PROCESS OF TEACHING AND LEARNING AT THE UNIVERSITY

Viara Gurova

Abstract: Different students (bachelors, masters, post-graduate students) has been taught at the university. All they are adult learners, because they are of age. So, the process of their teaching and learning is an andragogical process. Paper presents specificity of this process with it's variety of approaches, forms, methods, tools. Roles of students and teachers are discussed, as well as organization and carrying out of the main study forms – lectures, seminars, tutorials, laboratorial and practical sessions. Conditions for effectiveness of the teaching and learning process are outlined.

Key words: teachers, students, teaching approaches, forms, methods, tools, lectures, seminars, tutorials, laboratorial and practical sessions, effectiveness of the teaching and learning process.

* Email: viaragyurova@abv.bg

Университетското образование е формално образование – то е част от една организирана и структурирана хронологично система, която включва началното образование, средното образование и висшето образование, реализирани в съответни учебни заведения. В тази система ролите на преподавателите и на учащите са ясно определени – „първите имат отговорността да ръководят обучението на вторите“ (Terminologie de l'Éducation des Adultes, 1979: 136).

Поради факта, че в университета се обучават студенти (бакалаври и магистри), специализанти и докторанти, а те на свой ред са възрастни учащи, защото са навършили пълнолетие, то и процесът на тяхното обучение има своите андрагогически измерения. Целта на студията е да очертае спецификата на обучението на студентите в университета в контекста на техните характеристики като възрастни учащи и уникалното съчетание от подходи, форми, методи и средства. Представени са ролите на преподавателя и ролите на студентите в учебния (образователния) процес. Анализирана е спецификата на организацията и провеждането на основните учебни форми (лекцията, семинарното занятие, упражненията, лабораторните и практическите занятия). Очертани са условията за ефективност на процеса на обучение на студентите в университета.

Спецификата на учебния процес в университета се определя до голяма степен от

особеностите на студентите, докторантите и специализантите като възрастни учащи

Въпреки че някои студенти, предимно първокурсници, често се държат като деца, учащите в университета са:

- зрели хора и предпочитат да бъдат третираны като такива;
- различават се по възраст, интереси, потребности, опитност, знания и умения, интелектуални способности, темперамент, стилове и стратегии на учене и пр.;
- имат опит – житейски, учебен и вероятно професионален;
- имат мнения, ценности, вярвания, които определят интереса и отношението им към учебната дисциплина;
- по-скоро са вътрешно мотивирани за участие в конкретния курс;
- очакват подкрепяща образователна среда и атмосфера на доброжелателство, демократични взаимоотношения, участие и съучастие;
- много от тях са целево и проблемно ориентирани;
- проявяват се като самостоятелни и самоуправляващи се и от това се определя готовността им за учене;
- прагматични са и са ориентирани към решаване на проблеми – често търсят незабавната приложимост на новите знания в съответствие с техните цели;

- понякога някои от тях са уморени по време на занятия (защото съчетават различни дейности – най-често работа и учене – в едно и също денонощие);
- възможно е да имат логистични проблеми – свързани със семейството и грижата за децата, с кариерата, със социални задължения, както и с осигуряване на време за учене, средства (пари), гъвкави графици, транспорт;
- възможно е да имат възрастови притеснения (особено ако в групата има много млади и много възрастни участници);
- възможно е някои от тях да имат ниско самочувствие и да се самоизолират.

Учебният процес в университета изисква

съчетание на различни подходи

Въпреки че студентите са възрастни учащи, обучението им изисква комбиниране на педагогически (характерен за обучението на децата) и андрагогически (характерен за обучението на възрастните) подход. Усвояването на основите на една професия или специалност определя предметната ориентация на обучението и т.нар. *съдържателен модел* на организиране и структуриране на учебната дейност, който поставя в центъра на вниманието на преподавателя учебното съдържание (*Какво се учи?*). Моделът е характерен за *педагогическия подход* – това е „*teacher-centered education/approach*“, типичен за училищното образование на децата. Там, в класна стая, зад подредени един след друг в редици чинове и столове седят тихо учениците, слушат учителя, който е пред тях, и правят това, което той им каже (по: Peterson, D., 2008). Поради това подходът е определян и като „*ръководено обучение/учене*“ („*teacher-directed education*“). Допълнителен аргумент за прилагането на педагогическия подход в университетското обучение е фактът, че много студенти (особено първокурсници) не притежават необходимите умения за учене в университета и поради това се нуждаят от повече контрол и наставления. Нещо повече, колкото по-ново и по-непознато е учебното съдържание, толкова по-категорично при тях се проявява „синдромът на ученика“ – т.е. те се държат като ученици: очакват някой да им казва какво и как да го направят и предпочитат да не предприемат инициатива за самостоятелно справяне със задачите.

Прилагането на *андрагогическия подход* в университетското обучение изисква да се постави акцент върху процеса на учене (*Как се учи?*) и по-конкретно върху подпомагането на учащите да се справят¹. Прилага се подход на ориентиране към учащия (*learner-centered approach*), който се опира на кон-

¹ Сред най-популярните дефиниции за андрагогията е, че тя е наука и изкуство за подпомагане на възрастните да учат.

цепцията на М. Ноулис за саморъководеното/самоуправляваното учене (*Self-directed learning*) и за саморъководещия се/самоуправляващия се възрастен учащ (за повече информация виж: Гюрова, В., 2011, пар. 5.1). Водещата роля на преподавателя е да бъде подкрепящ (подпомагащ) ученето на възрастните учащи, а основна характеристика на образователната среда е, че е подкрепяща среда. Това определя и подхода като „подпомагащ/улесняващ ученето.

Характеристиките на студентите като възрастни учащи и особеностите на андрагогическия подход придават на учебния процес в университета характеристики на андрагогически процес². Подходът прави процеса на обучение:

- проблемно ориентиран – дава отговор на реални житейски и научни проблеми;
- динамичен и разнообразен – съчетава различни дейности и методи, така че опитът на учащите да се използва по възможно най-добрия начин и същевременно да води до натрупване на нов, полезен опит;
- ориентиран към бързата приложимост на знанията в практиката и опира се на „практикуването“;
- интегрира ученето с мисленето, старите с новите знания и опит;
- формира нагласи, отношения и ценности като част от учебната работа въз основа на интерактивността и разнопосочното взаимодействие.

Колкото по-възрастни са студентите, докторантите или специализантите, толкова по-голям опит (житейски, професионален и учебен) притежават, който за тях се явява основен източник на знание и им дава увереност в решенията.

В процеса на обучение в университета се използват повече или по-малко и други подходи – например подходът „учене чрез действие“. В широкия смисъл на думата той се свързва с действието, с практикуването и е в унисон с един от популярните андрагогически принципи, който гласи, че възрастните учат, като правят нещо. В по-тесен смисъл на думата този подход се разработва и прилага в Германия, в сектора за професионално образование и в образованието на възрастните, заедно с подхода „учене чрез използване“ на помощни средства (инструменти, апаратура, различни улеснения).

Ученето чрез действие е в основата на т.нар. *активно учене*, което се отличава с:

- активност срещу пасивност;
- взаимодействие срещу бездействие;
- творчество срещу репродуктивност;
- „дисциплина на оркестъра“ (правила и роли) срещу авторитарната (наложената от преподавателя чрез забрани) дисциплина;
- творчески, стимулиращ микроклимат (подкрепа, екипност, доверие) срещу подчинението, безразличието и анонимността;

² За повече информация виж: Гюрова, В., 2011 и Гюрова, В., 1998.

- положителна енергия и чувства срещу безразличието.

Според различните определения активното учене е:

✓ *процес*, при който учащите са ангажирани с дейности като четене, писане, дискусия или решаване на проблеми, което им помага да анализират, синтезират и оценяват учебното съдържание (Active learning, 2014);

✓ *форма* на образование (Farell, J. B., 2014);

✓ *подход* на обучение, при който учащите са ангажирани с материала, който изучават, чрез четене, писане, разговаряне, слушане и рефлексия (разсъждаване) (What Is Active Learning?, 2014);

✓ *метод* на обучение, който ангажира учащите в учебния процес чрез значими учебни дейности и разсъждения относно това, което са правили (Prince, M., 2014);

✓ *дейност(и)* – „всяко различно нещо, което учащите правят в класната стая, освен пасивно да слушат лекцията на преподавателя“ – по-конкретно те прилагат различни практики за слушане („активно слушане“), които им помагат да си изяснят това, което чуват, правят различни упражнения – индивидуални или групови, като реакция на лекционния материал (например водене на записки) и/или прилагат учебния материал в ситуации от „реалния живот“ и/или към нови проблеми (Pauslon, D. R., J. Faust, 2014).

Това, което обединява различните гледни точки, е, че активното учене изисква студентите да правят нещо по време на занятието, да бъдат ангажирани в дейности като четене, писане, дискусия или решаване на проблеми, което им помага да анализират, синтезират и оценяват учебното съдържание“ или да бъдат включени в проект или експеримент.

За да реализират активно учене, преподавателите трябва да използват специфични методи (или техники)³ за активно учене. Доналд Паулсън и Дже-нифър Фауст описват 34 „техники за активно учене“ – от индивидуални упражнения и реакции до панелни дискусии, игри, в т.ч. ролеви игри, дебати и др. (Pauslon, D. R., J. Faust, 2014). Под „техники за активно учене“ те разбират дейности, които един преподавател реализира в учебната зала, за да засили активното учене от страна на учениците. Всъщност някои от тези техники са познати като интерактивни методи на обучение.

Подобно на активното учене и *интерактивното учене* се дефинира като система, метод и подход, основаващи се на интерактивността (взаимодействието). То поощрява студентите да извличат полезни неща от своя опит, да натрупват информация във и от средата и да изграждат собственото си по-

³ В литературата едни и същи методи се срещнат и като *методи*, и като *техники*. Някои автори използват тези понятия като синоними. Но според В. Гюрова и В. Божилова те би трябвало да се разграничават (Гюрова, В., В. Божилова, 2006, с. 44). Това, което обединява методите и техниките, е, че „те помагат на учащите да погледнат към информацията от различен ъгъл, да я преосмислят или преподредят“ (пак там).

знание. Според Дж. Робинсън „интерактивният подход към ученето прераства в образователна стратегия⁴, която позволява на учащите да се ангажират изцяло в учебния процес“ (Robinson, J., 2014).

Филип Баркър (Barker, Ph., 1990) описва *две системи на интерактивно учене*:

- интерактивно учене ориентирано към хората, към човешките отношения (human-centered) – то се реализира при взаимодействието между партньорите в учебния процес, а ученето е резултат на интерактивни методи, базирани на междуличностното (лице в лице) взаимодействие, диалога и обратната връзка. (Гюрова и др., 2006; Makofsky, N., 2014; Paduraru, C., 2014; Hickman, S., 2014 и др.).

- интерактивно учене, базирано на технологиите (technology-based) – то изисква разработването на интерактивни програми (софтуерни продукти) и използването на съвременни технически средства и технологии (компютри, интерактивни, в т.ч. бели дъски, „умни“ дъски, мултимедия, интернет и мобилни технологии и пр.). Интерактивността се реализира чрез специално разработения интерактивен софтуер, в който централно място заема опосредстваната чрез техническото средство комуникация между преподавателя и студентите, между самите студенти, както и между студента и софтуера (програмата, която „замества“ преподавателя).

Този вид интерактивно обучение изисква висока технологична компетентност за подбор, разработване и използване на адекватни софтуерни продукти и прилагането на съвременни учебни технически средства за целта. Според Дж. Робинсън, добрата образователна технология позволява на учащите да си взаимодействат пряко със съдържанието, като често изисква определени отговори на въпроси и дава постоянна обратна връзка. Учащите могат да водят дигитален диалог с други хора, да посещават „виртуално“ различни страни, да учат по индивидуален учебен план (учебно съдържание) и да имат достъп до разнообразна информация и експерти (Robinson, J., 2014).

Процесът на интерактивно обучение предполага интерактивно преподаване, съчетано с интерактивно учене. В основата на интерактивността стои диалогът. Това на практика означава, че само използването на мултимедийна презентация, интерактивна дъска и пр. (като средства за онагледяване) не прави процеса на обучение интерактивен. Нужно е пълноценно взаимодействие на преподавателя със студентите, при което преподавателят придобива по-непосредствено представа какво знаят студентите, как използват знанията си в комбинация с новата информация, как достигат до собствени изводи. Това му дава възможност гъвкаво да планира бъдещите занятия с оглед надграждане на знанията и развитието на студентите (виж и: Гюрова, В., В. Божилова, 2006а; Гюрова, В., 2010).

⁴ Стратегия – предварително избрана насока за ръководене на дейност с оглед постигане на определени цели (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002: 720).

Интерактивното обучение изисква:

- равнопоставеност на ролите на „обучаващия и обучавания“;
- преподавателят да е в ролята на улесняващ и подпомагащ учебната работа;
- повишена активност на студентите, в т.ч. чрез максималното използване на групова и екипна работа;
- „разчупен“ учебен план, в който имат място различните форми на работа – индивидуална, групова, колективна (известна и като „фронтална“);
- интерактивна образователна среда;
- използване на интерактивни методи и техники на работа;
- съчетаване на различни форми на оценка и контрол;
- по-голям избор на учащите по отношение на средствата, мястото, времето и ритъма на учене;
- положителен, подкрепящ и стимулиращ микроклимат;
- перманентна обратна връзка между участниците в учебния процес.

В един интерактивен учебен процес на сътрудничество (споделена власт) и подкрепя студентите в много по-голяма степен развиват чувство за отговорност към собственото си учене. Защото техните роли го изискват.

Роли на студентите в процеса на обучение

Най-често коментирани са ролите на студентите като *партньори на преподавателя, генератори на идеи, оценители, говорители, наблюдатели или експерти* (при групова работа и при използването на дискусийни методи, като „аквариум“, „панелна дискусия“ и др.) и пр. На основата на класификация на Нотингамската андрагогическа група на характеристиките на възрастните учащи и тяхното учене (Гюрова, 2011, пар. 4.2.) могат да бъдат определени и следните роли на студента:

а) На „социално същество“, чието поведение, прояви и развитие следва да се разглеждат в един цялостен контекст на личностно, обществено и историческо единство. В този контекст те трябва да виждат (и да им се показва) ролята на образованието, което получават – както за собствения им просперитет, така и в контекста на общественото и историческото развитие. В ролята си на „социално същество“ студентът отразява и изразява и мнението и настроенията на обществото към висшето образование, към конкретното висше училище и към резултатите от обучението на специалистите с висше образование като цяло.

б) На „мислещ човек“, който мисли, учи и критично разсъждава, и по този начин е адекватен на времето, в което живее, и на промените, които се случват във всички сфери на обществения и личния му живот. Това означава, че студентите трябва да бъдат мотивирани и стимулирани да мислят, да разсъждават критично и да учат пълноценно. Това е необходимо най-малкото,

защото много рядко животът поднася ситуации, които изискват „учебнически тип“ решения и действия (които са „идеалният“ вариант). И ако искаме бъдещите специалисти да реагират адекватно, трябва да научим студентите да правят избор, да анализират, да мислят с главите си, да се съмняват, да търсят и намират алтернативни решения.

в) На „развиващ се човек“ (в т.ч. бъдещ специалист) – и това развитие е по посока на качествената промяна на мисленето, чувствата и като цяло – на личността на студента по времето на обучението му в университета. Неговото цялостно развитие се засилва от творческото и критично мислене, което трябва целенасочено да бъде стимулирано и развивано в процеса на обучение, вместо безкритичното възприемане на чужди мисли. Някои преподаватели се притесняват от критичното мислене на студентите, особено когато то влиза в противоречие със собствената им истина. Тук няма място за притеснение, а за поощрение, особено когато студентът успее да приведе логични аргументи в защита на различната си теза.

д) На „субект на учебния процес“ – това означава, че студентът трябва да има възможност (не само право) да прави избори, да взема решения, да изказва мнение, да защитава позиции в един разнообразен (по отношение на дейности, методи и задачи) учебен процес, в който творческото и критичното му мислене се развиват чрез комбинирането на груповото с индивидуалното, на ръководеното със самоуправляваното учене, на когнитивното (познавателното) с афективното (емоционалното).

е) На „асимилатор“ на новото знание – това означава, че дори в условията на една затворена система на познание, каквото е обучението по всеки един учебен предмет в университета, студентът трябва да може да прави релации между старо и ново знание, да търси междупредметни връзки и зависимости, да разглежда явленията комплексно и от различни ъгли, да използва наличните си знания при решаването на нови проблеми или за създаването на нова система от знания.

ж) На „откривател“ – тази му роля произтича от спецификата на ученето в университета, което трябва да включва мислене, откриване, задаване на въпроси, критично разсъждаване, намиране на творчески отговори. Това означава, че иманентни характеристики на този процес са не само предаването на знания и опит, а също селекцията, синтезът, откривателството и диалогът. За университетските преподаватели това е причина да преосмислят своя подход към учебния процес и неговия резултат – ученето. Все още много преподаватели залагат на предаването (преподаването) и възпроизвеждането на информация и готови знания/истини, предлагани като „единствената истина“ или като „най-правилното“ решение. А всъщност животът предлага различни ситуации, които доказват, че няма една единствена истина и едно единствено вярно (правилно) решение.

Преподавателят също влиза в различни роли.

Роли на преподавателя в процеса на обучение

Широко дискутирани са следните роли на преподавателя:

- **Обучаващ** – в тази традиционна роля основната му грижа е да подбере и преподаде по достъпен – разбираем – начин необходимото учебно съдържание на студентите.

- **Модел (пример)** – това също е традиционна роля, която изисква от преподавателя да предлага примери и да демонстрира начини за постигане на консенсус, да организира времето, да предлага модели за справяне с проблеми в комуникацията, да използва различни начини на планиране, мониторинг и оценяване на процеса на учене и на резултатите от него, да определя алгоритъма (стъпки, етапи) на действие при по-сложни задачи и да демонстрира какво е необходимо да се направи на всеки отделен етап, след което да постави на студентите подобна задача за решаване.

- **Наставник (треньор)** – в тази си роля преподавателят осигурява необходимата помощ на студентите под формата на съвети, инструкции, обратна връзка, варианти на решения („жокери“), така че те да могат да се справят сами, но и да развият чувство за отговорност към прецизното изпълнение на поставените задачи.

- **Подкрепящ (подпомагащ, улесняващ)** – това е водещата му роля в интерактивния процес на обучение. Той помага на студентите да намерят собствения си път в процеса на учене, като полага специални грижи за:

- ✓ диагностициране на нивата на уменията им за учене;
- ✓ подпомагането им да се самооценяват и взаимно да оценяват уменията си за учене;
- ✓ формиране на умения за определяне на стилове и развитие на стратегии на учене;
- ✓ формиране на различни типове (преносими, общи и специфични) и видове умения за учене.

Според британските учени К. Еверард и Ж. Морис (Everard, K. B. and G. Morris, 1996: 166) ролята на преподавателя като улесняващ учебния процес се проявява в различни негови действия. Той:

- *задава норми* и създава климат, който е благоприятен за даване и получаване на обратната връзка (обратна информация);
- *задава ритъма на изпълнение на задачите*, като при необходимост напомня крайния срок, за да се организират студентите по-добре за постигане на целите;
- *осигурява ресурси (информация)*, особено такава, която не е лесно достъпна;
- *напомня* и насочва вниманието на студентите към важни неща за решаването на учебната задача;

- *ръководи процеса*, като насочва учащите в техния избор на техники за управление, контролиране и самоконтролиране на процеса на учене;

- *улеснява задачата*, като помага на учащия/на учащите да анализират проблема и да достигнат до вярното решение;

- *улеснява ученето*, като съветва студентите относно планирането и организирането на процеса на учене, в т.ч. за избор на стратегия на учене;

- *улеснява работата*, като предлага начини на достигане до различни решения без сблъсъци и конфликти;

- *стимулира* учащите да търсят приложение на решението в нова ситуация;

- *съветва по групова динамика* – поставя на вниманието на групата важни въпроси и проблеми, свързани с процесите, които протичат в подгрупите и които имат отражение върху резултатите от груповата работа;

- *консултира учащите* относно организацията и управлението на процеса на учене;

- *координира* дейностите, свързани с разпределението и изпълнението на учебните задачи;

- *записва (регистрира) мнения, предложения и решения* по време на дискусии.

Английските автори Д. Харис и К. Бел (Harris, D., K. Bell, 1994: 133) акцентират върху други роли на съвременния университетски преподавател – ролите на:

- „*изпълнител*“ – тази роля е свързана с преподаването и с компетентността на преподавателя като експерт в неговата предметна област;

- „*композитор*“ – в тази роля преподавателят обединява „рутинното с експерименталното, за да даде възможност на отделните студенти и/или на групата да развият собствени стратегии за учене“ и така допринася за натрупването на учебен опит от студентите чрез осигуряване на различни източници (ресурси) за учене;

- „*диригент*“ – в тази роля преподавателят дава възможност на групата и на отделните студенти да се научат как да учат – как да организират и оценяват собственото си учене. За целта той трябва да е „мултидисциплинарен“ (да владее междупредметните връзки) и разностранен, както и да има достъп до всякакви специалисти, които му оказват помощ, когато и където е необходимо;

- „*критик*“ – в тази роля преподавателят коментира определени концепции и идеи, както и различните позиции на участниците в процеса на обучение.

Когато целта на преподавателя е да подготви и реализира пълноценен учебен процес, в който не само той да се чувства сигурен, но и студентите да се чувстват активни и пълноценни участници и заедно да се опитат да постигнат набелязаните цели, тогава той е в *ролята на образователен мениджър*, което е равностойно на диригент на оркестъра, чиято грижа е всички инструменти и партии да звучат добре, в резултат на което да се постигне хармо-

ния, майсторство и удовлетвореност от общата работа. Основната му грижа е как да подготви и извърви всички етапи на управленския цикъл (да планира, организира, ръководи и контролира учебния процес) така, че да постигне предварително заложените резултати. С други думи, той знае какво трябва да направи, знае какво иска да направи, знае как да го направи и го прави – в интерес и полза на студентите и в съответствие със собственото си разбиране за ефективен учебен процес (Гюрова, В., 2009). Факт е, че ефективното обучение означава използването на различни, адекватни на целите и задачите образователни (учебни) форми, методи и средства.

Форми и методи за обучение във висшето училище

Не е лесно да се намери точно определение на понятието „форма“ в педагогическия му смисъл. Едно приемливо за целите на тази студия значение предлага Речникът на чуждите думи в българския език. Според него формата е: „9. *Филос.* Вътрешна структура, система на организация, свързана с определено съдържание“ (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002: 798). В контекста на това определение **формите на обучението във висшето училище са структури/системи на организация на обучението на студентите**. Те могат да бъдат диференцирани:

- ✓ според времето на провеждане на занятията и степента на присъствие/заетост на студентите – редовна, заочна, вечерна и дистанционна форми на обучение;

- ✓ според организацията на обучението по учебните дисциплини – лекции, упражнения, семинарни занятия, лабораторни упражнения/занятия, практики и други форми, предвидени в учебния план (Правилник за устройството и дейността на Софийския университет, чл. 157, 2013);

- ✓ според броя на студентите (или специализантите) в процеса на обучение – индивидуална (студентът или специализантът се учи по индивидуален учебен план), групова (броят на студентите или специализантите не надхвърля 15–20) и колективна форма на обучение (броят на студентите е над 20–25 души). В университета лекциите се провеждат в колективна форма на обучение, упражненията, лабораторните и практическите занятия – в групова форма, а когато студентите сливат две години в една, с цел съкращаване срока на обучение, се реализира индивидуална форма на обучение.

Според Правилника за устройството и дейността на Софийския университет (2013) се разграничават още:

- ✓ форми на контрол на знанията и уменията на студентите – устни, писмени, практически и други, определени в учебния план и учебните програми (чл. 162, ал.1);

- ✓ форми на научна дейност на преподавателите – индивидуална и екипна/колективна форма (чл. 175, ал.1);

✓ *форми на научна дейност на студентите* – индивидуална/самостоятелни изследвания като учебни задачи (разработване на курсови и дипломни работи), групов форма (участие в проблемни групи, проектни екипи и пр.), колективна форма (участие в студентски кръжоци, в творчески колективи и други) (чл. 177, ал.1);

✓ *форми на културна дейност* – изяви в печатни и електронни издания, радио и телевизия „Алма матер“, творчески състави и др. (чл. 181, ал.1).

Подобна класификация на формите на обучение възприема Вася Делибалтова, опирайки се на мнението на И. Чередов за делението на общи и конкретни форми (Гюрова, В., В. Делибалтова., 2013: 62). По отношение на общите форми тя предлага класификация въз основа на: мястото на провеждане на обучението, структурите на занятията, времето на провеждане на занятията, обхвата (броя) на учениците, присъствието, насочеността и предназначението на формите (за нови знания, за формиране на умения и компетентности, за прилагане и трансфер на знания, за практическа подготовка и усъвършенстване, за измерване и оценяване на постиженията и пр.).

Голямо разнообразие по отношение на дефинициите и видовете (класификациите) съществува и по отношение на *методите на обучение*. Много автори смесват подходи и методи. В Речника на чуждите думи методът се определя като „начин, средство, похват на действие“ (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002: 481), а в Съвременния тълковен речник – като „подход за теоретически изследвания или за практическото осъществяване на нещо“ (Буров, С. и др., 2002: 446). Същият речник дефинира *подхода* като „съвкупност от начини и средства за пристъпване към определен проблем или човек“ (пак там, с. 642).

Английски речник по образованието също слага знак за равенство между метод и подход. Под рубриката „методи на обучение“ (teaching methods) се коментира подходът „ориентиране към детето“ и други тенденции (Lawton, D., P. Gordon, 1993: 176). В английската литература често „методи“ и „техники“ на обучение се използват като синоними.

Според „Collins Concise Dictionary“ методът е „начин на процедиране или на правене на нещо [...] системно и редовно“; „последователност от мислене, действие и пр.“, „техники или организация на работата по отношение на специфична област или предмет“ (Collins Concise Dictionary, 2001: 941). В същия речник терминът „техника“ се определя като „практически метод, умение или изкуство, приложено към специфична задача (пак там, с. 1549).

Според В. Гюрова и В. Божилова методите и техниките „би следвало да се разграничат в зависимост от целите, за които се прилагат, и времето, което отнемат. От тази позиция една и съща дейност или действие може да се определи като метод или като техника (например „мозъчна атака“). Когато говорим за метод, имаме предвид начин на действие или дейност за постигане на определена цел, които изискват повече време, за разлика

от техниката, която отнема малка част от времето на занятието. Техниката може да бъде самостоятелна дейност – например известни са различни техники за запознанство [...], за стопяване/разчупване на ледовете [...], за сработване на групата, за обобщаване [...]. Но техниката може да бъде и част от метод (например мозъчната атака като стартов елемент на метода панелна дискусия или на метода на сюжетните линии...)“ (Гюрова, В., В. Божилова, 2006: 44–45).

В този порядък от мисли можем да приемем, че *подходът* е по-скоро цялостната „философия“ на преподавателя относно организацията на работата със студентите, който включва в себе си отправни принципни положения, методи и действия за постигане на общата – крайната – цел на занятието. *Методът* се свързва с изпълнението на конкретна учебна задача, а *техниката* е краткосрочна дейност, предназначена да въведе във или да завърши определена задача или определен момент от занятието. Какъв подход, методи или техники ще използва преподавателят, зависи от спецификата на занятието, неговата цел и задачи и от професионализма на преподавателя.

Лекцията като форма и метод за обучение на студентите

Като форма за организация на учебния процес в университета лекцията присъства във всеки учебен план на която и да е специалност, бакалавърска или магистърска програма. Лекцията провокира асоциация с голяма зала, с подредени често амфитеатрално банки или редици от маси, с катедра, на която стои преподавател и говори, и учаци, които слушат и записват (или поне се опитват). Може да се прожектира и презентация – в съвременния вариант тя може да се реализира и чрез интерактивна бяла дъска.

Лекцията е и доказал се във времето метод за предоставяне на основна информация в дадена научна област. За да могат да дискутират и прилагат знания по време на упражненията (семинарните занятия), лабораторните и практическите занятия, студентите трябва да са чули, разбрали и запомнили основната информация, представена систематизирано и логично от преподавателя в неговите лекции. Лекцията се явява и стартов момент за ориентиране в проблематиката при изпълнение на самостоятелни и групови задачи – проектна задача, разработването на курсова или дипломна работа.

В литературата лекцията се определя и като:

- „основен начин на обучение във висшето образование“ (Northedge, A., 1994: 64);
- „метод на обучение чрез реч (слово) по определен модел“;
- „реч (слово) на специфична тема, представена или прочетена пред аудитория“ (Collins Concise Dictionary, 2001: 842);
- „устно изложение на преподавател пред учаци се по въпроси от научната дисциплина“ (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002: 421).

Целта е „да се предостави рамка от идеи и теории, които могат да бъдат доразвити и обсъдени в детайли по-късно – било чрез самостоятелно учене или на семинарни занятия, ръководени от преподавател“ (Walklin, L., 1994: 56).

Традиционната лекция по-често не позволява на студентите да постигнат пълно разбиране на материала. Но въпреки това „продължава да бъде доминиращ метод на обучение“. Всъщност самите студенти не са толкова критични и смятат, че „добрите“ лекции имат добра стойност (Walklin, L., 1994: 65), особено ако се провеждат от преподаватели – експерти и авторитети в своята област. Това е основателна причина и в българските университети лекциите да се провеждат от професори и доценти и само при изключителни обстоятелства – от главни асистенти или от изявени специалисти от практиката. Законодателството също определя такъв регламент.

Съществуват различни видове лекции: информационна (традиционна), активна и интерактивна лекция. Сред тях най-популярна е **информационната (традиционна) лекция**. Специфичните ѝ характеристики са:

- Акцент върху „говоренето“ – върху предаването на готови истини и голямо количество информация. Но според Л. Уолклин това изобщо не е предимство – „основната информация е по-добре представена в печатните издания“, които дават възможност читателят да вникне в информацията и, ако е необходимо, да се връща към някои текстове отново, и отново...“ (Walklin, L., 1994: 65).

- Активна и доминираща позиция на преподавателя, който чете или говори, говори, говори...

- Предварително заложено възпроизводство на чуждо мнение – на преподавателя или на авторите на научните тези, представени в лекцията.

- Пасивни студенти „реципиенти“, които предимно слушат и записват (ако скоростта на говорене на преподавателя позволява това).

Негативи на тази форма и метод на обучение са:

- Липсва обратна връзка за това какво „чуват“ и разбират студентите.

- Не се постига по-задълбочено разбиране, тъй като няма предвидени моменти за дискусия или рефлексия⁵ върху информацията.

- Високо ниво на умората и скуката, липса на интерес.

- Високо ниво на зависимост на учащите от преподавателя и това, което той казва. Тази зависимост се засилва, ако няма учебник по дисциплината и студентите са задължени да се готвят за изпит единствено от лекциите или от това, което са успели да запишат по време на лекционните занятия.

- В масовия случай е налице ниско ниво на мотивацията на студентите за учене поради факта, че от тях нищо не зависи и те не са активна страна в процеса на собственото си обучение, което, впрочем, противоречи на спецификата на обучението на възрастни учащи, каквито безспорно са студентите.

⁵ Рефлексия – целенасочено разсъждение върху идея или текст с цел разбиране и осмисляне на информацията, откриване на логически и/или причинно-следствени връзки.

- Преумората и „кашата в главата“ на студентите именно от многото информация „изсипана наведнъж“ от преподавателя, както и скуката от еднотипната дейност. Не е чудно, че равният, монотонен глас на преподавателя, съчетан със сухата „скупна“ (по-точно – поднесена скучно) материя, може да приспи някои студенти на последните банки.

Но не само на студентите им е трудно по време на лекциите (за някои от тях вероятно е по-лесно да преседят в аудиторията необезпокоявани по време на лекцията). За много преподаватели, особено за по-неопитните, лекционните занятия са извор на стрес – ще успеят ли да кажат всичко за времето, с което разполагат, ще съумеят ли да го обяснят добре, ще могат ли да задържат вниманието на студентите. В помощ на преподавателя в тази нелека задача са различни технически средства – от някогашните шрайбпроектори и диапроектори, до компютъра, мултимедията и интерактивната бяла дъска. Но те само създават илюзия за взаимодействие (интерактивност) – на практика преподавателят „си говори“ сам с тях или чрез тях.

С времето (още в края на XX век) става ясно, че съвременното обучение изисква друг тип лекции, в които и студентите да са активни. Взаимодействието на преподавателя с тях, основаващо се на диалога, използването на допълнителни учебни материали, технически средства, в т.ч. интерактивна дъска, или прекъсване на монолога на преподавателя с минидискусии или минигрупова работа превръща лекцията от традиционна информационна (изцяло вербална) в активна или интерактивна.

В основата на **активната лекция** стои действието – и студентите, и преподавателят правят нещо. От преподавателя се очаква да подготви предварително:

- своята лекция и да изготви мултимедийна презентация, ако предвижда такава;
- допълнителни материали (в т.ч. раздавателни);
- инструкции за студентите за работата им по време на лекцията или след нея;
- въпроси към студентите по време на лекцията си.

От студентите също се очаква да се подготвят за лекцията – да си осигурят средства за водене на записки или бележки, да прегледат последната лекция, да прочетат новата тема от учебника и пр.

Преподавателят би трябвало предварително да обмисли как на практика да ангажира студентите. По-конкретно той би могъл:

- да прекъсва лекцията си за по няколко минути, за да даде възможност на студентите целенасочено да помислят върху определена част от обясненията, които дава, или да помоли студентите да прочетат откъс от учебника и да направят някакво теоретично обяснение или обобщение върху него;
- да предложи на студентите да планират изпълнението на практическа задача след лекцията (в т.ч. писмена работа), свързана с темата на лекцията;

- да направи връзка между лекцията и другите форми на обучение, например да постави по време на лекцията задача на студентите да си водят дневник от лабораторните, семинарните или практическите занятия, като целенасочено отразяват как конкретни идеи работят в практиката или в други ситуации (на етап „изпробване“);

- да поиска от студентите по време на лекцията да коментират свои наблюдения от лабораторни, семинарни и/или практически занятия, търсейки аргументи и научни обяснения или интерпретации.

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, тогава лекцията придобива характеристики на **интерактивна лекция**, чиито основни черти са:

- ✓ диалогът (взаимодействието);
- ✓ обменът на информация;
- ✓ операционализираното познание (чрез използването на допълнителни учебни материали, технически средства и дейности);
- ✓ партньорските взаимоотношения между преподавателя и студентите;
- ✓ целенасочено търсене и предоставяне на обратна връзка относно разбирането и приемането на информацията/новото знание;
- ✓ постигането на по-задълбоченото разбиране чрез разсъждаване (рефлексия) и мини-дискусии върху информацията;
- ✓ активизиране на студентите, чрез използване на различни дейности по време на лекцията (типично за интерактивността);
- ✓ значително по-ниско ниво на умората и скуката;
- ✓ значително по-високо ниво на интереса на студентите по време на часа;
- ✓ значително по-високо ниво на независимост на студентите от преподавателя;
- ✓ значително по-високо ниво на мотивацията на студентите за учене.

На практика интерактивната лекция представлява замяна на единната монолитна традиционна лекция със серия от минилекции („5–10-минутни лекции“) в рамките на едно занятие по отделни въпроси или аспекти на темата, последвани от дейности с водещото участие на студентите (четене, упражнения, групова работа и др.).

Често интерактивната лекция се свързва с използване на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в учебния процес. Тук би следвало да се внимава с „дозата“ технологизирана информация – тя може да бъде също толкова уморителна и да води до стрес и напрежение, както прекаленото говорене на преподавателя в традиционната лекция (без техническо средство).

Лекциите са основна форма на обучение и средство за постигане на учебни (когнитивни) цели. Според таксономията на Б. Блум това са цели на първо и второ равнище. Но специалист, при това компетентен (постигнал всичките 6 нива на владение на учебното съдържание по Блум), не се става само със слушане на теоретични концепции и обяснения. Те са важни, но са само първата стъпка на познанието, която би могло да бъде постигната и чрез самостоятелно четене на добри източници на информация. Освен да знае, специалистът трябва и „да може“ – да може да мисли и да намира творчески решения, а също да може да изпълнява конкретни дейности (процеси и процедури), свързани с решаването на реални професионални и научни задачи. С други думи, необходими са му практически умения.

Учебни форми за развиване на практически умения (практически занятия)

С цел усвояването на базови умения, необходими за упражняването на конкретна дейност или професия, в учебните планове се включват упражнения и семинарни, лабораторни и практически занятия, „практики и практикуми“, които се определят като „практически“ или с „практическа ориентация“. Поради тяхната значимост за подготовката на бъдещите специалисти в почти всички висши училища тези занятия са задължителни или се допускат минимален брой отсъствия. Съществуват и изисквания за „отработване“ на пропуснатите занятия, без което студентът не се допуска до изпит.

В най-широк смисъл, като **„практически занятия“** се определят „всички занятия, които се провеждат под контрола на преподавател и са насочени към задълбочаване на научно-теоретичните знания и овладяване на съответните методи на работа по една или друга дисциплина от учебния план“ (Практически занятия в вузе..., 2014). Такива са занятията, на които се решават задачи по висша математика, физика, теоретична механика, геометрия, но и занятия по общоинженерни и специални дисциплини, лабораторни занятия/лабораторна практика и дори занятията за изучаване на чужди езици (пак там). Студентите се упражняват в построяването на схеми, графики и диаграми, както и по четене, разговорна реч и пр. (пак там).

Като *цели* на практическите занятия (най-общо) се посочват (по: Цель – практическое занятие, 2014):

1) Затвърждаване на знанията чрез активно повтаряне на материала от лекциите, конкретизиране и разширяване на този материал, прилагането му при изпълнението на определена задача.

2) Развиване на способност за самостоятелно използване на получените знания в изпълнението на определени действия и за получаване на нови знания и развиване на навици.

3) Установяване на връзки между (теоретичните) закономерности, формулировки и показатели за измерване и практиката на тяхното прилагане.

4) Запознаване с практическото прилагане на методите и средствата на науката.

5) Придобиване на първоначални умения и навици за експериментиране.

6) Запознаване с различни средства за анализ и оценка на състоянието на изучавания обект, със справочни и други помощни информационни материали.

7) Придобиване на умения и навици за самостоятелно решаване на научно-практически въпроси.

8) Привеждане на разпокъсаните знания в определена система.

9) Развиване на дисциплинираност и отговорност към учебния и научния труд.

10) Откриване и изграждане на междупредметни връзки и отношения.

Всъщност, така формулирани, тези цели имат характеристики на задачи. Към тях могат да се добавят и следните задачи (пак там):

- Извършване на конкретни практически действия, с цел проверка на теоретични постановки в практиката.

- Усвояване на умения от студентите да използват по безопасен начин определено оборудване, апаратура, техническо средство, характерно за упражняването на изучаваната специалност (професия).

- Упражняване на студентите да прилагат подходящи процедури за изпълнението на практически задачи.

- Развиване на умения у студентите да прилагат на практика подходящи методи за изпълнение на бъдещи професионални задължения.

- Развиване на умения за отразяване на резултатите от практическата работа в отчети, протоколи, портфолио и пр.

- Развиване на самостоятелност.

Задачите, които се изпълняват по време на практическите занятия, могат да се групират по следния начин:

- задачи за илюстриране на теоретичния материал – имат репродуктивен характер и изискват разбиране на теорията;

- образци на задачи и примери от лекциите – изискват от студентите да са овладели показани по време на лекцията методи на решаване на типови задачи;

- задачи с елементи на творчество – изискват преобразуване, реконструкция, обобщение, чието изпълнение е свързано с предишен опит, както и наличие на умения за откриване и прилагане на междупредметни връзки и логически връзки между елементите на цялото. Други такива задачи предполагат допълнителни знания, които студентът трябва да придобие самостоятелно, а някои изискват дори изследователски умения.

Подборът на конкретните задачи за практическото занятие е свързан с дидактическата цел – с това какво трябва да се научат да правят студентите, какви предварителни знания и умения са им необходими, какви усилия следва да положат и за какво време, както и в какво ще се прояви творческият елемент. Повтарянето на материала по време на практическите занятия има смисъл само при промени в изходните данни, в елементите на задачата (добавяне на нови елементи) или в условията за решаването на задачите. Факт е, че „еднообразните стереотипни повторения не водят до осмисляне на знанията“ (Практически занятия в вузе, 2014). И затова е напълно безсмислено тези практически ориентирани занятия да се превръщат в минилекции, особено когато става въпрос за семинарни занятия и упражнения.

В обучението по хуманитарни науки приоритетно място (сред практически ориентирани занятия) заемат **семинарните занятия и упражненията**. Те са практически ориентирани групови занятия, които присъстват в учебните планове на всички специалности. Общото между тях е, че са форма за активно усвояване на знания и развиване на когнитивни⁶ (познавателни) умения, за по-добро разбиране и затвърждаване на теорията от лекционния курс.

Често двете понятия се използват като синоними. Но много автори ги разграничават. Например авторите на книгата „53 интересни неща, които можете да правите по време на лекциите си“ (Гибс, Г., Сю Хейбшоу, Т. Хейбшоу, 1997: 12) уточняват следните дефиниции:

„Традиционна лекция.

50–55-минутно обширно непрекъснато изложение от преподавател, без дискусия между студентите и без никаква друга дейност от тяхна страна освен слушане и водене на бележки.

Семинарно занятие (seminar).

Занятие, при което един или повече студенти представят пред цялата група предварително подготвени доклади⁷.

Упражнение (tutorial).

Дискусионно занятие, по време на което обикновено се разглеждат нехарактерни въпроси или се обсъжда последната лекция или практическо упражнение. То се ръководи от преподавател, а броят на студентите в него е от 1 до 20 или повече.“

Подобно е разбирането за същността на тези занятия и в българските висши училища, по-конкретно в хуманитарните специалности.

⁶ От лат. *Cognitio* – познание.

⁷ Семинари се провеждат и с учениците. Същността им „се изразява в колективното обсъждане на предварително определени и поставени въпроси, съобщения, реферати, доклади, подготвени самостоятелно от учениците, но под ръководството на учителя. Те са във връзка с определен проблем, теза или дял от учебното съдържание“ (Николова, М., Сн. Консулова, М. Ингилизова, 2013: 122).

В речник по образованието откриваме и следните определения (дефиниции):

- „Семинар (*seminar*). Среща на студенти в група, понякога заедно с тютор, като продължение на една лекция. На семинара членовете на групата могат да представят доклади с цел да стимулират дискусия или да открият следващи проблеми“ (Lawton, D. & P. Gordon, 1993: 165).

- *Упражнение (tutorial)*. Среща между преподавател (тютор) и един или повече студенти, често в основата на която е доклад или есе, представено от студент. Обикновено тези срещи се провеждат по време на курса на обучение на студентите. Упражненията са много разпространени в институциите за по-нататъшно (продължаващо) и висше образование, въпреки че с нарастване броят на студентите се аргументира необходимостта от използването на други по-икономични методи на обучение“ (пак там, с. 180).

Става ясно, че тук границата е „размита“ – посочва се, че доклади могат да се обсъждат и по време на семинарите, и по време на упражненията. Подобна констатация правят и Фил Рейс и Сали Браун в книгата си „500 съвета за преподавателя“: „Навярно основното, пишат те, което отличава семинарите от упражненията, е, че всеки семинар се планира около една определена тема или проблем и от студентите се очаква да се подготвят, за да бъдат водещите фигури по време на семинарите“ (Рейс, Ф. и С. Браун, 1995: 44).

Авторите на книгата „53 интересни неща, които можете да правите по време на лекциите си“ отбелязват категоричното разграничаване между лекциите и упражненията: те се провеждат в различни учебни зали; студентите са пасивни по време на лекциите и активни по време на упражненията; лекциите предлагат основната информация по учебната дисциплина, а на упражненията се дискутират допълнителни аспекти, приложения и пр. (Гибс, Г., Сюзейбшоу, Т. Хейбшоу, 1997: 69).

Упражненията дават следните възможности на студентите (по: Lublin, J., 1993: 1):

- 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: за изразяване; за обосноваване на позиции; за ясно и точно обясняване на явления и зависимости; за аргументиране на мнението си; за представяне и анализиране на проблеми; за достигане до научно обосновани решения;

- да „тренират“ умения, чрез използване на техники и методи, които развиват критическото мислене;

- да развиват социалните си умения (да се социализират) чрез възможностите за пълноценно общуване и контакти (което по време на лекциите е по-трудно осъществимо). По време на упражненията студентът се проявява

като индивидуалност и получава незабавна информация (обратна връзка) от преподавателя и от състудентите си относно собствените си идеи, поведение и ценности“.

Подобно на семинарните занятия упражненията изискват предварителна подготовка на преподавателя, която се състои във:

- разработването на програма на упражненията, съобразена с лекционния курс;
- подготовка на учебен план (работна схема) на всяко занятие;
- подготовка на учебни материали за студентите;
- подбор на адекватни методи и средства за обучение.

Според английските специалисти по обучението в университета Г. Гибс, Сю Хейбшоу и Т. Хейбшоу е възможно „голяма част от функциите на упражненията да се изпълняват още по време на лекцията“ (Гибс, Г., Сю Хейбшоу, Т. Хейбшоу, 1997: 70), като се използва групова работа, т.е. упражнението става част от лекцията. В този случай упражнението *се явява не организационна форма, а метод и вид учебна задача за групов или индивидуална работа*. Някои от предимствата на този подход („упражнения в лекциите“) са, че лекцията става интерактивна (чрез дискусиите в разговорни, проблемно-ориентирани и синдикални групи), студентите нямат време да забравят основния материал, повишава се активността им, като „активното мислене е повече от пасивното слушане“ (пак там, с. 71), по-лесно се организира дискусията, отколкото в много малките (до 4 студенти) или в много големите (над 20 студенти) групи за упражнения. При особено трудна лекция дискутирането на сложни моменти в малки подгрупи (от 2 до 4) ще помогне на студентите по-добре да разберат материала.

Упражнението като метод може да се прилага и по време на практическите занятия на терен или в работилници и лаборатории, които могат да имат *репродуктивен характер, частично-изследователски или изследователски характер* (по: Методически рекомендации..., 2014). При репродуктивните упражнения студентите работят по инструкция, която съдържа: целта на упражнението, теоретични пояснения, информацията за апаратурата или оборудването, които трябва да се използват, за материалите и техните характеристики, алгоритъма на работа (реда на изпълнението на действията), таблици, изводи, контролни въпроси, списък на учебна и друга литература. При задачите с изследователски характер студентите трябва да достигнат до ново решение (при задачи с частично-изследователски характер) или да решат напълно нов проблем с наличните им методи и средства.

Според авторите на „Методика на професионалното обучение (структурни модели)“ има различни упражнения като форми на обучение по производствена практика (подготвителни упражнения, въвеждащи упражнения, пробни упражнения, тренировъчни упражнения, творчески упражнения) (Николова М., К. Величков, С. Консулова, В. Чобанов, 2013: 152).

Може да се очертаят разграничения и между семинарните занятия и упражненията. **Семинарните занятия** са подходяща форма за обучение по дисциплини, „които изискват научнотеоретично обобщение на литературни източници и помагат на студентите по-задълбочено да усвоят учебния материал, да придобият навики за творческа работа с документи и първоизточници“ (Семинарские, практические, лабораторные занятия..., 2014). Студентите могат да участват с доклад, реферат, есе и/или презентация по конкретни теми.

Всяко семинарно занятие започва с въвеждане в темата. Припомнят се правилата, приети на първото занятие. Определя се време за всяка студентска презентация (обикновено не повече от 15 мин.). Важно е преподавателят да използва адекватно груповата динамика (да разделя групата на подгрупи за дискусии по обсъжданата тема или по презентациите на студентите), интерактивни дискуссионни методи, както и различните роли, в които могат да влизат студентите по време на груповата работа (на инициатор/генератор на идеи, записващ идеи, говорител на групата, пазител на времето, пазител на дисциплината и пр.).

Всяко семинарно занятие завършва с обобщение на свършеното и с инструктаж за следващото занятие.

Своето място сред практическите занятия заемат и **лабораторните занятия**. Те са приоритетни в усвояването на знания и формиране на умения по специалности от групата на природните науки, както и на някои технически специалности. Имат важно значение и място за разбиране и усвояване на учебния материал, за изпълване с конкретно съдържание на абстрактни теории и понятия, както и за повишаване на мотивацията за учене, а в последствие – и за упражняване на една или друга професия.

В зависимост от целите, които си поставят тези занятия могат да бъдат (Практические занятия, 2014):

- „*Запознаващи лабораторно-практически занятия*“, чиято цел е развиване на умения и навики за използване на прибори, устройства, апаратура за изпълнение на професионални задачи.

- „*Потвърждаващи*“ лабораторно-практически занятия, чиято цел е потвърждаването на правилността на теоретични постановки.

- „*Частично-изследователски*“ – те стимулират самостоятелността и творческото мислене на студентите. При тях в методическите препоръки се определят темата, целта, задачите, общия план на изследването и списък с въпроси, на които студентите трябва да намерят отговор. Студентите доразвиват подробностите в плана за работа и избират начина на изпълнение на задачата.

- „*Опитни практически занятия*“ – те имат само предварително определена цел на изследването. Всичко останало студентите планират сами, поради което тези занятия изискват повече време.

При изпълнението на лабораторната работа обикновено се следва определен **алгоритъм** (Лабораторное занятие, 2014):

- ✓ подготовка на уредите, приборите и пр., съставяне на схемата на работа;
- ✓ възпроизвеждане на изучаваното явление или процес (провеждане на експеримента);

- ✓ измерване на физическите величини, определяне на параметрите и характеристиките;

- ✓ анализ, обработка на данните и обобщаване на резултатите

Студентите могат да научат много повече от лабораторната работа, ако преподавателят разработи предварително конкретни стъпки, които трябва да се реализират в различни етапи от занятието:

- *Преди занятието*: по време на лекцията преподавателят трябва да даде конкретна информация относно лабораторната работа; да посочи литературни източници (по: Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова, 2006: 219–221):

- *В началото на занятието*: преподавателят трябва да даде инструкции и да проведе дискусия по задачите; да запознае учащите се с оборудването; да уточни времето за работа, в т.ч. времето за предаването на отчета (протокола) от лабораторната работа.

- *По време на занятието*: преподавателят трябва да контролира изпълнението на плана за работа и дисциплината, да оказва помощ, да консултира.

- *След занятието*: преподавателят трябва да провери протокола/отчета и да проведе защита на лабораторната работа.

Преподавателят може да помогне на студентите да извлекат максимална полза от този вид занятия, като им обясни, че е необходимо (по: Гюрова, В., В. Божилова, 2008: 136):

- да направят всичко възможно, за да се подготвят добре за занятието, за да не се губи време в началото му;

- да се запознаят с инструкциите за лабораторната работа предварително (поне седмица преди занятието);

- да си направят план на работата, което би улеснило практическото изпълнение на задачата;

- по време на занятието да правят връзка между теорията и практическата работа;

- ако е възможно да изпълняват отделни части от практическата работа, като използват наличното в момента оборудване;

- да следват стъпка по стъпка инструкциите на преподавателя, но и да анализират това, което наблюдават;

- да осмислят всичко, което наблюдават и измерват;

- да описват коректно в доклада си всичко, което са свършили;

- да имат предвид, че лабораторната и практическата работа влияят върху крайната оценка

В много случаи за целите на практическото обучение на студентите се създават специализирани лаборатории. У нас това е практика в професионал-

ните висши училища (Русенския университет „А. Кънчев“, Минно-геоложкия университет, Техническият университет – София, Медицинският университет „Проф. Д-р Параскев Стоянов“ – Варна и др.)⁸. Те са оборудвани със съвременни уреди, апаратура, технически средства и пр., в съответствие с изискванията на техническата естетика и ергономията. Занятията (лабораторно-практическата работа) в тях може да се провеждат от лаборанти или преподавателите по практика. Важното в случая е те да имат съответната педагогическа и психологическа, освен професионална подготовка.

Методиката на подготовката и провеждането на **лабораторно-практическите занятия** е същата както при провеждането на лабораторните занятия и обхваща следните етапи (Практическите занятия, 2014):

- Предварителна подготовка за лабораторната работа – изучаване от студентите на теоретичния материал, запознаване с инструкциите за работа и техниката за безопасност с прибори, вещества и материали.
- Консултиране на студентите от преподавателите и помощния персонал (лаборанти, техници и др.) по отношение на задачите за работа и правилата за безопасност при работа в лабораторията.
- Предварителен контрол на нивото на подготовката на студентите за изпълнението на конкретните задачи.
- Самостоятелно изпълнение на задачата от студентите.
- Обработване и обобщение на резултатите и оформяне на индивидуалния отчет.
- Контрол и оценка от преподавателя на работата на студентите.

Важно предимство на лабораторната работа и на лабораторно-практическите занятия, в сравнение с другите форми за аудиторна работа, е техният интегративен характер по отношение на теоретико-методологическите знания на студентите и техните практически умения и навици. Съчетаването на теорията с опита, в условията на лабораторна среда, придава конкретика на самостоятелната работа на студентите по прилагането на практика на изученото учебно съдържание в лекционния курс. И това е така, защото по време на лабораторните занятия от студентите се изисква творчество и инициатива, самостоятелност при вземането на решения, познаване и най-вече разбиране на учебния материал.

Поради безспорния им принос за подготовката на мотивирани, знаещи и можещи (т.е. компетентни) специалисти практически ориентирани учебни занятия са необходими и перспективни. Независимо от разновидността им (семинарни занятия, упражнения, практически занятия, лабораторни или

⁸ РУ „А.Кънчев“. Материална база. – <http://www.uni-ruse.bg/DEpartments/TMMM/facilities>; Катедра „Механизация на мините“ – <http://www.mgu.bg/docs/departs/labsMM.pdf>; Стефанова, Т. Лабораторните занятия в технологията на обучение по телекомуникации. – http://ebox.nbu.bg/dtk08-09/Laboratory_Doclad_Jereza_Stefanova.pdf – 6.07.2014 и др.

лабораторно-практически занятия) те допринасят за осмисляне от студентите на теорията и нейното практическо приложение, стимулират творческото мислене и инициативността им, развиват въображението, повишават вниманието и концентрацията им в учебната работа, провокират позитивни емоции и по-отговорно отношение към обучението и професионалното развитие на бъдещите специалисти. А това е същността на ефективния процес на обучение в университета.

Условия и фактори за ефективност на учебния процес

Могат да се разграничат две групи условия и фактори за ефективността на процеса на обучение на студентите, специализантите и докторантите в университета:

- *условия и фактори, които определят в по-общ план ефективността на учебния процес;*

- *условия и фактори, отнасящи се до прякото обучение на студентите по време на занятията.*

Към *първата група условия и фактори* се отнасят: държавната образователна политика за висше образование и честотата на промените, налагани „отгоре“; политиката на ръководствата на университета относно организацията и управлението на учебния процес; организационната култура на университета и на факултета; създадената образователна среда (материалната база и микроклимата); модела на управление (особено позитивно на ефективността се отразяват управлението чрез съучастие и колегиалният модел); компетентността на персонала (на ръководството, преподавателите и служителите) и възможностите за неговото развитие.

От компетентността на ръководството, например, зависи доброто планиране и организиране на обучението на ниво университет (правилата и нормите), управлението на вътрешноуниверситетските процеси и процедури, адекватното овластяване (делегирането на правомощия) на преподавателите и студентите за вземане на управленски решения, имащи отношение към процеса на обучение, формирането на работни групи или екипи, когато се налага провеждането на мониторинг (наблюдение) и контрол, и пр.

Микроклиматът в университета влияе на напрежението и стреса и по този начин помага или пречи на ефективността на процеса на обучение. До голяма степен той е резултат от предпочитаните стилове на управление на управленските екипи на ректора и на деканите по факултети, организационната култура, наличието на ясни правила и ред в университета и нагласите за спазване на вътрешните правилници (и правила).

Втората група фактори – с пряко влияние върху учебния процес и резултатите от него – имат по-голямо значение за ефективността на процеса на обучение. Сред тях са:

- компетентността на преподавателите;
- нагласите и мотивацията на преподавателите и учащите за пълноценен учебен труд;
- ефективност на организацията на образователната среда.

В българските университети по отношение на *компетентността на преподавателите* инициативата е предоставена предимно на тях самите. И те полагат максимални усилия за своята предметна компетентност (по отношение на учебното съдържание). Но съвременният университетски преподавател се нуждае не само от знания по преподаваната научна област, а и от педагогически и андрагогически знания и умения, както и от управленски знания и умения (в т.ч. социални умения) и опит в организирането на ефективен учебен процес. Сред тях важно място заема умението за избор на подходящ модел и стратегия на обучение, в резултат на които курсът или групата се превръща в учеща се социална общност, в която знанията са както индивидуално, така и колективно завоевание.

Ефективността на учебния процес зависи и от уменията на преподавателя да ръководи и контролира учебната работа така, че студентите да го приемат като авторитет и лидер.

Инициативите за повишаване квалификацията на университетските преподаватели през 2013–2014 г. в рамките на проекти по Програма „Развитие на човешките ресурси“ са стъпка в правилната посока, но далеч не решават проблема. Защото проектите свършват и ако направеното не се използва и след техния край, значи усилията са били безсмислени.

Нагласите и мотивацията на преподавателите за пълноценен учебен труд са от изключително значение за ефективността на тяхната работа.

За съжаление днес при много преподаватели те са под въпрос. В условията на пазарни взаимоотношения и неравнопоставеност на доходите много университетски преподаватели се ориентират към висше училище според заплащането, което им се предлага. Ако вече имат работно място и държат на него, някои от тях се опитват допълнително да увеличат сравнително ниските си заплати (в сравнение със заплати в други сектори на обществения и икономическия живот) било чрез лекции в други университети, било чрез паралелно стартиране на собствен бизнес под различни форми, било чрез впускане в проектна дейност, която им носи пътувания в чужбина и понякога „европейски“ хонорари. Това неминуемо се отразява върху качеството и ефективността на тяхната работа в университета, в който работят на основен трудов договор.

Не по-малко важни за резултатите от учебния процес са *нагласите и мотивацията на студентите за пълноценен учебен труд*. Това е въпрос, на който се отделя повече внимание. По различни поводи се коментира един от сериозните проблеми днес на българското висше образование – демотивацията на голяма част от студентите да учат, която се проявява в непосещаване на занятията и неотговорно отношение към учебните задачи – „имитация на дей-

ност“, масовизиране на подхода „копи-пейст“, стремеж „да се икономисват усилия“ винаги когато е възможно. А това не са характеристики на ефективен учебен процес.

Обясненията за това безотговорно отношение на много студенти към учебната работа в повечето случаи посочват причини „вън“ от университетското обучение, например:

- ✓ Либерализиране на приема във висшите училища – на практика за много специалности липсва конкуренция на входа, а свободните места понякога надхвърлят броя на кандидатите. За да оцеляват в условията на конкуренция (в т.ч. с университети от други страни), българските висши училища в повечето случаи са принудени да приемат едва ли не всички желаещи кандидат-студенти, дори с нисък успех от средното училище, и така получават допълнително компенсаторната функция да запълват пропуски на своите студенти от средното образование (нещо, което университетските преподаватели и университетите като институция не правят).

- ✓ Инерция в мисленето на някои студенти, идващи направо от средното училище, че и в университета „ще им подаряват“ оценки на изпитите (както понякога се е случвало в училище).

- ✓ Липса на умения за учене и дори на обща култура у някои от новопостъпилите студенти.

- ✓ Повечето студенти (дори редовните) работят и не им остава достатъчно време за учене, но често много студенти спекулират с този факт, за да „омилостивят“ преподавателите на изпит.

- ✓ Свитият пазар на труда допълнително демотивира студентите за учене – много от тях не са сигурни в реализацията си след завършване на висшето си образование, поради което не се отнасят достатъчно сериозно към учебната работа. Проблемът става още по-сериозен, когато и някои преподаватели възприемат тази култура на оцеляването.

Погрешно е, обаче, да смятаме, че щом са в университета, студентите „са длъжни“ да са мотивирани да учат и вече знаят как да учат. Затова върху тази мотивация трябва да се работи целенасочено, като се развиват уменията им за учене в университета (уменията от училище невинаги помагат), като се включват активно във вземането на решения заедно с преподавателя по отношение на тяхното учене, като виждат ползата от изучаваната от тях специалност.

Не на последно място *образователната среда* в университета трябва да създава условия за ефективно обучение и за висока мотивация на студентите за учене както чрез материалните условия (помещения, в т.ч. лаборатории, оборудване, технически средства и пр.), така и чрез творческия стимулиращ микроклимат в университета като цяло и по време на всяко занятие (виж: Гюрова, В., 2010).

Когато са налице условия, позитивни нагласи и мотивация за пълноценен учебен труд у партньорите в учебния процес (преподаватели и студенти), когато всички участници в този процес и техните помощници (администрацията на факултетите и на университета) са добронамерени и заинтересовани от успешното постигане на планираните цели и задачи, тогава реализираният процес на обучение ще бъде ефективен, а това означава:

- *високи постижения* – те са мярка, критерий за възможностите на преподавателите и студентите да използват максимално своите способности и да внасят ценен принос в общата учебна работа;

- *отговорност* – тя се измерва със свободата на действие и вземането на решения относно резултатите от учебната работа, професионалното израстване на преподавателите и изграждането на студентите като бъдещи професионалисти чрез ученето;

- *признание* – получавано чрез различни видове обратна връзка (информация) за това доколко и как преподавателите и студентите се справят с учебната работа;

- *напредък и личностно израстване* – определят се от възможностите за пълно разгръщане на потенциала на преподавателите и студентите в учебната работа и с възможностите им за усъвършенстване – вътре и извън университета. За преподавателите това е свързано и с възможности за допълнителна специализация и квалификация, а за студентите – с участието и изявите им както в аудиторни, така и в други – извънаудиторни дейности, например работа по проекти. А за двете групи това са възможности за участие в студентски и преподавателски обмен (особено в чужбина);

- *предизвикателство* – то се крие в *самата учебна работа*, по-конкретно в това доколко тя се приема от преподавателите и студентите като интересна, разнообразна, творческа и значима.

Всичко това може да се постигне с усилията на всеки и на всички в университета, в условията на една позитивна и стимулираща за пълноценен учебен труд образователна среда и с прилагането на колегиален модел на управление (или управление чрез съучастие) на университета, на факултета и на всяко учебно занятие.

Литература

- Буров, С. и др. (2002) Съвременен тълковен речник на българския език. С приложения. 3 изд. Велико Търново, GABEROFF-ЕОД.
- Габеров, И., Д. Стефанова (2002) Речник на чуждите думи в българския език. С приложения. 5 прераб. и доп. изд. Велико Търново, GABEROFF-ЕОД.
- Гибс, Г., Сю Хейбшоу, Т. Хейбшоу (1997) 53 интересни неща, които можете да правите по време на лекциите си. 53 интересни неща, които можете да правите по време на семинарите и упражненията. Прев от англ. С., ТЕМПУС

- Гюрова, В. (1998) Андрагогия – изкуството да обучаваме възрастни. С., Универсал-Друмев.
- Гюрова, В. (2011) Андрагогията в шест въпроса. София/ Габрово, Екс-Прес.
- Гюрова, В. (2010) Мотивация на студентското учене чрез интерактивната образователна среда. – В: Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист. (Сборник с научни статии). Габрово, Екс-Прес, 40–45.
- Гюрова, В. (2009) Функции и роли на университетския преподавател като образователен мениджър. – В: Хуманизация и демократизация на университетското образование (Сборник с научни статии. Четвърта книга). Габрово, СУ „Св. Климент Охридски“, ФП, 76–81.
- Гюрова, В., В. Божилова (2006) Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова). С., Европрес.
- Гюрова, В., В. Божилова (2006а) Интерактивният подход във висшето образование. – В: Университетското образование: предизвикателства и перспективи през XXI век. С., УИ „Св. Климент Охридски“, ФП, 236–245.
- Гюрова, В. В. Божилова (2008) Формиране на умения за учене. Ръководство за преподавателя. С., УИ „Св. Климент Охридски“.
- Гюрова, В., В. Делибалтова (2013) Мениджмънт на процеса на обучение. Габрово, Екс-прес.
- Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова (2006) Приключението учебен процес. С., Европрес.
- Катедра „Механизация на мините“. – <http://www.mgu.bg/docs/departs/labsMM.pdf> – 6.07.2014.
- Лабораторно занятие (2014) – <http://susu.ac.ru/ru/education/osobennosti-obucheniya-v-vuze/auditornaya-podgotovka/laboratornoe-zanyatie> – 6.07.2014.
- Методические рекомендации проведения практического занятия по дисциплине „Безопасность жизнедеятельности“ на тему: „Подготовка данных и определение порядка использования инженерных сооружений для защиты работающих и населения от ЧС“. – <http://nsportal.ru/pro-spo/morskaya-technika/library/metodicheskie-recomendacii-provedeniya-practicheskogo-zanyatiya-po...> – 7.07.2014.
- Николова, М., С. Консулова, М. Ингилизова (2013) Дидактика., Сливен, ИК „Жажда“.
- Николова М., К. Величков, С. Консулова, В. Чобанов (2013) Методика на професионалното обучение (структурни модели). Сливен, ИК „Жажда“.
- Правилник за устройството и дейността на Софийския университет „Свети Климент Охридски“ (2013) - sites.uni-sofia.bg/archive/docs/f1%20op44.doc
- Практические занятия. Методика подготовки и проведения (2014) – http://www.uchebnikionline.ru/pedagogika_vishoyi_shkoli_turkot_ti/praktichni_zanyattya_metodika_pidgotovki_provedennyya.htm – 6.07.2014.
- Практические занятия в вузе: сущность, особенности и подготовки (2014) – <http://www.profile-edu.ru/practicheskie-zanyatia-v-vuze-sushnost-osobnosti-podgotovki-page-3html> – 6.07.2014.
- РУ „А. Кънчев“. Материална база. – <http://www.uni-ruse.bg/DEpartments/TMMM/facilities> – 19.01.2014.
- Рейс, Ф., С. Браун (1995) 500 съвета към преподавателя. С., ТЕМПУС.

- Семинарские, практические, лабораторные занятия и подготовка к ним (2014) – http://www.do.edu.kz/s_help_stud/lec2.htm – 12.01.2014
- Стефанова, Т. Лабораторните занятия в технологията на обучение по телекомуникации. – http://ebox.nbu.bg/dtk08-09/Laboratory_Doclad_Jereza_Stefanova.pfd – 6.07.2014.
- Цель – практическое занятие. – В: Большая Энциклопедия Нефти газа. – <http://www.ngpedia.ru/id582104pl.html> – 6.07.2014.
- Active learning (2014) – <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tsal> – 18.01.2014.
- Barker, Ph. (1990) Designing interactive learning systems. – *Education and Training Technology International (ITTI)*, Vol. 27, 2, May.
- Collins Concise Dictionary (2001) 5th ed., Glasgow, HarperCollins.
- Everard, K. B. and G. Morris (1996) Effective school management. 3rd ed., London.
- Farell, J. B. (2014) Active Learning & Theories and research. – http://www.lookstein.org/online_journal.php?id=260 – 19.1.2014.
- Harris, D., K. Bell (1994) Evaluating and assessing for learning. Revised ed., New Jersey, p. 133.
- Hickman, S. (2014). Interactive learning activities. – http://www.ehow.com/about_5373401_interactive-learning-activity.html – 20.1.2014.
- Lawton, D. & P. Gordon (1993) Dictionary of education. London, Hodder & Stoughton.
- Lublin, J. (1993). Conducting tutorials. HERDSA Green guide, 6.
- Makofsky, N. (2014) Interactive Learning Methods. – http://www.ehow.com/way_5172513_interactive-learning-methods.html – 20.01.2014.
- Northedge, A. (1994) The Good Study Guide. Milton Keynes, The Open University BPC Paulton Books Ltd.
- Paduraru, C. (2014) Interactive Methods for Adult Learning. – http://ehow.com/info_7930998_interactive-methods-adult-learning.html – 20.1.2014.
- Pauslon, D. R., J. Faust (2014) Active Learning For The College Classroom. – <http://web.calstatela.edu/dept/chem./chem2/Active/...> – 18.01.2014.
- Peterson, D. (2008) Introduction to Adult Learning and Continuing education. – www.adultlearners.htm – 10.10.2010.
- Prince, M. (2014) Does Active Learning Work? A Review of the Research.
- Robinson, J. (2014) Interactive Learning Approach. – http://www.ehow.com/about_5475294_interactive-learning-approach.html – 20.1.2014.
- Terminologie de l'éducation des adultes. (1979) Genève, UNESCO.
- Walklin, L. (1994) Teaching and Learning in Further and Adult education. Cheltenham, Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- What Is Active Learning? (2014) – <http://www.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/active/what/> – 19.1.2014.

Постъпила януари 2016 г.

Рецензент: доц. д-р Ваня Божилова

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 109

НАГЛАСИТЕ И ОЧАКВАНИЯТА НА УЧЕНИЦИ И СТУДЕНТИ В КАЧЕСТВОТО ИМ НА МУЗЕЙНА ПУБЛИКА

ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА, БИЛЯНА ГЪРКОВА, КАТЯ ПОПОВА*

Резюме: Настоящата студия представя изследване, насочено към нагласите и очакванията на ученици и студенти в качеството им на потенциална и реална музейна публика като предпоставка и резултат от ученето в музея. Резултатите позволяват да се твърди, че включването на ученици и студенти в музейни образователни програми влияе съществено не само върху тяхната оценка за ползите и ефективността от съвместна работа между различните институции, но и върху самооценката и саморефлексията върху собствената дейност.

Ключови думи: учене в музея, нагласи и очаквания на аудиторията

ATTITUDES AND EXPECTATIONS OF STUDENTS IN THEIR CAPACITY AS MUSEUM AUDIENCE

Vasya Delibaltova, Bilyana Garkova, Katya Popova

Abstract: This study presents a research focused on the attitudes and the expectations of students in their capacity of potential and actual museum audience as a prerequisite and a result of learning in the museum. The results support the assertion that the inclusion of students in museum education programs have a significant influence not only on their assessment of the benefits and effectiveness of collaboration between different institutions, but also on self-assessment and self-reflection on their own activities.

Key words: learning in museums, attitudes and expectations of audience

* E-mail: v.delibaltova@abv.bg, bilianagarkova@abv.bg

Нагласите и очакванията като изследвани феномени имат особен статут в границите на психологическите науки. От една страна се признава, че традиционната дефиниция на нагласите по същество е кръгова (Андреева, 1999: 18), което препраща изследователите да търсят нови причинни връзки и отношения. Тези търсения обаче, от друга страна, водят до оформянето на дискуссионно изследователско поле, което има много широки граници. Вероятно част от обясненията за това многопосочно търсене се коренят както в намеренията нагласите да се дефинират и отграничат чрез изследване на връзките им с потребностите и мотивите, така и в опитите да се отговори може ли да се предскаже поведението. Последното препраща социалните психолози към изследване на отношението нагласи–поведение, само по себе си с интересна и противоречива като резултати експериментална история.

В настоящото разбиране именно в тази релация – нагласи – поведение, вероятно се крие и интересът на музейните специалисти към нагласите и очакванията на аудиторията мислени тук като възможност да се повлияе върху ценностите и начина, по който хората живеят живота си. Този интерес е подхранен и от все по-ярко открояващата се теза, че тайната за успешната реализация на образователната функция на музея се крие в преодоляване на проблемите с „прекъснатата“¹ комуникация между музеите и тяхната аудитория, разглеждана в цялото ѝ богатство и разнообразие.

На фона на казаното не е случайно, че търсенията на практики и теоретични са насочени в обща посока, ориентирана към изучаване на музейната аудитория с цел проучване на нейните нагласи и очаквания, което да се използва като основа за изграждане на нова политика, ориентирана към потребностите и интересите на музейните посетители. Пример в това отношение е изключителната популярност, която имат проектите, резултат от партньорството между различни институции в Англия, в изпълнение на стратегическа програма за развитие на музейното образование и връзката му с училището. Резултатите от тези проекти, представени в поредица от публикации и доклади, известни под името „Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums“, са се превърнали в ориентир при разработването на множество музейни програми и практики, които се реализират в САЩ, Канада, Русия.

В същото време се признава, че поставянето на проблема за ефективната реализация на образователната функция на музея в неговата пълнота предполага изследването на специфичните особености на всички „видове“ аудитория, което би позволило не само очертаването на характеристиките им, но и проследяването на тяхната възрастовата динамика и влиянието върху тях на различни значими от гледна точка на конструирането на образователни програми фактори.

¹ Стоева, З. Дигитализацията като предпоставка за преосмисляне функциите на културния институт. – <http://digicultbulgaria.files.wordpress.com/2011/09/stoeva3.pdf>.

От тази изходна основа в рамките на изследователски проект, осъществен в границите на университетската научноизследователска дейност и с финансовата помощ на СУ „Св. Климент Охридски“, се реализира изследване на нагласите и очакванията на студентите и учениците като потенциална и реална музейна аудитория в тяхната специфика и възрастова динамика като предпоставка за и резултат от ефективна музейна комуникация.

Така формулирана, целта има своите теоретични и своите практически измерения и аргументация. Отсъствието на изследвания в това поле и бурното развитие на музейната педагогика провокираха не просто интерес, а дълбоко осъзната необходимост от научни данни, позволяващи осъществяването на музейна комуникация, която има качества, позволяващи удовлетворяването на потребностите на аудиторията у нас. Един от своеобразните акценти в това изследване е свързан с търсенето на отговори на въпроса за влиянието на включеността в музейни дейности върху нагласите и очакванията на учениците и студентите към музейното образование.

Концептуална основа на изследването

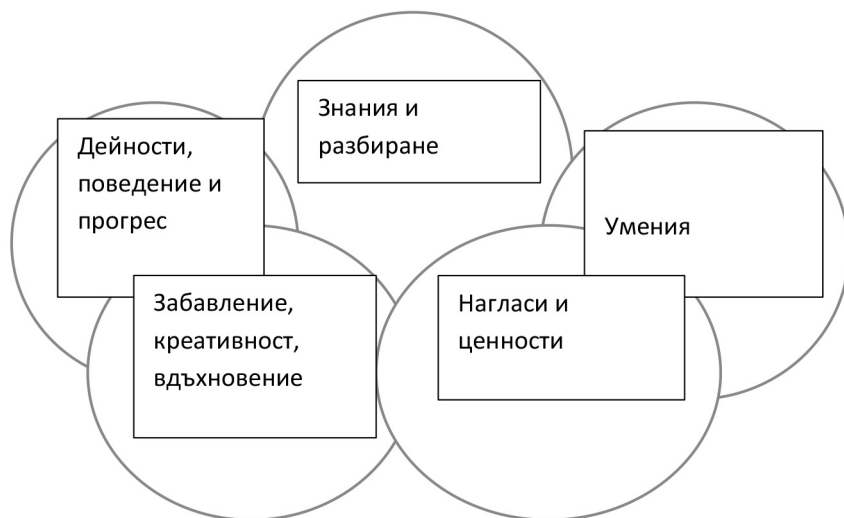
В рамките на общността на специалистите по музейно образование в последните години почти единодушно се споделя разбирането, че по отношение на ученето в музеите изобщо не може да става въпрос за стандарти, защото то е с отворен резултат – такъв, какъвто е, а не какъвто трябва да бъде. От тази позиция се аргументира тезата, че за „измерване“ на резултатите в неформалния сектор изобщо не би следвало да се говори. В резултат от работата по нарочен проект обаче се стига до формулирането на пет категории ключови резултати от ученето, които се възприемат като общовалидни (вж. фиг. 1) – знания и разбиране; умения; нагласи и ценности; забавления, вдъхновение и творчество/креативност; дейности, поведение и прогрес.

От представянето става ясно, че от позицията на специалистите по музейно образование един от най-важните резултати от ученето в музея е свързан с нагласите и ценностите на учениците. По време на реализацията на различни проекти и на отделни етапи на осъществяване на сходни програми са очертани няколко интерпретации на този компонент от резултатите, като в един от последните е прието, че ценностите, нагласите и чувствата би следвало да се обособят в отделна група, която включва (Hooper-Greenhill, E., 2007: 51):

- мотивация да се учи повече, да е предизвикан нашият интерес, да се чувстваме учени;
- резултати по отношение на нас самите – позитивна персонална идентичност, самооценка, самоуважение, увереност, независимост, усещане за лични постижения, усещане за себе си в общността;
- резултати по отношение на другите – толерантност към различността;

- промяна на нагласата по отношение на музеите, архивите и библиотеките и възприемането им като ценност.

В настоящото изследване този интерес към нагласата се обуславя, от една страна, от разбирането, че ученето трябва да предизвиква, да поражда учене, а от друга, е провокиран в определена степен от желанието да се привлече все по-широка и многобройна аудитория. Това превръща нагласите и очакванията не просто в желан резултат, но и в предпоставка за включването в реализацията на успешни музейни програми.



Фигура 1. Общи резултати от ученето в музея²

Важна особеност в това разбиране на ключовите резултати е идеята за взаимната обвързаност и предопределеност на резултатите, визуализирани във всеки от представените кръгове. Казано с други думи, креативността идва след забавлението и поражда вдъхновението, а те са свързани, от една страна, с нагласите и ценностите, и от друга, с поведението и прогреса. От тази позиция, ако искаме коректно да изследваме нагласите и ценностите и пораждащите ги фактори, би следвало да изследваме характеристиките и на петте резултата от ученето.

На основата на тази теоретична рамка и с оглед възможността да се сравнят получените от нас резултати с данните от изследванията във Великобритания, е възприета идеята да се използва същият дизайн на изследването със съответните разработени инструменти (вж. Приложенията).

² Адаптирано по: Hooper-Greenhill, E., 2007: 52.

Този подход бе възможен само по отношение на учениците – реална аудитория, което доведе до необходимостта от създаването на инструменти, подходящи за учениците – потенциална аудитория, и за студентите. Те обаче са разработени върху същата концептуална рамка с оглед възможностите за сравнение на резултатите. По този начин петте резултата от ученето в настоящото изследване влизат и в качеството на параметри на изследването.

Без съмнение при пристъпването към този проблем следва да отбележим още, че въпреки приемането на представената теоретична рамка оставаме с две уговорки. Първата е свързана със споделяната и от нас теза, че няма общо-валиден и общопризнат научен отговор на въпроса можем ли да предскажем поведението, а втората с типа поведение, което тук имаме предвид – мисленето тук е отграничено само до планираното поведение. Тази уговорка се налага поради известните изследвания на Ла Пиер, Уайскър, Де Боно и Фазьо (La Piere, Wicker, De Bono, Fazio) и най-вече на теорията за планираното поведение (Fishbein & Ajzen, 1975), които доказват, че връзката между нагласите и поведението не е толкова проста. Както е известно и публикувано от нас в други анализи, ако резултатите от първоначалните изследвания на Ла Пиер и Уайскър (La Piere и Wicker) изглеждат противоречиви, но и говорят за пряка зависимост, то изследванията на Фишбейн и Айзен (Fishbein & Ajzen) показват, че ако се знае конкретното намерение за едно планирано поведение, то може да се предскаже, защото е предопределено от три фактора – нагласа към конкретна постъпка, субективни норми и усещане за възможността за контрол върху собственото поведение. Същото не може да се твърди по отношение на непреднамереното поведение.

Изследователска програма и реализация на изследването

Реализацията на цялостното изследване бе осъществена в периода май–октомври 2014 г. В анкетното изследване взеха участие две групи ученици и две групи студенти, с общ брой 501 респонденти (371 ученици и 130 студенти), разделени според опита им по отношение на музейните образователни програми на „потенциална“ и „реална“ музейна аудитория³.

Анкетното проучване с учениците – реална аудитория, се проведе през май–юли 2014 г. Изследваните ученици са посетили образователните програми на Национален политехнически музей заедно със своите родители или със своите учители. Общият брой на изследваните ученици е 320 – 47% момчета и 53% момичета. Изследването е представително за музея в изследвания

³ Като „реална“ аудитория се определят учениците и студентите, които към момента на проучването са посещавали или са били включени в различни музейни инициативи с образователен характер, съответно определението „потенциална“ се отнася до участници в изследването без такъв опит.

период. От общия брой ученици, посетили музея със своите учители, 73 са попълнили Въпросник 1 и 214 са попълнили Въпросник 2, които са адекватни на възрастовите им особености.

В проучването на учениците – потенциална аудитория, което се реализира през септември–ноември 2014 г., взеха участие 51 ученици в интервала 5-ти–7-ми клас от 48 СОУ София. Тази възрастова група е предпочетена поради по-големия брой ученици от същата възраст, обхванати в изследването на реалната аудитория.

Проучването на нагласите и очакванията на студентите (потенциална и реална аудитория) по отношение на образователните възможности на музея бе проведено в периода май–септември 2014 г. Първата група, състояща се от 88 студенти от СУ „Св. Климент Охридски“ – от специалности Педагогика и Неформално образование (по 23-ма студенти), 29 студенти от специалност История и 13 студенти от специалност Химия, бе изследвана в качеството им на потенциална аудитория. В качеството им на реална музейна аудитория (студентите са били включени в музейни образователни дейности) в изследването участва и втора група студенти – 42-ама – от СУ „Св. Климент Охридски“ (31 от специалности Педагогика и Социални дейности) и ХТМУ (11 от специалност Химично и биохимично инженерство). Музейните програми, в които те са взели участие, се реализират в Музея на историята на СУ „Св. Климент Охридски“, НХГ и Националния политехнически музей, като музейната програма на Политехническият музей е разработена и реализирана от музейните специалисти, а програмите в останалите музейни институти са авторски програми на университетски специалисти.

Използван е два типа инструментариум – преводен и авторски.

Изследването на учениците като реална аудитория е реализирано чрез разработените и подобрени въпросници за ученици от английските изследователи при втория етап на проучването „What did you learn at the museum today?“ (2005).

Въпросниците за ученици са два – един за учениците между 1-ви и 4-ти клас (Key Stage 2 в Англия) и един за учениците между 5-ти и 12-ти клас (Key Stage 3 в Англия). В началото на въпросниците е отделено място за попълване на обща информация, необходима за селектирането и обработването на емпиричните данни:

- Клас
- Придружител при посещението: родител/и или учител
- Посетена образователна програма: Демонстрация по физика, Забавна наука, Работилница за наука, Музеен рожден ден, Семейна събота в музея, Лято в музея
- Години
- Пол

Въпросник 1 е разработен за учениците от 1-ви до 4-ти клас, а Въпросник 2 за учащите се от 5-ти до 12-ти клас. С цел анализиране въздействието на посещението в музея върху ученето според учениците в първия инструмент са включени 7 въпроса, а във втория – 9 (въпросите са закрити, възможните отговори са: „Да“, „Не“ и „Не знам“). Търсената и в двете възрастови групи информация е по посока на описаните в предшестващия анализ ключови резултати от ученето: знания и разбиране; умения; нагласи и ценности; забавления, креативност и вдъхновение; дейности, поведение и прогрес. Във варианта на въпросника за учениците от 5-ти до 12-ти клас е включен и въпрос, отнасящ се до уменията като ключов резултат.

Във връзка с втория показател – „Най-силни впечатления на учениците от посещението в музея“ – на участниците в изследването се дава възможност сами да формулират отговорите си. Като въпросът за учениците от 1-ви до 4-ти клас е зададен във вариант „Това, което ме впечатли най-много по време на посещението в музея, беше...“, а за тези от 5-ти до 12-ти клас – „Най-интересното нещо от днес беше...“ (вж. Приложения 3 и 4).

За нуждите на проучването сред учениците – потенциална аудитория, и за студентите в двете им качества са разработени специални въпросници (вж. Приложения 1 и 2). В съответствие с целта и задачите на изследването всяка карта съдържа твърдения (31 за студентите и 16 за учениците), изискващи оценка на: възможността на музеите да предлагат програми, адекватни на съдържанието на образованието и съответстващи на интересите на учениците или на студентите; възможността за реализиране в музеите на дейности, подпомагащи развитието (в частност и на професионалната компетентност на студентите); възможността чрез посещенията и работата в музеите да се провокира интерес към изучаваната или близки до нея области на познанието; развитието на професионални и индивидуално-личностни умения чрез включване в музейни образователни програми. В настоящото разбиране тези групи въпроси позволяват нова интерпретация на ключовите резултати от ученето в музея, определени в петте категории – „Забавление, вдъхновение и творчество“, „Знания и разбиране“, „Нагласи и ценности“, „Дейности, поведение, прогрес“ и „Умения“.

Резултати от изследването

Анализ на резултатите при изследване на учениците като потенциална и като реална аудитория

Анализ на резултатите на учениците като потенциална аудитория

Интересни са резултатите, получени от изследване на учениците, които са потенциална музейна публика. В тази група са включени ученици, които

учат в училища, които не са участвали в проекти, свързани с взаимодействието училище–музей, и музейните посещения са по-скоро изключение, отколкото практика в процеса на обучение.

Въпреки относително редките си посещения и отсъстваща информация за участието им в музейни образователни програми $\frac{4}{5}$ от учениците са убедени в много голяма степен, че музеите разполагат с възможности за обогатяване и разширяване на тяхната подготовка.

Този резултат обаче намалява, когато са попитани за това дали музеите предлагат множество програми, адекватни на съдържанието на образованието и на интереса на учениците – само $\frac{3}{5}$ от тях смятат, че това е вярно в много голяма степен. Въпросът е какво е влиянието на тяхното знание за съществуващите програми или този резултат е по-скоро свързан с предишни предубеждения и/или предишен опит от музейни визити. Ето защо малко неочаквано малко над $\frac{3}{5}$ смятат, че ценността на музеите от гледна точка на съдържанието на изучаваните предмети е свързана с обогатяване на знанията, половината я свързват с развитието на специфични умения, както и с развитие на мисленето, почти $\frac{4}{5}$ – с възможностите за развитие на комуникативни умения, а под $\frac{1}{2}$ с развитие на креативност и с развитието на умения за работа в екип.

Тези данни категорично говорят за спецификата и качеството на предишния им опит, в който очевидно преобладават музейните визити от традиционен тип, което се е отразило на нагласите и ценността, която посещенията в музеите има през погледа на учениците.

Тези резултати не изглеждат изненадващи на фона на резултатите, свързани с очакванията им по отношение на потенциалните възможности на посещенията в музея. $\frac{3}{5}$ от учениците смятат, че тези посещения могат да създадат благоприятен емоционален фон на ученето и да са по посока подпомагане на ученето, повече от половината – че могат да провокират интерес към съдържанието, малко под $\frac{1}{2}$ откриват възможности по посока на интерес към интегриране на знанието.

Тези данни, отнесени към резултатите от проучването на гледната точка на учениците като реална публика, показват повече от значителна разлика. Без съмнение влиянието на опита върху нагласите, ценностите, чувствата и отношението е огромно. Особено ценен се оказва опитът, основан на активността на учениците и на директното включване в дейност.

Ако тези изводи изглеждат повече от очевидни, интересен е въпросът за проблемите, които пречат за осъществяването на връзката училище–музей. Според $\frac{3}{5}$ от учениците, които са потенциална аудитория, те не се коренят в това, че не намират смисъл да посещават музеи, както нито дори в цената на билетите за вход и транспорт, а в отдалечеността на музеите и най-вече със свързания с това недостиг на време (и в двата случая споделено от половината от участниците).

Анализ на резултатите от изследването на учениците като реална аудитория

Както вече бе посочено, за различните възрастови групи ученици – реална аудитория, са използвани два въпросника. Въпросник 1 е за учениците между 1-ви и 4-ти клас, а Въпросник 2 е за учениците между 5-ти и 12-ти клас. Различието в броя и във формулировката на въпросите налага и отделното анализиране на резултатите. И в двата въпросника след затворените въпроси има по един отворен въпрос, който е насочен към това, което най-много е впечатлило учениците при посещението им в музея. Отворите на тези два отворени въпроса са анализирани отделно от затворените въпроси и отново спрямо всеки въпросник.

Данните са представени в таблици 1, 2, 3 и 4, като резултатите са отчетени и спрямо начина, по който учениците са посетили музея – с родителите си или в рамките на посещение, организирано от учителите.

• Анализ на резултатите на затворените въпроси от Въпросник 1 и 2

Посещението на музея категорично е харесвано от онази част от учениците, които са го направили съвместно с родителите си, почти толкова категорични са и тези, които са го посетили в рамките на училищни посещения (само 4-ма от всички 291 ученици са затруднени в даването на отговор на този въпрос). Подобна тенденция се наблюдава и в споделянето за това доколко са научени нови неща – такова липсва за един от 33-мата, посетили музея с родителите си, и за 2-ма от останалите. Т.е. може да се каже, че почти всички са харесали посещението в музея и смятат, че са научили някои интересни нови неща.

Таблица 1. Мнения на ученици 1-ви–4-ти клас, посетили музея с родителите си

Ученици с родители, посетили образователните програми на музея Въпросник 1 „Моето посещение в музея“	Да		Не		Не знам	
	Абс. честота	Отн. честота	Абс. честота	Отн. честота	Абс. честота	Отн. честота
1. Днешното посещение в музея ми хареса.	26	1	0	0	0	0
2. Научих някои интересни нови неща.	25	25/26	1	1/26	0	0
3. Успях да разбера повечето неща, които видяхме и правихме.	24	24/26	0	0	2	2/26
4. Този музей е вълнуващ.	25	25/26	0	0	1	1/26
5. Посещението ми даде много идеи за неща, които бих могъл/могла да направя.	20	20/26	1	1/26	5	5/26

6. Посещения в музея са полезни за работата в училище.	24	24/26	0	0	2	2/26
7. Посещението в музея ме накара да искам да разбера и да науча повече.	24	24/26	0	0	2	2/26
Общ брой ученици:	26					

Таблица 2. Мнения на ученици 5-ти–12-ти клас, посетили музея с родителите си

Ученици с родители, посетили образователните програми на музея Въпросник 2 „Моето посещение в музея“	Да		Не		Не знам	
	Абс. честота	Отн. честота	Абс. честота	Отн. честота	Абс. честота	Отн. честота
1. Днешното посещение в музея ми хареса.	7	1	0	0	0	0
2. Открих някои интересни неща по време на посещението в музея днес.	7	1	0	0	0	0
3. Посещения в музей правят работата в училище по-вдъхновяваща.	5	5/7	0	0	2	2/7
4. Посещението ми помогна да разбера по-добре физиката/химията.	7	1	0	0	0	0
5. Посещението в музей е добра възможност за придобиване на нови умения.	5	5/7	1	1/7	1	1/7
6. Музеят е подходящо място за учене по различен начин в сравнение с училището.	6	6/7	0	0	1	1:
7. Разбрах повечето неща, които видяхме и правихме в музея.	6	6/7	1	1/7	0	0
8. Бих дошъл/дошла отново.	7	1	0	0	0	0
9. Тръгнах си от музея по-заинтересован/а от физиката/химията, отколкото когато дойдох.	6	6/7	0	0	1	1/7
Общ брой ученици:	7					

Таблица 3. Мнения на учениците 1-ти–4-ти клас, посетили музея с учителите си

Ученици с учители, посетили образователните програми на музея Въпросник 1 „Моето посещение в музея“	Да		Не		Не знам	
	Абс. честота	Отн. честота	Абс. честота	Отн. честота	Абс. честота	Отн. честота
1. Днешното посещение в музея ми хареса.	73	73/74	0	0	1	1/74
2. Научих някои интересни нови неща.	73	73/74	0	0	1	1/74
3. Успях да разбера повечето неща, които видяхме и правихме.	65	65/74	4	4/74	5	5/74
4. Този музей е вълнуващ.	71	71/74	2	2/74	1	1/74
5. Посещението ми даде много идеи за неща, които бих могъл/могла да направя.	61	61/74	5	5/74	8	8/74
6. Посещенията в музея са полезни за работата в училище.	62	62/74	5	5/74	7	7/74
7. Посещението в музея ме накара да искам да разбера и да науча повече.	70	70/74	2	2/74	2	2/74
Общ брой ученици:	74					

Таблица 4. Мнения на учениците 5-ти–12-ти клас, посетили музея с учителите си

Ученици с учители, посетили образователните програми на музея Въпросник 2 „Моето посещение в музея“	Да		Не		Не знам	
	Абс. честота	Отн. честота	Абс. честота	Отн. честота	Абс. честота	Отн. честота
1. Днешното посещение в музея ми хареса.	214	1	0	0	3	2/107
2. Открих някои интересни неща по време на посещението в музея днес.	214	1	2	1/107	1	1/107
3. Посещенията в музей правят работата в училище по-вдъхновяваща.	164	82/107	21	11/107	32	16/107
4. Посещението ми помогна да разбера по-добре физиката/химията.	182	91/107	15	8/107	20	10/107

5. Посещението в музей е добра възможност за придобиване на нови умения.	198	99/107	4	2/107	15	8/107
6. Музеят е подходящо място за учене по различен начин в сравнение с училището.	183	91/107	8	4/107	26	13/107
7. Разбрах повечето неща, които видяхме и правихме в музея.	193	97/107	8	4/107	16	8/107
8. Бих дошъл/дошла отново.	187	94/107	5	3/107	25	13/107
8. Тръгнах си от музея по-заинтересован/а от физиката/химията, отколкото когато дойдох.	168	84/107	25	13/107	24	12/107
Общ брой ученици:	217					

На пръв поглед посочените данни са несъмнено доказателство, че за учениците едни от най-високите резултати от ученето в музея са по отношение на „забавление, вдъхновение и творчество“. Картината обаче се променя, като към това впечатление прибавим резултатите от 3-ти въпрос на Въпросник 2, търсещ обвързване на впечатленията от музея с желанието (вдъхновението) за работа в училище – към $\frac{3}{4}$ от учениците намират подобна връзка. Този резултат се подкрепя и от изследването на учениците като потенциална аудитория – под $\frac{3}{5}$ от учениците откриват връзка между музейните дейности и изучаваното в училище. Както изглежда, за учениците двата института си остават затворени в собствените им цели и задачи, въпреки твърденията, че музейните образователни програми се разработват на основата на познаване и съобразяване с учебното съдържание.

Този извод изглежда още по-интересен на фона на данните, свързани със „знания и разбиране“ – положителните отговори и по двата въпросника и с двете групи ученици – посетили музея с родител и с учител, са много по-високи – около $\frac{9}{10}$ от учениците. Въпросът е дали това прави концепцията за петте резултата и тяхната обвързаност дискуссионна. Вярно ли е, че ако ученикът разбира и научава повече по отношение на определено явление или процес и прави това на основата на собствени опити или провокиращи демонстрации в една среда, това може да го вдъхнови да работи с ентузиазъм в друга? Толкова ли е лесен преходът формална–неформална среда, или те имат специфики, които затрудняват преноса?

В контекста на темата ни специален интерес предизвикват отговорите на въпросите, свързани с „нагласите и ценностите“ – 4 и 6 във Въпросник 1, и 6

– във Въпросник 2. Ако се доверим на получените данни, музейните дейности подпомагат изграждането на позитивна нагласа и ценности в по-голяма степен за малките ученици, отколкото за големите – над $\frac{19}{20}$ от малките ученици смятат, че музеят е вълнуващ, но с $\frac{1}{10}$ по-малко са тези, според които посещенията там са полезни в училище.

Тези резултати, отнесени към данните от изследването на другата група ученици, като че ли затвърждават съмнението, че качеството на връзката училище–музей е много по-сложен феномен от очакваното. Този извод се налага и от данните по въпрос 6. Над $\frac{4}{5}$ от учениците смятат, че музеят е подходящо място за учене по различен начин в сравнение с училището, 13 от участниците не мислят така, а 36-ма не са сигурни.

На пръв поглед тези резултати са много високи. Разгледани в сравнителен план обаче, срещу много по-високите резултати по отношение на знание, умения и поведение, несъмнено възникват определени въпроси. Единствените съпоставими данни са по отношение на разбирането – над $\frac{4}{5}$, а единствените данни, които показват по-нисък резултат, са по отношение на заинтересоваността от физиката – малко под $\frac{4}{5}$ от учениците са отговорили положително.

Получените данни ни навеждат на хипотезата, че съществуването на определена нагласа към ролята и възможностите на музеите е предопределено от много фактори и нито само наличието на положителен опит, нито само съгласието по отношение на ценността на този опит могат лесно да доведат до промяна. Нещо повече, като че ли нагласите и отношението са свързани по-пряко със заинтересоваността, отколкото с получените резултати в другите ключови области.

Отнесени към данните, получени от учениците в качеството им на потенциална аудитория, следва да отбележим, че както бе констатирано и по-рано, очевидно включването в дейност променя отношението и очакванията към музейните програми, но мислени само в музейен контекст, а не и по отношение на връзката музей–училище. Като че ли въпреки опита учениците все още не са склонни да мислят или оценяват възможностите за пренос на знания и умения от едната в другата среда и това е една от трудно повлияваните нагласи към ученето.

- Анализ на резултатите от Въпросник 1 и 2 на въпросите със свободен отговор

Анализът и категоризирането на отговорите на рисунките и съпровождащите ги коментари при по-малките деца показва, че особен интерес за тях представлява опитването, правенето на опити – „Където яйцето избухва“, „Това, което избухна като вулкан“, „Самолетът, който летеше“, „Двигателят, който караше пръчката да се върти“. В сравнителен план с отговорите на по-големите ученици следва да се посочи, че в следващата възрастова група интерес предизвикват не само демонстрациите и опитите, но и експонати от музея – „българската прахосмукачка, колите, телескопа на Берон“, „Колите,

Брауновия газ, телефоните“, „Грамофоните, опита с крушата“ . Сами по себе си интересни, тези резултати дават основание и за известно преосмисляне на оценката на влиянието на традиционните експозиции. Вероятно с напредването на възрастта те не губят своето значение по начина, по който се приема в иновационните музейни концепции.

Анализ на резултатите от изследване на студентите като потенциална и реална музейна аудитория

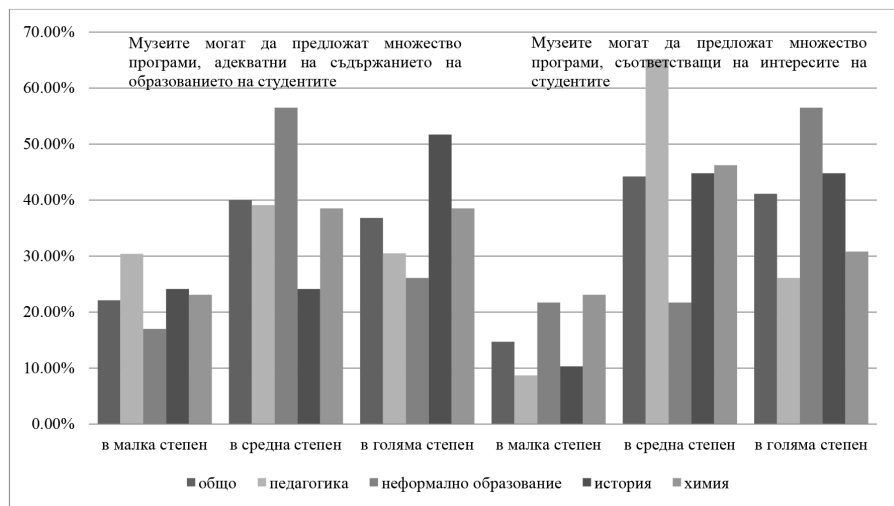
Проучването на становищата за значимостта на посочените влияния (при описание на разработения инструментариум в предшестващия текст) при отчитане спецификата на подготовката в академична среда показва, че по-голяма част от респондентите (над $\frac{2}{3}$) възприемат музеите като институции, които в значителна степен имат потенциала да реализират дейности, които, от една страна, са подкрепящи подготовката на бъдещите специалисти, а от друга, в контекстуално отношение, са адекватни на съдържанието на конкретната предметна област и рефлексивни спрямо интересите на студентите. Що се отнася до изразеността на възможността за обогатяване и разширяване подготовката на бъдещите специалисти чрез реализираните в музея дейности, около половината от участниците в изследването я определят като средна. В много по-голяма степен се оценяват възможностите на музеите да предложат програми, релевантни както на съдържанието на обучението на студентите, така и на техните интереси – около и над $\frac{1}{3}$ от анкетираните лица възприемат категорично като изразен в голяма степен потенциала на музеите за създаване и предлагане на програми или продукти с образователен характер.

В търсене на причините за очевидното разсейване на тези данни бихме могли да допуснем, че влияние върху становищата на студентите оказват определени установени нагласи или стереотипи на мислене по отношение на дейностите, специфични за музеите, формирани още в ученическа възраст. Подобно допускане, отнесено до резултатите от изследване на връзката „музеи–училище“ (Делибалтова, В., 2014) може да бъде обяснено отчасти с това, че поради отсъствието на подготовка на учителите като цяло да осъществяват взаимодействие с музеите по посока на по-ефективно осъществяване на процеса на обучение в училище и поради известни затруднения при реализацията на подобни дейности настоящите студенти нямат ученически опит и познания, което влияе върху оценката им за възможностите за осъществяване на подобно сътрудничество и във ВУЗ. Важно е обаче да се отбележи, че последното твърдение не се отнася в еднаква степен до учителите по различни учебни предмети – учителите по история, например, смятат, че са получили известна подготовка в това отношение и полагат известни усилия за реализиране на съвместни активности.

Тези данни, както и целта и задачите на настоящото проучване налагат едно по-детайлно „вглеждане“ в позициите на анкетираните лица при отчитане областта или направлението на тяхната академична подготовка. Различие от изложената до момента тенденция по отношение възможностите на музея за реализиране на дейности, обогатяващи и разширяващи подготовката на бъдещите специалисти, се откроява при мненията на студентите, обучавани в специалност История. В рамките на проучването половината от тях определят потенциала на музеите в този план като изразен в голяма степен. Специфични тенденции в позициите се очертават и във връзка с вероятността предлаганите музейни образователни програми или дейности в съдържателен план да са адекватни на съдържанието на образованието в съответното направление. Доколкото Педагогиката и Неформалното образование като научни направления нямат аналог сред изучаваните в средното училище предметни области и във възприятията на респондентите те са нещо „ново“ като контекст, доминиращите сред почти $\frac{2}{3}$ от обучаваните в тези специалности скептични оценки за възможността в съдържателен план предлаганите от музеите програми да съответстват на съдържанието на образованието в съответните направления би могло да бъдат обяснени. В същия план биха били обясними и становищата на студентите от специалност История за високата степен на изразеност на възможността за съдържателна адекватност на музейните програми спрямо академичната подготовка (споделена от половината от участниците в изследването). При всички случаи не е коректно да се пренебрегне и фактът, че предишен опит и впечатления на респондентите от различни по характер музейни активности са съществени детерминанти на изразените позиции. Забелязва се и динамика в становищата на студентите от различните специалности по отношение възможността музеите да предложат програми, които да съответстват на интересите на учащите се. По-голямата част от студентите (над $\frac{2}{3}$) от специалностите Педагогика и Химия определят тази възможност като малка или в средна степен изразена. Но според половината от участниците в изследването от специалност Неформално образование вероятността при подбора на съдържанието на отделните музейни активности да се отчитат потребностите и интересите им като аудитория е в голяма степен изразен (вж. фиг. 2).

Имаме основание най-напред за допускането, че, от една страна, се гледа с недоверие на възможността чрез реализираните дейности музеите да са в състояние да подпомагат по-широкообхватно или по-задълбочено учене от приеманото като характерно за академична среда, но, от друга, не се отхвърля вероятността съдържанието на музейните програми да привлича вниманието на студентите към конкретни факти или да провокира към търсене решения на дискуссионни въпроси посредством интегриране в изпращаното от музеите съобщение на достъпни и присъщи само за тях материални и информационни

ресурси. Също така има основание при обсъждане на получените резултати да се направи и предположението, че областта на академичната подготовка и сферата на евентуална бъдеща професионална реализация детерминират и очакванията за обогатяване и разширяване на подготовката на специалистите чрез участие в различни по характер музейни дейности.



Фигура 2. Мнение на студентите (потенциална аудитория)

На фона на казаното интерес предизвиква фактът, че описаните тенденции в резултатите на студентите, които са потенциална музейна аудитория, не намират подкрепа при резултатите на студентите, включени в изследването в качеството им на реална аудитория. Ако повече от половината от първата група студенти определят степента, в която музеите могат да подпомогнат подготовката на студентите, като средна, приблизително $\frac{3}{4}$ (32/42) от студентите, които са били включени в музейни активности, смятат, че музеите могат да са полезни в много голяма степен. Включеността в програмите, поне по отношение на изследваните лица, размива границите на влиянието на изучаваната специалност и върху отговорите, отнасящи се до адекватността на съдържанието на образованието и до съответствието с интересите на студентите на предлаганите музейни програми – относителният дял на студентите, посочили в много голяма степен, се запазва такъв, какъвто е и по отношение на първия въпрос (по 28/42 за 2-ри и 3-ти въпрос). Тези резултати неизбежно провокират интерес към оценката на студентите за ефективността от използването на различните музейни форми и методи.

Разбирането на музеите като образователни институции от неklasически тип, при които в нетрадиционна обстановка, освен свободата при избор на

тематика и използването на специфични музейни средства, съществува и възможността за „разнообразяване“ на образователните дейности чрез онагледяване, „разиграване“ на образователните ситуации или некатегорично разграничение на ролите на обучаващ и обучаван (Цекова, 2007: 61), позволява и предполага анализ на вижданията на музейната аудитория за степента, в която включеността в различни по характер музейни дейности би повлияла позитивно върху развитието на „желаните“ (или „дължимите“) при академична подготовка професионални компетентности.

Според данните от изследването (вж. таблица 5) най-високо оценявани от студентите – потенциална аудитория, като подкрепящи развитието на професионалната компетентност на студентите музейни форми са посещенията с демонстрации, реализирани от музейните специалисти, както и посещенията за запознаване с нови експозиции и посещенията, при които студентите са непосредствени участници в демонстрационните програми или са включени при подготовката на музейните експозиции (от първата група студенти като цяло те се възприемат като влияещи в степен над средна към голяма). Що се касае до възможностите на непосредствени или реализирани посредством онлайн връзки срещи с известни личности в съответната област или на интерактивни беседи, те се определят по-скоро в диапазона от малка към средна значимост. Тази тенденция в разбиранията на потенциалната аудитория може да се възприема като своеобразно потвърждение на променящата се визия за процеса на обучение като цяло, според която същината на последния не би могла да се свързва само с преподаването на готови истини, но и със съвместното разглеждане на актуални проблеми и търсенето на отговори и решения от равнопоставени субекти.

Таблица 5. Мнения на студентите (потенциална аудитория)

При подготовката във ВУЗ, за развитие на професионалната компетентност на бъдещите специалисти, възможностите на музея могат да се използват, като се реализират	Абсолютна честота	Средна стойност на приписваните оценки
...посещения за запознаване с нови експозиции	90	2,53
...посещения с демонстрации, реализирани от музейни специалисти	92	2,64
...посещения с възможност за включване на студентите в демонстрационни програми или при подготовка на експозиции	95	2,52
... посещения с възможност за осъществяване на виртуални разходки или онлайн връзки с музейни специалисти	93	2,31
...лектории с участие на известни личности в съответната област	95	2,34
...интерактивни беседи	88	2,34

Очертаната тенденция в оценките на потенциалната музейна аудитория за възможността участието в различни музейни форми „да се използва“ като ресурс при развитие на професионалните компетентности, като цяло се запазва и при проследяване придаваната относителна тежест на отделните дейности сред студентите от отделните специалности. Дори и да определим различията при получените резултати като пренебрежимо малки и незначителни, биха могли да се отбележат два открояващи се случая: много голяма значимост, приписвана на посещенията с демонстрации, реализирани от музейните специалисти, от участниците в изследването от специалност Химия, както и съществената роля, отдавана от обучаваните в специалност Неформално образование, на посещенията с възможност за включване на студентите (посетителите) в демонстрационните програми или при подготовката на експозициите. Изказаното в предшестващия анализ предположение, че профилът на академична подготовка несъмнено детерминира вижданията, отнасящи се до спецификата на условията или ресурсите, които благоприятстват индивидуално-личностното развитие и в частност развитието в професионален план намира потвърждение и тук⁴.

От позицията на реалната студентска аудитория изненадващо от изследователска гледна точка най-високо са оценени посещенията за запознаване с нови експозиции (16/42), следвани от посещенията с демонстрации, лекториите и личното участие в демонстрационни програми. Препотвърждават се обаче данните по отношение на онлайн връзките и интерактивните беседи – възможността за тяхното използване е оценена като ниска от 34/42 от изследваните лица.

Подобни резултати, разгледани по-скоро като възможност за нови изследвания, а не като отсъждане, ни позволяват да твърдим, че включени в музейни активности, студентите вероятно преосмислят собствената си визия за ефективност на обучението, която обвързват не толкова с предишните си вярвания и предубеждения, а с резултатите от персоналния си опит. В този смисъл те са по-склонни да оценят високо възможностите на тази форма, която е работила по-ефективно на персонално равнище при конкретни дейности, отколкото тази, която са очаквали да бъде по-работеща за тях по принцип.

Един от акцентите, които се поставят при анализиране перспективите за развитие на музейното образование при съвременните условия, е поставянето на разграничителна линия между информираността и образоваността. Доколкото е основателно твърдението, че въпреки полезността си информираността е с относително краткотрайни измерения и обслужва предимно нуждите на ежедневието (Цекова, 2007: 54), стремежът към представянето на фактите

⁴ Макар и дискуссионен, начинът на представяне на горепосочените резултатите, в рамките на настоящия анализ, се използва с цел проследяване различията в изразените становища за всяка една от описаните ситуации.

по начин, чрез който освен по-доброто усвояване на конкретен материал би се стигнало до изграждането на адекватни на ситуацията умения и биха се усвоили модели на поведение у аудиторията, става една от водещите детерминанти при разработването на различни по характер музейни образователни програми или продукти. В този план вижданията на студентите като потенциална музейна аудитория за „ползите“ от участието в музейни дейности с образователен характер предвид специфичния контекст на изучаваната специалност се явява важен аспект при проучване на конкретния проблем. Като търсените ползи се разполагат в континуума от запознаването със и усвояването на факти извън предвиденото (регламентираното) учебно съдържание до повишаване на интереса (и мотивацията за учене) както към проблемите в изучаваната специфична предметна област, така и в близки до нея сфери. След ранжиране на средните стойности на оценките за потенциалните възможности на посещенията и работата в музеите в контекста на изучаваната специалност се установява, че за участниците в изследването като най-значими перспективи се очертават подпомагането на разбирането на свързаното с конкретната предметна област съдържание и на ученето на неща извън предвиденото учебно съдържание. В най-малка степен като следствие на включеността в различни по характер музейни дейности с образователен характер се разглеждат провокирането на интерес към учебното съдържание и създаването на благоприятен емоционален фон за учене (вж. таблица 6). Изказаното в рамките на други изследвания твърдение, че музеят „е място, където влизаш, за да научиш нещо“ (Керемидчиева, М., 2013: 112), би могло да се приеме за един от обяснителните варианти на установената тенденция във възприятията на респондентите. Тази тенденция обаче не се запазва при анализ мненията на респондентите от различните специалности. Според студентите от специалностите Неформално образование и История потенциалните възможности на посещенията и работата в музеите се свързват в най-голяма степен с усвояването на факти извън регламентираното учебно съдържание и на следващо място (или като следствие на първото) с повишаването на интереса към изучаваната материя. В най-малка степен мислимо е пораждането на интерес към междудисциплинните връзки. За участниците в изследването от специалностите Педагогика и Химия възможностите на посещенията и работата в музеите се асоциират с провокиране на интерес към изучаваното учебно съдържание и с повишаване на мотивацията за учене. Доколкото всички тези оценки са следствие на предишни впечатления на респондентите от различни по характер музейни активности, рефлексия на включеността им в обучение в академична среда и на личните им жизнени стратегии и очаквания, те несъмнено показват признаване на значимостта или подчертаване на необходимостта при реализиране на ориентирани към постигане на образователни цели дейности да се предпоставя активността на участниците или взаимодействието между тях. Последното ни препраща към една от очертаваните от

специалистите в областта на музеологията перспективи, а именно – посетителите да получи „статут на субект и участник в процеса на комуникация, имащ право на самостоятелен подбор на информацията, според своите предпочитания“ (Цекова, Е., 2007: 24).

Таблица 6. Ранжиране средните оценки на студентите (общо и по специалности)

Потенциалните възможности на посещенията и работата в музеите в контекста на специалността, която изучавам, откривам в:	Общо участници в изследването	Педагогика	Неформално образование	История	Химия
Създаване на благоприятен емоционален фон за учене	6	3	4	5	4
Провокиране на интерес към учебното съдържание	5	1	2	2	1,5
Провокиране на интерес към междудисциплинните връзки	4	6	6	6	5,5
Повишаване на мотивацията за учене	3	2	3	4	1,5
Подпомагане ученето на неща извън предвиденото/регламентираното учебно съдържание	2	5	1	1	3
Подпомагане разбирането на свързаното с конкретната предметна област съдържание	1	4	5	3	5,5

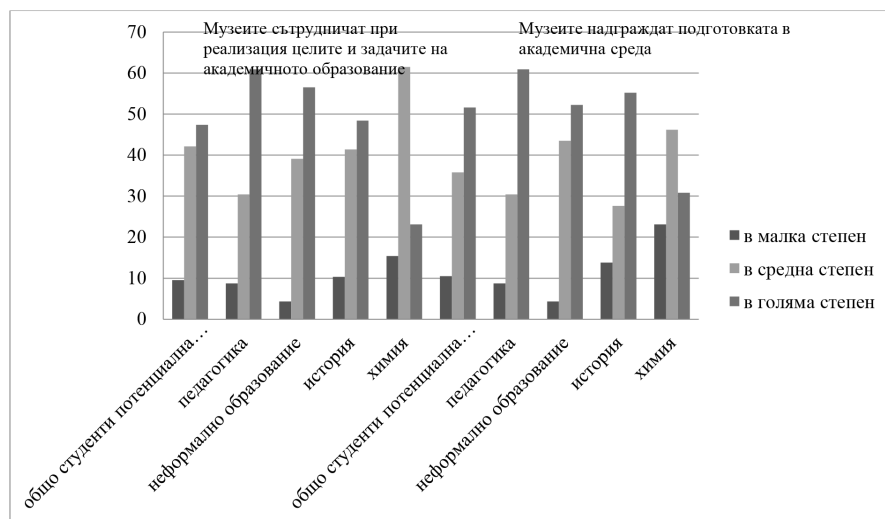
Позовавайки се на най-често срещаното сред социалните психолози становище, според което нагласите по принцип са оценки на определен факт, предвид проблема на настоящото проучване, оценките на студентите са търсени не само в посока потенциални възможности на работата в музея в контекста на изучаваната специалност, но и в посока ценността на тази работа съобразно спецификата на конкретни резултати от ученето. Анализът на позициите на участниците в изследването (потенциална музейна аудитория) показва, че ценността на работата в музеите от гледна точка спецификата на изучаваната специалност в сравнително висока степен се свързва с развитието на умения за учене по начин, различен от традиционния за училищна или академична среда, както и с развитието на практически и на творчески умения. В най-малка степен ценността на участието в музейни образователни дейности се съотнася с развитието на комуникативни умения. И докато по отношение влиянието на посещенията и работата в музеите предвид специфичната област на академична подготовка бе забелязано различие в позициите на респондентите от отделните специалности, при оценките им на влиянието в контекста на индивидуално-личностното развитие не се установяват съществени различия или не се наблюдават друг тип тенденции. Необходимо е все пак да се подчертае, че за студентите, обучавани в специалност Неформално

образование, ценността на работата с музеите много категорично се свързва с развитието на практически умения или друг тип умения, специфични за специалността (такъв акцент се поставя и при формиране на позициите от студентите от специалност Педагогика). Усвояването на стратегии за решаване на проблеми и развитието на комуникативни умения се предпоставят като най-съществени резултати в индивидуално-личностен план сред студентите от специалност Химия. Доколкото оценките на тази част от участниците в изследването се различават от очертаната тенденция във вижданията на студентите в ролята им на потенциална музейна аудитория, бихме могли да допуснем, че те са израз на очакванията за възможността при една нетрадиционно организирана учебна среда активността на участниците да не е сводима до изпълнение и следване на предварително зададени алгоритми, а да намира най-вече израз във вземане на решения за и направляване на дейностите. (Без, разбира се, да пропускаме уточнението, че предвид малкия брой участници в изследването от специалност Химия (и непредставителността им по отношение на съответната съвкупност) изводите и предположенията е коректно да се отнасят само до тях.)

Всеки един безпристрастен анализ на факти, процеси или дейности от заобикалящата ни действителност изисква открояването не само на позитивите (или на условията, благоприятстващи тяхната проява), но и съсредоточаване на вниманието върху характеристиките с негативен оттенък (както и на пораждащите затруднения фактори). В този ред на мисли в специализираната литература, едновременно с отчитането на улесняващите реализацията на музейните образователни програми условия, със същата задълбоченост се разглеждат и пречките при осъществяването ѝ. Анализирайки факторите с негативен характер, във фокуса на вниманието се поставят не само ограниченията на материалната база и обстановката, но и пречки с по-скоро „психологически“ характер – недостатъчно развита музейна култура сред голяма част от потенциалните „ползватели“ на материално, природно или културно наследство, разминаване между целите и действията на съпричастните към конкретната сфера институции, недостатъчна подготовка или мотивираност на лицата с делегирани права за осъществяване на дейностите и т.н. (пак там, 79–85). Последното обосновава и решението в рамките на проучването да се потърси мнението на респондентите в позицията им на потенциална музейна аудитория за степента, в която различни по характер условия биха могли да затрудняват или да възпрепятстват участието на студентите в музейни образователни програми. В най-голяма степен затрудненията пред участието се приемат за свързани с липсата на достатъчно информация или недостатъчното популяризиране на музейните образователни програми сред съответния тип аудитория. В не по-малка степен като препятстващ участието факт се разглежда ограничеността (или липсата) на ресурси и литература в музеите в съответната предметна област. Отчита се и немотивираността или недостатъчната

(или по-скоро нецеленасочената) подготовка на музейните работници както за излизане „извън пределите“ на информирането при представяне на музейните артефакти, така и за адекватно взаимодействие с отделните типове аудитории. В този случай не се забелязват различия в оценките на студентите според спецификата на академичната им подготовка.

При осъществяването на съвместни дейности между музеите и ВУЗ (или друг тип образователна институция) музеите биха могли да са в позицията на сътрудничащи по отношение реализирането на целите и задачите на образованието или да надграждат подготовката в съответната учебна среда. Както е видно от фиг. 3, малко повече от половината респонденти приемат, че при взаимодействието между музеите и ВУЗ в голяма степен ролята на музеите е да надграждат подготовката в академична среда, а значимостта им при реализиране целите и задачите на академичното образование се определя на границата между средна и голяма. Такъв тип позиция е характерна и за обучаваните в специалност История, докато за студентите от специалност Неформално образование функция на музеите е по-скоро подкрепата при реализиране на учебната работа. Доколкото в предшестващия анализ бе подчертано, че фокусирана върху специфичното съдържание на образованието дейност на музеите е в най-малка степен подкрепяна от обучаваните в специалност Химия, определянето ролята на музеите при взаимодействието преимуществено като средна в случаите на реализиране на академичните цели и в диапазона между малка и средна при надграждане на подготовката е обясним и непредполагащ обсъждане факт.



Фигура 3. Мнения на студентите (потенциална аудитория)

От позицията на опита студентите като реална музейна аудитория отново оценяват най-високо възможностите за провокиране на интерес към съдържанието, но за тях от голямо значение е и възможността за разбиране на съдържанието и създаването на благоприятен емоционален фон за учене. Важен е и още един факт – разликите между оценките на студентите за всяко едно от тази група твърдения като цяло са по-високи от оценките на студентите като потенциална аудитория – нито едно твърдение не е оценено „в малка степен“.

Потвърждават се обаче резултатите по отношение на ценността на работата в музеите – най-високо отново се оценяват възможностите за учене в контекст, различен от академичния и развитието на креативност и висши интелектуални умения. Средна е степента, с която се определят възможностите да се развиват умения, специфични за специалността на студентите. На този фон обаче интересни са резултатите по отношение на ролята на музеите – за реалната аудитория от студенти ролята на музеите за реализацията на целите на академичното обучение и за допълване на академичната подготовка не е много значима.

Изследването на нагласите на студентите спрямо дейностите с образователен характер, реализирани в музея, предполага и отчитане на факторите, които биха могли да влияят в негативен план при осъществяване на сътрудничеството. В този случай за най-съществени затруднения от първата група се приемат липсата на информация за (или недостатъчното популяризиране на) музейните програми във ВУЗ и ограничените ресурси и литература в музея за съответната специфична предметна област. И ако тези затрудняващи взаимодействия условия е допустимо да се определят като обективни, в не по-малка степен се приема, че участието на студентите в образователните програми на музеите би могло да се възпрепятства от немотивираността на музейните специалисти за работа с млади хора, от липсата на предварителна подготовка на студентите за адекватно включване и пълноценно участие в образователните програми и от недостига на време за това. Дори и да е допустим момент на „недоверие“ към оценката на факти, за които няма непосредствени впечатления, всъщност, чрез изказванията си, студентите отново насочват вниманието към едни от признаваните и с опит за дискутиране проблеми при развитието на музеите в съвременните условия. (Според резултатите от неотдавнашно проучване макар 92,6% от музейните специалисти да заявяват, че се съобразяват в работата си с особеностите на студентската аудитория, едва 9,5% смятат, че са изцяло и в известна степен подготвени за работа с различните „видове“ аудитория (Кьосева, Цв., 2013: 31).

Тези резултати се потвърждават от данните, получени от втората група респонденти – като основен проблем отново се очертава отсъствието на достатъчно информация за музейните програми и недостатъчните ресурси, които музеите предлагат. За разлика обаче от колегите си, които откриват проблеми и в работата на музейните специалисти, студентите, които са взели участие

в конкретни музейни дейности, оценяват и необходимостта от разширяване на собствената си подготовка за включване в различни активности. Както бе изтъкнато вече в предшестващия анализ, има основания за допускането, че участието на студентите в музейните активности предполага промяна на вижданията им за това що е ефективно реализирано обучение. Вероятно личният опит и ангажираност провокират саморефлексия, която отвежда до разбирането, че постигането на резултати, отговарящи на предварителните очаквания и удовлетворяващи потребностите на индивидуално равнище, е следствие не само на следване и изпълнение на зададените алгоритми за работа, но и на личната инициатива при търсенето на алтернативи и на способността за обосноваване на вземаните решения.

Обобщение и дискусийни въпроси

Както вече бе посочено, получените данни ни позволяват да издигнем хипотезата, че съществуването на определена нагласа към ролята и възможностите на музеите е предопределено от много фактори и нито само наличието на положителен опит, нито само съгласието по отношение на ценността на този опит могат лесно да доведат до промяна. Има основания и твърдението, че нагласите и отношението са свързани по-пряко със заинтересоваността, отколкото с получените резултати в другите ключови области.

Несъмнено е, обаче, че опитът влияе върху формирането на нагласи, ценности, чувства и отношения и категорично насочва мисленето към необходимостта да се търсят ефективни форми за реализация на връзката музей–училище–университет чрез интеграцията ѝ в реалния процес на обучение.

Това означава насърчаване на широко използване на класно-неурочните и извънкласните форми на обучение. Възможността на реализацията на подобна препоръка минава през преосмисляне и преразглеждане на изискванията и правилата за организацията на подобни посещения в рамките на учебния процес и разработване на процедури, които гарантират достатъчно сигурност за учениците и едновременно с това създават условия за премахване на излишната бюрокрация.

Необходимо е създаване на екипи от музейни работници и преподаватели, които биха могли да разработят и респективно да подпомогнат реализацията на музейни програми, по-тясно обвързани с учебното съдържание, по примера на Националния исторически музей, Политехническият музей и Националния военно-исторически музей.

Акцент и в дейността в училище, и в музейните дейности би следвало да бъде осигуряването на възможност за активно и директно участие на учениците в учебния процес. Активната и действена позиция е правилният път за формиране на положителни нагласи, ценности и отношения.

Без да е представително по отношение на цялата изследвана извадка, релатизираното проучване и данните, получени от него, провокират и множество въпроси, които пределно общо и без претенцията за изчерпателност можем да очертаяме в четири основни насоки.

На първо място, сравнението на данните по отношение на нагласите и очакванията на учениците и студентите към ролята и възможностите на музея за подпомагане на ученето в академична среда позволява да се направи предположението, че включеността в музейни дейности съществено повишава оценката на учащите се за потенциалните ползи от съвместната работа между музея и ВУЗ и между музея и училище. Това повишение обаче е много по-чувствително при студентите, отколкото при учениците. Вероятно възрастта и свързаното с нея увеличаване на опита и промяната в очакванията, а възможно и в образователните претенции, са благоприятна основа за формирането на положителна нагласа и високи очаквания както към музейните дейности, така и към възможностите за реализация на връзка между различните институции. Това вероятно е и причината, поради която при студентите, на второ място, значително се повишава оценката на ефективността от използването на различни музейни методи и форми и се разширява, на трето място, диапазонът на определяните като положителни ефекти и ценност от едновременно действие на двете институции по посока на повишаване на компетентността на студентите в определено поле. При учениците обаче акцентът върху забавлението и творчеството като че ли не дава основания да се твърди, че обвързаността между планираните резултати от ученето в музея и концепцията за плавното им преминаване едно в друго е толкова естествен процес, колкото е заложен в проектирания модел.

От наша гледна точка обаче най-провокиращи са данните, които, на четвърто място, дават основания да се продължат изследванията в една друга посока – влиянието на включеността в дейност върху самооценката и саморефлексията на учениците и студентите – перспективно направление в контекста на парадигмата за центрираното върху учащия се обучение.

Литература

- Андреева, Л. (1999) Социално познание и междуличностно взаимодействие. София.
Делибалтова, В. (2014) Взаимодействието „училище–музей“ – гледната точка на учителите. – *Педагогика*, 8 (под печат).
Керемидчиева, М. (2013) Новото лице на българския музей. – В: Маркетингово проучване и оценка на взаимодействието между музеите – училището и младите потребители. София: Национален исторически музей.
Кьосева, Цв. (2013) Маркетингово проучване сред музейните работници относно работата на музея с учащите. – В: Маркетингово проучване и оценка на взаимо-

действието между музеите – училището и младите потребители. София: Национален исторически музей.

Петрова, К. (2013) Педагогически и образователни функции на съвременния музей. – В: Маркетингово проучване и оценка на взаимодействието между музеите – училището и младите потребители. София: Национален исторически музей.

Стоева, З. Дигитализацията като предпоставка за преосмисляне функциите на културния институт. –<http://digicultbulgaria.files.wordpress.com/2011/09/stoeva3.pdf>

Цекова, Ек. (2007) Музейна комуникация и музейно образование. София.

Hein, G. (1998) Learning in the Museum. N.Y.

Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Gibson, L., Phillips, M., Sullivan, E. (2006) What did you learn at the museum today? Second study Evaluation of the outcomes and impact of learning through the implementation of the Education Programme Delivery Plan across nine Regional Hubs (2005).

Hooper-Greenhill, E. (2007) Museum and Education purpose, pedagogy, performance.

Постъпила февруари 2015 г.

Рецензенти:

проф. дпн Яна Рашева-Мерджанова, доц. д-р Илиана Петкова

ПРИЛОЖЕНИЯ:

Приложение 1. Анкетна карта за студенти

Приложение 2. Анкетна карта за ученици – потенциална аудитория

Приложение 3. Анкетни карти за ученици – реална аудитория – първи вариант

Приложение 4. Анкетни карти за ученици – реална аудитория – втори вариант

Приложение 5. Данни за училищата, в които учат учениците, участвали в изследването

Приложение 1

Анкетна карта

Уважаеми студенти,

Моля, определете доколко всяко едно от следващите твърдения съвпада или се доближава до Вашите разбирания, като поставите „х“ в съответната колонка! (Имайте предвид, че 1 означава „в малка степен“, 2 – „в средна степен“ и 3 – „в голяма степен“).

Благодарим Ви предварително за участието!

№	Твърдения	1	2	3
1	Музеите разполагат с възможности за обогатяване и разширяване на подготовката на специалистите (студентите).			
2	Музеите могат да предложат множество програми, адекватни на съдържанието на образованието на студентите.			
3	Музеите могат да предложат множество програми, съответстващи на интересите на студентите.			
4	При подготовката във ВУЗ, за развитие на професионалната компетентност на бъдещите специалисти, възможностите на музеите могат да се използват, като се реализират:			
	посещения за запознаване с нови експозиции			
	посещения с демонстрации, реализирани от музейни специалисти			
	посещения с възможност за включване на студентите в демонстрационни програми или при подготовка на експозиции			
	лектории с участие на известни личности в съответната област			
	посещения с възможност за осъществяване на виртуални разходки или онлайн връзки с музейни специалисти в различни музеи по света			
	интерактивни беседи			
5	Потенциалните възможности на посещенията и работата в музеите в контекста на специалността, която изучавам, откривам в:			
	създаване на благоприятен емоционален фон за учене			
	провокиране на интерес към учебното съдържание			
	провокиране на интерес към междудисциплинните връзки			
	повишаване на мотивацията за учене			
	подпомагане ученето на неща извън предвиденото/регламентираното учебно съдържание			
	подпомагане разбирането на свързаното с конкретната предметна област съдържание			
6	Ценността на работата с музеите от гледна точка спецификата на специалността, която изучавам, свързвам с:			
	развитие на умения за учене по начин, различен от този в училищна или академична среда			
	развитие на умения за мислене			

	развитие на креативни/творчески умения			
	развитие на комуникативни умения			
	развитие на социални умения			
	развитие на практически умения			
	развитие на други умения, специфични за специалността			
7	Участието на студентите в образователните програми на музеите би могло да се възпрепятства (да е затруднено) от:			
	спецификата на учебното съдържание в изучаваната специалност			
	липсата на информация за (недостатъчното популяризиране на) музейните програми във ВУЗ			
	ограничени (или липсващи) литература и ресурси в музея в съответната специфична предметна област			
	недостиг на време за участие в такъв тип програми			
	усложнена процедура при организиране и провеждане на посещенията			
	немотивираност (или липса на специализирана подготовка) на музейните специалисти за работа с млади хора			
	липса на предварителна подготовка (в това число методически препоръки) на студентите за участие или възможности за използване на предоставяната по време на посещенията информация			
8	При осъществяване на съвместни дейности между музеи и ВУЗ, ролята на музеите е да:			
	сътрудничат при реализация целите и задачите на академичното образование			
	надграждат подготовката в академична среда			

Моля, отбележете:

Пол: мъж жена

Изучавана специалност:

Приложение 2

Анкетна карта

Уважаеми ученици,

Моля, определете доколко всяко едно от следващите твърдения съвпада или се доближава до Вашите разбирания, като поставите „х“ в съответната колонка! (Имайте предвид, че 1 означава „в малка степен“, 2 – „в средна степен“ и 3 – „в голяма степен“).

Благодарим Ви предварително за участието!

Твърдения	1	2	3
1. Музеите разполагат с възможности за обогатяване и разширяване на подготовката на учениците.			
2. Музеите предлагат множество програми, адекватни на съдържанието на образованието и на интереса на учениците.			
3. Потенциалните възможности на посещенията и работата в музеите откривам в: ✓ създаването на благоприятен емоционален фон за учене; ✓ провокиране на интерес към учебното съдържание; ✓ провокиране на интерес към междупредметните връзки; ✓ подпомагане на ученето.			
4. Ценността на работата с музеите от гледна точка на спецификата на предметите, която изучавам, свързвам с: ✓ обогатяване на знанията; ✓ развитие на умения, специфични за изучавания учебен предмет; ✓ развитие на комуникативни умения; ✓ развитие на висши мислене; ✓ развитие на креативност; ✓ развитие на умения за работа в екип.			
5. Проблемите, които затрудняват осъществяването на връзката с музеите, произтичат от: ✓ не намирам смисъл; ✓ отдалечеността от училище; ✓ недостига на време; ✓ високата цена на входните билети и транспорта.			

Основни данни за анкетирания:

Вие сте: (подчертайте) мъж жена

Клас: (моля да посочите)

Приложение 3

Въпросник №1 „Моето посещение в музея“

Кой клас си? _____

С кого посети днес музея? мама/татко ☐ учител ☐

Какво посети днес?

Демонстрация по физика ☐ Музеен рожден ден ☐ Работилница за наука ☐

Забавна наука ☐ Семейна събота в музея ☐

На колко години си ? ☐	Момче? ☐	Момиче? ☐	
Моля отбележи	Да	Не	Не знам
1. Днешното посещение в музея ми хареса.	☐	☐	☐
2. Научих някои интересни нови неща.	☐	☐	☐
3. Успях да разбера повечето неща, които видяхме и правихме.	☐	☐	☐
4. Този музей е вълнуващ.	☐	☐	☐
5. Посещението ми даде много идеи за неща, които бих могъл/могла да направя.	☐	☐	☐
6. Посещенията в музея са полезни за работата в училище.	☐	☐	☐
7. Посещението в музея ме накара да искам да разбера и науча повече.	☐	☐	☐

Това, което ме впечатли най-много по време на
посещението в музея, беше...

Приложение 4

Въпросник № 2 „Моето посещение в музея”

Кой клас си? _____

С кого посети днес музея? мама/татко ☐ учител ☐

Какво посети днес?

Демонстрация по физика ☐ Музеен рожден ден ☐ Работилница за наука ☐

Забавна наука ☐

Семейна събота в музея ☐

Възраст? ☐	Мъж? ☐	Жена? ☐	Да	Не	Не знам
Моля отбележи					
1. Днешното посещение в музея ми хареса.			☐	☐	☐
2. Открих някои интересни неща по време на посещението в музея днес.			☐	☐	☐
3. Посещенията в музей правят работата в училище по-вдъхновяваща.			☐	☐	☐
4. Посещението ми помогна да разбера по-добре физиката/химията.			☐	☐	☐
5. Посещението в музей е добра възможност за придобиване на нови умения.			☐	☐	☐
6. Музеят е подходящо място за учене по различен начин в сравнение с училището.			☐	☐	☐
7. Разбрах повечето от нещата, които видяхме и правихме в музея.			☐	☐	☐
8. Бих дошъл/дошла отново.			☐	☐	☐
9. Тръгнах си от музея по-заинтересован/а от физиката/химията, отколкото когато дойдох.			☐	☐	☐

Най-интересното нещо от днес беше...

Приложение 5

Данни от посещенията на училища на образователните програми на НПТМ

Име на училището:	Брой класове от училището.. посетили музея:	Брой посещения на училището:	Дата на посещението:	Посетена образователна програма от училището:
ЧНУ „Ново поколение“	3	1	22.5.2014	„Демонстрация по физика“
ПГМЕ „Н. Й. Вапцаров“	2	1	10.6.2014	„Демонстрация по физика“
2 АЕГ „Томас Джеферсън“	1	1	13.5.2014	„Демонстрация по физика“
159 ОУ „Васил Левски“	1	1	30.4.2014	„Демонстрация по физика“
22 СОУ „Г. С. Раковски“	2	2	12.5.2014/ 19.5.14	„Демонстрация по физика“
Учебен център „Глобално знание“	„смесена група“ 1	1	26.5.2014	„Демонстрация по физика“
105 СОУ „Атанал Далчев“	4	4	април/ 30.4.14	„Демонстрация по физика“ (1) „Забавна наука“ (3)
5 ОУ „Иван Вазов“	2	1	10.7.2014	„Забавна наука“
140 СОУ „Иван Богоров“	2	1	10.6.2014	„Забавна наука“
72 ОУ „Христо Ботев“	2	1	9.6.2014	„Забавна наука“
56 СОУ „Константин Иречек“	1	1	28.4.2014	„Забавна наука“
СОУ „Д-р Петър Берон“, гр. Костинброд	2	1	10.5.2014	„Демонстрация по физика“ + „Забавна наука“
117 СОУ „Св. Св. Кирил и Методий“	3	1	26.4.2014	„Семейна събота в музея,,
Общ брой училища, посетили образователните програми на музея:	Общ брой класове, посетили образователните програми на музея:	Общброй посещения на училища на обр. програми на музея	Период на посещенията на училища в музея:	
13	26	17	април–юли 2014	

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 109

СТРАТЕГИЧЕСКИ ФАКТОРИ В СРЕДАТА НА УЧИЛИЩНИТЕ ОРГАНИЗАЦИИ

ДИНКО ГОСПОДИНОВ*

Резюме: Изследването е посветено на проблема за стратегическите фактори в организационната среда на училищните организации. Направен е опит за конкретизиране на тези фактори. В студията се прави кратка характеристика на различните фактори.

Ключови думи: външна и вътрешна среда на училищните организации, стратегически фактори

STRATEGIC FACTORS IN THE ENVIRONMENT OF SCHOOL ORGANIZATION

Dinko Gospodinov

Abstract: The study is devoted to the problem of strategic factors in the organizational environment of school organizations. An attempt was made to identify those factors. The study makes a brief description of the various factors.

Key words: external and internal environment of school organizations, strategic factors

Върху дейността на училищните организации въздействат множество фактори, намиращи се в тяхната външна и вътрешна среда. Оказваното от тях влияние варира в широки граници в зависимост от неговата сила, продължителност и последствия за организацията. В съвременните условия действието

Email: dkgospodinov@yahoo.com

на факторите се характеризира със силно изразена динамика – непрекъснато се появяват нови фактори, други от тях отслабват или отмират, самите фактори са в процес на непрекъсната промяна. При осъществяването на стратегическото управление в училище е необходимо да се отчита действието на различните фактори на организационната среда върху него. Стратегическият анализ обаче сериозно се затруднява както от разнообразието на факторите, които влияят върху училищните организации, така и от тяхната динамика. Не всички фактори на средата имат еднакво значение, те се различават съществено според силата на тяхното въздействие. Това налага открояването на тези от тях, които имат стратегическо значение за училищните организации.

Понятието „фактор“ се употребява широко в научната литература, включително и в теорията на мениджмънта на образованието. Под фактор обикновено се разбира причина или движеща сила, която въздейства върху обект или процес, като в резултат на това променя неговите характеристики. За целите на настоящето изследване под „фактор“ ще разбираме „комплекс от сили, които въздействат върху даден обект (явление, процес), в резултат на което в него настъпват определени промени“.

Факторите на външната и вътрешната среда на училищните организации са обект на много изследвания. Анализирани са много такива както на външната училищна среда, така и на вътрешната, но липсва отговор на въпроса кои от тях са стратегически.

Същност на стратегическите фактори в управлението на училището

Училищните организации представляват отворени системи, които си взаимодействат с външната среда, в която функционират. В процеса на своето функциониране те изпитват въздействието на различни фактори на външната среда. Влияние върху тях оказват и факторите на вътрешната организационна среда на училището. При осъществяването на стратегическото управление на училището и по-конкретно, когато се извършва стратегическият анализ на неговата външна и вътрешната среда, е необходимо да се направи оценка на актуалното състояние на факторите на средата, както и да се прогнозира тяхното евентуално развитие за в бъдеще. Впоследствие, поради динамиката на средата, в процеса на реализирането на стратегията също е необходимо да се следи състоянието и промените в основните нейни фактори. Поради това за целите на стратегическото управление на училищните организации трябва да се открият тези фактори на тяхната външна и вътрешна среда, които имат стратегическо значение. Отговорът на въпроса кои са стратегическите фактори се съдържа в отговора на въпроса кои са факторите, които оказват или в бъдеще биха могли оказват най-силно влияние върху състоянието на училищните организации. За съжаление в специализираната литература липсва отго-

вор на този въпрос. За да бъде окачен като стратегически, даден фактор трябва да притежава някоя от следните характеристики:

- Да оказва силно въздействие, което определя най-съществени параметри в дейността на училищните организации. Това са основните характеристики, които определят тяхната същност и самото им съществуване. Например броят на училищните паралелки и свързаният с тях щат на персонала зависят от постъпващия в училището ученически контингент, който пък от своя страна зависи от демографските тенденции във външната среда на училището. Силно неблагоприятните демографски тенденции в някои случаи могат дори да доведат до закриване на училището поради липса на ученици.

- Факторът трябва да бъде относително траен за определен период от време. Краткотрайно действащите фактори не са стратегически, а ситуативни.

Видове стратегически фактори

В специализираната литература съществува голямо многообразие от възгледи относно факторите, включващи се във външната и вътрешната среда на училищните организации. Липсват общоприети класификации не само на стратегическите фактори, но и въобще на факторите в училищната среда.

Например Ф. Хелинджър посочва следните фактори на външната училищна среда: социално-икономически статус на зоната, обслужвана от училището; степен на социална отговорност на хората, попадащи в тази зона; културни различия между населението; микрообразователна политика и регулиране от страна на държавната администрация; ценности и очаквания към образованието на местната общност; към вътрешната училищна среда той включва: вида на училището; училищната култура; учителския опит и компетентности; морала на училищните служители; финансовите ресурси, формалната и трудовата организация в училището (цит. по: Branson, C., S. Gross, 2014: 190). Към тях С. Brenson и S. Gross добавят публичното партньорство и самоуправлението на училището (пак там).

Измежду факторите, които предлага Ф. Хелинджър, заслужават внимание няколко. Първо, това е социално-икономическият статус на района, който обслужва училището. Формулировката е много обща и се нуждае от конкретизиране, но става въпрос за равнището на икономическо развитие и свързаното с него равнище на материално благополучие. Образователната практика в много икономически развити страни показва, че нивото на икономическо развитие на местно равнище и материалният статус на семействата на учениците оказват силно влияние върху техните образователни постижения. В нашата страна при проведеното през 2012 г. изследване по Програма за международно оценяване на учениците (Programme for International Student Assessment (PISA) също бяха направени подобни констатации. Нещо повече, според мнението на експертите в нашата страна този фактор се проявява като силно действащ, оказващ нега-

тивно стратифициращо влияние върху постиженията на учениците (Как България може да подобри образованието си? Световна банка – България, 2014: 13).

Много интересни фактори са степента на социална отговорност на общността, която живее в района на училището, както и равнището на морала на училищните служители.

Джефри Гленц разглежда като външни фактори социалните сили, историческите фактори, икономическите условия и политическите реалности. Към вътрешните фактори той причислява училищния климат, визията и мисията на училището, вземането на решения, училищната култура, управлението на училището и целите на училището (Glanz, J., 2006: 68–70).

На основата на литературен анализ Н. Баскиа от Центъра за изследване на образованието към университета в Торонто, Канада, отбелязва наличието на голямо разнообразие от фактори на училищната среда, посочени от различни автори, измежду които са прираст в обучението на учениците, задължения на учителите, учителска ефективност, професионално обучение на учителите, микрополитики и служебни отношения в училище, училищно лидерство, училищни реформи и промяна и др. (Bascia, N., 2014: 2).

Тя самата приема като фактори на средата лидерството на ръководителя на училището, човешките ресурси на училището, неговите материалните ресурси, практиката на работа в клас, професионалната кондиция на учителите, учителските задължения (пак там, р. 3).

В своята публикация тя представя модела на училищната среда на Talbert & McLaughlin (пак там, 6–14). Моделът включва две групи от фактори – на външната среда на училището и на неговата вътрешна среда, представени на фиг. 1.



Фигура 1

Като фактори на външната среда са посочени социалните общности, политики и социални ценности. Акцентът обаче е поставен върху факторите на вътрешната среда, които са три на брой – работа в класната стая, учителски задължения и училище. Тези три фактора са конкретизирани чрез набор от индикатори по следния начин:

Работа в класната стая

- обучението е свързано с живота на учениците;
- използване на разнообразни методи и техники за обучение;
- прилагат се различни стилове на учене;
- високи очаквания към всички ученици;
- системно се използва формиращо оценяване;
- учителите имат ясни цели, наблюдават прогреса на учениците и им подават обратна връзка;
- на учениците се предоставя възможност за инициатива при работата в класната стая;
- разнообразието и индивидуалните различия се уважават;
- социалния и емоционалния живот са ценени;
- съществуват позитивни отношения ученик–учител и ученик–ученик;
- учителските стратегии за мениджмънт на класа са системни;
- дисциплиниращите стратегии са последователни и не принудителни.

Учителски задължения

- учителите участват в задължително професионално обучение;
- отношенията учител–учител са позитивни и колегиални;
- учителите имат време за съвместно учебно планиране;
- учителите носят индивидуална и колективна отговорност за обучението на учениците;
- професионалното развитие на учителите е системно и продължаващо;
- учителите имат данни за подкрепа на вземаните от тях образователни решения.

Училище

- училищните принципи осъществяват обучаващо лидерство; ✓ зачита се и се уважава професионализмът на учителите; ✓ включват учителите при вземането на решения; ✓ артикулират ясна и завладяваща визия за развитие на училището, която включва постигане на уважение и грижа; ✓ моделират и поддържат непрекъснато професионалното обучение на учителите и тяхното експериментирание в работата;
- училищните политики и норми акцентират върху високи постижения на всички ученици;
- правилата са ясни, доведени са до знанието на всички и нарушенията се санкционират последователно;

- учениците и служителите чувстват физическа безопасност;
- учениците и служителите чувстват социална и емоционална безопасност;
- извънкласните дейности са достъпни и всички ученици се окуажават да участват в тях;
- материалната база е чиста и добре поддържана;
- наличните в училището ресурси са подходящи.

Интересен поглед към факторите на училищната среда дават и критериите за стратегически анализ на училището на Службата по стандартите в образованието в Англия (OFSTED). Те се базират върху рамката за самооценяване на училищата и включват следните области на анализ (OFSTED Criteria of the Strategic Analysis for School, 2011: 1–17):

Постижения на учениците в училище:

- ✓ прогрес на учениците в обучението.

Поведение и сигурност в училище:

- ✓ посещаване на учебните занятия;
- ✓ управление на поведението на учениците.

Качество на преподаване:

- ✓ качество на преподаване;
- ✓ осигуряване на ресурси и среда в подкрепа на обучението, оценяването като част от урока, диагностика и ясни цели на учителя в урока;
- ✓ осигуряване с учебни програми.

Лидерство и мениджмънт:

- ✓ ръководство;
- ✓ планиране;
- ✓ изпълнение на препоръките от предишното инспектиране на училището;
- ✓ отчетност;
- ✓ персонал.

Отношения и общност

- ✓ възприемане дейността на училището от стейкхолдърите (заинтересованите страни);
- ✓ работа с жалби;
- ✓ капацитет да се дава и получава подкрепа
- ✓ реакция към промените в средата на училището;
- ✓ реакция към промените в признанието за дейността на училището.

В Наръчника по образователна политика на ЮНЕСКО са набелязани следните фактори, влияещи върху образованието (UNESCO Handbook of Education Policy Analysis and Programming, 2013: 6):

Географски и демографски фактор – географско разположение, пътища, отдалечени райони, климатични зони, пирамида на човешката популация, пол, възрастови групи, етнически групи, градско и селско население, миграция.

Социален и културен контекст – социална структура, регионални общности, родители (семейства), благосъстояние, социално изключване, мобилност, социална промяна, качество на живота, етноси, езици, религии, обичаи, културни практики, събития и др.

Икономически фактор – икономически растеж, производителност на труда, сектор на услугите, промени в структурата на икономиката, заплащане, стандарт на живот, бедност.

Политически фактор – политическа система, политически процеси, политически промени, идеология, правителство, законодателство, децентрализация.

Други фактори – външни влияния, природни бедствия, информационни технологии и др.

Посочените по-горе примери потвърждават многообразието на факторите във външната и вътрешната среда на училищните организации. Същевременно това показва, че е трудно обхващането на толкова голям набор от фактори при училищното управление. Повечето от тях са твърде конкретни и са свързани със специфични училищни проблеми.

В литературата е общоприето, че факторите, които въздействат върху организациите, включително училищните, могат да се диференцират на две големи групи – фактори на външната училищна среда и фактори на вътрешната среда на училището. Също така в литературата по стратегически мениджмънт най-често се приема, че факторите на външната организационна среда включват четири основни групи – политически, икономически, социални и технологични фактори. Външната среда обаче също се подразделя на два вида – среда на непряко въздействие и среда на пряко въздействие. Средата на непряко въздействие най-общо представлява съвкупност от фактори, които са в процес на непрекъсната динамика, на взаимодействие помежду си и които оказват косвено влияние върху дейността на училищните организации. Например демографският фактор в цялата страна се проявява под формата на негативна тенденция. В различните региони на страната отрицателният демографски прираст има различни стойности, но като цяло той влияе върху всички училищни организации чрез своите икономически последици – намаляване на икономически активната част от населението, недостиг на млада и квалифицирана работна сила и необходимостта в държавния бюджет да се отделят все повече средства за социални разходи – пенсии, социално подпомагане и социални услуги, здравеопазване за все по-нарастващия относителен дял възрастно население. Средата на косвено въздействие обхваща цялата територия на страната плюс факторите, свързани с нашето членство в Европейския съюз.

В този тип среда като стратегически за училищните организации могат да се посочат следните фактори:

- политически фактори – образователна политика на изпълнителната власт;

- икономически фактори – икономическа политика на изпълнителната власт;

- социални фактори – демографски фактор.

Външната среда на пряко въздействие – това е непосредствената среда, в която се намира училището – средата на населеното място, района, квартала. За разлика от средата на косвено въздействие тази среда влияе пряко върху дейността на училищните организации. Факторите в тази среда могат да се групират по следния начин:

- политически фактори – дейност на органите за самоуправление на местно равнище;

- икономически фактори – заетост, средна работна заплата, пазар на труда;

- социални фактори – демографски фактор, етнически фактор, родители на учениците.

Вътрешната среда на училището също включва значителен брой фактори. Измежду тях като стратегически могат да се посочат следните: резултати на училището в подготовката на учениците, ученически контингент, материална база, финансиране на училището, организационна култура, управление на училището и човешки ресурси.

Характеристика на стратегическите фактори

Фактори на средата на непряко въздействие

Образователна политика. Образователната политика представлява една от публичните политики в държавното управление. В нашата страна съобразно чл. 251 от новоприетия Закон за предучилищното и училищното образование държавната образователна политика се осъществява от Министерския съвет, а министърът на образованието и науката ръководи нейното разработване и координира провеждането ѝ. Като публична политика тя оказва съществено влияние върху цялата социално-икономическа система на страната и, разбира се, в най-голяма степен върху тази обществена подсистема, за която тя е специално предназначена – системата на средното образование.

Следва да се отбележи, че в специализираната литература липсва общоприето определение на понятието „образователна политика“. Например Luk и Hogan разглеждат образователната политика като създаване на перспектива за регулиране на човешките и финансови ресурси в образователната система (Rizvi, F., B. Lingard, 2010: 7). Стивън Бел счита, че тя представлява „ансамбъл от свързани политики“, чрез който се упражнява властта (пак там).

Според едно от определенията в литературата образователната политика представлява „съвкупност от теоретични принципи и практически мерки, разработвани и реализирани от държавата в сферата на образованието“ (Глосарий современного образования, 2014: 12).

Съобразно друго определение „образователната политика е публична политика в сферата на образованието. От тази гледна точка тя е една от най-важните секторни политики в конкретната страна и е дейност, насочена към формулиране на общите образователни цели и усъвършенстване на образователната система... Образователната политика е процес, който е насочен към бъдещето... Тя е свързана с разработването на стратегии и програми, конкретни промени и реформи на образователната система“ (цит. по: Еничарова, Е., 2015: 19).

Осъществяваната от държавата образователна политика оказва силно влияние върху функционирането на образователната система и отделните училища. Поради това тя трябва да бъде внимателно обмислена, планирана и реализирана от страна на съответните органи на държавната власт.

Като публична политика образователната политика се изгражда върху определени ценности и принципи. Например Wirt и Kirst посочват като основни ценности на образователната политика постигането на качество на образованието, на образователна ефективност, справедливост и на право на избор за всеки, който ползва услугите на образователната система (Delaney, J., 2015: 19).

Съответно според една от класификациите на принципите на образователната политика (на Galledher) те включват:

- техническа осъществимост на образователната политика;
- икономическа и финансова възможност за нейното осъществяване;
- жизнеспособност на образователната политика;
- административна оперативност (пак там).

В зависимост от нейните характеристики образователната политика може да бъде от различен тип. В литературата са разработени различни типологии на тази политика, например делегирана, формална, дистрибутивна, символна, материална, процедурна, рестриктивна, рационална, регулаторна и др. Примерно в миналото доста често у нас се е осъществявала формална образователна политика, през по-голямата част от прехода образователната политика се е изграждала на рестриктивна финансова основа, а за определени периоди можем да говорим и за хаотична образователна политика.

В литературата липсва яснота относно елементите на образователната политика. Според някои изследователи тя включва три основни елемента (Zajda, J., M. Geo-Jaja, 2010: 99):

- рационално разглеждане на проблемите, към които е адресирана;
- цел, която образователната система може да постигне;
- теория или мрежа от хипотези, която обяснява как тази цел ще бъде постигната.

Може да се приеме, че както всички публични политики, така и образователната политика се състои от взаимосвързани секторни политики. Секторните политики – това са политиките в отделните образователни степени – предучилищна, основна и средна, в професионалното образование, в об-

ластта на учебните планове, учебните програми и образователните ресурси, финансирането на средното образование, човешките ресурси (подготовка на учители, обучение и развитие, оценяване, заплащане и пр.), нормативна база на образованието и др.

Например в инициативата SABER (Systems Approach for Better Education Results) на Световната банка в областта на секторната политика към учителите са обособени следните области (Bulgaria Teachers. SABER Country Report, 2013: 2):

1. Изисквания за влизане в учителската професия и за оставане в нея.
2. Първоначално учителско образование.
3. Подбор на учители.
4. Учителски хорариум и автономия.
5. Професионално развитие на учителите.
6. Възнаграждения.
7. Правила за пенсиониране и бонуси.
8. Мониторинг и оценяване на учителското качество.
9. Отговорности на учителите и право на мнение.
10. Училищно лидерство.

Към тези области би следвало да се включи и кариерното развитие на учителите, а десетата област се нуждае от по-точно формулиране.

По отношение на анализа на политиката към учителите той включва следните цели (пак там, с. 3):

1. Ясна рамка на очакванията към учителите.
2. Привличане на най-добрите в професията.
3. Подготовка на учители с добро образование и опит.
4. Съчетаване на учителските умения с потребностите на учениците.
5. Водещите учители притежават твърди принципи.
6. Мониторинг върху преподаването и ученето.
7. Подкрепа на учителите за подобряване на обучението.
8. Мотивиране на учителите за постижения.

Образователната политика представлява стратегически фактор за училищните организации, защото:

- Тя определя приоритетите в развитието на образователната система. Съответно тези приоритети насочват дейността на училищата за съответния период от време, а самите училищни организации представляват средство, инструмент за тяхното реализиране.

- Образователната политика определя начина, по който се разпределят ресурсите в образователната система. Както всички организации, за да могат да функционират, училищата се нуждаят от съответните ресурси. Начинът на осигуряване на необходимите ресурси се определя съобразно осъществяваната образователна политика.

- Образователната политика намира израз и в разработването и прилагането на нормативната уредба на средното образование. Тя представлява нормативната рамка, която задава основните параметрите в дейността на училищните организации.

С оглед установяването на конкретното влияние на този фактор е необходимо извършването на анализ на образователната политика, чрез който да се установят измеренията на оказваното въздействие в момента, или да се прогнозира очакваното такова за в бъдеще.

Икономическа политика на изпълнителната власт. Осъществяваната на национално равнище икономическа политика насочва развитието на икономиката на страната, а тя влияе изключително силно върху останалите обществени подсистеми, включително образованието. Икономиката създава средствата, необходими за издръжката на бюджетните организации, или, казано по друг начин, колкото по-добре работи тя, толкова повече средства биха могли да се отделят за тази сфера. Освен това икономиката създава заетост и осигурява поминък, отсъствието на които води до миграция на населението.

От своя страна образователната система също спомага за развитието на икономиката – чрез подготовката на необходимите за отделните отрасли кадри и посредством развитието на науките и технологиите.

Развитието на икономиката се измерва с различни показатели, но няколко от тях са най-значими. Първият и най-значим показател е брутният вътрешен продукт (БВП) на страната. Най-общо той показва стойността на всички произведени стоки и услуги в страната (или в отделна административно-териториална единица) за определен период от време, най-често една календарна година. Тенденцията в стойностите на БВП отразява развитието на икономиката. Нарастването на БВП е свързано с по-голямото производство на стоки и услуги, което от своя страна води до по-високи нива на трудова заетост, до по-добро заплащане, до повишаване на технологичното равнище на производството и услугите и до повече данъчни постъпления, което се отразява благоприятно върху публичните разходи. С други думи нарастването на БВП създава условия за постъпването на повече средства в държавния бюджет, а оттам и за увеличаване на средствата в него, отделяни за образованието. Това обаче не се извършва автоматично, а зависи от политиката на централната държавна администрация, както показва таблица 1.

Таблица 1. Тенденции в БВП на страната и в бюджета за образование за периода 2005–2014 г.

	Години									
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Прираст на БВП	7,2%	6,8%	7,7%	5,7%	-4,2%	0,1%	1,6%	1,2%	1,3%	1,6%
Бюджет за образование (спрямо БВП)	3,9%	3,7%	3,5%	3,9%	4,0%	3,7%	3,4%	3,5%	3,8%	3,98%

Данните в таблицата показват относителния дял на средствата, отделяни за образование в държавния бюджет спрямо БВП на страната. За съжаление тези средства са значително по-малко в сравнение с останалите страни от ЕС. Например за периода 2010–2014 г. относителният дял на тези разходи спрямо БВП е под 3,7%, докато за страните от ЕС той е средно 5,3%. За 2012 г. този показател за Румъния е 3%, за Гърция 7,7%, за Италия 8,2%, за Естония 16,2% и за Литва и Латвия – 15,5%. Поради недостига на бюджетни средства през значителна част от времето през т.нар. преходен период към образованието у нас се прилагаше „остатъчно финансиране“. В резултат на това определено може да се каже, че една част от проблемите в системата на средното образование са резултат именно от това перманентно недофинансиране.

Икономическата политика влияе силно върху равнището на трудовата заетост на национално ниво, върху пазара на труда, върху технологичното равнище на организациите в сферата на производството и услугите, а всички те, макар и по различен начин, са свързани с образователната система.

Демографски фактор. В периода след 1990 г. нашата страна се намира в демографска криза. Населението непрекъснато намалява, като същевременно се променя и неговата възрастова структура в посока към непрекъснато застаряване. Негативната демографска тенденция доведе до сериозно намаляване на популацията от население в детска и младежка възраст. На национално равнище този фактор оказва косвено влияние върху училищните организации чрез:

- Намаляване на относителния дял на населението в трудоспособна възраст. По-ниският дял на икономически активното население се отразява неблагоприятно върху трудовите ресурси на страната и затруднява икономическия растеж.
- Застаряването на населението изисква отделянето на повече средства от държавния бюджет за компенсиране на дефицита в пенсионния фонд, за здравеопазване, за социално подпомагане и за социални услуги.

Фактори в средата на пряко въздействие

Както вече бе отбелязано по-горе, средата на пряко въздействие – това е непосредствената среда на училищните организации. В зависимост от техния

вид – това е средата на населеното място при малките населени места, на квартала и района в големите населени места, на общината и дори на областта при гимназиите и професионалните гимназии. За разлика от средата на косвено въздействие факторите в тази среда влияят директно върху училищата.

Политически фактори. Основният политически фактор тук е **дейността на органите за управление на местно равнище**. Съобразно Закона за местното самоуправление и местната администрация органите за местно самоуправление са Общинския съвет и кметът на общината. Те притежават определени правомощия в областта на образованието, които, въпреки че обикновено се обозначават като обслужващи функции, никак не са малки. Чрез тях те могат да оказват сериозно въздействие върху дейността на училищата.

Най-широки са общинските правомощия в областта на предучилищното образование, където общинските съвети могат да откриват, преобразуват и закриват общинските детски градини, а кметовете на общини назначават техните директори след провеждането на обявен конкурс.

Като изключим ограничения брой държавни училища, всички останали са общински. Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) предоставя на общините редица функции, с които е свързано нормалното функциониране на училищата. Съобразно чл. 256 от закона общините осигуряват строителството на нова училищна материална база и ремонта на съществуващата, информационното и библиотечното осигуряване на дейността на училищата, условията за целодневно обучение, охраната на училищата, здравното обслужване на учениците, тяхното хранене, отдых и спорт, безплатен транспорт за пътуващите ученици и др. Освен това общинските администрации участват и при определянето на план-приема на училищата и при определянето на професиите, които ще се изучават в професионалните училища. Също така ЗПУО предоставя правомощия на кметовете на общини за осъществяване на контрол върху начина на изразходване на финансовите средства предоставени на училищата.

Представител на местната власт следва да участва и в Обществените съвети към училищата, които предстои да бъдат изградени. Чл. 269 от ЗПУО предоставя на тези съвети отговорни функции:

- ✓ одобряване на стратегията за развитие на училището и приемане ежегодно отчета на директора за нейното изпълнение;
- ✓ предлагане на политики и мерки за подобряване качеството на образователния процес в училище;
- ✓ даване на становище по разпределението на средствата в проектобюджета на училището и по отчета на директора за изпълнението на бюджета;
- ✓ съгласуване на училищния учебен план;
- ✓ участие в комисията по атестиране на директора на училището;
- ✓ даване становище по план-приема на училището.

Извън законово регламентираните дейности органите на местното самоуправление могат да извършват допълнително много такива – например осигуряване на допълнителни средства за отопление на училищата, подпомагане обучението и развитието на човешките ресурси в училище, както и поддържането на инфраструктурата в района на училището, на транспорта до него и др.

Като цяло органите за местно самоуправление имат твърде много възможности, чрез които да оказват въздействие върху работата на училищата.

Икономически фактори. За съжаление в практиката на училищното управление на общообразователните училища на този фактор не се обръща необходимото внимание, а той е един от определящите в средата на пряко въздействие. Неговото въздействие може да се анализира в няколко аспекта. Както при икономиката на национално равнище, така и при икономиката на местно равнище един от най-важните индикатори за нейното състояние е стойността на създадения БВП на човек от населението. Този показател отразява основните икономически тенденции в местната икономика. От нейното състояние зависят равнището на трудовата заетост и на средната работна заплата на местно равнище.

Равнището на трудова заетост засяга родителите на учениците, а чрез тях самите ученици и училищата, в които учат. Липсата на заетост принуждава някои родители да мигрират временно или постоянно в търсене на работа, а това се отразява негативно върху техните деца. Мигрирането на единия или на двамата родители в търсенето на работа поставя учениците в ситуация на понижен или на напълно липсващ родителски контрол.

Липсата на заетост се отразява върху доходите на семействата на учениците, включително и върху самите ученици. Родителите, които са останали без работа, обяснимо пренасочват своето внимание към материалното осигуряване на своите семейства, като нерядко това става за сметка на полагащите грижи за образованието и възпитанието на децата. Същевременно безработицата на единия или двамата родители се отразява неблагоприятно върху психическото състояние на учениците и те често изпадат в състояния на стрес, апатия, изолиране от връстниците и др. Съществуващите регионални различия в равнището на средната работна заплата съответно се отразяват върху учебните постижения на учениците.

Данните в таблица 2 също показват наличието на известна връзка между икономическите фактори, образователната структура на населението и някои показатели в дейността на училищата (в случая отпадането на учениците от училище, оценките на матурата по български език и литература и относителния дял на учениците получили слаби оценки на същата матура).

Таблица 2. Икономически и образователни показатели за някои области на страната*

Области	БВП на човек от населението в лв.	Средна годишна заплатата в лв.	Население с висше образование	Население със средно образование	Население с основно и по-ниско образование	Отпадащи ученици	Среден успех на матури БЕЛ	Слаби оценки на матури БЕЛ
София	24 680	12 851	45,8 %	50,9 %	3,3 %	2,4 %	4,62	1,8 %
Ст. Загора	12 235	9 414	19,5 %	65,0 %	15,5 %	2,5 %	4,19	5,8 %
Варна	11 233	8 922	31,4 %	49,9 %	18,6 %	2,7 %	4,40	5,2 %
София – област	10 978	9 252	14,4 %	67,2 %	18,4 %		4,09	10 %
Бургас	9 806	8 212	20,2 %	51,9 %	28,0 %	2,0 %	4,22	7,1 %
Пловдив	9 394	7 922	23,4 %	57,3 %	19,3 %	2,8 %	4,31	7 %
Монтана	6769	6995	18,4 %	66,0 %	15,6 %	3,3 %	4,04	10,7 %
Плевен	6639	7046	22,9 %	60,6 %	16,6 %		4,04	над 10 %
Кюстендил	6195	6 880	22,5 %	67,8 %	9,7 %		4,07	10 %
Видин	5876	6663	17,1 %	73,3 %	12,0 %	3,0 %	4,21	3,7 %
Сливен	5654	7265	15,9 %	49,4 %	30,2 %	4,6 %	4,20	5,9 %
Силистра	5582	7215	15,1 %	52,5 %	32,4 %	3,0 %	3,90	9 %

* В таблицата са включени данните за първите 6 и последните 6 области в страната по показателя БВП на човек от населението.

Данните в таблицата за БВП на човек от населението и за образователната структура на населението са от НСИ, а за отпадащите ученици от училище и оценките от матурите са от изследването на ИПИ „Регионални профили 2015“ (Регионални профили – показатели за развитие 2015 г. Институт за пазарна икономика, 2015 г. – www.ime.bg – посетен на 14.01.2016 г.)

Подобни данни, които показват връзката между икономиката и социално-икономическите фактори, са посочени и в изследването на ИПИ България 2020. Данните за ранно напусналите образование и обучение на възраст 18–24 години за периода 2005–2013 г. показват наличието на връзка между равнището на икономическо развитие на отделните райони на планиране и отпадането на младежите. Например за 2013 г. най-висок е относителният дял на отпадналите в Северозападния район за планиране, който включва някои от икономически най-изостаналите области в страната (Видин, Монтана, Плевен и др.) – 18,2%, докато за икономически най-развития регион на страната – Югозападния, който включва областите София–град, София–област, Перник, Благоевград и Кюстендил, той е 4,8%, а средно за страната – 12,5% (България 2020. Институт за пазарна икономика, 2015: 4).

Социални фактори

Демографски фактор. Негативната демографска тенденция е характерна за цялата страна. В резултат на по-малката детска популация непрекъснато намалява броят на учениците, училищата и учителите работещи в тях, което е отразено в таблица 3.

Таблица 3. Общообразователни училища, ученици и учители

	Учебни години				
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Ученици	615 554	608 825	604 713	606 627	604 481
Училища	2 096	2 069	2 040	2 026	2 019
Учители	47 230	46 245	45 072	45 093	45 204

Демографският фактор в тази среда въздейства върху училищата посредством ученическия контингент, който постъпва в тях. Намаляването на броя на учениците се отразява върху броя на паралелките в училището, щата на персонала и финансирането на училището. Поради това между училищата съществува остра конкуренция за набирането на ученици, което в повечето случаи за съжаление не е свързано с предлагането на по-високо качество на образованието.

Миграция. Вследствие на социално-икономическата криза през преходния период рязко се ускори миграционните процеси. Основната причина за миграцията е икономическа.

Миграцията бива вътрешна и външна.

Оценките за размера на външната миграция варират в доста широки граници. По различни оценки се приема, че броят на хората, напуснали страната през периода 1989–2015 г. е от 300 000 до 1 милион. За съжаление една значителна част от тях са млади хора с висше образование и висока професионална квалификация. Сред напусналите страната не е малък броят на семействата с деца в училищна възраст.

Вътрешната миграция е насочена почти изцяло към големите градове и селищата по черноморското крайбрежие. Например през 2014 г. с най-голям прираст в населението са градовете София – 8482 нови жители, Бургас – 1028, Варна – 1000, с по-малък прираст са градовете Стара Загора, Хасково, градове по черноморското крайбрежие като Несебър, Поморие, Приморско, Созопол и др. Най-силно засегната от миграцията е Северозападната част на страната, планинските и селските райони, малките градове и селата. В сравнение с 1990 г. населението на някои области (например Враца) е намаляло с повече от 30%.

Таблица 4. Ученици в училищата в някои селски общини 2005/06–2014/15 учебни години

Общини	2005/06 учебна година		2014/15 учебна година		Разлика ученици %
	Училища	Ученици	Училища	Ученици	
Бойница, обл. Видин	2	80	2	99	23,7%
Грамада, обл. Видин	1	111	1	63	–43,2%
Макреш, обл. Видин	2	98	1	47	–52,0%
Ружинци, обл. Видин	3	363	3	375	3,3%
Чупрене, обл. Видин	2	124	2	137	10,4%
Борован, обл. Враца	3	533	3	512	–3,93%
Хайредин, обл. Враца	4	434	2	241	–44,4%
Брусарци, обл. Монтана	4	397	3	307	–22,6%
Ценово, обл. Русе	4	398	4	298	–25,1%
Кайнарджа, обл. Силистра	4	522	3	594	13,8%
Ветрино, обл. Варна	5	353	1	212	–39,9%

Данните от статистиката показват, че най-бързо намалява селското население на страната. Протичащите там демографски процеси обаче не са еднопосочни. Както показват данните в таблица 4 за броя на учениците в училищата в някои от селските общини за периода 2005–2014 г. тенденциите са различни. В някои от училищата броят на учениците намалява, а в други се увеличава. Ученическият контингент, който постъпва в селските училища, обхваща две големи групи – ученици, които са учили преди в училището, напуснали са го и сега отново се завръщат в него. Това са ученици, които се завръщат (най-често заедно с родителите си) от вътрешна или външна миграция. Втората група основно са ученици от ромски произход, които се заселват заедно с родителите си в селата. Миграцията на ромите от градовете в селата също има икономически причини – в опразнените и полуизоставени села могат да се намерят дворни места на достъпни цени. Вследствие на това обаче се променя етническият състав на селските училища и в тях непрекъснато нараства относителният дял на учениците от ромски произход. Например по данни на Световната банка през 2012 г. учениците от езиковите малцинства, живеещи

в селски райони, са 44,9 % от учениците в тях (Как България може да подобри образованието си? Световна банка – България, 2014: 19). Нарастването на относителния дял на учениците от ромски произход в тези училища изисква завишено внимание към тях.

По различни причини образователните резултати на училищата в селските райони са значително по-слаби от тези на училищата в градските райони. Например според резултатите от PISA 2012 г. различията в постиженията на учениците в селските и градските райони на нашата страна са твърде големи – 89 точки по български език и 65 точки по математика (пак там, с. 18), което се оценява като твърде голяма разлика. Това е една от причините за съществуването на т.нар. образователна миграция. Родители, които желаят децата им да получат по-добро образование, ги записват в градски училища или семейството мигрира в града.

Етнически фактор. Основните етнически групи в нашата страна имат различни социално-икономически характеристики, което се отразява и върху образованието на децата от тези групи. Например при икономическите активните лица на възраст 15–64 г. заетите от българския етнос са 87,7 %, от турския етнос – 74,3% и 50,2% при ромите (Национална стратегия на Република България за интегриране на ромите 2012–2020 г., с. 6). Б. Захариев и И. Йорданов посочват, че относителният дял на регистрираните в бюрата по труда безработни лица от ромски произход е почти два пъти повече в сравнение с регистрираните лица от българския етнос (Захариев, Б., И. Йорданов, 2014: 5).

Различните социално-икономически характеристики са свързани и с типа на населените места, които обитават различните етноси. Данните от преброяването на населението през 2011 г., представени в таблица 5, показват следното (Преброяване на населението 2011 година. Окончателни резултати, с. 25):

Таблица 5. Структура на населението в България според етноса и типа населено място (Преброяване 2011 г.)

Тип населено място	Етноси		
	Български	Турски	Ромски
Град	77,5%	37,6%	55,4%
Село	22,5%	62,4%	44, %

Обстоятелството, че голяма част от турския и ромския етнос живее в селата, се отразява върху социално-икономическия статус на семействата и съответно върху образованието на децата.

По отношение на равнището на завършеното образование съществуват големи различия между различните етнически групи. Данните от преброяването на населението през 2011 г. са представени в таблица 6.

Таблица 6. Образователна структура на основните етнически групи от населението според преброяването през 2011 г. (пак там, с. 7)

Завършено образование	Етноси		
	Български	Турски	Ромски
Висше образование	25,6%	4,9%	0,5%
Средно образование	52,3%	29,7%	9,0%
Основно образование	18,0%	44,5%	40,8%
Начално образование	3,4%	13,4%	27,9%
Незавършено начално образование и неграмотни	0,9%	7,5%	21,8%

Данните от преброяването показват, че равнището на завършено образование при населението от ромския етнос продължава да е много ниско, което се отразява силно неблагоприятно и върху децата. Например според данните от преброяването децата на възраст 7–15 години, които не учат, от българския етнос са 5,6%, от турския – 11,9 % и от ромския – 23,3%, което представлява най-висок относителен дял (пак там, с. 33).

Родители. Безспорно родителите на учениците са най-важният фактор, който влияе върху училищата. Родителите избират училищата, в които да учат децата им при постъпване в училище, оказват силно влияние при избора на училище след завършването на VII клас, поставят образователни цели пред децата си и подкрепят тяхното постигане, чрез семейните отношения въздействат върху възпитанието на децата, проявяват определено отношение към училищната институция, което се отразява върху поведението на децата, и др.

В чуждоезиковата научна литература в областта на образованието се отделя сериозно внимание на изследване влиянието на родителите върху училището. С течение на времето са се променяли акцентите на изследователския интерес – от добре познатите характеристики като структура на семейството, семейни отношения, етнос на родителите, брой деца в семейството, образование на родителите, техния социален статус и т.н., се преминава към други характеристики като ценности на родителите, очаквания към образованието на децата, отговорност към децата и към обществото и др. Анализът на влиянието на родителите върху дейността на училището винаги е отразявал съществуващите теории за отношенията между училището и родителите. В периода след 60-те години на миналия век това са теориите за партньорството между училището и родителите, за сътрудничеството между тях, за отговорността на родителите като граждани и стигнем до широко разпространената понастоящем теория за включването на родителите в образованието (*parents involvement theory*).

Включването на родителите в образованието съдържа разнообразни дейности, с които те подпомагат дейността на училището, като грижа за базовите потребности на децата, дисциплиниране на децата, подготовката на децата за училище, подкрепа на ученето в училище, ангажиране с домашните работи

на децата, участие в училищни дейности, участие като доброволец в класната стая, тютори за домашни работи, участие при вземането на училищни решения и др. (Eulina, M., P. de Carvalho, 2014: 7). Към посоченото могат да се добавят и осигуряване присъствието на децата на учебните занятия, ангажиране на родителите в училищни дейности, участие в училищни проекти, участие в сътрудничество и диалог между училището и местните социални общности.

Широко приложение при оценка влиянието на родителите върху учебните постижения на децата намира и т.нар. социално-икономически статус на родителите. Той включва различни променливи, отразяващи социалния, материалния и културен статус на родителите. По отношение на променливите са се оформили два подхода – при единия се приема, че те следва да бъдат строго определени и да не се допуска тяхната промяна, вторият подход приема, че променливите могат да варират съобразно целите на изследването.

Например при изследването PISA 2012 този показател включва три групи индекси – за професионален статус на родителите, за образование на родителите и семейно имущество, при който се отчитат и образователните ресурси като компютри, книги, учебници (Как България може да подобри образованието си? Световна банка – България, 2014: 13).

Подобен подход е и този, свързан с определяне благополучието на децата или семействата (well-being). Например показателят за детско благополучие на УНИЦЕФ включва елементи като (Шведовская, А., Т. Загвоздина, 2013: 75): материално благополучие (детска бедност, депривация, безработица), образование (образователни постижения, посещаемост на училище, планове, свързани с работа и образование), междуличностни отношения на детето (структура на семейството, семейни отношения, отношения с връстниците) и др.

А. Азнар и Д. Кастана включват в показателя благополучие следните сфери – семейни отношения, родителство, взаимоотношения с местната общност, услуги, оказвани на семейството във връзка с трудности (например инвалидност), емоционално, физическо, материално и финансово благополучие, наличие и съдържание на семейни ценности, избор на професия, здраве, отдиш (пак там, с. 76).

За разлика от образователните системи на други страни нормативната уредба на системата на нашето средно образование все още запазва егалитарния подход към родителите на учениците. При него, като изключим децата със СОП, почти не се допуска диференциран подход на училището съобразно спецификата на образователно-културното въздействие на родителите върху децата. Нещо повече, нормативната уредба ограничава възможностите за участие на родителите в училищни дейности само до избор на училище, участие в училищното настоятелство или Обществения съвет към училището. Индивидуалният подход остава само за индивидуалната работа с родителите. Повече от очевидно е, че това изолиране на родителите не би могло да доведе до нищо друго освен тяхното дезангажиране и отчуждение от училището.

При родителите биха могли да се открият твърде много характеристики, оказващи влияние върху поведението на децата в училище и съответно и върху самите училищни организации. Като по-значими сред тях могат да се посочат: структура на семейството, социално-икономически статус на семейството (професионален, образователен и материален статус, включително притежаваните образователни ресурси), етнос на родителите, ангажираност на родителите към децата, образователни очаквания на родителите спрямо децата, отношение на родителите към училището.

Фактори на вътрешната среда на училището

Постижения на учениците. Дейността на всяко едно училище е насочена към постигането на определени резултати. От една страна, тези резултати трябва да удовлетворяват официалните изисквания, за да се оправдае влагането на съответните обществени ресурси, необходими за функционирането на училището, а от друга страна, да отговарят и на индивидуалните потребности на учениците и техните родители, за да продължат и в бъдеще да ползват образователните услуги на училището.

Установяването на образователните постижения на учениците може да стане по пътя на вътрешното и на външното оценяване и чрез степента, в която се удовлетворяват потребностите на потребителите на кадри, подготвяни от училището. Широко прилаганото в училищата вътрешно оценяване е твърде субективно и не дава достатъчно ясна представа за реалните учебни постижения на учениците. Същевременно за разлика от други страни у нас външното оценяване е слабо застъпено и се използва почти изцяло при завършването на VII клас и при матурите. Това е твърде недостатъчно и за в бъдеще външното оценяване трябва да се разширява.

Един от най-добрите показатели за качеството на подготовката на учениците от професионалните училища е оценката от страна на потребителите на техните кадри.

Ученически контингент. Характеристиките на дейността на училището зависят от особеностите на учениците, които се обучават в тях. Първият и най-важен показател в това отношение е обемът на ученическия контингент, който постъпва в училището. За да може да съществува, училището трябва да си осигурява в конкуренция с другите училища необходимите му ученици. От броя на учениците, обучаващи се в училището, зависи броят на паралелките в училището и съответно щата на училищния персонал. Ако се съпостави броят на учениците в училище спрямо демографските тенденции в района, може да се определи равнището на неговата конкурентоспособност.

Други съществени характеристики на ученическия контингент са възраст, пол, етнос, успех на учениците, постъпващи в училището, учебни постижения от външното оценяване, мотивация за учене, образователни цели,

равнище на дисциплината, социално-икономически статус на родителите. Измежду тези характеристики може би най-важната е учебната мотивация на учениците. Учебните постижения на учениците зависят в много голяма степен именно от тяхната мотивация за учене. Различията в резултатите, постигнати от качествените училища в сравнение с останалите, се дължат в голяма степен именно на по-високата мотивация на техните ученици. Съответно тук трябва да се отбележи и връзката на мотивацията на учениците за учене с трудовата мотивация на учителите. С ученици с по-висока мотивация се работи по-лесно, защото те са по-активни в ученето, проявяват по-високо равнище на отговорност, по-добра дисциплина по време на учебните занятия и с тях се изграждат по-благоприятни отношения учител–ученик.

Образователните цели на учениците се формират под силното влияние на родителите. Те насочват поведението на учениците съобразно установените цели – учебни постижения, желан успех, постъпване във висше училище, усвояване на професия, формално присъствие в училище, докато се завърши, напускане на училището и др. В зависимост от тези цели у учениците се изгражда определено отношение към учителите и към училищната институция.

Материална база на училището. Нормалното функциониране на училището изисква наличието на съответната материална база. Тя би могла да благоприятства или затруднява дейността на училището. Материалната база следва да отговаря на хигиенните и противопожарни изисквания, на изискванията за здравословни и безопасни условия на труд. Тя е стратегически фактор, защото без материална база, отговаряща на съответните изисквания, училището не може да функционира нормално. Дейността на училището зависи от състоянието на материалната база и от нейното поддържане. Осигуряването на средства за ремонт на материалната база пък се е превърнало в перманентен проблем за училищните ръководители поради недоброто финансово състояние на повечето от общините в страната.

Към материалната база на училищата се причисляват и училищните ресурси – кабинети, обзавеждане за кабинетите, компютри, училищни библиотеки. Данните от изследването на PISA 2012 потвърждават, че образователните ресурси оказват силно влияние върху учебните постижения на учениците. „Анализът на подобрените резултати по математика и четене между 2006 и 2012 г. показва, че двете основни движещи сили са били положителното развитие на социално-икономическия статус на учениците и повишеното качество на образователните ресурси. Качеството на образователните ресурси има особено осезаемо отражение върху учениците с ниски постижения. Тази констатация подсказва един лесен и бърз начин за повишаване качеството и справедливостта на образователната система. Мерките в тази насока включват по-добро обезпечаване с лабораторно оборудване, компютри и софтуер, библиотечни материали, учебни материали и/или обновяване на сградите и

прилежащите територии“ (Как България може да подобри образованието си? Световна банка – България, 2014: 40).

Финансиране на училището. Осъществяването на различни училищни дейности, на политики и стратегии зависи от финансовото състояние на училището. С въвеждането на системата на делегираните бюджети училищата получиха висока степен на финансова автономия. Директорът на училището съставя неговия бюджет и ръководи изпълнението му. С въвеждането на ЗПУО се предвижда становище по планирания бюджет да дава Обществения съвет на училището (чл. 269/1/ т. 4 от ЗПУО). Размерът на бюджета зависи основно от броя на учениците в училището, като за всеки един от тях училището получава средства съобразно Единния разходен стандарт за съответната категория училище. Разбира се, училището може да получава и допълнителни средства от спонсори, собствени дейности, участие в проекти и др. Идеята, върху която се основава системата на делегираните бюджети е, че училищата ще се конкурират за привличането на повече ученици и съответно за набирането на повече средства чрез по-високо качество на предлагания от тях образователен продукт. Това обаче не е отразено в нормативната база чрез създаването на съответния регулативен механизъм и по същество остава само едно добро пожелание. При това положение не е чудно, че по-голямата част от училищата се насочиха към привличането на ученици не чрез предлагането на по-високо качество на образованието, а чрез занижаване на изискванията към учениците. С приемането на ЗПУО и разработването на новите държавни образователни стандарти очакванията са за постепенното въвеждане на финансов механизъм, който да отчита в по-голяма степен качествените параметри в дейността на училищата.

Вторият голям проблем в системата на делегираните бюджети е, че училищата с по-малък брой ученици, които преобладават в нашата образователна система, формират по-малки бюджети в сравнение с големите училища, което се отразява върху техните разходи, включително и трудовите възнаграждения. Това създава напрежение в учителските колегии, защото дори и да предлага качествен образователен продукт, едно училище, намиращо се в малко населено място с негативна демографска тенденция и миграция на населението, не би могло да набере голям ученически контингент, а при еднакъв труд учителите получават различни трудови възнаграждения.

Управление на училището. Управлението на училището представлява стратегически фактор, защото от него зависят резултатите, постигнати в дейността на училището, а в много случаи и самото му съществуване. Факторът управление на училището съдържа много елементи, които влияят върху постиганите резултати. Измежду тях могат да се посочат някои като по-основни:

Резултати в дейността на училището. Съществуването на всяко едно училище като публична институция е свързано с постигането на определени обществено приемливи параметри в неговата дейност. Най-важните от тях са набирането на необходимия ученически контингент, посещаемостта на учебните занятия, учебните постижения, състоянието на човешките ресурси на училището, материалната база и финансирането, училищния климат, работата с родителите и социалните общности в района на училището.

Стратегическо управление на училището. В съвременните условия прилагането на стратегическо управление е наложително поради силната динамика на средата и необходимостта училищните организации да се адаптират и развиват в нея. Нормативната уредба изисква всяко училище да има разработена и приета стратегия за период от 4 години. Тази стратегия би могла да се оцени от гледна точка на качеството на нейното разработване – стратегически анализ, избор на стратегически приоритети, мисия и визия на училищната организация, резултати в изпълнението на стратегията.

Стил на лидерство. От него също зависят в значителна степен резултатите в дейността на училището. В зависимост от конкретните условия възприетият лидерски стил може да бъде с различна степен на ефективност. От особена важност е стилът да стимулира професионалната инициатива на учителите, да подпомага създаването на делова и иновативна атмосфера в училището, да стимулира трудовата мотивация и установяването на отношения на уважение и доверие в трудовата общност

Професионална компетентност на директора на училището. За да може успешно да се справя с предизвикателствата на управлението, директорът на училището трябва да притежава редица компетентности – комуникативни, за работа с нормативни документи, организаторски, професионално-педагогически и др.

Човешки ресурси. Те са определящ фактор на вътрешната среда на училището или както се казва в една максима, „каквито са учителите, такова е и училището“. Човешките ресурси притежават много характеристики. Няколко от тях обаче биха могли да се открият като най-важни.

Попълване на щата. Като публична институция училището има щатно разписание на персонала, което се определя от директора на училището съобразно броя на паралелките в училището. Нормалното функциониране на училището изисква всички позиции в щатното разписание да бъдат попълнени. За съжаление поради ниското заплащане това невинаги се случва и много училища работят с непопълнен състав на персонала поради липсата на кандидати за работа. Например в училищата от години съществува дефицит от учители по чужди езици и информатика.

Много важен показател за това доколко училището е привлекателно като място за работа, е броят на кандидатите за работа в него. Училищата, които

предлагат по-добри възможности за работа, се ползват с конкурентни предимства, което им позволява да привличат и задържат по-качествени учители и служители, а последното от своя страна е предпоставка за постигане на по-високи трудови резултати.

При анализа на попълването на щата следва да се отчита ситуацията, която съществува на местния пазар на труда – какво е търсенето и предлагането на съответните кадри, както и текучеството сред персонала в училището.

Професионални компетентности на човешките ресурси. Равнището на изпълнение на трудовите задължения на човешките ресурси в училище зависи от притежаваните от тях професионални компетентности, а това се отразява и върху резултатите, постигнати в дейността на училището.

Трудова мотивация. Професионалната компетентност и трудовата мотивация са двата най-важни фактора, от които зависят трудовите постижения на човешките ресурси. Поради това създаването и поддържането на висока трудова мотивация е една от ключовите задачи по управление на човешките ресурси в училище.

Обучение и развитие на човешките ресурси. В условията на непрекъснатото образование обучението и развитието на човешките ресурси в училище е необходимо, за да могат училищните организации да се адаптират към непрекъснатите промени и същевременно да се развиват. Основен показател за ефикасността на обучението е как то се отразява върху равнището на индивидуалните трудови постижения, води ли до тяхното усъвършенстване и по този начин до подобряване на резултатите от дейността на училището. В стратегически план е важно и доколко развиващото обучение е насочено към придобиването на знания и компетентности, необходими за бъдещата дейност на училището в нови условия, за иновирането на неговата дейност и за придобиването на конкурентни преимущества.

Организационна култура на училището. Много изследователи разглеждат културата на организацията като фокус, в който се отразяват различни аспекти на нейната дейност. Утвърдилата се в организацията култура може да се разглежда и като нейна интегрална характеристика. Важен показател е типът на училищната организационна култура, достатъчно е в това отношение да отбележим някои от най-популярните типологии, например на подкрепящата и токсичната култура, културата на сътрудничеството, псевдоколегиалната и фрагментираната култура и др. В това отношение например една от практически приложимите класификации на училищната организационна култура е на B. Cletus, F. Lunenburg и L. Potter. Тя се базира върху постиженията в дейността на училищата (Cletus, B., F. Lunenburg, L. Potter, 2011: 3):

✓ култура на ненамеса в работата на другите (характерна е за изоставашите училища, 2–5% от всички);

- ✓ традиционна култура (характерна е за нискоефективните училища, 60–75%);
- ✓ култура на училищата, които са над средното равнище (10–15%);
- ✓ култура на училищата с високи постижения (2–5%).

Училищен климат. Това е един от най-често посочваните в специализираната чуждоезична литература фактори на училищната среда. Съдържанието, което се влага в това понятие, е доста вариращо (вж. Господинов, Д., 2009: 174–183). Училищният климат се разглежда като характеристика на живота в училище, отношения между учители, ученици и администрация, психологическа атмосфера в училище и др. Той показва два много важни аспекта на отношенията в училище – отношенията между учениците и отношенията учители–ученици. Тези отношения оказват силно влияние върху живота на училищната общност и върху нейните постижения, те са условие за нормалното функциониране на училището и същевременно резултат от неговата цялостна дейност.

Много често в съдържанието на училищния климат се включва една много важна дименсия – състоянието на дисциплината в училището. Понякога тя се обозначава и като сигурност на учениците или ученически нарушения. Тази дименсия е много важна, защото показва състоянието на реда в училището – нормалното протичане на учебните занятия изисква съответната организация на работа, а тя – поддържането на функционален ред при управлението на дейностите в класната стая.

Поради значимостта на училищния климат в образователната практика на много страни той се диагностицира емпирично с цел установяване на неговото състояние, като се използва специално разработен диагностичен инструментариум. Най-често това са въпросници от типа на Comprehensive School Climate Inventory, School Climate Inventory-Revised, School Climate Assessment Inventory (Handbook of Resilience in Children, 2013: 415–416), School Climate Assessment Instruments (Handbook of Prosocial Education, 2011: 235-237) и др.

Литература

- България 2020. Институт за пазарна икономика, 2015. – www.ime.bg – посетен на 11.01.2016.
- Глосарий современного образования. Харьков, 2014. НУА.
- Господинов, Д. Организационният контекст и управлението на човешките ресурси в училище. – ГСУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, т. 102, 2009.
- Еничарова, Е. Образователна политика и законодателство. С., 2015.

- Закон за предучилищното и училищното образование.
- Захариев, Б., И. Йорданов. Оценка на включването на ромите на пазара на труда чрез общи и специфични за целевата група мерки и програми за заетост, финансирани от ЕС. Институт „Отворено общество“, 2014. – www.osf.bg – посетен на 12.01.2016.
- Как България може да подобри образованието си? Световна банка – България, 2014 – посетен на 12.01.2016.
- Национална стратегия на Република България за интегриране на ромите 2012–2020 г. Преброяване на населението 2011 година. Окончателни резултати. Национален статистически институт. – www.nsi.bg – посетен на 10.01.2016.
- Регионални профили – показатели за развитие 2015 г. Институт за пазарна икономика, 2015 г. – www.ime.bg – посетен на 14.01.2016.
- Шведовская, А., Т. Загвоздина. Социально-экономический статус семьи и психическое развитие ребенка: зарубежный опыт. – *Психологическая наука и образование*, 2013, 1. – http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n1/58600_full.shtml – посетен на 15.01.2016.
- Bascia, N. The School Context Model: How School Environment Shape Students Opportunities to Learn. University of Toronto, 2014.
- Branson, C., S. Gross. Handbook of Ethical Educational Leadership. New York, 2014. Routledge.
- Bulgaria Teachers. SABER Country Report, 2013. – www.worldbank.org
- Cletus, B., F. Lunenburg, L. Potter. Creating for High-Performing Schools. New York, 2011, Rowman & Littlefield Education.
- Delaney, J. Educational Policy Studies. Brush Education, 2015.
- Eulina, M., P. de Carvalho. Rethinking Family – School Relations. New York, 2014, Psychology Press.
- Glanz, J. Cultural Leadership. Corwin Press, 2006.
- Handbook of Resilience in Children. Springer, 2013.
- Handbook of Prosocial Education. 2011 Rowman & Littlefield Education
- OFSTED Criteria of the Strategic Analysis for School, 2011. – www.boltonlea.org.uk
- Rizvi, F., B. Lingard. Globalizing Educational Policy. New York, 2010, Routledge.
- UNESCO Handbook of Education Policy Analysis and Programming. Vol. 2. UNESCO, 2013.
- Zajda, J., M. Geo-Jaja. The Politics of Education Reforms. Springer, 2010.

Постъпила февруари 2016 г.

Рецензент: доц. д-р Росица Симеонова

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 109

ПРОЦЕСЪТ НА ИЗГРАЖДАНЕ НА ИДЕНТИЧНОСТТА

СИЛВИЯ ВЪРБАНОВА*

Резюме: Студията обсъжда промени в социалния контекст, които повлияват процеса на изграждане на идентичността. Проучени са основни особености на процесуалните стилове за конструиране, поддържане и реконструиране на идентичността. Представени са резултатите от проведено с Identity Style Inventory на М. Берзонски изследване, в което участват 155 студенти. Проучени са връзките на стиловете на идентичност с автономията и ангажираността в контекста на педагогическите условия за постигане на самоопределение и успешно социално функциониране.

Ключови думи: стилове на идентичност, социален контекст, социален статус, социална несигурност, автономия, ангажираност, самоопределение.

THE PROCESS OF IDENTITY FORMATION

Silvia Varbanova

Abstract: The changes in the social context that affect the process of identity formation are discussed in the study. The main characteristics of processing styles for constructing, maintaining and reconstructing of identity are explored. The results of research involved 155 students conducted with Bersonsky's Identity Style Inventory are presented. Relations between the styles of identity, autonomy and commitment are revealed in the context of pedagogical conditions for self-determination and successful social functioning.

Key words: identity styles, social context, social status, social uncertainty, autonomy, commitment, self-determination.

* E-mail: sivarbanova@gmail.com

Още с появата на понятието „идентичност“ в научните среди то се превръща в организиращо за разбиране на процесите на личностно развитие, социализация и самоопределяне. В последните години идентичността отново е фокус на интелектуални дискусии и емпирични изследвания в търсене на по-пълно осмисляне на процесите на изграждане на разбиранията за себе си в период на динамично изменящи се обществени реалности. Идентичността е инструментът, с който обмисляме конфликта и свързаността, последователността в индивидуалността в период на бързи социални промени и предизвикателства към образите за себе си, създадени от локалната култура (Hammack, Ph., 2015: 11). В традиционните общества идентичностите са предимно „приписани“ и се отличават с относително постоянство. В динамиката на индустриалната модерност и в постмодерното общество идентичността е несигурна, подвижна, в процес на промяна (Бъргър, П., 1999: 54–58). Процесите на глобализация дестабилизируют традиционни практики и културни възгледи. Мрежите на социални взаимодействия и значения се разширяват и усложняват. Променя се цялостният социокултурен контекст, в който индивидът се изгражда и в който може да бъде разбран. В предишни периоди различните институционални традиции са задавали общоприети стандарти за дефиниране на собствената идентичност. Когато социалните и културните условия се променят изключително бързо и легитимността на институционалните ценности се поставя под въпрос, разкриването на връзката между промените, на различните влияния и пътищата за изграждане на идентичността е от особено значение за създаването на педагогически условия и насоки за осъществяване на по-успешни и без сериозни драми преходи в развитието във всеки етап от жизнения път. Това изисква осмислянето на промените в жизнената среда, които повлияват процеса на изграждане на идентичността, което е първата задача на настоящата студия. Втората задача е да се проучат основни особености на процесуалните стилове на конструиране, поддържане, реконструиране на идентичността. Третата задача е да се проучи влиянието на основни социално-статусни характеристики върху тези стилове. В това търсене се съдържа и опит за провокиране на някои застинали концепции за безспорността, при които (ако се позовем на Б. Латур, 2007) често има подменяне на причина и следствие, и навика да се обръщаме само към онези практики, които се различават от автоматично заложените позиции. Четвъртата задача е да се проследи връзката между стиловете на изграждане на идентичността с личностното самоопределяне, автономност и целева ангажираност.

Новата жизнена среда

Съвремението се характеризира с несрещано до този етап многообразие от възгледи, модели на поведение, творения, пресичащи националните, възрастови, а често и етнически граници. Глобализацията създава нови общи идеи, разбирания, поведенчески действия и относителност на много от образците

за сравнение и идентификация. Нараства индивидуализацията на социалния живот, а традиционните форми на социални класи, на семейството и приетите полови роли отслабват в силата си да определят нашите идентичности и личните биографии (Beck, 2002), появява се дифузия при различни роли (Frank & Meyer, 2002), възникват различни „проекти за идентичност“ (Giddens, 1991), където личният смисъл и социалното позициониране се превръщат във въпрос на усилия и съзнателен избор (Callero, P., 2003: 115–116). В противовес на статичните статуси и класи в съвременността се наблюдава по-голяма подвижност и гъвкавост на границите между социалните групи, променят се старите смислови и идеологически разграничения, създават се нови символи и образци, чрез които се равнопоставят статуси на хора с различен произход (Върбанова, С., 2008: 40–41). Динамично се разширяват социалните мрежи, трансформират се начините на общуване, постига се мрежова социална позиционираност. Тези процеси повлияват всички равнища на идентичността: персонална, релационна, колективна.

Персоналната идентичност се отнася до аспектите на дефинициите за себе си, които включват цели, ценности, разбирания и убеждения, духовни и религиозни вярвания, стандарти за вземане на решения, желания и очаквани бъдещи „Аз“. **Релационната идентичност** се отнася до собствената роля по отношение на другите (дете, съпруг/а, родител, сътрудник, ръководител, потребител...). Но тя не просто е свързана с ролите, а и с това как те се дефинират и интерпретират от този, който ги приема. Изгражда се в междуличностното пространство и на различните равнища на социалната система. Колективната идентичност се отнася до идентификацията с групата и социалната категория, към която индивидът принадлежи, и смисъла, който тези групи придават в живота на индивида. Тя включва убежденията, нагласите, чувствата, които се формират в резултат от принадлежността. Различните групи са свързани със значимите други, с групите за близък контакт, с широките социални категории (по: Swartz, S., K. Luyckx, V. Vignoles, 2011: 3–4). Така в рамките на социалната структура на човешката действителност идентичността се определя като социално значение, конструирано като другите значения, но с неповторимо екзистенциално измерение (Уейгърт, А., 1990: 120–121).

Начините на възприемане на социалните значения и на изразяване на отношението към тях оформя и различните модалности на вграждането в обществото. От това доколко човек ще приеме ценностите и моралните предписания, доминиращите модели в обществото и в определени социални групи като дължими, препоръчани, желани или допустими, позволени зависи как ще разбере себе си в социалното и ще се приобщи към него – чрез взаимодействие и активно преобразуване, чрез дистанциране или чрез пасивно възприемане. И тъй като социалните значения придобиват личностен смисъл чрез познаването и преживяването им в най-близките социални общности, съвременната динамика в създаването и поддържането им повлиява значимо начините за

постигане на социална идентичност. Динамични промени бележат традиционно изградените общности и същевременно постоянно се създават нов тип социални общности с изключително мобилен характер и в повечето случаи опосредствани от електронното общуване. Чрез тях се осъществява смесване, преплитане на „хоризонтите“, създаване на нови културни значения и нови дефиниции за стойностното.

Проникването на дигиталните медии в почти всички аспекти на нашия живот превръща обществото в мрежово общество. „Дигиталните млади“ стана ключово понятие за дефиниране и разбиране на живота на юношите и младежите (Erstad, O., 2012: 25). Дигиталните технологии повлияват реструктурирането на пространството, времето и отговорностите. **„Компресията време–пространство“**, **„смъртта на дистанцията“** чрез дигиталните технологии налагат преразпределение на отговорностите в социалното и образователното пространство (Selwyn, N. & Facer, K., 2014: 487). Това се отразява и на пътищата, чрез които се формира идентичността. Насоката и характерът на изборите при общуване се променят в характерната за днешните млади позиция **„винаги online“** – по всяко време, навсякъде, при всяка стъпка“ (пак там). Независимо от мотивите – стремеж към общност, желание за приятелство, за популярност, любопитство или последователен интерес към различни теми и проблеми, децата и юношите по едно и също време за продължителен период могат да са в различни медии – публикуват, сравняват, коментират, оценяват във Facebook, слушат музика, изпращат SMS, гледат телевизия... Това води до преплитане на различни културни практики, учене и формиране на идентичността в рамките на разнообразна и динамична медийна екология (Erstad, O., 2012: 27). Младите хора развиват познанията си, създават ново „съдържание“, изграждат и трансформират себе си във взаимодействието си с другите, потапяйки се в различни символи и социални значения. Те не само се формират в социалния контекст, те **самите създават контекст** заедно с другите участници във взаимодействието. Така смисълът, който всеки внася при идентифицирането, наименоуването и категоризирането на социални характеристики, включително такива като раса, класа, пол, кариера, се променя във взаимодействието, превръща се в **интерпретативен процес**. Във връзка с тези процеси и повлияни от концепцията за статусите на идентичността по-скорошни разбирания предлагат „двоен цикъл“ на процеса на процеса на формирането ѝ – обвързаност с определени характеристики в социалния контекст → формиране (първи цикъл) и обвързване → оценяване (втори цикъл) в комплексността на процеса (Hammack, Ph., 2014: 14). Това насочва към постоянния процес на конструиране и реконструиране на идентичността. Ние създаваме смисъла на социалния свят чрез наративни процеси. Така чувството за тъждественост, последователност, свързаност се развива чрез дефиниране на характеристиките на идентичността през времето, в рамките на жизнения път, свързвайки събитията и опита в лични наративи и собствена житейска история. По този начин в идентичността изпъкват пове-

че гъвкавостта и последователността, за сметка на категоричността и кризите. Постмодерните предизвикателства преосмислят и разбирането за стабилността на Аз-а и идентичността. Рационалистичното и в определени случаи романтично виждане за свързаността и съгласуваността в идентичността отстъпват на разбирането, че ние имаме **многообразие от идентичности**, които невинаги са съгласувани по традиционните начини на интерпретиране. В интерпретациите надделяват формите на социален конструктивизъм, които наблягат на постоянното конструиране и реконструиране на Аз-а в променящите се взаимоотношения (Hammack, Ph., 2014: 19–24). Тези разбирания не трябва да се свързват с подкрепа на несигурността и нестабилността в идентичността. Нестабилността ще бъде разгледана по-нататък. Основният замисъл тук е свързан с това, че динамиката и промените в социалния контекст повлияват идентичността не като зададена матрица, отклоненията в която да се приемат като проблематични, а като **гъвкав конструкт**, развиващ се чрез осмисляне и преоценка в динамично променящите се условия.

Универсалността на етапите също е дискуссионна. Новите социални условия предполагат преосмисляне на утвърдени разбирания: „...теорията за възрастовите етапи и кризите в психичното развитие на Ериксън, теорията за съответствието на възрастовите етапи и кариерните етапи в развитието на личността или Дъгата на Доналд Сьупър са класически теории с огромна роля и потенциал, но те съответстват и описват едно стандартно масово типично социално и предписано психично развитие на човека през изминалото столетие, през което всички обществени норми произтичат от едни установени бюрократични икономически режими, в които наистина за човек в училищна възраст не е актуална дилемата „продуктивност срещу стагнация“ или „интимност срещу изолация“; както и за човек в късна зрелост не е било актуално противоречието „интимност–изолация“ (Рашева-Мерджанова, Я., 2014: 179–180).

Под влияние на интерактивните информационни мрежи се формира динамично и непрекъснато разширяващо се глобално социално пространство, проникнато от нови културни потоци. Това в много голяма степен отслабва символната мощ на традиционните институции, а местата и центровете на предишните локални култури губят своето традиционно значение и въздействие (Стефанов, И., 2006: 426–427). В процеса на преструктуриране на обществото пораждащите се масови формирования „осигуряват директна връзка „индивид–общество“, но на ново равнище и преодолявайки посредничеството както на обществените институции, така дори и на гражданските структури от гражданското общество“ (Рашева-Мерджанова, Я., 2014: 73). Същевременно в социалното пространство се създават малки, гъвкави, бързо образуващи се и лесно разпадащи се общности. Трансформация претърпяват формалните членства. Множат се участия в малки групи на взаимопомощ или по интереси. „Наместо морален ангажимент до живот, участието в тези общности е въпрос на избор и в този смисъл новата модалност на гражданството –

идваш, когато можеш, напускаш, когато не ти хареса – много напомня сферата на *потреблението*, където „клиентът“ е суверен в капризния си избор“ (Дичев, И., 2009: 38). Вероятно чрез включването в различни временни групи и общности се удовлетворява и нуждата от идентичност, формулирана от Клап (цит. по Уейгърт, А., 1990: 124) като „нужда от социално потвърдена концепция за аз-а (адекватен его-символизъм); пълнота на чувствата, включително мистичните; и отдаване, така че животът на човека да бъде съсредоточен върху това, което той оценява най-високо“. Това е начин на търсене на символна и емоционално действаща колективна идентичност, свързана с определени конкретни каузи, и същевременно възможност за взаимодействие с хора, които могат да обогатят нашите Аз-концепции. В това отношение по-голяма яснота може да се получи чрез разбирането на М. Грановетер (1999) за „силните“ и „слабите“ връзки. В отношенията ни „силните ни връзки“ – хората, които са най-близо до нас и с които сме в постоянни взаимоотношения, ни хомогенизират, защото с тях имаме много по-обща черти и сходство в разбиранията и оценките. „Слабите връзки“, които са просто част от нашата мрежа, са по-ефективни в предаването на информация.

Същевременно новите канали за комуникация създават условия за поддържане на виртуална идентичност. Онлайн пространството дава възможност за преживяване на усещане за различност, уникалност, непознатост, а също възможност за изключване от виртуалното пространство, когато човек се почувства застрашен, манипулиран, контролиран, както и анонимност и скриване на истинската идентичност (Попова, М., 2005: 8). Анонимността до голяма степен спомага за преодоляване на някои предразсъдъци, свързани с външния вид, етническата, религиозна и расова принадлежност, сексуалната ориентация, както и за служебното и имуществено приравняване на положението на комуникиращите потребители (пак там, с. 97). Във виртуалното пространство човек може да бъде това, което не успява да бъде в реалността, и по този начин да капсулира онова, което в реалността е неудовлетворяващо или пък постепенно да се види с друг поглед – и чрез това да постигне нов образ. Влиянията са асиметрични.

Асиметричността на влиянията е свързана и със съвременните източници на несигурност в рисковото общество. Тенденциите в пазара на труда, кариерата, брачните отношения провокираха размишленията за „гибелта на сигурността“ (Cebulla, A. & W. Tomaszewski, 2013). Проучвания и анализи показват, че несигурността става все по-разпространена, проникваща много повече в ежедневието ни, в сравнение с миналото. Заедно с това несигурността е, изглежда станала, „по-приемлива“. Като се позовават на достъпността на образователната система, съвременното поколение млади хора очакват да бъдат в състояние да експериментират с различни възможности за избор на професионално развитие, приемат различни опции за навлизане в пазара на труда, но с възможност за „връщане“ към предишни позиции след експериментиране. Същевременно по-силни стават нестабилността и непостоянството, отвореността

към риска, в стремежа за разрушаване на традиции се появяват свръхочаквания и уязвимост вследствие на ирационалността на тези свръхочаквания (пак там, 1–3). Придобитото образование вече не е гаранция за професионална реализация. Така се очертава тенденцията за отложена и отлагаща се във времето трудова реализация (Гълъбов, А., 2006: 260). Това формира неустойчиви планове, нестабилни жизнените траектории, колебания в изборите, **забавя** постигането на социална зрялост. Ролевата несигурност и целева неопределеност затрудняват самоопределението и водят до „отлагане на зрелостта“. Статусната несигурност и несъгласуваност се превръщат в отличителен белег на съвременното юношество. Тези, които не успеят да формират способност за справяне с несигурността, могат да бъдат „изгубени в прехода“ и да останат в юношеския етап като в мораториум, въпреки че според хронологичната възраст вече трябва да са достигнали зрялост (Hurrelmann, K. & G. Quenzel, 2015: 264–266).

Несигурността засяга всички отношения, които имат значение в процеса на изграждане на идентичността, но особено силно в късното юношество и младостта се отразяват върху отношението към образованието, заетостта и създаването на партньорство (брак, семейство). Върху основата на тези групи променливи в рамките на качествени изследвания А. Sebulla и W. Tomaszewski идентифицират три модела, представящи обобщени категории при вземане на решения. Първата група са **„планиращите“**. Те споделят индивидуалистичен възглед за живота, стремят се да се реализират професионално и кариерно, планират стъпките си, за да постигнат контрол в действията и решенията и, доколкото е възможно, и в резултатите. Важно е, че тази група обмисля изборите си така, че несигурността да бъде приета като възможност, и проактивно гради биографиите си. Втората група включва тези, които предпочитат **„игра на сигурно“**. Те обикновено възприемат възможностите в жизнените си преходи като силно ограничени от местните условия или от някакви личностни и семейни обстоятелства. За разлика от „планиращите“, хората в тази група често се обръщат към приятелите и семейството си като източници за насоки, съвети или модел за подражание. Ако „планиращите“ ценят по-високо многообразието и възможностите за избор, „играчите на сигурно“ ценят по-високо сигурността в доходите. Третата група са наречени **„сърфисти“**. Характерни за тях са гъвкавите и независими действия и решения, заедно с „движение по течението“. Те са чувствителни към възможностите, които „срещат“ в общество, в пораждащи се условия. Техните преценки за преходите от образование към работа са свързани с лични стремежи, с изразена готовност да се откъснат от тях, когато нови, алтернативни и интересни опции се очертаят. Тази група показва особена липса на загриженост за бъдещето. Въпреки че тези категории са идеални типове, а някои от характеристиките могат да се припокриват, в биографичните разкази специфичните наративи, свързани с планирането, сигурността и сърфирането, се открояват ясно. В изследване, в което е проследено проявяването на тези категории сред родители и техните деца

(в юношеска възраст и ранна младост), сред родителите най-висок е относителният дял на тези, които показват характеристики, свързани със „сигурната игра“. Сред наследниците най-висок е относителният дял на „сърфистите“. Изследването е проведено във Великобритания и поради някои културни различия цялостните аналогии с нашата страна не биха били уместни. Глобализацията обаче формира и много общи условия, които позволяват обмислянето на зависимостите в наши условия. Особено интересно е обаче дали стилът на родителите е възприет от децата. Точно тук **разминаванията** са много големи и се наблюдава промяна във възприемането и управлението на несигурността. Особеностите на цялата съвкупност от взаимодействия, в които наследниците (юношите и младежите) влизат, спецификата на по-широката културната среда и социалните условия имат по-голямо значение, отколкото родителските модели (Cebulla, A. & W. Tomaszewski, 2013: 11–15).

Промяната на авторитетите, на дефинициите за успех в съвременната реалност се допълват от още една тенденция. Това е тенденцията за двупосочно учене – от възрастните към младите и от младите към възрастните. Социализацията е двупосочен процес, в който се осъществява интергенерационна трансмисия на опита (De Mol, J. et al., 2013). Традиционно много дълго време разбиранията за социализацията се изграждат върху основата на еднопосочния подход, в който родителите се разглеждат като активни дейатели, а на децата се отрежда пасивна функция. В семейните отношения родителските практики се представят като изцяло отговорни за възприетите от децата ценности, вярвания, разбирания. Скорешни изследвания в областта на отношенията родители–деца показват едновременната поява на двете посоки на влияние – от родители към деца и от деца към родители. Поради взаимозависимия характер на семейните отношения родителите и децата непрекъснато взаимно повлияват мислите, чувствата и поведението. Желанието на родителите да насърчат възприемането на ценности и практики от тяхното поколение среща предизвикателството не само на отношението на собствените им деца, но и на променените ценности и практики на поколенията. Относителната динамика на взаимното влияние винаги е вградена в културния контекст (пак там, 7–13).

Обобщението на тези промени и тенденции в социалния контекст насочват към разбирането, че многообразието на културните влияния, нестабилността и отслабването на символната мощ на традиции и институции, които в предходни периоди са задавали характеристиките на идентичността, динамиката в участията в различни групи и общности предполагат **увеличаване на собствената активност и търсене** в процеса на изграждане на идентичността. Заедно с глобализирането на много културни практики се подновява и тенденцията на **дестабилизиране на основни ценности и културно противопоставяне**. Нарасналата несигурност, наред с предизвикателствата към самостоятелността, създава предпоставки за избягване на сложни избори и трудни ситуации и провокира нестабилност на решенията.

Социално-когнитивен модел на идентичността на М. Берзонски

След създаването от Ериксън на епигенетичната концепция за идентичността конструиранят от Джеймс Маршия статусен модел става доминиращ подход към емпиричното проучване на идентичността (McLean, K., M. Syed 2014: 2). В последните години вниманието на много изследователи се съсредоточава върху **процеса**, чрез който идентичността се формира, а не върху индивидуалните разлики в резултатите. Един от подходите е свързан с модела на М. Берзонски, който се фокусира върху разликите в **социално-когнитивните процеси и стратегии**, които индивидите използват, за да се ангажират или за да избегнат задачите за изграждане, поддържане и/или реконструкция на чувство за идентичност.

В модела на М. Берзонски идентичността е концептуализирана като когнитивна структура или самоизградена теория за себе си, която осигурява персоналните ориентири за интерпретиране на релевантна информация, решаване на проблеми и вземане на решения (Bersonsky, M., 2011a: 54–56). „Теорията за себе си“ е съставена от личностни конструкти, възприети идеи, хипотези, схеми, постулати, съответстващи на взаимодействията на индивида в света. Теориите за себе си осигуряват концептуалната рамка за кодиране, организиране и разбиране на опита и свързаната с идентичността информация. Те включват процедурни знания и оперативни структури, които насочват усилията за справяне и адаптиране в ежедневието; обхващат сърцевината на ценности, стандарти, допускания, цели и идеали, които служат като критерии за контролиране и оценяване на практическата полезност на усилията за справяне и адаптация в ежедневието.

Идентичността е представена като процес, който определя и регулира социално-когнитивните стратегии за конструиране, поддържане и реконструиране на чувството за идентичност. Три стила или процесуално-когнитивни ориентации са открити: Информативен, Нормативен, Дифузно-избягващ.

Хората с **информативно-ориентиран стил** съзнателно търсят и прилагат информация за изграждане и ревизиране на самоопределенията си. Те са саморефлексивни, критично настроени към своите възгледи, учат нови неща за себе си, отворени са към промени, изменят характеристики на идентичността в светлината на обратна връзка. Непредубедени са, използват самостоятелни прозрения, внимателни са при вземане на решения; при тях преобладават проблемно-фокусираните стратегии за справяне и адаптивно саморегулиране, показват емоционална автономност. Индивидите с високи резултати за този стил са склонни да се самоопределят по отношение на **лични качества, ценности, цели и стандарти** (Berzonsky, M. et al., 2011b: 295–296).

В контраст с тях, хората с **нормативно-ориентиран стил** по-автоматично приемат колективен смисъл на идентичността чрез интернализиране на стандарти и предписания от значимите други и референтните групи. Те показват високи равнища на самоконтрол, чувство за цел, но и „познавател-

но затваряне“, авторитаризъм, липса на гъвкавост, ниска толерантност към противоречията. Склонни са да отхвърлят информация, която заплашва техните ценности и възгледи, на които придават свръхценност. Хората с високи резултати по този стил са склонни да се самоопределят по отношение на колективни атрибути като **религия, семейство и националност**.

Хората с **дифузно-избягващ стил** са с ориентация повече към моментната ситуация, избягват конфликти и действия, изискващи повече усилия. Когато трябва да действат или да направят избор, поведението се ръководи главно от непосредствените потребности и възможните външни последици. Такова ситуационно приспособяване ги кара да бъдат склонни към действия с краткосрочен ефект и по-трудно да се устремяват към дългосрочни цели. В процеса на формиране на идентичност се наблюдава фрагментарност и обърканост. Склонни са да заобикалят или да прикриват отрицателна обратна връзка, избягват изправянето пред лични проблеми, импулсивни са. Индивидите с дифузно-избягващ стил са склонни да се самоопределят от гледна точка на социалните атрибути като **репутация и популярност** (пак там).

Разбира се, според Берзонски различните стилове не би следвало да се определят категорично като „добри“ или „лоши“. Личната ефективност е свързана с интерактивните функции на индивида и особеностите на социалната реалност. В относително стабилен, нормативно-ориентиран контекст нормативният стил може да бъде доста функционален. В технологично напредналите западни култури, където промените се осъществяват много бързо, информативният стил съдейства за по-успешна адаптация (Bersonsky, M., 2011a: 72). От значение е да се види и как процесуалните стилове се свързват със статусите на идентичност. Информативно-ориентираният стил е свързан в по-голяма степен с изградената идентичност и с мораториума. Нормативният стил е свързан предимно с предрешената идентичност, а дифузно-избягващият стил – очевидно с дифузията (Бакрачева, М. 2009: 59). Информативният стил може да се свърже също както с типа „планиращи“, така и със „сърфистите“, нормативният – със „играта на сигурно“, а дифузно-избягващият – със „сърфистите“. Както се вижда, връзките не са еднозначни и затова емпирични изследвания биха позволили по-доброто осветляване с оглед създаването на условия, съдействащи за по-успешното социално функциониране. За настоящото проучване е важно да се проследи как отделните стилове се връзват с други конструкти – автономия, ценности, ангажираност със стабилни цели и избори, а също с особеностите на привързаността, което ще бъде направено при анализа на резултатите от емпиричното изследване.

Методика и процедура на емпиричното изследване

Моделът на изследването е построен върху основата на изследвания, проведени от М. Берзонски и екипи от различни националности, с които той работи.

Изследванията са проведени със студенти, като параметрите са съобразени с характеристиките на късното юношество. Стилите на идентичност са проучени с Identity Style Inventory ISI-3, създаден от Берзонски, като са включени и променени в съответствие с четвъртата ревизирана версия на въпросника (Soenens, B. et al., 2011; Bersonsky, M., 2011b). Във въпросника са обособени скали за всеки от трите стила на идентичност и скала за ангажираността. Въпросникът беше преведен независимо от двама експерти. След синхронизиране на формулировките отделните въпроси бяха съпоставени с обособените скали, представящи отделните стилове, и скалата за ангажираност. Бяха направени малки съдържателни редакции във формулировките на някои въпроси, за да бъдат по-добре разбрани от българските участници в изследването. Отпаднаха въпроси, които в българския превод звучат тавтологично, а също и един въпрос, който едновременно попадеше в две различни скали. Въпросът от нормативната скала, свързан със значимите други, към които респондентът би се обърнал за съвет, когато има проблем, беше разделен на два въпроса, за да се открие степента, в която студентите търсят родителския съвет и този на приятелите. Беше добавена нова скала за автономия с оглед задачите на настоящото изследване. Така инструментариумът включва 40 айтема, структурирани в следните субскали:

1. Информативно-ориентиран стил

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Когато имам личен проблем, се опитвам да анализирам ситуацията, за да я разбера по-добре“; „Прекарвам много време в четене и разговори с другите относно нравствени (религиозни, духовни) идеи“.

2. Нормативно-ориентиран стил

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Обикновено действам в съответствие с ценностите, с които съм отгледан/а“; „Мисля, че е по-добре човек да се ръководи от ясна формирана система от разбирания, отколкото да е открит към промени“.

3. Дифузно-избягващ стил

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Често не се замислям за проблемите, които имам – очаквам те да се разрешат от само себе си“; „Опитвам се да избягвам ситуацияите, които изискват прекалено обмисляне и сложни решения“.

4. Ангажираност

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Имам изградена система от ценности, въз основа на която вземам решения“; „Имам последователни политически възгледи. Имам определена позиция за начина, по който трябва да се осъществява политиката“.

5. Автономия

Пример за твърдения, разкриващи съдържанието на скалата: „Успех в живота може да се постигне благодарение на личните качества и усилия“; „Мога да следвам решенията си дори когато срещам неодобрение“.

Всяко едно от твърденията се оценява по 5-степенна скала, където, както в оригиналния въпросник, значението на 1 е: „изобщо не се отнася за мен“, а на 5 – „изцяло се отнася за мен“. При въвеждането на резултатите от негативно формулираните въпроси значенията се „обръщат“ за постигане на съгласуваност, т.е. най-високата стойност да отразява най-успешен характер на взаимодействията.

Социалните и социално-демографските характеристики, които са контролирани в изследването, са пол, образователен статус на родителите, семеен статус на родителите, успех от средното образование, успех от обучението в Университета, населено място по постоянно местожителство на участниците, образователно-професионално направление.

Годишите на студентството в последно време се свързват с късното юношество поради съвременното удължаване на периода на постигането на зрелост. Това е периодът на най-изявена самореконструкция на идентичността (Kroger, J. & J. Marsia, 2011: 32). Това е и причината стиловете на постигане на идентичност да се проучват интензивно в този период. Настоящото изследване беше проведено в периода април–май 2015 г. със 155 студенти от Софийски университет. От студентите, участвали в изследването, 35,5% (n=55) са мъже и 64,5% (n=100) са жени. В специалности със социална насоченост се обучават 66,5% (n=103). Участници са студенти от специалностите Социални дейности, Педагогика, Неформално образование. В специалности с природо-математическа насоченост се обучават 33,5% (n=52). Обхванати са студенти от Факултета по химия и фармация, Факултета по математика и информатика и Физически факултет.

Разпределението във връзка с образованието на родителите е представено в таблица 1, а разпределението във връзка със семейния статус на родителите е представено в таблица 2:

Таблица 1. Образование на родителите

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Не показали	2	1,3	1,3	1,3
	И двамата родители са с висше образование	50	32,3	32,3	33,5
	Един от двамата е с висше образование, а другият е със средно	45	29,0	29,0	62,6
	И двамата родители са със средно образование	53	34,2	34,2	96,8
	Един от родителите е със средно, а другият – с основно образование	4	2,6	2,6	99,4
	Двамата родители са с основно образование	1	,6	,6	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

Таблица 2. Семеен статус на родителите

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Не показали	1	,6	,6	,6
	Имат брак	104	67,1	67,1	67,7
	Живеят на семейни начала	9	5,8	5,8	73,5
	Разведени са	29	18,7	18,7	92,3
	Единият от родителите е починал	11	7,1	7,1	99,4
	Друго	1	,6	,6	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

Данните за успеха от средното образование на участвалите в изследването студенти се разпределят по следния начин: 46,5% са с отличен успех, 47,1% са с много добър, 6,4% са с добър успех. Данните за успеха от следването в Университета до този момент се разпределят по следния начин: 25,2% са с отличен успех, 41,3% са с много добър успех, 29% са добър успех и 4,5% са със среден успех. В първи курс на обучение в Университета по време на изследването са 41,3% от участниците, във втори – 29,7%, и в трети – 29%. По фактор населено място разпределението е представено в таблица 3:

Таблица 3. Населено място

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Не показали	5	3,2	3,2	3,2
	София	47	30,3	30,3	33,5
	Голям град	41	26,5	26,5	60,0
	Малък град	52	33,5	33,5	93,5
	Село	10	6,5	6,5	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

Проверката на надеждността на инструментариума показва много добра вътрешна съгласуваност: α на Кронбах за целия въпросник е 0,711. Вътрешната съгласуваност за отделните субскали е: За скалата за Информативно-ориентиран стил $\alpha=0,685$; за Нормативно-ориентирания стил $\alpha=0,702$; за Дифузно-избягващ стил $\alpha=0,774$; за Ангажираност $\alpha=0,736$; за Автономия $\alpha=0,653$.

Анализ на резултатите от емпиричното изследване

Стиловете в постигане на идентичност

Мнозинството от участниците в изследването показват преобладаване на характеристиките, отразяващи **информативно-ориентирания стил** на изграждане на идентичността. Показаният среден бал в тази скала е 35,85 при

възможен максимален 50, $M_o=36$, $M_e=36$. Средната стойност по петстепенната скала е 3,58. Средната стойност при **нормативно-ориентирания стил** е 3,05, а за **дифузно-избягващия** е 2,45. Високи стойности за информативно-ориентиран стил показват 60% от студентите, 33,5% показват високи стойности за нормативно-ориентиран стил и 12,3% показват високи стойности за дифузно-избягващ стил. Част от студентите показват високи резултати едновременно по два стила.

Резултатите от изследване сред 523 български ученици и студенти, проведено от Кр. Байчинска и колектив и публикувано през 2009 година, показват, че като статуси на психосоциалната идентичност най-изявени са дифузията и мораториума (по: Рашева-Мерджанова, Я., 2014: 210). В изследването на Яна Рашева-Мерджанова (пак там, 210–213) относителният дял на учениците и студентите, самоидентифициращи се в мораториум и в дифузия, е много нисък, а в сравнение с предходното изследване делът на участниците с изградена идентичност е по-висок. Сравнявайки с резултатите от настоящото изследване, можем да приемем, че при формиране на идентичността се проявява увеличаване на собствената активност, самоизграждането, емоционалната автономия. Високите стойности, свързани с информативно-ориентирания стил, са отражение на измененията в жизнената среда, които, от една страна, позволяват, а от друга страна, налагат **отвореност към промените** и използване на стратегии за **адаптивно саморегулиране**, за постигане на по-успешно и удовлетворяващо личността социално функциониране. Резултатите от изследвания със студенти в други европейски страни (Berzonsky, M. et al., 2011b; Soenens, B. et al., 2011) показват сходни резултати. Това може да се приеме като основание за допускане, че преобладаването на този стил се очертава като тенденция.

Резултатите от изследването **не показват** различия между студентите от различните професионално-образователни направления по нито една от субскалите. Различия се наблюдават във връзка с **пола** на участниците. Различията във връзка с пола се проявяват при нормативно-ориентирания стил $F=1,843$ $t=-2,295$ Sig. (2-tailed)=0,023 и при дифузно-ориентирания стил $F=15,201$ $t=2,993$ Sig. (2-tailed)=0,03. По-детайлното вглеждане в някои от въпросите, свързани с тези скали, показва, че жените демонстрират по-голяма сигурност и категоричност по отношение на целите в живота и това, което искат да постигнат. За твърдението „Винаги имам цел в живота. Възпитан/а съм да зная към какво се стремя“ 48% от жените избират най-високата степен – „изцяло се отнася за мен“, докато при мъжете относителният дял на този отговор е 34,5%. За твърдението „Зная с какво искам да се занимавам и какво искам да постигна“ най-високата степен показват 53% от жените, а за мъжете тази степен е избрана от 36,4%. Във връзка с дифузно-избягващия стил сред жените само 6% показват, че често не се замислят за проблемите и очакват те да се разрешат от само себе си, а при мъжете относителният дял на подобна стратегия е 21,8%. Само 15% от жените са склонни да отлагат възможно по-дълго

вземането на решение, а при мъжете такава склонност показват 36,4%. По-ниски показатели при дифузно-избягващия стил при жените се установяват и в изследвания в други страни (Soenens, B. et al., 2011: 361). Вероятно в съвременното младежко мъже започват да проявяват по-голяма неувереност и склонност към избягване на проблемите и решенията. Това предполага педагогическо обмисляне на дейности, включването в които би повишило капацитета на момчетата за вземане на решения и изправяне срещу проблемите.

Във връзка с **образованието на родителите** не се наблюдават значими различия **по нито една** от скалите при сравнение на данните от студентите, чиито родители са с висше образование и при тези, чиито родители са със средно образование. Независимо от общоприетото разбиране, че родителите с висше образование са по-склонни да насърчават независимостта у децата си, а тези с по-ниско образование да изискват повече подчинение и следване на нормите, тук подобни разлики **не се установяват**. Няма различия и при сравнение със студентите, чиито родители са с основно образование, но тъй като броят на последните е много малък, не е уместно да се направят по-категорични изводи. Същественото е, че независимо от образованието на родителите при децата се проявяват сходни характеристики на отношенията и поведението в разглежданите параметри. При сравнение на отговорите на студенти, чиито родители са с висше образование, и тези, при които единият родител е с висше образование, а другият е със средно **по четири** от петте субскали не бяха установени различия. Единствено при дифузно-избягващия стил има различия $F=1,363$ ($t=-2,249$) Sig. (2-tailed)=0,027. Различията се оформят от относително по-голяма несигурност по отношение на бъдещите планове и проблемите при втората група.

Влияе ли семейният статус на родителите върху стиловете на изграждане на идентичността, ангажираността и автономията? Резултатите показват, че **няма статистически значими различия** при скалите за стилове на идентичност и скалата за ангажираност, когато сравняваме данните при студенти, чиито родители живеят в брак, на семейни начала без брак и когато са разведени. Това отново насочва към преосмисляне на някои категорични формулировки за характера на влиянието на брачния статус на родителите върху начина, по който се развиват децата им. Очевидно родителите търсят и намират подход в отношенията с децата си, чрез който промяната в брачния статут да не се отразява неблагоприятно на децата. Студентите, чиито родители са разведени, показват сходни характеристики и по скалата за автономия, както при тези, чиито родители живеят в брак. Разликите, които се наблюдават по две от твърденията в целия въпросник, открояват по-голяма стабилност при децата, чиито родители са разделени. Тъй като обаче тези твърдения са от различни скали, въз основа на тях не може да се направят по-категорични изводи. Но внимание заслужава и обстоятелството, че макар и в двете категории студентите да търсят родителите си за съвет, при децата на разведени родители относителният дял е по-нисък.

По отношение на населеното място по постоянна регистрация на участниците в изследването по нито една от скалите **не бяха установени различия** за студентите от София, от малък град и от село. Различие се наблюдава единствено по скалата за ангажираност при сравнението на студентите от столицата и тези от голям град $F=2,912$ $t=2,437$ Sig. (2-tailed)=0,017. Студентите от София имат по-висок бал по скалата, средният бал при тях е 27,851, а при студентите от голям град балът е 25,342. Тези данни **провокират** традиционните разбирания, че в малките селища нормативното подчинение и следване на изискванията е по-силно, докато в големите градове отвореността към опита и автономията са по-изявени. Разбира се, когато изследването се провежда със студенти, естествено е да се отчита по-голяма инициатива и самостоятелност, независимо от произхода. Все пак резултатите насочват отново към тенденциите в промяната на социалния контекст, в който предишните символни значения се променят, а доскорошни практики отслабват в ролята си за формиране на идентичността.

Тук е мястото да проследим какво е влиянието на родителските стилове върху стиловете на изграждане на идентичността. Синтезът на данни от различни изследвания показва, че нормативният стил най-общо е свързан с по-директивни, но същевременно и с подкрепящи родителски практики, а също и с авторитетен стил на родителство (Bersonsky, M. 2011a: 68). Това означава, че ако приемем, че нормативният стил е затворен към опита, че при него има липса на гъвкавост, то някои от благоприятните характеристики на привързаността родители–деца всъщност могат да задълбочат не особено благоприятни тенденции в развитието. Изследвания за връзката на стила на привързаност и статусите на постигната идентичност показват, макар и ниска по сила, значима връзка между сигурната привързаност и предрешената идентичност (Kroger, J. & J. Marsia, 2011: 44). Следователно не просто характерът на привързаността има значение, а естеството на моделите, които децата приемат от родителите си. Дифузно-избягващият стил е асоцииран предимно с родителски практики, в които преобладава отстъпчивостта, позволяващ стил, а ръководството и контролът са ограничени. Резултатите по отношение на информативния стил са противоречиви – при някои изследвания се откроява връзката с авторитетното родителство, а при други – с манипулативния психологически контрол (Bersonsky, M. 2011a: 68).

Във връзка с успеха от средното образование в настоящото изследване **не бяха** установени значими различия по нито една от скалите при сравнението на данните за студентите с **отличен успех** и тези с **много добър успех**. При сравнението на резултатите на тези с отличен успех от средното образование с резултатите на учениците с добър успех различия бяха установени по две от скалите: за нормативно-ориентирания стил и за дифузно-избягващия. Учениците с добър успех показват по-ниски показатели по скалата за нормативна ориентация $F=1,063$ $t=2,590$ Sig. (2-tailed)=0,025 и по-високи по скалата за дифузно-избягваща $F=0,60$ $t=-3,116$ Sig. (2-tailed)=0,010. Тъй като обаче броят на тези с добър успех е само 10, не би било уместно да се правят категорични

изводи. Все пак е видно, че учениците с добър успех са по-склонни да избягват ситуации, които изискват прекалено обмисляне и сложни решения.

В зависимост от успеха от следването в Университета между студентите с отличен успех и тези с много добър различията са при информативния стил и при дифузно-избягващия. Студентите с отличен успех показват по-високи показатели за информативния стил $F=1,594$ $t=2,178$ Sig. (2-tailed)=0,032 и по-ниски за дифузно-избягващия $F=0,844$ $t=-2,022$ Sig. (2-tailed)=0,044. Подобни са различията при сравнението със студентите с добър успех. Вероятно отвореността към опита, критичността, емоционалната независимост, характерни за информативния стил, наред с познавателните качества повлияват и по-високия успех в условия на по-усложнени изисквания в университетското обучение.

Интерес представлява и връзката между отделните стилове и различни ценности. Изследване, обхващащо 1078 участници от различни региони в Полша, от които 234 са в етап средно юношество и са ученици в средни училища, 506 са студенти (етапът е обозначен като късно юношество) и 338 са работещи млади хора, проследява връзката между трите стила на идентичност и дефинираните от Schwartz ценности (по: Berzonsky, M. et al. 2011b: 296–297). Определени са десет типа ценности, всяка от които се характеризира със собствени мотивиращи цели: **Стимулиране** (силни преживявания, вълнуващ и дързък живот); **Самонасочване** (самостоятелност самоопределяне, независимост, свобода, любознателност); **Универсализъм** (широки възгледи, загриженост за социалната справедливост и благоденствието на хората); **Благосклонност** (подпомагане, отговорност, честност); **Традиция** (приемане на идеалите на общността, показване на уважение, отдаденост, преданост); **Конформност** (отстояване на общоприети социални норми, самодисциплинираност, учтивост, покорство); **Сигурност** (ценене на сигурността на семейството и нацията, на реда и безопасността); **Власт** (стремеж към богатство и благоденствие, социален статус, авторитет); **Постигжение** (амбиция, успех, влияние); Хедонизъм (фокусиране върху собственото удоволствие, наслаждение, задоволеност). Въз основа на съвместимостта и противоречието между мотивиращите цели Schwartz организира ценностите в биполарни измерения. Изследването установява, че информативният стил е свързан **положително** с универсализма и благосклонността и е свързан **негативно** с властта и хедонизма. Нормативният стил е свързан **позитивно** с традицията, конформността, сигурността и **негативно** с властта, хедонизма, самонасочването. Дифузно-избягващият стил е **позитивно** свързан с хедонизма, властта и **негативно** със самостоятелността и универсализма, благосклонността.

Синтезът на данни от различни изследвания показва, че когато хората използват информативния стил, те са по-ефективни в различни социални ситуации, в моменти, изискващи когнитивна преценка, в ситуации, свързани с лични проблеми. Разбира се, въпреки че информативно-ориентираният стил се свързва с умения и ресурси за ефективно реализиране на целите и стремежите

(например вътрешен контрол, емпатия, независимост на преценката, устойчивост, самостоятелност, самоанализ и проблемно-фокусирано справяне), тези ресурси не осигуряват автоматично базата за решение при определяне на целите. И в тази посока, педагогическото осигуряване на условия, в които **да се преживее успешността на действията** чрез използване на наличните ресурси, би позволило превръщането им в осъзнати и трайни стратегии.

Връзка между стиловете на идентичност с автономията и социалната ангажираност

Когато се дефинират категории, разкриващи различни типове характеристики, в теоретичното концептуализиране те са ясно разграничени. В реалното им проявление винаги е от значение да се проследи съществува ли свързаност и някаква степен на припокриване между тях. В настоящото изследване заедно с проследяване на характера на връзката с автономията и ангажираността бе проследена и връзката между отделните стилове на идентичност. Корелационните зависимости са представени в таблица 4:

Таблица 4

		Информативно ориентиран	Нормативно ориентиран	Дифузно избягващ
Информативно ориентиран	Pearson Correlation	1	,270**	-,342**
	Sig. (2-tailed)		,001	,000
	N	155	155	155
Нормативно ориентиран	Pearson Correlation	,270**	1	-,150
	Sig. (2-tailed)	,001		,063
	N	155	155	155
Дифузно избягващ	Pearson Correlation	-,342**	-,150	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,063	
	N	155	155	155
Ангажираност	Pearson Correlation	,442**	,404**	-,548**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	155	155	155
Автономност	Pearson Correlation	,380**	-,091	-,406**
	Sig. (2-tailed)	,000	,262	,000
	N	155	155	155

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Както се вижда от представените коефициенти на корелационна зависимост, информативният стил е негативно свързан с дифузно-избягващия. Като се имат предвид противоположните им характеристики, това е съвсем естествено. Данните показват, обаче, че макар умерена по сила, съществува значима връзка между информативния стил и нормативно-ориентирания. На

какво би могла да се дължи тази свързаност? Причините можем да потърсим в променените нагласи и практики в нормативната среда на взаимоотношенията родители–деца. От участващите студенти в изследването за твърдението „Обикновено действам в съответствие с ценностите, с които съм отгледан/а“ 76,5% са показали високите положителни степени в скалата. Същевременно 34,8% от тях показват, че прекарват много време в четене и опити да намерят смисъла на различни въпроси, свързани с обществото, културата и политиката. Коефициентът на корелация между двете твърдения е $r = 0,276$. Вероятно в нормативната среда се наблюдава промяна на нагласите ценностите да не се възприемат автоматично и отвореността към търсене да се превръща в норма. В тази посока са и част от резултатите, които получих с друг метод – на студенти от специалностите Социални дейности и Неформално образование в рамките на три последователни години предлагам да напишат три характеристики на отношенията с родителите си, които биха запазили в отношенията със собствените си деца, и три характеристики, които биха променили. Тъй като резултатите са свързани с изследователски задачи, излизащи извън рамките на това проучване, основните категории и единиците към тях няма да бъдат представени тук. Това, обаче, което е във връзка с разглежданата зависимост, е, че категорията с най-голям относителен дял и честота по отношение на това, което младежите биха запазили, е *самостоятелността*. Категорията е характеризирана с правото на личен избор, на собствени решения, на различно мнение. Вероятно немалко родители стимулират характеристики, свързани с информативния стил, и това всъщност да се превръща в част от новата нормативност. Особено значение в тази посока има фактът, че 52,3% от участниците в изследването при проблем най-често се обръщат към родителите си за съвет; приятелския съвет търсят 49%. Подкрепата от страна на родителите също съдейства за тази промяна. Изследване, свързано с психосоциалната и емоционална идентичност, показва, че 34,2% от младите хора се чувстват най-много подкрепяни от семейството да са такива, каквито са; подкрепата от приятелите в тази посока е с относителен дял 30% (Рашева-Мерджанова, Я., 2014: 207). Подкрепата от страна на родителите се потвърждава и от други изследвания (Върбанова, С., 2014: 132). Явно се проявява тенденция, която предразполага към отвореност на опита, но като цяло нормативността все още не е във връзка с автономията, както се вижда от данните в таблица 4.

Резултатите показват, че информативният стил на идентичност и нормативно-ориентираният са положително свързани с ангажираност със стабилни цели, чувство за посока и смисъл. Стабилност и убеденост в нравствените и религиозни разбирания показват 79,4% от участниците в изследването. 74,8% демонстрират яснота по отношение на това, с което биха искали да се занимават в бъдеще. По отношение обаче на политическите възгледи 52,9% показват отсъствие на последователни политически идеи и позиции и само 22,6% демонстрират стабилност и последователност в тази посока. Между мъже и жени

няма съществени различия. Разочарованието от действията на основните политически сили у нас, корупционните практики водят до разколебаване и дис-танциране от политическа ангажираност. При дифузно-избягващия стил корелацията със скалата за ангажираност е отрицателна и с висока сила $r = -0,548$. Студентите с този стил на идентичност показват несигурност по отношение на ценности и разбирания за морала и отношенията между хората, ниско равнище на самоопределение, неясна визия за себе си и нестабилни жизнени планове.

Дифузно-избягващият стил е в **отрицателна връзка** и с автономията. Участниците в изследването, които имат високи показатели за този стил, показват силни съмнения, че могат да повлияят върху нещата, свързани със собствения им живот, недоверие в това, че могат да се справят с трудности дори когато полагат усилия, показват силни колебания по отношение на постигането на успех, благодарение на личните качества. Те приемат изборите като ограничени от другите, което затруднява самоопределението им. Това задейства защитния песимизъм, предварителния отказ от действие в очакване на неуспех. Вероятно защитният песимизъм е свързан с „отвращението от загубата – едно от многобройните проявления на надмощието на негативността“ (Канеман, Д., 2012: 393). Отвращението от загубата е мощна консервативна сила, която поддържа статуквото и противодейства на положителната промяна. В рамките на цялата скала корелационната зависимост с автономията е отрицателна $r = -0,406$.

При нормативно-ориентирания стил **не се установи** значима корелационна връзка с автономията. Тези, които имат по-високи резултати за този стил, показват и по-голяма склонност да се приспособят към очакванията на другите, за да не бъдат отхвърлени. Изключителната сила на социалната известност, популярност и приемане при изграждане на идентичността в условията на съвременните мрежи на общуване е вън от съмнение. Изследванията показват, че социалната известност може да повлияе и промяната на идентичността (McFarland, D., H. Pals, 2005). Често при младите хора действа наречената от Д. Канеман **илюзия на фокусирането**, при която се придава прекалена тежест на определени обстоятелства върху благополучието ни, включва внимание към избрани моменти и пренебрежение към случващото се в други моменти (Канеман, Д., 2012: 534–535) и води до разбирането, че един фактор може да внесе промяна и да донесе желаното удовлетворение. По този начин харесването от другите се превръща в самоцел. И въпреки че ориентацията към популярност традиционно се свързва с дифузно-избягващия стил, очевидно е, че тя е много по-разпространена. Тези резултати показват потенциал за неефективни и неадаптивни действия в условията на социални промени, изискващи инициатива и самостоятелност при реализиране на намеренията.

Автономията и информативният стил са положително свързани $r = 0,380$. Високите показатели в този стил са свързани с увереност, че успех в живота може да се постигне благодарение на личните качества и усилия. Студентите показват убеденост, че могат да следват решенията си дори когато срещат не-

одобрение, демонстрират сигурност по отношение на самостоятелните влияния върху собствения живот. Така информативният стил се свързва устойчиво с характеристиките на самоопределението.

Заклучение

В съвременния свят на преструктуриране на социалното пространство, отслабване на символната мощ и дестабилизиране на традиционни влияния, преплитане на нови културни хоризонти и практики формирането на идентичността е свързано с несрещани досега предизвикателства. Промените в социалния контекст повлияват идентичността като **гъвкав конструкт**, развиващ се чрез осмисляне и преоценка в динамично променящите се условия.

Обърнатите пространства на интеграцията, в която родители и деца взаимно се изграждат, растящата несигурност в обществото превръщат **личния избор и самоопределението** в императив. От проведеното изследване става ясно, че в нормативните отношения започват да очертават промени, свързани с отваряне към търсенето, опита, сравнението, самоопределянето. Идентичността се изгражда повече под влияние на комуникативните мрежи, в които личността се включва, под влияние на по-широката културна среда, отколкото под влияние на социално-структурната позиция. В хода на настоящото изследване се установи, че образованието на родителите, брачният им статус, местоживеенето не са свързани значимо със стиловете на идентичност. Разбира се, резултатите се отнасят само за участниците в изследването, но въз основа на установените зависимости могат да бъдат направени и по-широки обобщения. Различните характеристики на социалните статуси бяха потънали в инерцията на приемането им като даденост заедно с допускането, че те автоматично повлияват разбиранията и поведението на потомците. Очевидно **родителските практики**, характерът на отношенията с децата им имат по-голямо значение върху оформянето на отделните стилове на идентичност, отколкото някои характеристики на социалния статус. В тази връзка подкрепата на родителите в търсене на по-успешно взаимодействие с децата им е основна педагогическа задача. Във връзка с установените зависимости между отделните стилове на идентичност с автономията и с ангажираността е от особено значение формирането на капацитета на юношите и младите хора за справяне в условията на променяща се среда и несигурност, развитие на потенциала за адаптация към променящите се роли и различни социални контексти. Организирането на дейности за учащите, включващи **предизвикателства** към способностите, уменията, самостоятелността, преживяването на успеха от действията, е необходимо за справяне с пасивността, с избягването на трудностите и на решенията, изискващи усилия. Изпробването на себе си в ситуации, провокиращи **оригиналност**, експериментирането с различни възможности за **избор**, които да носят удовлетворение от постигнатото, води до изграждане

и стабилизиране на визията за себе си и осмисляне на житейските решения. В тази посока масовото образование и училищната система с все още преобладаващите унифициращи практики продължават да са в дълг към младежите. Установената в хода на изследването по-голяма неувереност и склонност към избягване на проблемите и решенията от страна на мъжете изисква педагогическо обмисляне на дейности, включването в които би повишило капацитета на момчетата за вземане на решения и изправяне срещу проблемите.

В смайващото преплитане на значения в процеса на сътворяване и развитие на личността, в преобръщането на йерархизираните отношения, създаването на условия за преживяване на собствената отличителност и сила за справяне са основни предпоставки за намиране на себе си и на удовлетворяващо място в света.

Литература

- Бакрачева, М. (2009) Идентичността в три стъпки. София: Парадигма.
- Бъргър, П. (1999) Покана за социология. София: Лик.
- Върбанова, С. (2008) Различни и (не)равни в образованието. София: Фараго.
- Върбанова, С. (2014) Юношите и стратегиите за контрол от страна на родителите им. – ГСУ, книга Педагогика, том 107.
- Гълъбов, А. (2006) Компрометираната социализация. – В: Светове в социологията. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Грановетер, М. (1999) Икономическо действие и социална структура: проблемът за вградеността. – В: Икономика и социология. София: Лик.
- Дичев, И. (2009) Виртуални граждани? На купон с М3 плейър. – В: Дичев, И., Спасов. О. (съст.). Новите млади и новите медии. София: Институт Отворено общество.
- Ериксън, Е. (1993) Идентичността: младежта и кризата. – *Педагогика*, 7–8, 3–62.
- Канеман, Д. (2012) Мисленето. София: Изток-Запад.
- Латур, Б. (2007) Реасамблиране на социалното. Увод в социологията на дееца-мрежа. София: Изток-Запад.
- Попова, М. (2005) Виртуалният човек. София: Изток-Запад.
- Рашева-Мерджанова, Я. (2014) Спонтанните масови формирования като социокултурен механизъм на младежката интеграция. – ГСУ, Факултет по педагогика, книга Педагогика, том 107.
- Рашева-Мерджанова, Я. (2014) Младите хора в търсене на психосоциална и емоционална идентичност в глобална среда – педагогически условия за подкрепа. – ГСУ, Факултет по педагогика, книга Педагогика, том 107.
- Стефанов, И. (2006) Комуникационните мрежи и обективизирането на културата. – В: Светове в социологията. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Уейгърт, А. (1990) Въвеждането на идентичността в социологическата психология. – В: Идеи в социалната психология. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

- Bersonsky, M. (2011a) Social-Cognitive Perspective on Identity Construction. In: Handbook of Identity. Swartz, S., K. Luyckx, Vignoles, V. (Eds.) London: Springer Science + Business Media, LLC.
- Bersonsky, M. et al. (2011b) The how and what of Identity Formation: Associations between identity styles and value orientations – *Personality and Individual Differences* 50, 295–299.
- Callero, P. (2003) The Sociology of the Self. – *Annual Review of Sociology*, 29, 115–133.
- Cebulla, A. & W. Tomaszewski (2013) The demise of certainty: shifts in aspirations and achievement at the turn of the century. – *International Journal of Adolescence and Youth* DOI:10.1080/02673843.2013.767743
- De Mol, J. et al. (2013) Intergenerational Transmission in a Bidirectional Context – *Psychologica Belgica*, 53/3, 7–23.
- Drori, G. (2014) Unpacking the Glocalization of Organization: From Term, to Theory, to Analysis. – *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 1:1, 85–99. DOI:10.1080/23254823.2014.904205
- Erstad, O. (2012) The Learning Lives of Digital Youth – Beyond the Formal and Informal. – *Oxford Review of Education*, 38:1, 25–43.
- Hurrelmann, K. & G. Quenzel (2015) Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. – *International Journal of Adolescence and Youth*, 20:3, 261–270.
- Hammack, Ph. (2014) Theoretical Foundation of Identity. In: The Oxford Handbook of Identity Development. McLean, K., M. Syed (Eds.) Oxford: Oxford University Press.
- Krahn, J. & N. Galambos (2014) Work values and beliefs of ‘Generation X’ and ‘Generation Y’. – *Journal of Youth Studies*, 17:1, 92–112.
- Kroger, J. & J. Marsia. (2011) The Identity Statuses: Origins, Meaning, and Interpretations. In: Handbook of Identity. Swartz, S., K. Luyckx, Vignoles, V. (Eds.) London: Springer Science + Business Media, LLC.
- McFarland, D., H. Pals. (2005) Motives and Contexts of Identity Change: A Case for Network Effects. – *Social Psychology Quarterly*, Vol. 68, No. 4, 289–315.
- McLean, K., M. Syed. (2015) The field of Identity Development. Needs and Identity: An Introduction. In: The Oxford Handbook of Identity Development McLean, K., M. Syed (Eds.) Oxford: Oxford University Press.
- Selwyn, N. & K. Facer (2014) The sociology of education and digital technology: past, present and future. – *Oxford Review of Education*, 40:4, 482–496.
- Soenens, B. et al. (2011) Are all Identity commitments created equally? The Importance of Motives for Commitment for Late Adolescents’ Personal Adjustment. – *International Journal of Behavioural Development* 35(4) 358–369.
- Swartz, S., K. Luyckx, Vignoles, V. (Eds.) (2011) Introduction: Towards an Integrative View of Identity. – In: Handbook of Identity, London: Springer Science + Business Media, LLC.

Постъпила януари 2016 г.

Рецензенти:
проф. д-р Яна Рашева-Мерджанова
проф. д-р Емилия Василева

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 109

ЗДРАВНО ВЪЗПИТАНИЕ В СЕМЕЙСТВОТО ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СТУДЕНТИ

БЕРДЖУХИ ЛЕФТЕРОВА

Резюме: Основна цел на настоящата студия е да представи резултати от изследване на здравното възпитание в семейството, като са разгледани и съществуващите теоретичните концепции за понятията: здраве, здравно възпитание, здравна култура, здравословен стил на живот и други. Въз основа на резултатите от изследването са очертани конкретни препоръки за подпомагане и подобряване на здравното възпитание в семейството.

Ключови думи: семейство, здраве, здравно възпитание, здравословен стил на живот.

HEALTH EDUCATION IN THE FAMILY WITH STUDENT EYES

Berdzhuhi Lefterova

Abstract: The main objective of this paper is to present the results of a survey of health education in the family, are reviewed and existing theoretical concepts terms: health, health education, health culture, healthy lifestyle and others. Based on the results of the research are outlined concrete recommendations to support and improve the health education in the family.

Keywords: family, health, health education, healthy lifestyle.

Увод

Все по-нарастваща значимост за социалния и икономическия просперитет на една страна придобива здравният статус на нейното население. Здраввето се явява национално и лично богатство. Това е свързано преди всичко с държавната здравна политика по отношение на превантивните мерки за опаз-

ването на здравето, стимулиране на гражданите да водят здравословен начин на живот (хигиена, хранене, физическа активност), осигуряване на качествени здравни грижи и здравословни условия на труд, учебна дейност, отдих, спорт и др.

Още при раждането на детето основните грижи, които се реализират за него, са свързани с опазването на неговото здраве, с укрепването на имунитета му чрез редица закалителни процедури и правилно хранене. В този смисъл възпитаването на ценностно отношение към здравето, неговото осъзнаване започва в началото на човешкия живот като един много продължителен, бавен и сложен процес. Първоначално отношението на детето към здравето е по-скоро неосъзнато, тъй като самото здраве не се забелязва, за него не се налага да се мисли до момента, до който не се появи болестта със своите отрицателни прояви, като кашлица, температура, отпадналост и др. Ето защо е необходимо вниманието на децата и подрастващите да се насочи към значението на здравето, неговото съдържание и прояви, както и към различните факторите, които определят здравето и неговата алтернатива – болестта. В този смисъл физическото развитие на детската личност е силно повлияно от живота в семейството, училището и детската градина, от начина, по който детето се храни, почива, спортува, закалява и т.н. С цел постигането на здравословен стил (начин) на живот са необходими целенасочените усилия на всички възрастни, за да овладее детето знания, умения, нагласи и ценности спрямо хигиенните навици, здравословния начин на хранене, отдиха, туризма и др. Следователно здравното възпитание се явява съществен фактор за правилното физическо развитие на децата и подрастващите още от най-ранна възраст. То е един от основните структуроопределящи развитието на личността компоненти на възпитанието. Като процес здравното възпитание започва още от раждането на човека и в началото се изразява предимно в грижите на семейството за физическото оцеляване и развитие на малкото дете чрез правилното хранене, закаляване, хигиена и др. В последствие здравното възпитание в семейството целенасочено и системно се осъществява от значимите възрастни за детето по посока на усвояването на знания, умения, навици и привички за здравословен начин на живот, намиращи израз във висока личностна здравна култура и поведение. Целият този процес в по-късна възраст се подкрепя от детската градина и училището в качеството им на основни фактори на възпитанието, наред със семейството, което се явява първичната социализираща среда за детето. В семейството „се полагат основните на личността, а те в голяма степен определят нейния по-нататъшен облик“. През него „се пречупва влиянието на другите социални фактори (училището, обществените организации, средствата за масова информация)“. Влиянието им зависи „от начина на това „пречупване“ (Бъчева, С., 2009: 14). В този смисъл чрез възпитанието в семейството се поставя и основата за формирането на личностна здравна култура.

Силното влияние на семейството върху личностното формиране, а оттам и върху здравната култура, се определя от неговите специфични характеристики и особености (пак там, 14–19): семейната среда е „двойствена по своята природа“ – „семейството едновременно е социален институт и малка социална група“; семейното възпитание „се реализира в общност, изключителна и неповторима по своите взаимоотношения“ с „особена емоционална наситеност“; „за разлика от училището, което разполага със специално подготвени кадри за реализирането на възпитанието, семейството не разполага с такива кадри и възпитанието в него се осъществява най-често по модела, прилаган в собственото родителско семейство“; „възпитанието в семейството е тясно преплетено със социализацията, дотолкова тясно, че трудно може да се отличи от нея“.

От разгледаните по-горе особености на семейното възпитание става ясно, че то има изключително голямо влияние върху развитието и формирането на детската личност. Може да се направи изводът, че в резултат на целенасочено здравно възпитание в семейството се постига в по-голяма степен:

- формирането на здравно-хигиенни навици за опазване на личното и общественото здраве;
- формирането на умения за спазването на здравословен режим на труд и почивка;
- постигане на хигиена на околната среда, свързано с формиране на умения и навици за опазване чистотата в дома, в училище, сред природата и т.н.;
- здравословно хранене, изразяващо се в добър режим на хранене и спазването на здравословно меню, включващо разнообразни храни, повече плодове, зеленчуци, пълнозърнест хляб, риба, млечни храни;
- активен начин на живот за повишаване на имунитета чрез движение, включващ различни видове спорт, танци, разходки, туризъм и други;
- усвояването модела на здравословен начин на живот и поведение;
- приемане на здравето като ценност;
- системна профилактика на различни видове заболявания;
- избягване на рисковото поведение, включващо употреба на наркотици, на алкохол, тютюнопушене, безразборните сексуални контакти без контрацептиви и друго подобно поведение;
- хуманни взаимоотношения с околните и адекватна социализация на личността.

Достатъчно ли е, обаче, това, което се прави в семейството за здравното възпитание на децата и подрастващите? Дават ли родителите добри примери и модели на поведение на своите деца, като спортуват заедно с тях, като купуват полезни храни и напитки, като приготвят храната здравословно и т.н.? Проявяват ли вредни навици родителите пред своите деца, като пушат, пият алкохол и водят заседнал начин на живот? Разговарят ли в достатъчна степен с децата си за предпазването от болести, за вредата от алкохола и замърсява-

нията, за необходимостта от редовно спортуване и вредата от наднорменото тегло, за всичко, свързано със здравословния начин на живот? Оказва ли здравното възпитание на детето в семейството положително или отрицателно влияние върху настоящия начин на живот на изследваните лица и върху тяхното цялостно здравословно състояние?

На тези и други подобни въпроси се търси отговор чрез реализацията на научноизследователската работа за установяване какво влияние оказва здравното възпитание в семейството върху начина на живот и настоящето здравословно състояние на личността.

Трябва да се има предвид, че освен семейството върху здравното възпитание и поведение влияние оказват и редица други фактори като училището, средата на връстниците, средствата за масова комуникация и рекламата, доходите и други, които не са обект на изследване в настоящата студия.

Терминологични уточнения

Теоретични концепции за понятието „здраве“

В проучената литература понятието „здраве“ се определя като: „*състояние на пълно физическо, психическо и социално благополучие, а не просто липса на болести и недъзи*“, „източник на ежедневиия живот, а не самоцел на живота“ (Световната здравна организация), *състояние*, при което хората не страдат от болка и не са ограничени в своята жизнена дейност (Клавдий Гален 130–200 години след Христа) (Колева, Н., 1994: 10).

Световната здравна организация през 80-те години на XX в. създава и утвърждава комплексното понятие „*промоция на здраве*“ – „процес, който прави хората способни да повишат контрола и подобрят своето здраве“ (Първанова, Й., Вл., Глигоров, 2008: 6–7), „процес на създаване и предоставяне на възможности на хората чрез саморегулиращо се здравно поведение да подобрят своето собствено здраве“ (Младенова, С., 2012: 138).

Съвременното здравно възпитание разглежда здравето като цялост, съставена от различни взаимосвързани части (Стракова, Л., 2005: 327). Значимите аспекти на човешкото здраве са физическо здраве, умствено, емоционално, духовно, личностно и социално здраве. В този смисъл детето е необходимо да се научи да разбира и възприема здравето като цялост.

Същностни характеристики на аспектите на целостта „здраве“ са (пак там, 328–329): *физически статус* (функционирането на „отделните системи на човешкото тяло и организъмът като цяло“) – „децата ... следва да се запознаят с признаците на здравото тяло и да могат да разберат кога има някакви смущения“; *умствено здраве* – „как децата получават информация относно тяхното тяло, от какви източници и как я използват“; *емоционално здраве* – „как децата се учат да разбират своите чувства, чувствата на другите и начините на тяхното изразяване“; *социално здраве* – „как виждаме себе си като индивиди,

като мъже или жени и как си взаимодействат с другите хора“; *личностно здраве* – „тясно свързано със социалното здраве и ценностната ориентация на личността“... „развиване на чувството за собственото аз и самоосъществяване“; *духовно здраве* – „какво ценим и какво наистина има значение за нас“.

В реалния живот съществуват три групи хора според здравословния им статус (Колева, Н., 1994: 10): *първа група* – практически здрави хора, които „от нищо не се оплакват, не изпитват болка, но при условия на натоварвания, превишаващи възможностите им, се затрудняват и проявяват отклонение“; *втора група* – включва „всеки, който може свободно да преодолява повишени натоварвания, рядко боледува от простудни заболявания или изобщо не боледува“; *трета група хора* – притежават „хиперкомпенсирано здраве“ – включват тези, „които могат да преодоляват необикновено големи натоварвания, недостъпни за повечето хора“ (спортистите, космонавтите и др.).

В контекста на съвременните концепции и схващания за здравето имаме следните дефиниции за психическо, физическо и сексуално здраве (Първанова, Й., Вл., Глигоров, 2008: 5): *психическо здраве* – „емоционално и душевно благополучие, в което индивидът е способен да използва своя когнитивен и емоционален капацитет, да функционира ефективно в обществото и да посреща и да се справя с нуждите и ситуацията в ежедневната си дейност“; *физическо здраве* – „състояние на естествен баланс на системите в човешкия организъм, което позволява поддържането на неговите жизнени функции, растеж и физическа активност“; *сексуално здраве* – „не просто отсъствие на разстройства, дисфункции или болести, а свързано със сексуалността състояние на физическо, емоционално, душевно и социално благополучие... Сексуалното здраве е по-общо понятие, което включва в себе си репродуктивното здраве на индивида“.

В качеството си на предпоставки за здравето или фундаментални източници и условия за здраве се приемат: достатъчните ресурси, доходите, храната, мирът и закрилата/подслонът, социалната справедливост, стабилната екосистема (Харта на Отава) (пак там, с. 6).

Здравно възпитание (същност, цел, задачи, съдържание)

Здравното възпитание най-общо представлява целенасочен специално организиран възпитателен процес, който протича в семейството, детската градина, училището и в цялото общество.

Основна **цел** на „здравното възпитание като специфична медико-педагогическа дейност е повишаването на здравната култура на населението и постигането на здравословен стил на живот“ (Младенова, С., 2012: 139).

Друго определение за целта на здравното възпитание дефинира П. Костова: „...да съдейства за формиране и укрепване на физическото и психическото здраве на детето и юношата, за хармоничното им развитие като жизнеспособни и дееспособни личности“ (Борисов, В., С. Попова и др., 1998: 108).

За Г. Проданов целта на здравното възпитание обхваща основни понятия, свързани със здравето: „да изучава закономерностите за формиране и укрепване на здравето и разработването на пътища за повишаване на здравната култура, изграждане на здравословен стил на живот и здравно поведение, адекватно на съвременните изисквания“ (Проданов, Г., 2004: 12). Определя и **предмета** на здравното възпитание като съвкупност от „положителните промени в здравното поведение на възпитаника“.

Водещите **задачи** на здравното възпитание в редица изследвания не се разминават съществено със задачите на физическото възпитание, които се свързват предимно с „морфофункционалното развитие на индивида“ (Стракова, Л., 2005: 325): „укрепване на здравето и физическите сили на организма; развитие на основните двигателни умения и навици; закаляване и формиране на физическа устойчивост на неблагоприятни влияния; пропорционално и хармонично развитие на човешкото тяло; развитие и усъвършенстване на физическия облик, телесната структура и функциите на организма“.

Основните задачи на здравното възпитание са представени в по-различен вариант от Г. Проданов (Проданов, Г., 2004: 12): „овладяване на определени знания за устройството и функциите на човешкото тяло, болестите и профилактиката им, дневния режим, закаляването, здравословното хранене, ползата от спорта и туризма, опасностите от употреба на наркотични вещества и много други; изграждане на система от потребности и убеждения за укрепване, повишаване на здравето; формиране на умения за самостоятелно здравословно поведение и използване на методите и похватите на самовъзпитанието; създаване на активна здравна позиция в обществото, водеща до укрепваща здравето обществена среда“.

Според Л. Стракова **съдържанието** на здравното възпитание, както и на неговата неразделна част – физическото възпитание, обхваща (Стракова, Л., 2005: 326): развитието на базовите „двигателни качества на личността: бързина, сила, ловкост, пластичност, издръжливост и др. ... усъвършенстването на възприятията, развитие на наблюдателността и зрителния анализатор, паметта, вниманието, бързината на реакцията и т.н.“; развитието „пропорционалността на човешкото тяло ... съблюдаването на „закона за хармонията“, който се конкретизира в свършените мерки на скулптурите на човешките тела, създадени в древността...“; овладяване на знания за „историята на естетическата култура, анатомията и физиологията, данни от антропологични изследвания“; наличието на „знания за потребността от физически движения“, т.е. „развитието на уменията за управление на физическите движения и приложението им на практика“; осъзнаване и „представяне съдържанието на физическото възпитание като неразделна част от здравното ... формирането на хигиенни навици с непосредствено оздравителен ефект“; дефиниране „на изисквания към организацията на жизнената среда на децата – семейна, училищна, всяка спортна среда...: организация на правилен, здравословен режим на учебните

занятия, труда и отдиha на учениците; формиране на правилна стойка и профилактика на нарушенията ѝ; изпълнение на санитарно-хигиенни изисквания към учебната среда на учениците и физкултурно-оздравителната работа през учебната година“.

П. Костова разглежда съдържанието на здравното възпитание в три основни направления (Костова, П., 2000: 108–110): *усвояване на конкретен обем от знания* – понятия, закономерности и факти за здравето от социално, биологическо и психическо естество (рискови за здравето фактори и неблагоприятни здравни последици); *формиране на здравно съзнание* на база на натрупаната здравна информация, приемане на здравето като основна ценност, стремеж към здравословен начин на живот; *овладяване на социални навици и умения* за избор на здравословно поведение.

Здравната възпитаност се явява „израз на здравната култура на личността“ (Колева, Н., 2006: 328). Нейното съдържание обединява всички постъпки и действия, идеи, знания и ценности, които са насочени към духовно и физическо личностно усъвършенстване. В този смисъл възпитанието и самовъзпитанието биха могли съществено да повлияят върху здравния и физическия статус на човека.

Формирането на **здравна култура** е една от основните цели на съвременното здравното възпитание. С. Младенова я определя „като част от общата култура на населението“, която представлява „система от знания, убеждения, ценности, навици, умения и поведение за удовлетворяване на потребността от опазването, възстановяването и укрепването на личното и общественото здраве“ (Младенова, С., 2004: 89).

Здравната култура е свързана с всички аспекти на човешкото здраве като статус (състояние) – физически, умствен, емоционален, духовен, социален, личностен.

Л. Стракова очертава съвременното разбиране за здравната култура като (Стракова, Л., 2001: 224–225): приемането на „съвременния човек за субект на собственото си здраве“; лична „отговорност към здравето, означаваща активна гражданска позиция към собственото, колективното и общественото здраве“; здравната култура е „обективно съществуваща и самовъзпроизвеждаща се адекватно в рамките на конкретни социално-икономически и исторически етапи на развитие, предаваща се от една човешка група на друга, както и от едно поколение на друго“. Следователно *равнището на здравна култура* се предопределя от редица характеристики и условия: поведенчески и субективно-личностни; битови, трудово-професионални и обществено-исторически.

Една от основните цели на съвременното здравно образование и възпитание е свързана с формирането на висока *здравна култура*, която се изразява в стремежа на личността да спазва правилата на *здравословния начин (стил) на живот*, включващ: „оползотворяване на възможностите на природните и социалните фактори за укрепване и закаляване на организма“ (Стракова, Л.,

2005: 328); „антирисково поведение, което се проявява в изключване на поведенчески рискови фактори в ежедневиия личен живот“ (Младенова, С., 2004: 89); „установени модели на поведение, които осигуряват реализирането на физическо, душевно и социално благополучие на личността“ (Първанова, Й., Вл. Глигоров, 2008: 6).

Здравословният начин на живот е възможно да се определи и „като система от полезни и потребни за човека дейности и състояния, свързани със: „приемане и признаване на духовно-материалната същност на човека и на здравето като незаменимо условие, предпоставка и измерение (стандарт) за хуманистичен живот; реализиране на разнообразните човешки дейности и състояния (хранене, движение, труд, почивка, развлечения и др.), адекватно на тяхната вътрешна (енергийно-информационна) същност и социално предназначение ... нравствени и морални добродетели и норми на живот; постигане на добро здраве, удовлетворяващ, добродетелен живот и активно творческо дълголетие“ (Колева, Н., 2012: 72).

Н. Колева очертава трите най-важни здравно-хигиенни предпоставки за хуманизиране на живота, което е пряко свързано с формиране на здравна култура (пак там, с. 206): възпитаването на ново отношение към здравето като природна даденост, формирането на отговорно поведение, активна жизнена позиция за неговото опазване и съхраняване; изграждането на високохуманни човешки взаимоотношения, основани върху универсалните човешки принципи и закони за реда и чистотата, любовта към всички и всичко, за равновесието и хармонията и др.; „свеждане до минимум на рисковото носителство и на последиците от неблагоприятното влияние на рисковите фактори“; „оздравяване и хигиеносъобразно насочване на условията, организацията и съдържанието на основните жизнени дейности и ситуации“.

Изследване за установяване какво влияние оказва здравното възпитание в семейството върху начина на живот и настоящето здравословно състояние на личността

Цели и обхват на изследването

През месец ноември 2015 г. бе проведено изследване със студенти от Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, специалности Педагогика и Неформално образование, подчинено на следните **цели**:

1. Установяване какво целенасочено здравно възпитание са получили студентите като деца в техните семейства, което има отношение към начина на хранене, каляване, спортуване, избягването на рискови фактори и други подобни.

2. Получаване на информация за начина на живот (хранене, спортуване, боледуване и други) и здравословното състояние на студентите в настоящия момент.

3. Обобщаване и анализ на получените резултати от изследването и на тази основа изработването на конкретни препоръки за подпомагане и подобряване на здравното възпитание в семейството.

Анкетата беше проведена с общо 39 респонденти – студенти I и IV курс от специалности Педагогика и Неформално образование, обучаващи се в редовна форма на обучение. Участниците са както от мъжки (9 лица), така и от женски пол (30 лица) на възраст между 18 и 27 години.

Диагностичен инструментариум

За реализиране целите на изследването бе необходимо:

- Създаването на подходящ инструментариум в съответствие с целите на изследването, а именно анкета със студенти I и IV курс на специалност Педагогика.
- Да се направи математико-статистическа обработка на получените резултати.
- Използването на анкета, която се състои от два модула: Модул А. „Здравното възпитание във Вашето семейство“ (8 въпроса); Модул Б. „Начинът Ви на живот и здравословното Ви състояние“ (6 въпроса).

В анкетата са включени разнообразен тип въпроси – затворени, отворени и въпроси с 5-степенна биполярна скала за оценяването на всяко твърдение.

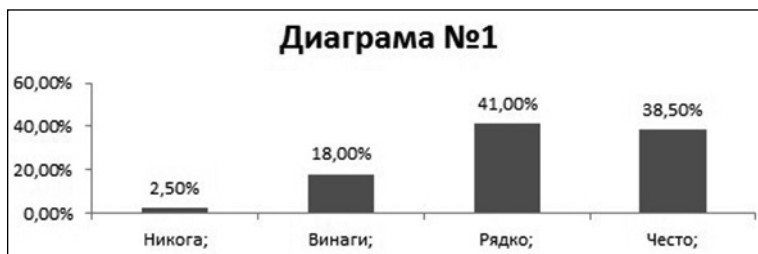
Въпросите в анкетата са свързани със специфични проблеми в семейството, отнасящи се до здравословното хранене, здравословния начин на живот, спортуването, наднорменото тегло, вредните навици на родителите и рисковото им поведение, за предпазването от болести и други.

Анализ на резултатите от изследването

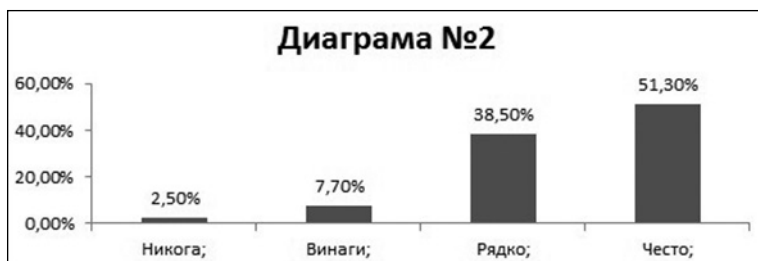
Математикостатистическият и съдържателният анализ на получените данни от изследването със студенти I и IV курс от специалност Педагогика на Факултета по педагогика към СУ „Св. Климент Охридски“ показват, че:

- По въпросите от анкетата, включени в **Модул А. „Здравното възпитание във Вашето семейство“**, получените резултати са следните:

Въпрос 1. *Според Вас хранели ли сте се здравословно във Вашето семейство, когато сте били дете?* – само 18% от респондентите са отговорили „винаги“, а близо половината от тях (41%) смятат, че са се хранили здравословно в семейството си „рядко“, което е доста притеснителен факт (вж. диаграма 1).

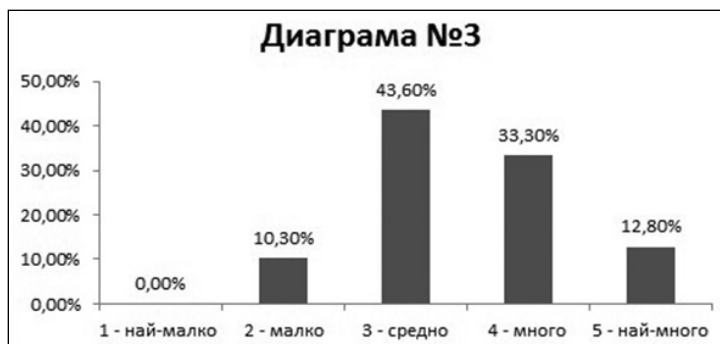


Въпрос 2. *Разговаряли ли сте за здравословното хранене във Вашето семейство, когато сте били дете?* – само 7,70% от анкетираните са отговорили „винаги“, което има отношение и към установения начин на хранене в семейството и кореспондира с отговорите на Въпрос 1. Половината от изследваните (51,30%) „често“ са говорили за здравословното хранене в семействата им, а 38,50% „рядко“ са засягали тази толкова важна тема (вж. диаграма 2).



Въпрос 3. *Разговаряли ли сте във Вашето семейство за здравословното хранене, когато сте били дете?* се състои от пет подточки с твърдения за степенуване по важност както следва: 1 – най-малко, 2 – малко, 3 – средно, 4 – много, 5 – най-много.

А) Колко често да се храните – в семействата на 43,60% от анкетираните се е обръщало внимание на тази тема „средно“, а на 33,30% „много“ и на 12,80% „най-много“ (вж. диаграма 3).



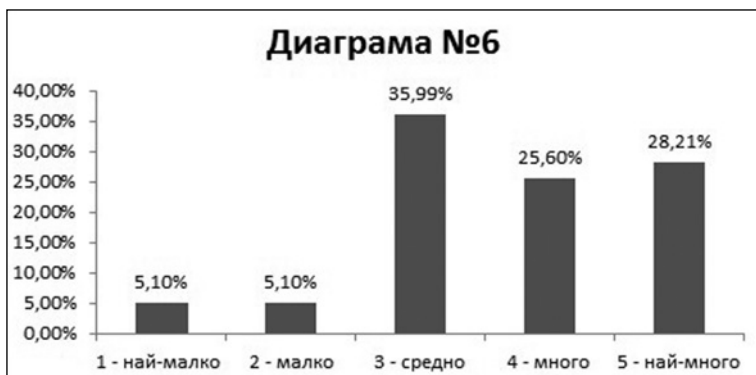
Б) Какво количество храна да се приема на едно хранене – в семействата на 38,50% от респондентите се е акцентирало на тази тема „средно“, а на 28,20% „много“ и на 10,30% „най-много“. От *Диаграма 4* се вижда, че в семействата на повече от 20% от анкетираните се е обръщало внимание „най-малко“ и „малко“ на количеството храна, което да се приема на едно хранене.



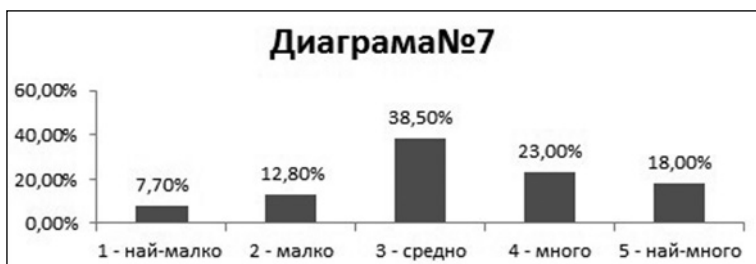
В) Как да се съчетават храните – в семействата на 30,80% от анкетираните са разговаряли по тази тема „средно“, на 20,50% „много“ и на 7,70% „най-много“. От *диаграма 5* се вижда, че в семействата на повече от 40% от анкетираните се е акцентирало „най-малко“ и „малко“ на начина на съчетаване на храните.



Г) Към начина на готвене на храната – в семействата на 35,99% от респондентите се е обръщало внимание на тази тема „средно“, на 25,60% „много“ и на 28,21% „най-много“ (*диаграма 6*).



Д) Към избора на здравословни храни – в семействата на 38,50% от респондентите са разговаряли „средно“, на 23,00% „много“ и на 18% „най-много“. От диаграма 7 се вижда, че в семействата на повече от 20% от анкетираните се е акцентирало „най-малко“ и „малко“ върху избора на здравословни храни.



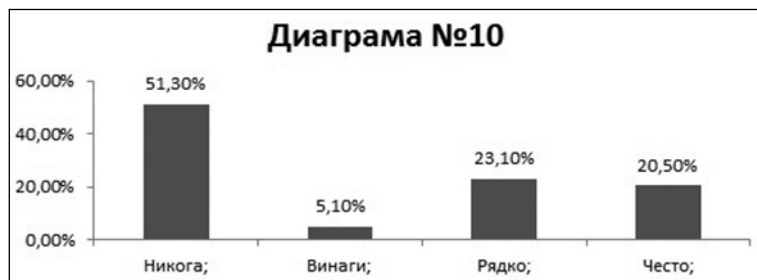
Избрани като сравнително най-високи, средните стойности на предходните подточки (А, Б, В, Г, Д) към Въпрос 3 са представени графично чрез диаграма 8. Вижда се, че в семействата на изследваните лица най-много в средна степен са засягати теми като „честотата на хранене“ и „количеството храна за едно хранене“. Също така, може да се заключи, че по всички теми, свързани с храненето в семействата на анкетираните лица, се е акцентирало в средна степен между 30 и 40%.



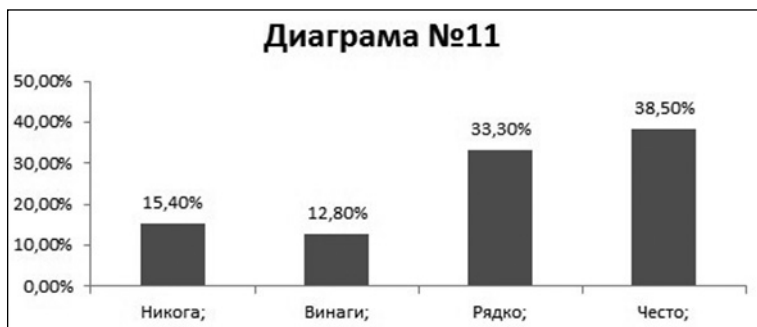
Въпрос 4. *Участвали ли сте в готвенето у дома като дете?* – 43,60% от анкетираните са участвали „рядко“ в готвенето у дома. Следователно голям процент от изследваните лица не са имали възможност в своите семейства да развият умения за здравословно готвене и правилно съчетаване на храните (диаграма 9).



Въпрос 5. *Имали ли сте проблеми с теглото като дете?* – в детска възраст 5,10% от анкетираните са имали „винаги“ проблеми с теглото си, а 20,50% „често“, което е свързано и с нездравословен начин на живот. Положителна тенденция е, че половината от изследваните лица „никога“ не са били с наднормено тегло като деца (диаграма 10).



Въпрос 6. *Спортували ли сте заедно с Вашето семейство, когато сте били дете? (футбол, колоездене, туризъм, федербал и др.)* – голям процент от анкетираните (33,30%) са спортували „рядко“ със своите родители, а 15,40% не са спортували „никога“ (диаграма 11). Следователно в семействата на близо половината от изследваните лица не са били налице положителни примери за активен начин на живот, което се отразява съществено върху здравословното им състояние.

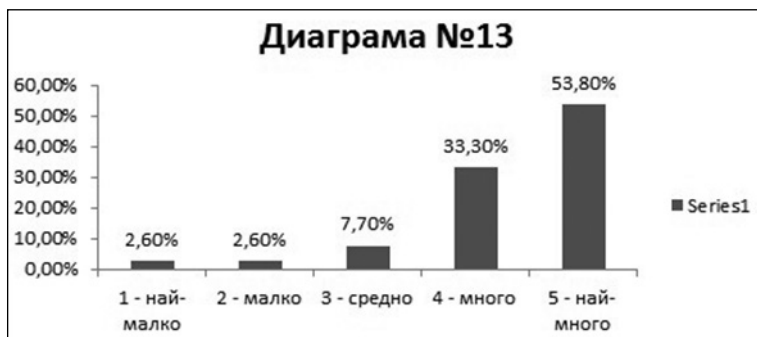


Въпрос 7. *Разговаряли ли сте във Вашето семейство за здравословния начин на живот, когато сте били дете?* се състои от шест подточки с твърдения за степенуване по важност както следва: 1 – най-малко, 2 – малко, 3 – средно, 4 – много, 5 – най-много.

А) *За предпазването от болести и поддържането на имунитета* – положителна тенденция е, че в семействата на над 60% от анкетираните се е засягала тази тема „много“ и „най-много“, а на 28,21% – „средно“ (диаграма 12).



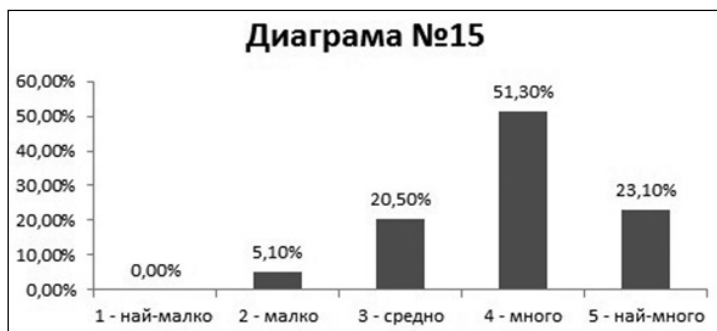
Б) *За вредата от употребата на алкохол, цигари и наркотици* – изключително позитивна тенденция е, че в семействата на над 85% от изследваните лица се акцентирало на тази важна тема „много“ и „най-много“ (диаграма 13).



В) За правилното хранене и употреба на екологично чисти храни – в семействата на около 70% от анкетираните се е засягала тази тема „средно“ и „много“ (диаграма 14).



Г) За приема на достатъчно количество вода и течности – положителна тенденция е, че в семействата на над 70% от изследваните лица се е обсъждала темата „много“ и „най-много“ (диаграма 15).



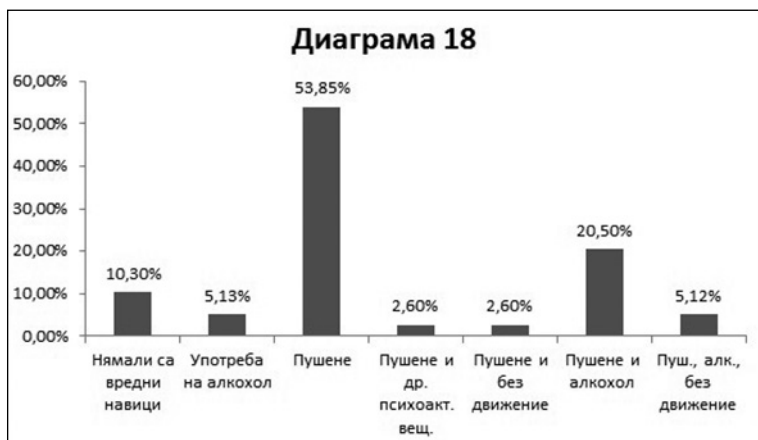
Д) За необходимостта от редовно спортуване – въпреки че от по-горните отговори на Въпрос 6 се разбира, че в над 40% от семействата на изследваните лица родителите не са спортували с децата си, то темата за необходимостта от спортуване се е засягала в близо 80% от семействата на анкетираните в достатъчна степен: „средно“ – 30,77, „много“ – 28,21 и „най-много“ – 28,21%) (диаграма 16).



Е) За употребата на екологично чисти препарати за почистване – негативна тенденция е, че на тази тема се е акцентирало „най-малко“ и „малко“ в семействата на над 60% от анкетираните (диаграма 17).

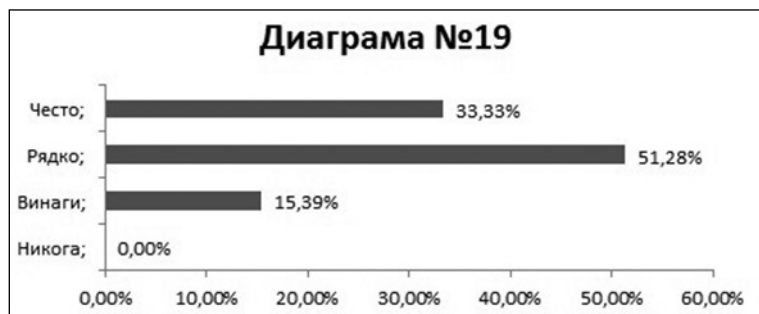


Въпрос 8. Имали ли са вредни навици Вашите родители и роднини, когато сте били дете? – за съжаление много малък процент от родителите на изследваните лица (10,30%) не са имали вредни навици. Останалите 90% са имали някакви нездравословни навици, като 53,85% от тях са пушили, а 20,50% са употребявали и алкохол и цигари (диаграма 18).

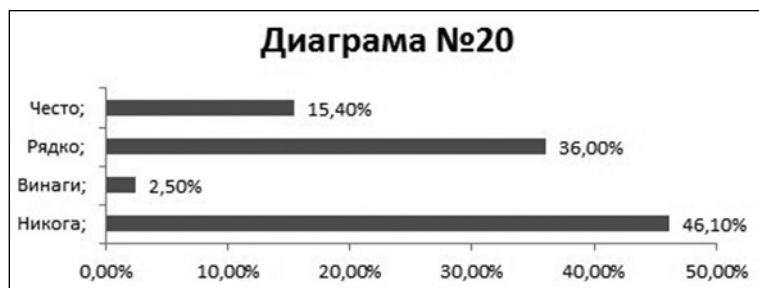


- По въпросите от анкетата, включени в **Модул Б. „Начинът Ви на живот и здравословното Ви състояние“** получените резултати са следните:

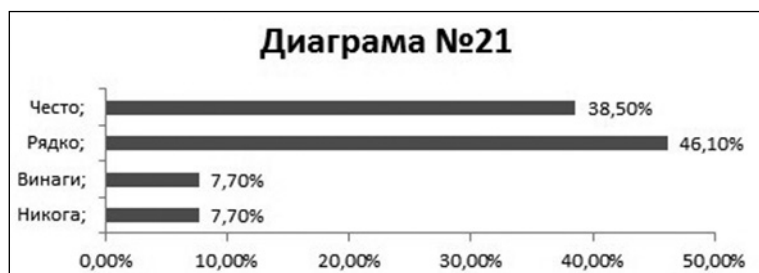
Въпрос 1. Храните ли се здравословно? – негативна тенденция за здравословното състояние на респондентите е, че над половината от тях (51,28%) „рядко“ се хранят здравословно (диаграма 19).



Въпрос 2. *Имате ли проблеми с теглото?* – положителна тенденция за здравословното състояние на респондентите е, че 36% от тях имат „рядко“ проблеми с теглото, а 46,10% „никога“ не са имали такива проблеми (диаграма 20).



Въпрос 3. *Спортувате ли?* – негативна тенденция за здравословното състояние на респондентите е, че 46,10% от тях спортуват „рядко“, а 7,70% „никога“ не спортуват (диаграма 21).

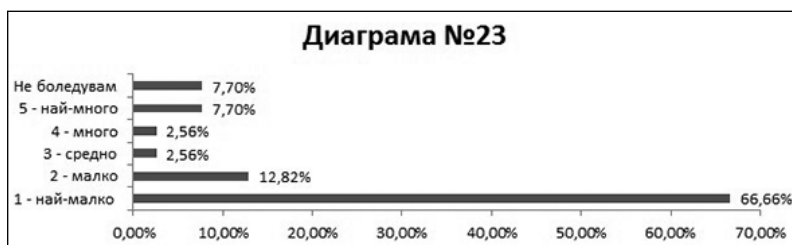


Въпрос 4. *Боледувате ли?* се състои от четири подточки с твърдения за степенуване по важност както следва: 1 – най-малко, 2 – малко, 3 – средно, 4 – много, 5 – най-много.

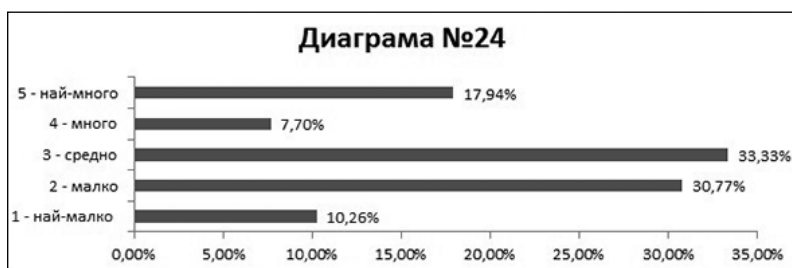
А) От алергии, вследствие на замърсената околна среда ? – положителна тенденция за здравословното състояние на анкетираните е, че над 60% от тях имат в най-малка степен алергии, вследствие на замърсената околна среда, а 7,70% нямат такива (диаграма 22).



Б) От хранителни алергии – положителна тенденция за здравословното състояние на респондентите е, че над 60% от тях имат в най-малка степен хранителни алергии, а 7,70% нямат такива (диаграма 23).



С) От простудни заболявания, вследствие на слаб имунитет – негативна тенденция за здравословното състояние на анкетираните е, че 33,33% от тях боледуват от простудни заболявания в средна степен, а над 20% „много“ и „най-много“ (диаграма 24).

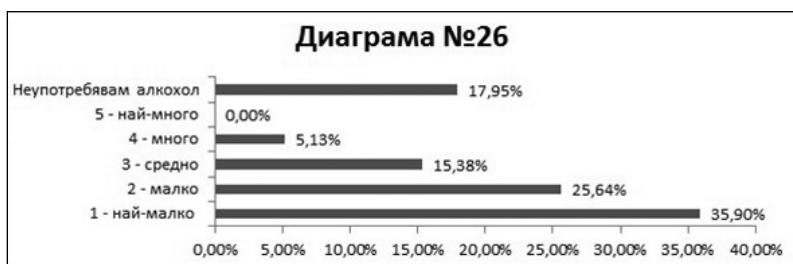


Д) От депресии – положителна тенденция за здравословното състояние на респондентите е, че над 60% от тях имат в най-малка степен депресии, а 5,13% нямат (диаграма 25).

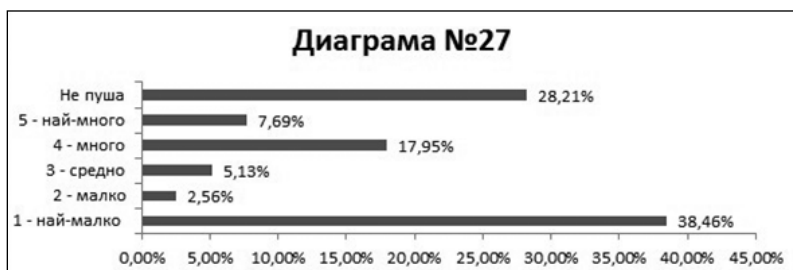


Въпрос 5. *Имате ли вредни навици?* се състои от три подточки с твърдения за степенуване по важност както следва: 1 – най-малко, 2 – малко, 3 – средно, 4 – много, 5 – най-много.

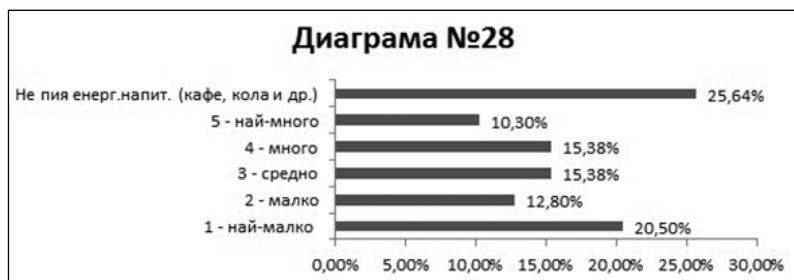
А) Употребявам алкохол – положителна тенденция за здравословното състояние на анкетираните е, че 17,95% от тях не употребяват алкохол, а 25,64% „малко“ и 35,90% „най-малко“ (диаграма 26).



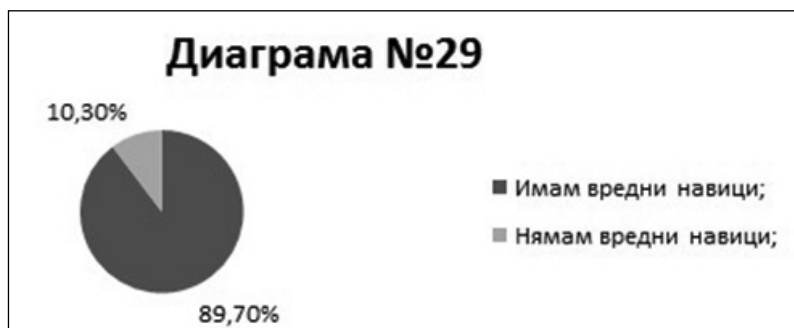
Б) Пуша – положителна тенденция за здравословното състояние на анкетираните е, че 28,21% от тях не пушат, а 38,46% „най-малко“ (диаграма 27).



В) Пия прекалено много кафе, кола или други енергийни напитки – положителна тенденция за здравословното състояние на респондентите е, че 25,64% от тях не употребяват енергийни напитки, кафе, кола и др., 12,80% „малко“ и 20,50% „най-малко“ (диаграма 28).



Обобщените резултати по „Въпрос 5. Имате ли вредни навици“ са представени графично чрез диаграма 29, от където се вижда, че близо 90% от изследваните лица имат някакви нездравословни навици (тютюнопушене, употреба на алкохол, употреба на енергийни напитки). Това е един много притеснителен факт за начина на живот на респондентите, който ги поставя във висок риск от заболявания. Тези резултати кореспондират с отговорите на „Въпрос 8. Има ли са вредни навици вашите родители и роднини, когато сте били дете“ от Модул А, където 10,30% от анкетираните са отговорили, че родителите им не са имали вредни навици. Останалите близо 90% са посочили, че родителите им са имали някакви нездравословни навици. Това очевидно показва, че отрицателните родителски примери и модели на поведение, свързани с нездравословен начин на живот, се отразяват непосредствено и негативно в един по-късен етап от живота върху нездравословното поведение на анкетираните възрастни.



Въпрос 6. Как бихте подобрили в бъдеще начина си на живот, за да подобрите Вашето здравословно състояние? – от диаграма 30 се вижда, че голяма част от изследваните лица осъзнават необходимостта от промяна на начина си на живот към по-здравословен. Само 17,95% нищо не биха променили, 30,77% биха изменили повече от едно нещо в живота си, 46,15% биха спортували по-активно, а 41,03% биха се хранили по-здравословно.



Изводи и препоръки

Основните заключения, до които води анализът на резултатите от изследването, са следните:

По Модул А. „Здравното възпитание във Вашето семейство“:

- близо половината от анкетираните посочват, че рядко са се хранили здравословно в детска възраст, което е един доста притеснителен факт;
- над половината от изследваните „често“ са говорили за здравословното хранене в семействата им, а 38,50% „рядко“ са засягали тази толкова важна тема;
- в семействата на повече от 40% от анкетираните се е акцентирало „най-малко“ и „малко“ на начина на съчетаване на храните; по всички останали теми, свързани със здравословното хранене в семействата на изследваните лица („честота на хранене“, „начин на готвене на храната“, „избор на здравословни храни“, „какво количество храна да се приема на едно хранене“), се е обръщало внимание в достатъчна степен („средно“ – между 30 и 40%, „много“ – между 20 и 33%, като „най-много“ за начина на готвене на храната – 28,21%, и избора на здравословни храни – 18%);
- голям процент (43,60%) от изследваните лица не са имали възможност в своите семейства да развият навици и умения за здравословно готвене и правилно съчетаване на храните;
- положителна тенденция е, че половината от изследваните лица „никога“ не са били с наднормено тегло в детска възраст;
- голям процент от анкетираните (33,30%) са спортували „рядко“ със своите родители, а 15,40% не са спортували „никога“. Следователно в семействата на близо половината от изследваните лица не са били налице положителни примери за активен начин на живот, което се отразява съществено върху здравословното им състояние;
- много малък процент от родителите на изследваните лица (10,30%) не са имали вредни навици. Останалите около 90% са имали някакви нездравос-

словни навици, като 53,85% от тях са пушили, а 20,50% са употребявали и алкохол и цигари.

По Модул Б. „Начинът Ви на живот и здравословното Ви състояние“:

- негативна тенденция за здравословното състояние на респондентите е, че 46,10% от тях спортуват „рядко“, а 7,70% „никога“ не спортуват;

- отрицателна тенденция за здравословното състояние на анкетираните е, че 33,33% от тях боледуват от простудни заболявания в средна степен, а над 20% „много“ и „най-много“;

- положителна тенденция е, че над 60% от анкетираните не боледуват от хранителни алергии и алергии, в резултат на замърсена околна среда, както и от депресии;

- близо 90% от изследваните лица имат някакви нездравословни навици (тютюнопушене, употреба на алкохол, употреба на енергийни напитки). Това е един много притеснителен факт за стила на живот на респондентите, който ги поставя във висок риск от заболявания;

- голяма част от изследваните лица осъзнават необходимостта от промяна в начина си на живот към по-здравословен (над 80%).

Здравното възпитание, реализирано в семейството, е възможно да се подпомогне много чрез редица дейности, осъществявани от педагози, психолози, социални и здравни работници:

- провеждането на изследвания и анкетни проучвания сред деца, учители и родители за установяване на здравословния им статус и начина им на живот – хранене, спортуване, хигиена, вредни навици, предпазване от болести, здравословни проблеми и други подобни показатели, свързани със здравословния начин на живот;

- целенасочени срещи, беседи, дискусии, семинари с родителите и с децата по различни теми – здравословно хранене, предпазване от болести, здравословен начин на живот, рискът от тютюнопушене и наркотични вещества, необходимостта от активен начин на живот, спорт и каляване и други подобни;

- организиране на масови мероприятия – информационни кампании, концерти, маратони, състезания, тържества, които имат благотворителен и здравен характер (за предпазване от СПИН, за набиране на средства за лечение на рак на гърдата, за проблемите на наркотично зависимите, за популяризиране на различните видове спорт и др.);

- разработване и излъчване на образователно-възпитателни телевизионни и радио предавания, кратки филми и други, в които се разглеждат теми за здравето и неговото опазване; използване възможностите на интернет пространството за здравно възпитание и образование чрез игри, филми, сайтове, форуми и др.;

- включването на децата в повече извънкласни и извънучилищни здравно-възпитателни и образователни проекти и програми; подобряване на здравно-хигиенните условия в дома, детските градини и училищата (предоставяне на сапуни, тоалетна хартия и други средства за поддържане на хигиена);

• включването на децата в готвенето на храната, поддържането и почистването на двора, дома, детската стая, занималнята, класната стая, двора и други подобни дейности, имащи отношение към здравното възпитание и образование.

Литература

- Александрова, Е. Здравно образование в българските училища и в ролята на педагогически съветник. – *Образование*, 7, 2004.
- Борисов, В., С. Попова, Л. Георгиева, К. Шопова. Промоция на здравето, С., 1998.
- Бъчева, С. Семейството и детето, С., 2009.
- Колева, Н. Здраве и активност на детето в детската градина. – В: Активността на детето в детската градина (книга за учителя). С., 1994.
- Колева, Н. Здравно-хигиенни предпоставки за хуманизиране на педагогическия процес – В: Хуманизация и демократизация на педагогическия процес в условията на университетското образование. С., 2006.
- Колева, Н. Хуманистични измерения на здравословния начин на живот – иновационна възпитателна система. С., 2012.
- Костова, П. Педагогика на промоцията на здраве. ВТ., 2000.
- Лефтеров, Б. Основи на здравната култура на детето в предучилищна възраст като част от социално-поведенческата готовност за училище. – *ГСУ, Факултет по педагогика*, 106, 2013.
- Лефтеров, Б., Здравното възпитание в контекста на социално-поведенческата готовност на детето за училище. С., 2014.
- Младенова, С. Здравно възпитание. – В: Педагогика. Първа част: Теория на възпитанието. С., 2004.
- Младенова, С. Здравно възпитание. – В: Педагогика. Първа част: Теория на възпитанието. С., 2012.
- Наръчник по семейно възпитание (Фондация „Младите за младите“). Под ред. Н. Василев, М. Маринов, Анина Чилев, 2001.
- Проданов, Г. Хигиена и здравно възпитание. ВТ., 2004.
- Първанова, Й., Вл., Глигоров. Роля и функции на училищния екип в изграждането и поддържането на политика за здраве в училище. С., 2008.
- Саймънтън, О., Ст. Матюс-Саймънтън, Дж. Крайтън. Личност, болест, стрес и здраве. С., 2009.
- Свияш, Ал. Здравето е в главата, а не в аптеката. С., 2008.
- Стракова, Л. Здравна култура. – В: Гражданско образование. С., 2001.
- Стракова, Л. Физическо и здравно възпитание и развитие. – В: Теория на възпитанието. С., 2005.
- www.who.org (19.01.2014)
- http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf (19.01.2014)

Постъпила януари 2016 г.

Рецензент:
проф. дпн Сийка Чавдарова-Костова