

СТРАТЕГИИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА

Научнотеоретично списание

STRATEGIES FOR POLICY IN SCIENCE AND EDUCATION

Educational Journal

ГОДИНА XX ■ КНИЖКА 6 ■ 2012

VOLUME 20 ■ NUMBER 6 ■ 2012

Уважаеми читатели,

От 2012 година темите, които сме поставяли и коментирали в информационния бюлетин „Управление на средното образование“, вече ще намерят място на страниците на списание „Стратегии на образователната и научната политика“. Нашата цел е да разширим тематичния обхват на изданието с нови рубрики, ориентирани към управленците в средното образование.

*Новият формат „Стратегии на образователната и научната политика“ ще излиза вече 6 пъти годишно.
Стойността за направилите вече абонамент остава непроменена.*

За допълнителна информация: 02/ 425 04 70, e-mail: strategies@azbuki.bg

София – Sofia
2012

НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

**Стратегии на образователната
и научната политика**
<http://strategies.azbuki.bg/>

ГЛАВЕН РЕДАКТОР:

Проф. д-р Ирина Колева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Исторически факултет

София 1504, България

бул. „Цар Освободител“ 15

тел. 9876 292; 9308 223

E-mail: kolevaira@gmail.com

EDUCATIONAL JOURNAL

**Strategies for Policy
in Science and Education**
<http://strategies.azbuki.bg/>

EDITOR-IN-CHIEF:

Prof. Dr. Irina Koleva

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of History

1504, Sofia, Bulgaria

15, Tzar Osvoboditel Blvd.

Tel. +359 2 / 9876 292; 9308 223

E-mail: kolevaira@gmail.com

ИЗДАТЕЛ:

**Национално издателство
за образование и наука „Аз Буки“**

Директор:

Надя Кантарева-Барух

Научен ръководител направление

„Обществени и хуманитарни науки“:

проф. Добрин Добрев

Научен ръководител направление

„Природни науки и математика“:

проф. Борислав Тошев

Дизайн на корицата:

Ива Батаклиева

Графичен дизайн:

Симеон Николов

Стилист-коректор:

Анелия Врачева

Разпространение:

Евгений Станчев

АДРЕС НА ИЗДАТЕЛСТВОТО:

бул. „Цариградско шосе“ 125, бл. 5

1113 София

тел. 02/ 425 0470;

02/ 425 0471; 02/ 425 0472

www.azbuki.bg

<http://strategies.azbuki.bg/>

ПЕЧАТ:

„Алианс принт“ ЕООД

Формат 70/100/16.

Печатни коли 6.

PUBLISHER:

**Az Buki
National Publishing House**

Director:

Nadya Kantareva-Baruh

Scientific Head of Section

“Social Sciences and Humanities”:

Prof. Dobrin Dobrev, DSc

Scientific Head of Section

“Natural Sciences and Mathematics”:

Prof. Borislav Toshev, DSc

Cover Design:

Iva Bataklieva

Layout Design and Prepress:

Simeon Nikolov

Stylist-Corrector:

Anelya Vracheva

Distribution:

Evgeniy Stanchev

PUBLISHING HOUSE ADDRESS:

125, Tzarigradsko Chaussee Blvd., bl. 5

1113, Sofia, Bulgaria

Tel. + 359 2/ 425 0470;

+ 359 2/ 425 04 71; + 359 2/ 425 0472

www.azbuki.bg

<http://strategies.azbuki.bg/>

PRINTING HOUSE:

Aliance Print Ltd

Size: 70/100/16.

Printed Quires: 6

*Списание то излиза 6 пъти годишно: книжка 1 (януари-февруари); книжка 2 (март-април);
книжка 3 (май-юни); книжка 4 (юли-август); книжка 5 (септември-октомври); книжка 6 (ноември-декември).
Printout: six issues per year. Issue 1 (january-february); Issue 2 (march-april); Issue 3 (may-june);
Issue 4 (july-august); Issue 5 (september-october); Issue 6 (november-december).*

С изпращането на текст или илюстрация до редакцията на НИОН „Аз Буки“ авторът се съгласява да претстъпи правата за анонсиране, публикуване и разпространение в изданията на издателството. Авторските права на публикуваните текстове и илюстрации са собственост на НИОН „Аз Буки“.

By sending text or illustration to Az Buki Publishing House, the author agrees to submit the copyrights for announcing, publishing and distributing in all Az Buki editions. The copyright of all published texts and illustrations is property of Az Buki Publishing House.

ISSN 3010 – 0270

© Министерство на образованието, младежта и науката

Главен редактор / Editor-in-Chief

Проф. д-р Ирина Колева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по история

Редактор/ Managing Editor

Бояна Радева

Редакционна колегия / Editorial board:

Проф. д-р Анастас Герджиков – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Вяра Гюрова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Галин Цоков – *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

Геновева Жечева – *Министерство на образованието, младежта и науката*

Проф. д-р Георги Колев – *Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“*

Проф. д-р Елиана Пенчева – *Институт за изследване на населението и човека, Българска академия на науките*

Емилиана Димитрова – *Министерство на образованието, младежта и науката*

Доц. д-р Ицка Дерижан – *Бургаски свободен университет*

Лазар Додев – *Министерство на образованието, младежта и науката*

Проф. д-р Лучиян Милков – *Университет за национално и световно стопанство*

Д-р Мария Фъртунова – *Министерство на образованието, младежта и науката*

Проф. д-р Париз Паризов – *Югозападен университет „Неофит Рилски“*

Доц. д-р Росица Пенкова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Стоян Денчев – *Университет по библиотекознание и информационни технологии*

Международен консултационен съвет / International Advisory Board

Prof. Dr. Aliya Massalimova – *Kazakh National University, Kazakhstan*

Prof. Dr. Gary Schnellert – *University of North Dakota, USA*

Assoc. Prof. Dr. Maira Kabakova – *Kazakh National University, Kazakhstan*

Prof. Dr. Manfred Prenzel - *School of Education-Technische Universitaet Muenchen, Germany*

Prof. Dr. Natalya Ryzhova – *MGPU, Russia*

Prof. Nicolaos Terzis – *Aristotle University, Thessaloniki, Greece*

Prof. Dr. Petar Sotirov – *Maria Curie-Sklodowska University in Lublin*

Prof. Dr. Plamen Miltenoff – *St. Cloud State University (SCSU) – St. Cloud, Minnesota, USA*

Assoc. Prof. Dr. Sedat Yuksel – *Uludag University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Vera Zeleeva – *Kazanski University, Kazan, Tatarstan*

Prof. Viorel Nicolescu – *Lumina The University of South-East Europe, Bucurest, Roumania*

Редакционен съвет / Editorial Council

Анелия Андреева – *Национален институт за обучение и квалификация в системата на образованието*

Доц. д-р Анна Кръстева – *Нов български университет*

Доц. д-р Биянка Торньова – *Медицински университет, Пловдив*

Доц. д-р Вася Делибалтова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Владимир Радулов – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Галя Герчева – *Варненски свободен университет „Чернориец Храбър“*

Доц. д-р Георги Ангелов – *Институт за изследване на обществата и знанието, Българска академия на науките*

Проф. д-р Любомир Попов – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Мария Видолова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Доц. д-р Нина Герджикова – *Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

Петър Зарев – *Национален институт за обучение и квалификация в системата на образованието*

Доц. д-р Петър Петров – *Русенски университет „Ангел Кънчев“*

Светомира Апостолова-Калоянова – *Министерство на образованието, младежта и науката*

Проф. д-р Стати Статев – *Университет за национално и световно стопанство*

Проф. д-р Христо Кафтанджиев – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

СЪДЪРЖАНИЕ / CONTENTS

СТРАТЕГИИ В НАУЧНАТА ПОЛИТИКА / STRATEGIES IN THE SCIENTIFIC POLICY

- 383 Европейски образователни изисквания за обучение в дигитална среда [European Educational Requirements for Learning in a Digital Environment] / *Ст. Георгиева-Лазарова / St. Georgieva-Lazarova*
- 405 Development of Science in Kazakhstan in the Period of Independence [Развитие на науката в Казахстан в периода на независимост] / *А. Мунбайева / А. Минбаева / М. Кабакова / М. Кабакова / А. Massalimova / А. Масалимова*

СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ПОЛИТИКА / STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL POLICY

- 415 Вътрешното оценяване – нормативен, съдържателно-технологичен и прогностичен аспект (на примера на обучението по биология) [Internal Assessment – Normative, Content-technological and Prognostic Aspect (Applied to Biology Education)] / *Н. Цанова / N. Tsanova / Н. Райчева / N. Raycheva*
- 451 Социалната педагогика като практика: дискурсивен анализ на българския опит [Practical Dimensions of Social Pedagogy: Discourse Analysis of Bulgarian Realities] / *С. Николаева / S. Nikolaeva*

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ / EDUCATIONAL PRACTICES

ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ / CIVIC EDUCATION

- 482 Какво гражданско образование ни е нужно – гледната точка на учителите, участващи в проект „Нация и гражданство“ [Civic Education What We Need – the Point of View of the Teachers Participating the Project „Nation and Citizenship“] / *Д. Петров / D. Petrov*
- 492 The National Idea and Mentality of Kazakhs in the Context of the Dialogue of Cultures [Национална идея и менталитет на казаките в контекста на диалога между културите] / *Т. Gabitov / Т. Габитов / М. Кабакова / М. Кабакова / S. Shamahay / С. Шамахай*

- 505 ГОДИШНО СЪДЪРЖАНИЕ / ANNUAL CONTENT

- 509 УКАЗАНИЕ ЗА АВТОРИТЕ / GUIDE FOR AUTHORS



The articles appearing in this journal are indexed and abstracted in:

*SOCIOLOGICAL ABSTRACTS,
SOCIAL SERVICES ABSTRACTS,
WORLDWIDE POLITICAL SCIENCE ABSTRACTS and
PAIS INTERNATIONAL AND LINGUISTIC
AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS*

Издаването на настоящия брой на списанието през 2012 година
е с финансовата подкрепа на Фонд „Научни изследвания“
при Министерството на образованието, младежта и науката.

ЕВРОПЕЙСКИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИЗИСКВАНИЯ ЗА ОБУЧЕНИЕ В ДИГИТАЛНА СРЕДА

Стоянка Георгиева-Лазарова

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Европеизирането на българското образование с цел адаптирането му към икономика на знанието е основен държавен приоритет, който налага създаването на нормативна рамка, очертаваща посоката на развитие на училището в следващите години. В статията се анализират официалните документи на Европейската комисия след 2000 г., като се акцентира върху основните проблеми, които имат отношение към обучението в дигитална среда.

Имайки предвид отчетените проблеми, се извеждат препоръки в изпълнение на европейските образователни изисквания за обучение в дигитална среда. За целта първо се определя педагогическа същност на понятието „дигитална образователна среда“.

Keywords: learning in digital environment, European policies

Съвременното образование е с глобални измерения и динамични характеристики под действието на дигиталните технологии. Прогресът му е резултат от развитието на науката и внедряването на иновативни решения. Предложената статия е теоретична по своя характер.

Поставяме си цел да анализираме педагогическите характеристики на обучението в дигитална среда в контекста на образователните приоритети на европейско и национално ниво.

I. Официални документи на Европейската комисия след 2000 г., които имат отношение към обучението в дигитална среда

Ключова роля за развитието на Европейския съюз има срещата на най-високо политическо ниво през март, 2000 година, в Лисабон. В приетата на срещата стратегия за развитието на Съюза образованието и обучението заемат централно място и са определени като решаващ елемент за постигане на поставените цели до 2010 г. С изтичане на периода Европейският съюз отчете резултатите от изпълнението на стратегията и постави целите за периода до 2020 г. в стратегията „Европа 2020“.

През първото десетилетие на XXI в. Европейската комисия приема редица официални документи, в които се очертават политиките в областта на образованието и обучението на европейско равнище. Те се превръщат в ориентир и

ценна помощ за образователните реформи на отделните страни. По отношение на образованието такива документи са: „Училищата през XXI век” (Брюксел, 10.07.2007); „Предоставяне на обучение през целия живот за знание, творчество и иновации“ (Брюксел, 12.11.2007); „Подобряване на способностите за XXI век: Програма за европейско сътрудничество по въпросите на училищата“ (Брюксел, 3.07.2008). Във всеки от тези документи се съдържа и текст, който визира прилагането на съвременните дигитални технологии в обучението.

Лисабонската стратегия, чиято основна цел е превръщането на Европа в „най-конкурентоспособната и динамична икономика в света, основана на знанието“ (Lisbon strategy, 2005), води до редица инициативи в областта на образованието.

В рамките на европейския образователен контекст се прави разграничение между формално, неформално и самостоятелно учене, като се търсят пътища всеки от тези типове да получи подобаваща оценка и значимост в процеса на ученето през целия живот.

Счита се, че „формално учене може да бъде осъществено, когато учещият реши да следва програмата за обучение в образователна институция, център за обучение за възрастни или на работното си място. Формалното учене обикновено е признато чрез квалификация или сертификат“. От своя страна, „неформалното учене възниква, когато индивидът следва програма за учене, но обикновено тя не е оценявана и не води до сертифициране. Все пак може да бъде структурирана и от обучителни институции, но е задължително следвана целенасочено от гледна точка на учащия“.

Последният тип – самостоятелно учене (често за него се говори като опит и непреднамерено учене), е резултат от ежедневните, свързани с работата, семейството или свободното време дейности. То не е организирано (по отношение на цели, време или учебна подкрепа). Самостоятелното учене е в повечето случаи непреднамерено от гледна точка на учащия. Обикновено то не води до сертификат.

Ученето през целия живот се разглежда от позиция на обществото като един от най-важните фактори за развитие и усъвършенстване на професионалната реализация и насърчаване на активно участие на гражданите в икономическия живот. То е необходима предпоставка за свободно движение на работна сила и ръководен принцип за по-нататъшно развитие на системите за образование и обучение в България (Кушева & Цветкова, 2011: 93).

Разпространението на иновативни теории и идеи, някои от които не са предназначени директно за образователна среда, започва да оказва много силно въздействие върху средното и висшето образование. Тези теории и идеи не се схващат като алтернатива, а като мощен катализатор за динамизиране на традиционното образование и за разширяване на социалната му основа. Доближаването на границите между формалното, неформалното и самостоя-

телното образование, което е особено силно в тези теории, няма за цел да ги слее напълно. В обращение са нови термини (като социално учене, учене в мрежа, конективизъм, екосистема на ученето и др.), релевантни на промените в дигиталната ера. Много от тях се употребяват като синоними. Съдържанието им се обогатява с използването на ресурсите на Web 2.0 и на свой ред много по-интензивно, по-интердисциплинарно и в условията на изключително по-малки мащаби сътрудничество поражда иновативни идеи в образованието.

Ученето през целия живот¹⁾ се дефинира като основна необходимост за всеки гражданин на обединена Европа с цел пълноценно включване в социалния живот, активно участие в процесите на работното място, осъществяване на мобилност и др. В рамките на работната програма „Образование и обучение 2010“ е създадена Европейска квалификационна рамка, в която са дефинирани 8 ключови компетенции: комуникация на матерен език, комуникация на чужд език, базисни компетенции по математика, наука и технологии, *дигитални компетенции*, умения как да се учи, междуличностни и граждански компетенции, предприемачество и изразяване на културата. Макар че Европейската квалификационна рамка не дава превес на нито една от осемте ключови компетентности, в нея се подчертава взаимната обвързаност. „Нарастващата интернационализация, високата скорост на промяната, непрестанното развитие на технологиите означават, че европейските граждани трябва да поддържат не само специфичните си умения, отнасящи се до професията им, а и че е необходимо да притежават общи компетентности с широко приложение, които ще им позволят да се адаптират към промените.“

Дигиталната компетентност, която е пряко свързана с новаторските теории на учене и с непрестанно обогатяващите се Web 2.0 средства за създаване на съдържание и комуникация, фигурира под номер 4 в Европейската квалификационна рамка след комуникация на майчин език, комуникация на чужд език, базисни компетенции по математика, наука и технологии. Тази компетентност е дефинирана като необходима за изпълнение на служебни задължения, за свободно време и за комуникация. Тя включва свободното и критично използване на информационните и комуникационните технологии за извличане, оценяване, съхранение, създаване, представяне и обмен на информация, както и комуникация и участие в мрежи за съвместна дейност.

Отчитайки необходимостта от прилагане на новите подходи в обучението и постиженията на съвременните технологии, за обезпечаване с необходимите дидактически материали, през 2006 година Министерството на образованието, младежта и науката (тогава МОН) стартира програма за разработване на електронно учебно съдържание по всички предмети от гимназиалния учебен курс – задължителна подготовка (Старибратов & Ангелова, 2011: 332).

През 2010 г. Европейската комисия предприе новата инициатива „Дигитален дневен ред за Европа“, която още веднъж потвърди и определи няколко пре-

дизвикателства за следващите години. Цифровият дневен ред залага на премахване на пречките пред електронната търговия, увеличаване на сигурността на кибернетичното пространство, осигуряване на достъп до широколентов интернет за всички, ускорено преминаване към достъп от следващо поколение чрез използването на оптични носители, развитието на мобилния интернет, утвърждаването на технологии, които позволяват взаимна свързаност, и други. Целта е да се създадат законови рамки за координиране и стимулиране на националните усилия за развитие на ИКТ, максимално да бъдат използвани социалният и икономическият потенциал на информационните технологии. Това е възможно да бъде постигнато единствено чрез развитие на информационно-комуникативни умения на високо ниво, включително дигитална и медийна грамотност.

Всички европейски държави имат национални стратегии, които уместно подкрепят използването на информационните технологии в различни области, в това число и национални стратегии за развитие на образованието. В много случаи тези стратегии целят да осигурят необходимите информационно-комуникативни умения на учениците (по-точно умения за грамотност), както и да предоставят възможност и на преподавателите да бъдат обучени в използването на новите технологии. Друга определяща черта е осигуряването на съвременна технология и инфраструктура в училищата. В резултат на предприетите мерки основната група на въздействие във всички страни са учителите/обучителите, а дейностите са насочени към началните и средните училища.

В осъществяване на промяната на процеса на преподаване и учене се счита, че информационните и комуникационните технологии допринасят за усвояване на основни – или ключови – компетентности. Необходимо е учениците да постигнат „усъвършенствани дигитални умения“. Това се отнася в голяма степен до овладяване на основните компетентности за един определен учебен предмет или за различните предмети/интегративни компетентности и следователно е необходимо да се усвояват в продължение на цялостния учебен процес.

България, като член на ЕС, се стреми да се приобщи към системата за квалификация на старите членки на ЕС. За целта вече е приета Национална квалификационна рамка (февруари 2012), съобразена с Европейската квалификационна рамка²⁾. Това се прави в изпълнение на препоръка на Европейския парламент и на Съвета за създаване на Европейска квалификационна рамка (ЕКР) за учене през целия живот. Разработването на национални квалификационни рамки в отделните държави по разбираем начин ще съотнесе техните квалификационни нива към съответните нива на Европейската квалификационна рамка. По този начин се допринася за подобряване на разбираемостта на квалификациите в Европа, подпомага се мобилността на учащите и работещите и признаването на квалификации, стимулират се качеството на обучението и валидирането и признаването на неформално и самостоятелно учене. Националната квалификационна рамка (НКР) обхваща цялата образователна система и всички квалификации в нея. Тя

включва девет нива, вкл. нулево (подготвително) ниво. Нивата от I до IV съответстват на етапите на обучение и на придобиваните квалификации в системата на училищното образование (общо и професионално). Ниво 5 обхваща обучението в професионален колеж след завършване на средно образование за придобиване на четвърта степен на професионална квалификация. Нивата от VI до VIII са предназначени за квалификации, придобивани в системата на висшето образование – образователно-квалификационните степени „бакалавър“, „професионален бакалавър“ и „магистър“ и образователната и научна степен „доктор“. Всички тези нива се основават на ориентирания към резултатите от ученето подход и са описани в: знания (теоретични и/или фактологически), умения (познавателни и практически) и компетентности (лични и професионални)³.

Тезата за развитие на подрастващите в дигиталнообразователното пространство се свързва в последните документи в европейски и национален план още от последното десетилетие на XX век.

Политиката в областта на образованието се определя във връзка с изискванията на Европейския съюз към членството на България в него, на Правителствената програма за интеграция, икономически растеж и социална отговорност, Национална програма за училищно образование и предучилищно възпитание и подготовка, Национална стратегия за въвеждане на информационните и комуникационните технологии, Национални стратегии за научни изследвания, Работна програма „Образование и обучение 2020“ в контекста на Лисабонската стратегия. Образованието според Ж. Делор трябва да бъде организирано около четири фундаментални типа обучение, които в течение на живота на всеки да служат като стълбове на знанието, отразени и в мотото на Концепцията за закон за предучилищното и средното образование (МОМН, 2011)⁴:

– „да се учим да учим и знаем“, което означава да овладеем способността да разбираме;

– „да се учим да действаме и можем“, т.е. да се научим да правим така, че да успяваме да бъдем градивни при всякакви условия;

– „да се учим да живеем с другите и различните“, т.е. да се научим да живеем заедно, така че да участваме и да сътрудничим с останалите хора във всички човешки дейности;

– „да се научим да бъдем, да сме ние (аз)“, а това означава да се движим напред.

Очакванията на обществото са:

– промяна във философията, в организацията и в технологията на образованието;

– широко екипно участие на родители и доброволци в управлението на педагогическите общности и тяхното укрепване и развитие при безусловна публичност за състоянието и промените в тях;

– хармонизиране на образователната ни система с европейските измерения.

В изпълнение на целите на Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015 г.)⁵⁾, приета от Народното събрание през 2006 г., бяха предприети много положителни мерки, които трябва да бъдат доразвити и усъвършенствани в контекста на стратегията „Европа 2020“. В Концепцията за закон на предучилищното и средното образование (МОМН, 2011) са отчетени проблемите и предизвикателствата пред предучилищното и училищното образование днес. Ние ще отбележим само тези от тях, които имат отношение към обучението в дигитална среда, а именно:

— по отношение на целите — не са ясно предефинирани в съвременния контекст, не са широко споделени и разбираеми за обществото новите цели на училището, една от които е функционалната грамотност, включваща в себе си и дигиталната грамотност;

— по отношение на учебния процес и резултатите от него — липсват съвременна организация на образователната среда и стандарти за нея;

— по отношение на социализацията на учениците, училищния живот, подкрепата на развитието на ученика — засилва се отчуждаването на децата от училище поради комплекс от причини, една от които е недостатъчна гъвкавост на училището спрямо интересите и очакванията на учениците и непривлекателна образователна среда. Неудовлетворителна е степента на социализация на децата в свободното им време и извън училище.

Имайки предвид отчетените проблеми, си поставяме за цел да изведем препоръки в изпълнение на европейските образователни изисквания за обучение в дигитална среда. В изпълнение на тази цел първо ще се опитаме да определим педагогическа същност на понятието „дигитална образователна среда“ и да дефинираме „обучение в дигитална среда“.

II. Педагогическа същност на дигиталната образователна среда

През последните години в българското училище все повече навлизат в употреба съвременни дигитални средства за обучение. Традиционният процес на обучение става все по-ефективен, учителят се освобождава от рутинната работа, информационните ресурси влизат в ролята на съвременно, прекрасно вписващо се в съществуващата система за обучение, средство. За процеса на обучение в информационното общество обаче това не е достатъчно, защото не се формират компетенции у учащите, които позволяват да се работи в информационно-образователното пространство (среда).

Ще разгледаме по-подробно термините: „информационно пространство“ и „информационно-образователна среда“. Необходимо е да се постави въпросът за включването на тези термини в списъка от дидактически понятия.

Възникването на информационно-образователната среда (национална, регионална, училищна, лична) е свързано с културните и образователни-

те традиции на региона, населеното място, образователното учреждение, семейството. Всеки обучаван се намира едновременно в няколко среди, действията на които може и да не съвпадат помежду си. Информационно-образователната среда в дидактиката се разбира като система от условия за формиране на личността, а също и възможности за нейното развитие, които се съдържат в социалното и пространствено-предметното обкръжение. Ако понятието „информационно-образователно пространство“ се разглежда за някаква конкретна личност, то понятието „среда“ задължително включва в себе си личността. Това е реалният живот на човека, неговото самоопределяне и самореализация (Иванова & Осмоловская, 2009: 12).

Информационно-образователното пространство до някаква степен се формира стихийно, без да се имат предвид потребностите на конкретния човек, а информационно-образователната среда се създава специално. Започвайки да работи в средата, човек едновременно и се приспособява към нея, и се стреми да я промени „от само себе си“. Важна характеристика на информационно-образователната среда е нейната насоченост към създаване на педагогически условия за решаване на задачи от обучението и възпитанието на учениците. Ясно е, че се изисква специална организация, проектирана, като се имат предвид особеностите на социума (Иванова & Осмоловская, 2009: 12).

С. В. Зенкина (Зенкина, 2007) характеризира информационно-комуникационната образователна среда като съвкупност от субекти (преподавател, обучаеми) и обекти (съдържание, средства за обучение и учебни комуникации, преди всичко на базата на информационните и комуникационните технологии и т.н.) на образователния процес, които осигуряват ефективна реализация на съвременните педагогически технологии, ориентирани към повишаване на качеството на образователните резултати и действащи като средство за построяване на личностно-ориентирана педагогическа система.

Учените В. И. Слободчиков, Н. А. Спичко, Е. В. Оспенникова (Чернобай, 2009: 79) разглеждат образователната среда като един от факторите, които осигуряват саморазвитие на личността на ученика. Ако изходим от това, че тя е свързана с процеса на формиране на човека, появява се необходимост да се обозначат съставляващите с цел проява на тези компоненти, които ще осигурят положителни условия за формиране на личността на обучаемия. Образователна среда е педагогически организирано пространство, в състава на което влизат социалното и предметно-пространственото обкръжение. Последното включва в себе си два компонента:

– пространството, което учителят е избрал за урока (клас, компютърен клас и др.);

– предметно обкръжение – важно място, където се дават средствата за обучение, избрани от педагога (компютри и електронни образователни ресурси). Изборът на средства за обучение (дидактическото оборудване) ще стимулира

развитието на мотивацията за изучаване на предмета само ако бъдат използвани в съответствие с функциите и задачите, изучавани в предметната област.

Според редица учени (Р. П. Мильруд, Е. И. Пасов, И. А. Зимняя), образователната среда е система от условия, създадени с цел достигане на конкретно ниво на учебна компетентност, която включва предпоставки за личностно развитие на учащия; обусловена е от социалното, пространствено-предметното обкръжение, както и от използваните в учебно-възпитателния процес средства, а също начини и технологии на обучение. Образователната среда е съвкупност от психологически, социални и пространствено-предметни фактори, за които важна роля играят междуличностните отношения и материалното осигуряване (отношенията учител–ученик, ученик–компютър; учител–компютър). В дадения случай задачата на учителя е да подготви ученика за самостоятелно информационно взаимодействие, да го доведе до ниво самостоятелна дейност, а това значи да го научи (Чернобай, 2009: 79):

- да концентрира вниманието си над поставените цели и задачи;
- да контролира и оценява динамиката на своето развитие;
- да овладява стратегии за учебна дейност;
- да формира личностния потенциал и да осигури собствен успех.

Осен това е необходимо да се формират способности:

- за съзнателно и ефективно самостоятелно управление на учебната дейност;
- за рефлексия, корекция, натрупване на ефективен опит за познавателна дейност.

Изследователите (Чернобай, 2009: 79) отбелязват, че информационната образователна среда се формира от:

- учителя (той определя съдържанието на обучението, избора на учебна литература, методите и средствата за обучение, стила на общуване и т.н.);
- учащите;
- педагогическия колектив на учебното заведение (той определя общите изисквания към учениците, формата на взаимоотношение в педагогическия и ученическият колектив и др.);
- държавата като обществена институция (определяне на социалния ред на формиране на някаква ценностна система).

Информационно-комуникационната образователна среда Е. В. Чернобай определя като съвкупност от условия, които способстват за развитието и усъвършенстването на професионалните компетенции на педагозите, ориентирани към повишаване качеството на образователните резултати. Според него системообразуващите идеи за подготовка на учителя за работа в условията на новата информационно-комуникационна образователна среда са следните (Чернобай, 2009: 80):

- повишаване на нивото на самостоятелност в условията на реализиране на непрекъснато образование с цел осигуряване на готовност на учителя за работа в образователната среда;

– формиране на умения у педагозите да анализират методическата необходимост и ефективност от използване на информационни и комуникационни технологии от различен тип в своята професионална дейност.

Информационно-образователната среда трябва да се изгражда като интегрирана многокомпонентна система, елементите на която съответстват на учебната, извънучебната, научноизследователската дейност, измерването, контрола и оценката на резултатите от обучението, дейността по управление на учебните заведения. Важно за качеството на информационно-комуникационната образователна среда е нейната цялостност и взаимосвързаност на всички компоненти, както и осигуряване на системна интеграция на информационните и комуникационните технологии в образователния процес.

Определяйки основните характеристики на информационната среда на професионалната дейност на учителя, Н. Колева счита за възможно да включи в нейната структура педагогическия, индивидуалния компонент и компонента на обкръжаващата среда (Колева, 2011: 175). Такава представа за информационната среда в най-голяма степен отразява най-важните аспекти от процеса на формиране на личността на обучаемия, както и целите на педагогическата дейност. Ако по отношение на реалната информационна среда посочената позиция може да предизвика някои съмнения, то в случая с виртуалната информационна среда тя се явява методологически най-обоснована. Причината е в това, че във виртуалния компонент на информационната среда на практика отсъстват такива понятия като достъпност и време за постигане. Например в реалната (геометрична) информационна среда много обекти са недостъпни за обучаемите или са с ограничен достъп поради факта, че са отдалечени в пространството. Това може да са различни производства, технологични ресурсни центрове или просто отдалечени учебни работилници. Във виртуалната информационна среда всичко е значително по-просто. Необходимо е само да се намери съответният мултимедиен учебник в удобно време на какъвто и да е достъпен компютър, тъй като неговите възможности са открити за потребителя „тук и сега“.

През последните години комуникационните технологии стават все по-популярни и тяхното използване в образованието се разширява с бързи темпове. Информацията се споделя свободно в Интернет, обучавани от целия свят се обединяват чрез аудио- и видеокомуникация във виртуална среда. Творчески приложения има и за преподавателите: бързо и пълно публикуване, съвместно публикуване в уебсайтове, предлагане на студентски задачи за решаване в сътрудничество с други студенти, решаване на проблеми, дискусии, интердисциплинарни проекти, изграждане на студентска общност и др. (Uzunboylu et al., 2010: 720).

Според Oravec (2002) уеб блоговете могат да се използват за развиване на критическото мислене, за придобиване на грамотност, за развиване на способност за използване на Интернет за изследователски цели, като дават въз-

можност за моментно публикуване, обмен и сътрудничество на множество обучавани в една платформа, която може да се използва за различни теми (Uzunboylu et al., 2010: 720).

Според М. Sprenger съвременната образователна среда трябва да бъде предвидима. Мозъкът на детето трябва да бъде привлечен от някаква новост. Но непредвидимостта не дава гаранция как ще реагира мозъкът – или ще избяга, или ще се бори. Предсказуемостта създава чувство на сигурност и безопасност. Това позволява информацията да бъде достъпна за мозъка. Авторката използва понятието мозък-съвместима среда (*brain-compatible environment*) в дигиталната ера, елементите на която трябва да отговарят на следните принципи (Sprenger, 2010):

- всеки ученик влиза в училище здрав и учи различни начини за здравословен живот;
- всеки ученик учи в безопасна както за учениците, така и за възрастните, среда;
- всеки ученик е ангажиран активно с учене и е свързан с училището, както и с по-широка общност;
- всеки възпитаник се подготвя за успешно завършване на училището или университета, за непрекъснато учене и ангажиране в глобалната среда;
- всеки ученик има достъп до персонализирано обучение и се подкрепя от квалифицирани преподаватели.

Развитие на информационните и комуникационните технологии добави нов аспект в образователния процес в лицето на *виртуалното обучение*. Виртуалната среда представлява възможност за сътрудничество между участниците в курса, която включва обмен на идеи, мисли, знание и опит, както и планиране на дейности и резултати от научни изследвания (Lukman end Krajnc, 2012).

Виртуалните среди на обучение, като WebCT, Blackboard и Moodle, подкрепят смесеното обучение (*blended learning*) и позволяват на преподавателя (учителя) да (Limniou and Smith, 2010):

- предоставя материал с вградени в него аудио- и видеофайлове, анимация, симулация;
- предоставя онлайн компютърно оценяване на задания, подкрепено от обратна връзка и проверка за плагиатство;
- взаимодейства (синхронно или асинхронно) със своите студенти;
- предоставя допълнителна информация на избрани части от учебния материал;
- проследява броя на студентите, които разглеждат курса, и/или
- получава полезен статистически анализ от участието на студентите в онлайн курса.

Учените Е. Kuzu и В. Ceylan използват понятието онлайн обучаваща среда (*Online Learning Environments*) (Kuzu and Ceylan, 2010: 880). Според тях обу-

чаващата среда се определя като място, където индивидите могат да използват учебните ресурси за изграждане на смислена информация. Една добре развита обучаваща среда дава възможност на студентите да учат чрез предоставените им учебни ресурси и комуникация с колеги и преподаватели. Свойства на обучаващата среда:

- обучаващата среда е планирано информационно пространство;
- обучаващата среда е социално пространство за учебни взаимодействия;
- информацията и социалните пространства в обучаващата среда трябва да бъдат специално представени, за да се осигури използването на мултимедийни елементи като текстове, снимки, 3D анимации;
- студентите играят активна роля в израждането на обучаващата среда;
- обучаващата среда позволява използването едновременно на технологични и образователни подходи;
- обучаващата среда се проектира като версия на физическа среда.

Онлайн обучаваща среда авторите определят като самостоятелна, педагогически осмислена и осигуряваща синхронна или асинхронна комуникация, среда, в която учаци и обучаващи могат да участват в учебния процес по всяко време и навсякъде, без да се налага да бъдат физически заедно (Kuzu and Ceylan, 2010: 880).

В Концепция за въвеждане на информационните и комуникационните технологии в системата на училищното образование авторите разглеждат няколко виртуални образователни среди (Смрикарров & Иванова, 2011: 23–28).

– **Образователни портали и виртуални библиотеки**

Образователният портал представлява виртуална среда, осигуряваща достъп до разнообразни учебни ресурси, в различен контекст и извън рамките на образователната институция. За ученика именно образователният портал е мястото, където ще се осъществява неформалното учене – извън класната стая. Това е и мястото, където той ще направи своя избор и ще намери ресурси за подготовка за кандидатстване в средно училище, а след неговото завършване ще направи същото и за висшето си образование. За учителя образователният портал е мястото, където ще може да намери интересни помощни ресурси, да създаде контакти и да обмени опит за добри практики в преподаването. За образователната институция образователният портал е мястото, където тя ще се представи и популяризира във виртуалното пространство.

Разбира се, крайната цел на повечето посетители на един образователен портал е учебното съдържание и в този смисъл важна част от портала е виртуалната библиотека.

Виртуалната библиотека е дигитално хранилище на учебно съдържание, в което потребителите ще търсят по разнообразни критерии необходимите им учебни ресурси.

– Образователни Web 2.0 среди

Какво всъщност кара съвременния ученик да прекарва почти цялото си свободно време в Мрежата? През последните години, благодарение на развитието на информационните и комуникационните технологии, концепцията на Интернет еволюира от индивидуален – „read-only“, към социален – „read-write“ Web. Поддръжниците на новата концепция я нарекоха Web 2.0 – по-скоро социално, отколкото технологично явление, при което фокусът се измества върху връзката между хората и споделянето на информация. Мрежата се превърна от хранилище на ресурси в място, където потребителите се свързват с други потребители, сформират виртуални общности, споделят идеи, мнения и ресурси, създават съдържание, коментират проблеми, предлагат решения, забавляват се – всичко онова, което вършат в реалния живот при осъществяване на социалните си контакти. Социалните Web 2.0 услуги се превърнаха в мощно средство не само за развлечение, но и за споделяне на знания, идеи и опит.

Еволюцията в Web промени и начина, по който хората учат в Мрежата. Според Stephen Downes (по Сфрикаров, Иванова, 2011, с. 23–28): „Представата за електронното обучение като съдържание, създавано от преподаващите, организирано и структурирано в курсове и консумирано от обучаваните, е коренно преобърната. Доколкото съществува съдържание – то е повече използвано, отколкото усвоявано, и е по-вероятно да е създадено от обучавани, отколкото от обучавачи. И доколкото има някаква структура, по-вероятно е тя да наподобява диалог, отколкото учебник или ръководство“. За последното красноречиво свидетелства грандиозният успех на неформалните „борси“ за учебни ресурси romagalo.com (115 459 ресурса) и referati.org (58 713 ресурса).

Социалните мрежи и блог-пространството са любимите виртуални места на Z-ученика и в никакъв случай не бива да бъдат подценявани, а напротив – ако учителят иска да бъде чул и забелязан от своите ученици, той трябва да ги открие именно там, където те са мотивирани и активни, и да ги предизвика да създават съдържание не само за развлечение, но и като форма на учене.

Електронното обучение е стратегия за обучение, използваща голям набор от технологии, инструменти и системи, подпомагащи повишаването на знанията и усъвършенстването на уменията във време и контекст, дефинирани от отделния обучаем. Напоследък все повече преподаватели и изследователи обръщат внимание на възможностите за прилагане на Web 2.0 технологиите в обучението. Тези технологии се прилагат предимно в неформалното обучение. Търсят се и начини за интегрирането им във формален учебен процес (Иванова, 2008).

Търсенето на възможни приложения на ново поколение интернет ресурси, понастоящем известни като Web 2.0, в сферите на средното и висшето образование, както и в сферите на обучението на учители и образованието на възрастни, провокира и е придружено от иновативни теории относно процеса на преподаване и учене. Тези идеи и теории дават отговори на предизвикателствата,

появяващи се като резултат от съществуването на една изключително динамична дигитална среда. Последната запълва празнините между индивидуалното мислене, на основата на статичен/линеен тип знания, базирани на извличане на информация от редица източници чрез технологиите на Web 1.0, и свързаното, сетивното мислене, което става възможно чрез Web 2.0 и 3D Интернет.

Web 2.0 може да се дефинира като „социалното използване на интернет, което позволява на отделните хора да работят съвместно, насърчава ги да стават активни участници и/или производители при създаването на знания и да споделят информация онлайн. Web 2.0 включва блогове, уикита, социален нетуъркинг и букмаркинг. В сърцето на Web 2.0 е културата на споделяне, взаимодействие, създаване на активно съдържание и непрекъснато общуване с онлайн средата“.

Създаденото през 2004 от O'Reilly Media (O'Reilly Media, <http://oreilly.com>) понятие Web 2.0 е термин-чадър, който обозначава преминаването от статични уеб страници и използването на интернет като предимно информационен ресурс към интерактивни уеб страници, на които всеки потребител може да публикува информация (в различни медийни формати) и да общува с други потребители, да коментира създадени от тях файлове, или да редактира създадени от други потребители документи. Възможностите, които дават тези приложения, съчетани с достъпността им от всяка точка на планетата и липсата на такса за тяхното използване, доведоха до бързото им проникване в различни сфери на обществения живот (Съев, 2011).

Появата на Web 2.0 технологията дава възможност за развитие на онлайн средства за обучение, чрез които студентите могат не само да участват в учебни онлайн дейности, но да се учат от своите колеги. Използването на блогове и уикита са примери на начините за използване на Web 2.0 технологии в онлайн обучаваща среда. Много изследователи са докладвали, че Web 2.0 базираните учебни инструменти или системи осигуряват ефективни платформи за обучение в сътрудничество (collaborative learning) и обмен на знания (Chen et al., 2012: 1094).

Web 2.0 технологията е в състояние да осигури по-интуитивен начин на студентите да учат и да си взаимодействат едновременно. Онлайн мултимедийните учебни обекти предоставят интерактивен начин за запознаване с учебното съдържание (т.е. използване на Web 1.0). Прилагането на технологията Web 2.0 може да улесни студентите да правят бележки или записки, докато учат. Създаването на смислени записки на материалите е от полза не само за самия студент, но и за други бъдещи читатели (за неговите колеги например).

С технологията Web 2.0 могат да се изградят онлайн общности за обучение (online learning communities). Онлайн общностите за обучение са виртуални места, които съчетават обучение и общност заедно. Това са места не само за квалифици-

рани онлайн курсове, но и за учене чрез взаимодействието с другите участници. Основен принцип за създаване на образователна общност е, че тя не е построена предварително, а расте от само себе си. Общността се развива от своите членове и създава своя собствена среда. След като участниците могат да осъзнаят, че те са част от тази общност, тогава могат да се подкрепят взаимно, така тази общност ще бъде поддържана. Другият принцип е насърчаването на личното споделяне. Обменът на опит или становища кара членовете да се чувстват по-близо един до друг и им осигурява идентичност (Chen et al., 2012: 1095).

В образователните общности създаването на чувство за ангажимент е важно. След като членовете са в състояние да изградят доверие в тази общност, те ще споделят повече за своето учене и личните си преживявания. Съдържанието и комуникацията трябва да бъдат интегрирани заедно, което означава, че ученето в сътрудничество (collaborative learning) не може да бъде изолирано от съдържанието.

Чрез обучение в сътрудничество (collaborative learning) студентите могат да вербализират това, което мислят, да си помагат помежду си, както и да изпълняват дадена задача заедно. В такава среда студентите имат възможност за решаване на проблемите, като дискутират, и така да постигнат учебните цели (Chen et al., 2012: 1095).

– **Виртуални класни стаи** (Смрикаров & Иванова, 2011: 26)

По дефиниция виртуалната класна стая представлява виртуална среда за обучение, която с помощта на информационните и комуникационните технологии симулира взаимодействията, протичащи в реалната класна стая, и осигурява необходимите комуникационни инструменти за осъществяване на връзка в реално време между физически отдалечени участници в учебния процес.

Класическото приложение на виртуалните класни стаи е в областта на дистанционното обучение, но те могат да бъдат използвани и като средство за разширяване и подобряване качеството на традиционното обучение – например за осъществяване на колективни уроци с виртуално участие на два или повече класа от различни училища.

Този подход е особено удачен за провеждане на публични дебати между клубове от различни училища или за публично представяне при конкурси за най-добро есе и т.н. Използването на виртуална класна стая за такива цели, от една страна, ще улесни организацията на подобни събития, а от друга – ще бъде технологично предизвикателство за учениците и ще повиши мотивацията им за подготовка и участие.

– **Виртуални лаборатории по физика, химия и други дисциплини** (Смрикаров, Иванова, 2011: 27)

Най-общо виртуалната лаборатория представлява високо интерактивна среда, в която се провежда виртуален експеримент. Съществуват два основни вида виртуални лаборатории:

– виртуални лаборатории, състоящи се от интерактивни софтуерни симулатори на реални устройства, системи или физични, химични, биологични и др. явления;

– виртуални лаборатории с отдалечен достъп през Интернет до реално лабораторно оборудване.

– **Електронно училище** (виртуално училище, онлайн училище) (Смрикаров & Иванова, 2011: 29)

Можем да си представим електронното училище в най-опростения му вариант като Web-базирана среда, в която има електронен разпис, електронен дневник и библиотека с електронни портфолиа на учениците, а защо не – и на учителите им, а в един по-развит вариант – като виртуална библиотека с виртуални лаборатории по дисциплини като физика, химия и др. Електронните училища могат да бъдат виртуални модели на реално съществуващи училища или да нямат първообрази.

– **Мобилно обучение** (Смрикаров & Иванова, 2011: 31)

Мобилното обучение (m-Learning) е термин, дефиниращ вид обучение, реализирано с използване на мобилни устройства (Netbooks, смартфони и др.). При този вид обучение ученикът може по всяко време и от всяко място да се възползва от възможностите за безжичен достъп до учебно съдържание за неговата визуализация, за комуникация, за интерактивна и съвместна работа. С други думи, при мобилното обучение учениците използват техника и технологии, които и без това непрекъснато употребяват в ежедневието си. Така мобилните устройства престават да отвличат вниманието от учебния процес и започват да играят силно мотивираща роля.

В европейското образователно пространство възникна понятието „цифрово училище“. То включва „обединение на различни компоненти и най-съвременни технологии в единно информационно пространство, внедряване на новите информационни и образователни технологии, използване на прогресивни форми на организация на образователния процес и активни методи на обучение, а също и учебно-методически материали на съвременно световно ниво“. (Новоселова, 2009)

Информационните, комуникационните, аудио-визуалните и интерактивните технологии са основа, както вече казахме по-горе, за построяване на нова образователна среда, организиране на учебно-изследователско пространство от нов тип, което води до формиране на единно информационно пространство между училищата. Системата „цифрово училище“ е ориентирана към организиране на учебния процес в условия на наситена с информационни и комуникационни технологии среда и е предназначена за построяване на единна информационна среда за образователните учреждения. Създаването на „цифрово училище“ дава възможност да се провеждат занятия с използване на интерактивни дъски, таблети, мултимедийно оборудване, безжичен достъп по Интернет.

Информационните интегрирани среди могат да позволят всяко училище да стане цифрово, като осигурят ефективно функциониране на училищното информационно пространство за всички участници в учебния процес: учители, ученици, родители, администрация. Под автоматично работно място се разбира комплекс от технически, програмни и методически средства, който осигурява реализиране на информационна дейност, информационно взаимодействие и достъп до информационните ресурси.

Всяко училище в *цифровото образователно пространство* може да бъде по своему уникално. Внедряването на скъпоструващ цифров телескоп е нецелесъобразно, но използването му може да стане чрез видеоконферентни връзки между училищата. Мрежовото взаимодействие позволява да се разпространят иновационни разработки, осигурява диалог между цифровите училища, обмен на идеи и опит, съвместна работа над общи проекти. Междучулищният портал осигурява функционирането на електронни хранилища с образователни ресурси и средства (Новоселова, 2009).

Дигиталната образователна среда се използва като средство за създаване на лична свобода за всеки обучаван, който ще може да учи в удобно за него време и с използване на най-подходящия за него персонален стил на учене. Ролята на учителя е да оказва влияние върху използването на тази свобода, като предлага различни начини за трансфер на знания и стилове на учене. С други думи, това е добре обмислен процес, който се предлага на студентите, като се разчита на тяхната мотивация и ангажираност. Дигиталното обучение трябва да се разглежда като свързано с практиката разпространяване на знания, както и използване на информационните и комуникационните технологии и цифрови средства във всекидневния живот и преподавателските практики (Dado & Beheshti, 2009: 441).

Новата дигитална среда, служеща като основа на дигиталната образователна среда, се разделя на открита и закрыта (Колева, 2011: 179).

Закритата дигитална среда представлява специално изработен програмен продукт, предлагащ автономно използване. Това може да бъде например мултимедийно учебно пособие с определена последователност на подаване на материала, която не може да се променя. За да се отиде на по-високо ниво на обучение, е необходимо да се преминат всички предходни етапи. В дадения случай много от функциите на преподавателя са заложени в самата програма.

Откритата дигитална среда предполага възможност за активно участие на учениците в подбора на учебния материал и определяне на последователността на работа с него. Откритата беседа безусловно дава несравнимо по-големи възможности на учащия за формирането на индивидуална информационна среда в съответствие със спецификата на индивидуалното развитие. Но тя крие в себе си и много повече опасности. Ученикът, който не притежава необходимия опит за организиране на собствена образователна дейност, може

лесно да се „заблуди“ в информационните лабиринти, още повече ако става дума за лабиринтите на „световната паяжина“.

В дигиталната среда от закрит тип реализацията на традиционните функции на учителя не среща сериозни проблеми. На първо място, в пълна степен е приложим опитът за управление на образователната дейност, натрупан в педагогиката по отношение на класическата образователна система. Второ, на практика всички проблеми по адаптацията на този опит към условията на закритата дигитална среда са свързани не с педагогиката, а с програмирането. Откритата дигитална среда, напротив, създава сериозни проблеми. Откритата дигитална среда на практика не се поддава на педагогическо управление в случай на недостатъчна мотивация у учениците за учебна дейност.

Най-перспективна от педагогическа гледна точка може да се окаже средата от смесен тип, в която, наред с достатъчно строгия алгоритъм на действия на ученика, се предлага самостоятелната дейност по подбор на учебния материал за решаването на различни учебни технологични задачи с възможен достъп до Интернет. Колкото и да е съвършена компютърната образователна програма, учебната дейност не може да мине без личностното взаимодействие между учителя и ученика.

Въз основа на анализа на литературните източници, свързани с изясняване на понятието „дигитална образователна среда“, се установява, че отделните автори го разглеждат от различни гледни точки. Тази многостранност налага да се обособи авторово мнение за същността на понятието „дигитална образователна среда“.

Според нас в съвременния информационен век процесът на целенасоченото предаване и усвояване на педагогически адаптирания социален опит, на формиране, развиване и реализация на личността се реализира в нова дигитална образователна среда. Тя е ориентирана към организиране на учебния процес в условия на наситено с дигитални технологии пространство, което е предназначено за построяване на единна информационна среда за образователните учреждения. Новата дигитална образователна среда е среда от смесен тип, в която заедно със строгия алгоритъм на действия на ученика се предлага самостоятелната дейност по подбор на учебния материал за решаването на различни учебни задачи, с възможен достъп до Интернет, осигурява се индивидуален темп на работа с учебния материал, както и личностното взаимодействие между учителя и ученика.

През последните години все по-голямо внимание се обръща на понятия като мултимедийно обучение, дистанционно обучение, отворено обучение, гъвкаво обучение, електронно обучение, смесено обучение, електронно обучение 2.0, социално обучение, екосистема на ученето и др. Всеки от тези видове обучение може да бъде предмет на самостоятелно изследване.

В настоящото изследване усилията се насочват към по-обстойно изследване на възможностите на съвременната дигитална среда в обучението по традиционен начин.

Определянето на понятието обучение в дигитална среда е важен теоретико-методологически проблем. Това не е толкова лека задача, както изглежда на пръв поглед. Според П. Петров най-дълбоката същност на обучението като факт е процесът на целенасоченото предаване и усвояване на педагогически адаптирания социален опит, на формиране, развиване и реализация на личността. Като всеки друг процес, обучението е движение, изменение, развитие. То е многостранен процес: ученикът се движи от незнание към знание, от непълно и неточно знание към все по-пълно и по-точно познание, при което настъпват дълбоки качествени изменения на неговата личност (Петров, 1992: 51).

Според нас под обучение в дигитална среда ще се разбира обучение, при което дигиталната образователна среда се използва:

- за съхраняване и предоставяне на допълнителни учебни ресурси, изпълняващи помощна функция при традиционна форма на обучение;
- за осигуряване на възможност на учениците (студентите) да формират или участват в малки обучителни групи, като една от най-силните детерминанти за техния успех.

Обучението в дигитална среда съществува заедно с традиционното и го разширява и допълва.

III. Препоръки в изпълнение на европейските образователни изисквания за обучение в дигитална среда

От проучените образователни практики на европейското обучение в която и да е област на образование и задълбоченото анализиране на официални документи на Европейската комисия след 2000 г. могат да се направят следните препоръки в изпълнение на европейските образователни изисквания за обучение в дигитална среда:

– Създаването и използването на дигитална образователна среда не изключва, а предполага използването на действащите до момента педагогически технологии, като ги допълва и обогатява, което води до повишаване качеството на обучение.

– Необходимо е учителите да придобият представа и разбиране за основните дейности и задачи по всички нива на образование, за да се работи перспективно за следващото ниво, както и за целия период на обучение.

– Необходимо е още в началния курс у учениците да се формират умения за работа в дигитална среда (звук, видео, анимация, нелинейно структурирано учебно съдържание).

– Необходимо е специализирано обучение на студенти, подготвящи се за учители в някоя от учебните дисциплини (защо не в дисциплината „Аудиовизуални и информационни технологии в обучението“), да създават сами дигитални средства за обучение.

– Използване на добрите европейски практики за Web 2.0 технологии в онлайн обучаваща среда, които да осигурят по-интуитивен начин на обучаваните да учат и да си взаимодействат едновременно. По този начин ще бъдат развити информационно-комуникативните умения на високо ниво, включително и дигиталната грамотност, т.е. ще бъде постигната целта на инициативата на Европейската комисия „Дигитален дневен ред“.

– Определяне на добри европейски практики в образованието, обучението и ученето отделно за всяка област. У нас дигиталната образователна среда е на незадоволително равнище, по-скоро е пожелателна. Европейските практики трябва да се реализират в подходяща, актуална образователна среда, осигуряваща съответствие между специфичните технологични дейности и задачи. В унисон с европейските изисквания технико-технологичните дейности трябва да носят радост и забавление, но и знания, умения и отношение (нагласа) на ученика за изучаване. Първоначално като игра, а по-късно като дейност за учене, да подготвят обучаваните да опознават жизнеността на дигиталната среда, да натрупват опит, да взаимодействат с техниката и чрез нея да откриват стимули за своето бъдеще.

В заключение, изключителното многообразие на практики, свързани с използването на дигиталните технологии в образователен контекст, прави дефинирането на понятията трудна задача. Перманентната динамика на процесите допринася също за тази сложност. Ето защо спазването на образователните приоритети на европейско и национално ниво се явява важно условие за тяхното научно осмисляне, обясняване, определяне и прилагане.

БЕЛЕЖКИ

1. Национална стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008–2013 година — http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/LLL_strategy_01-10-2008.pdf
2. Европейската квалификационна рамка (2009) – http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_bg.pdf
3. http://mon.bg/news-home/2012/12-02-02_NQF.html МОМН
4. <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/news-home/2009/kontseptsia-22-03-2011.pdf> – Концепцията за закон на предучилищното и средното образование (МОМН, 2011)
5. http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovanie.pdf Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015 г.)
6. Педагогика на Web 2.0. – <http://web20erc.eu/sites/default/files/Pedagogy2.0-BG.pdf>

ЛИТЕРАТУРА

- Гюров, Д. (2011). Европейски приоритети за образователни стратегии и програми. *Образование и технологии. Иновации в обучението и познавателното развитие*, 2, 50–53.
- Зенкина, С. В. (2007). *Информационно-комуникационна среда, ориентиранна на новите образователни резултати*. М.
- Иванова, Е. О. & Осмоловская, И. М. (2009). Дидактика в информационном обществе. *Педагогика*, 10, 8–15. Москва.
- Иванова, М. (2008). Електронно обучение 2.0 – принципи и практики. *СЮ*, 9, 2. (<http://cio.bg>).
- Колева, Н. (2011). Проектиране на интегрирана информационна среда на професионалната дейност на преподавателя по химични технологии. *Научни трудове на Русенския университет* (<http://conf.ru.acad.bg/bg/docs/cp11/9.1/9.1-32.pdf>).
- Кушева, Р. & Цветкова, Н. (2011). Иновативни идеи и теории за обучение в дигитална среда. *Педагогика*, 1, 84–96.
- Новоселова, К. В. (2009). Проект „Цифрова школа“. *Информационно-комуникационни технологии в педагогическом образовании* (<http://journal.kuzspa.ru/articles/15/>).
- Петров, П. (1992). *Дидактика*. С.
- Препоръка на Европейския парламент и на Съвета за утвърждаване на Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот* (2006).
- Сб. докл. на юбилейната международна университетска конференция „130 години предучилищно образование в България“*. Велико Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“.
- Смрикарров, А. & Иванова, А. (2011). *Концепция за въвеждане на информационните и комуникационните технологии в системата на училищното образование*. Русенски университет „Ангел Кънчев“, Център за иновационни образователни технологии (<http://ciot.uniruse.bg/static/downloads/Koncerpcia-AS.pdf>).
- Старибратов, И. & Ангелова Е. (2011). *Методически подходи за обучение чрез използване на електронни учебни ресурси*. Национална конференция „Образованието в информационното общество“ (<http://sci-gems.math.bas.bg/jspui/bitstream/10525/1560/1/adis-may-2011-329p-336p.pdf>).
- Съев, С. (2011). *От Web 2.0 към електронно обучение 2.0*. Списание на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ за електронно обучение, 2011/1 (<http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2011/Broi%201/S.Suev.pdf>).
- Учене и иновативност чрез информационните и комуникационните технологии в европейското училище* (pp. 120). Изпълнителна аген-

- ция „Образование, аудиовизия и култура“, Издание: 2011. Брюксел: Евридика (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129BG.pdf).
- Чернобай, Е. В. (2009). Подготовка учителя к совершенствованию профессиональной деятельности в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды. *Педагогика*, 7, 78–82. Москва.
- Anderson, J. & Weert T. (2002). Information And Communication Technology In Education (pp. 150). UNESCO.
- Dado, E. & Beheshti, R. (2009). Digital Learning Environments for Joint Master in Science Programmes in Building and Construction in Europe: Experimenting with Tools and Technologies. *Proceedings of world academy of science, engineering and technology*, 37, 440–447.
- Kuzu, E. B. & Ceylan, B. (2010). Typographic properties of online learning environments for adults. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 879–883.
- Lisbon strategy (2000). (http://europa.eu/legislation_summeried/education_training_youth/general_framework/c10241_en.htm). Last updated: 13.12.2005.
- Limniou, M. & Smith, M. (2010). Teachers' and students' perspectives on teaching and learning through virtual learning environments. *European Journal of Engineering Education*, 35, 6, 645–653.
- Loureiro, A. & Bettencourt, T. (2011). The Extended Classroom: meeting students' needs using a virtual environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2667–2672.
- Lukman, R. & Krajnc, M. (2012). Exploring Non-traditional Learning Methods in Virtual and Real-world Environments. *Educational Technology & Society*, 15, 1, 237–247.
- Nikolov, R. A. (2008). *Model for European e-Competence Framework Development in a University Environment*.
- Sprenger, M. (2010). *Brain-based teaching in the digital age*. Alexandria, Virginia USA.
- Uzunboylu, H. et al. (2011). The efficient virtual learning environment: A case study of web 2.0 tools and Windows live spaces. *Computers & Education*, 56, 3, 720–726.
- Chen, Y.-C. et al. (2012). Development and evaluation of a Web 2.0 annotation system as a learning tool in an e-learning environment. *Computers & Education*, 58, 1094–1105.
- Thomas, J. (2008). *Web 2.0 – designing interactive teaching platform*. Seminar „New technologies in class rooms“. Brno.

ДОПЪЛНИТЕЛНИ РЕСУРСИ

Европейската квалификационна рамка, 2009 — http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_bg.pdf.

Ключови данни за образованието през 2012 г. — http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134BG_HI.pdf.

Национална квалификационна рамка на РБ, приета с РМС № 96/02.02.2012 г. — <http://hrdc.bg/fce/001/0185/files/Nacionalna%20Kvalifikacionna%20Ramka.pdf>

Национална стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008–2013 г. — http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/LLL_strategy_01-10-2008.pdf

EUROPEAN EDUCATIONAL REQUIREMENTS FOR LEARNING IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. Europeanization of Bulgarian education, the aim of which is its adaptation to the Knowledge Economy, is a fundamental state priority that demands development of a legislative framework outlining strategic direction of school progress in the next years. The article analyses official documents of the European commission since 2000 laying an emphasis on basic problems that are associated with learning in a digital environment.

Having in mind these problems, the author offers recommendations for meeting European educational requirements for learning in a digital environment. For this reason, in the first place, the author defines pedagogical content of the concept „digital learning environment“.

Senior Lecturer Stoyanka Georgieva-Lazarova, PhD

✉ St. Cyril and st. Methodius University of Veliko Turnovo
Faculty of Education
19, Hristo Botev Str.
5000, Veliko Turnovo, Bulgaria
E-mail: tanya@uni-vt.bg

DEVELOPMENT OF SCIENCE IN KAZAKHSTAN IN THE PERIOD OF INDEPENDENCE

Aigerim Mynbayeva

Maira Kabakova

Aliya Massalimova

Al-Farabi Kazakh National University

Abstract. The twenty-first century is the century of science and innovation. At the turn of the century the functional field of science has expanded in modern society. The article describes the functions of science in economic, social, cultural and political spheres. The development of science in the Republic of Kazakhstan in the period of independence has been analyzed in the logic of global trends, system of periods for scientific development in Kazakhstan from 1991 has been suggested. Specifically, the development of university research was highlighted which is sharply standing issue due to the transformation of 12 leading universities of Kazakhstan into research and innovative universities.

Keywords: science, research, development, world trends

Introduction

The modern development of the society is characterized by high dynamics of development of science and innovation. „The competitiveness of the economy“, „transition to an economy based on knowledge“, „innovation economy“ – is the concept of a modern XXI century. Kazakhstan – a new independent state, is actively conducting research. The development of science over 20 years of independence was of a contradictory character. In the first approximation, we can clearly distinguish two time periods: the crisis of science in Kazakhstan and the dynamic transformation, aimed at the industrial-innovative development of an independent state, the formation of a „smart economy“.

If the first time period longer reflect regional trends, the second time period is longer in the logic of world trends of development of an innovative economy. As you know, „knowledge triangle“ – research, education and innovation - defined as the main factor of European efforts to meet the Lisbon objectives of the strategy of the European Union to transform the EU economy the most dynamic and most competitive economy in the world. Such an understanding is approximated for the development of Kazakhstan’s XXI century.

Purpose of the article – analysis and periodization of the development of science in Kazakhstan and to identify features of the scientific policy of Kazakhstan, development of new directions in line with global trends, identify problem areas R & D. Since the authors are members of university research, we will focus on the features of the present stage of development of university science.

The expansion of the functional field of science in modern society

In the XX century science becomes a powerful social institution. The importance of science in public policy in the countries of the world's leading high. As you know, at the end of the last decade in most developed economies the share of domestic expenditure on research and development amounted to an average share of GDP 3.0% (in Sweden – 3.8%, Finland – 3.5%, Japan – 3.04%, Switzerland – 2.73%, USA – 2.84%, Germany – 2.44%, while the state's share of these costs was on average 25–34%) (National Program for the Development of Science of the RK for 2007–2012 years).

Accordingly, the extended function field of science in modern society. This vision of the projected functions similar to the formation of A.M. Osipov in the sociology of education (Osipov, 2006).

In the *economic sphere*, science becomes a productive force of society, is attracting significant economic resources for the development of science, and therefore society's expectations of him are high. In addition, there is an internal reallocation of resources for scientific activities, in particular, for example, between regions, urban and rural areas, etc. As you know, in Kazakhstan the most developed in the scientific field is the city of Almaty, Astana, East Kazakhstan region, etc.

In the *field of science* contributes to culture, on the one hand, the broadcast, professional development and expansion of human cultures through the production of new knowledge and technologies, on the other hand - innovation in the field of culture. Thirdly, scientific activity is the production and reproduction of social intelligence of the country through the reproduction of social technologies of intellectual activity.

In the *social functions of science* aimed at: a) the reproduction of scientific communities, socio-professional groups, and b) science is becoming one of the channels of mass social movements, social mobility, and c) promotes personal self-scientists, and their success in the creative and professional activities. The functions of science in the socio-political sphere, improving the image of the country (Figure 1).

Expanding the functions of science in society are natural, they allow a clear understanding and full consideration to explore productive development of science and society as a whole, will help in building an innovative economy in Kazakhstan.

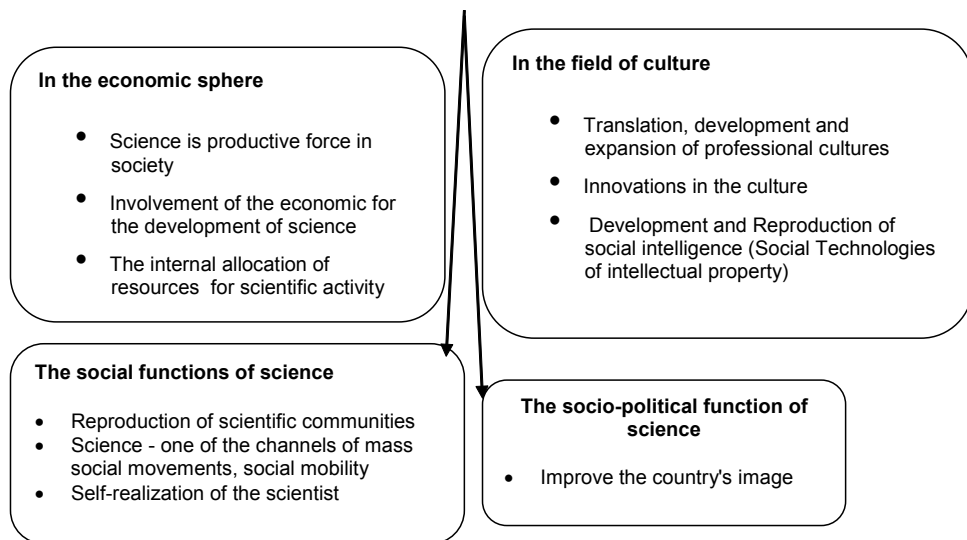


Figure 1 - The functions of science in modern society

Periodization of Science of Kazakhstan

Ranked periodization of science in Kazakhstan, we are based on an analysis of scientific literature, scientific instruments of state policy, as well as analyzing and summarizing the experience of scientific activity during the 20 years of independence.

The materials of JSC „National Scientific and Technical Information“ (2011) is a chronicle of the development of science in Kazakhstan 5-year intervals: 1991–1996, 1996–2001, 2001–2006, 2006–2011 without specifying the names of the stages. It addresses in detail the adoption of new instruments, changes in science policy, etc. This is one of the first publications on the system of reflection and evaluation of the trajectory and the vector of development of science in Kazakhstan for 20 years.

The most well-known analytical reports on the development of science in Kazakhstan were previously presented in the papers, B.A. Kembraeva and Y. Komleva (1999) and others, about the current state and problems of scientific activity, K.A. Sagadiev, Z. Mansurov, A.K. Abdymomunov, Suleimenov E. (2005), B.T. Jumagulov, etc.

We have identified three stages of development of science:

1991–2000 – The crisis of science in Kazakhstan;

2001–2006 – Stabilization of the development of science;

2007 – to date – the strategic development of science, aimed at industrial and innovative development, and becoming one of the 50 most competitive countries in the world.

Social Science Institute in Kazakhstan inherited from the Soviet era complex system: academic, industry, university and plant science network of research institutes, laboratories, universities, and other indicators the number of shots were close to the leading countries in the world. Well-known scientific schools were formed.

Over 20 years of independence was made three generations of the laws of science.



Figure 2 - Three generations of the Laws „On Science“

First Law of RK „On Science and Science and Technology Policy“ was adopted January 15, 1992, he was replaced by the Law of RK “On Science” from July 9, 2001 February 18, 2011 adopted a new Law „On Science“ third generation.

The first law was aimed at creating an independent national science and technology policy and management science of the country. The transition from administrative to a task-target method of planning and research funding was realized. Since 1995 has been implemented regulatory and methodological framework, the system of state registration of scientific programs, the state introduced a system of independent scientific and technical expertise, formed the first national research centers. In 1999 he founded the Higher Scientific and Technical Committee – an advisory body under the Government of Kazakhstan (based on the NC STI, 2011).

In 1990–1997 as a percentage of GDP spending on science indicators decreased from 0.8% in 1990 to 0.24% in 1997 In addition, during the 90s – a period of inflation, delayed funding, reduce funding for the year (with respect to planned). The number of research workers has declined by almost 3 times the cost of R & D of 6.6 times.

In 2000 it adopted a new concept of science and technology policy in Kazakhstan.

The beginning of the second period is marked by the adoption of the new Law on Science, 2001. Stabilize funding for science and research. In academic circles, discuss a new version of the management of science-based models of Finland, the USA and other countries. In 2002 the Law „On innovation activity“, which determines the main directions, principles and shapes of the implementation of state policy innovation, was passed. In 2003, the National Academy of Sciences became a public organization; its institutions were transferred to the line ministries.

In 2003 developed and adopted a strategy of industrial-innovative development of Kazakhstan till 2015, set the tone for the development of economy and science.

In our opinion, this is a turning point, giving the vector of the strategic development of our state. All government policies, government programs of various sectors under the control and co-directed this vector.

It creates the National Innovation System, established five development institutions - the Development Bank of Kazakhstan, the Investment Fund, the National Innovation Fund, Center for Engineering and Technology Transfer, National Insurance Corporation for Export Credit and Investment. In 2006, President Nursultan Nazarbayev announced in his message to the people of Kazakhstan „Strategy of Kazakhstan’s top 50 most competitive countries in the world. Kazakhstan on the threshold of a new leap forward in its development“ (Nazarbayev, 2006).

Macroeconomic analysis of technological development in Kazakhstan showed that the proportion of new scientific production in GDP in these years does not exceed 1.1%, the activity of enterprises for the production of scientific output – 2.3%.

A new period of strategic development begins with the adoption of State Program of Science of the RK for 2007–2012.

Purpose of the program – to achieve competitiveness and balance of science, providing acquisition, generation and transmission of knowledge, demand for sustainable socio-economic development. According to the program plan to achieve the share of spending on science in 2015 at the level of developed countries (2.5% of GDP).

In 2010, Kazakhstan adopted a new program of forced industrial-innovative development for 2010-2014. In 2011 a new law of RK „On Science“ was passed. It implements a new model of management science: science funding „basic funding + software + targeted funding grant funding“, entered the national research councils in areas of science in the domestic and foreign scientists, attracting private sector funding for research, introduces the status of „research university“. National Center of State Scientific and Technical Expertise (based on the NC STI, 2011) was created. Note that the State Program for Development of Science of Kazakhstan has lost its force in accordance with Presidential Decree of 01.04.2011 № 1179. New directions for the development of science defined by the law of science in 2011. Already in 2012 increased funding for research, identified five new scientific development priorities: energy, deep processing of raw materials and products, information and telecommunications technologies; life sciences, intellectual potential of the country.

It should be emphasized policy change training of the teaching staff. In accordance with the accession to the Bologna process in 2011, terminated the protection of the Soviet system, candidates and doctors of sciences, the transition to training doctors PhD.

Periodization of university research in independent Kazakhstan

Because we represent the branch of university research, we consider the transformation of the article, especially high school science in Kazakhstan since independence. The peculiarity of such a periodization of university science, the difference in the boundary of the second and third period, due to the transformation of the system of training of the teaching staff. Postgraduate stage began postgraduate education in 2005 started training doctors PhD, in 2011, as noted above, the end all of protection to the Soviet system, candidates and doctors of science.

The development of university research in the period of Kazakhstan's independence can also be divided into *three stages*.

I period – from late 1991 to 2000. Trend and policy of preserving the traditions of Kazakh University research in the difficult economic period in the development of Kazakhstan (the economic crisis, the emergence of statehood). Unstable funding of university research, inflation, downsizing, etc. Universities looking for additional sources of funding from international foundations of science, etc.

II period – 2000 to 2004. – Stabilization of the financial situation in the financing of science, the relative independence in the development of university science, defined by the institutions. The preliminary stage of preparation of the transformation of scientific training of the graduate school - to a new system of doctoral research training „master's degree – Doctor of Philosophy“ in accordance with the direction of integration into the global educational and research space.

III period – from 2005 to present – the strategic development of science in Kazakhstan and high school science in particular. Active integration into the global scientific and educational space. Implementation of training doctors PhD. Priorities for Development of Education and Science: focus on the formation of a competitive nation and the project „Intelligent Nation“ President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev.

The economic crisis (the fall of economic ties, the destruction of the planned economy), the transition to a market economy, the political crisis (collapse of the Soviet Union), the creation of independent states, the emergence of independent Kazakhstan have been exacerbated by the crisis in the productive forces and the transition to a new technological structure. In the 90's there is a dual trend: a general fall in spending on science and education in economic development and growth in the number of educational organizations, expanding the network of universities. However, most universities do not have the real sector of scientific research. Has been optimized network of regional public universities, which the merger becomes universities. Traditions of research remain just only in the oldest universities in Kazakhstan.

If we consider the Kazakh universities, research institutes, which as relatively autonomous, self-financing units appear in the Kazakh National University in the early 90s of the twentieth century. In the XXI century under

conditions of independence of Kazakhstan, the reform of science and, based on the experience of developed countries, Kazakh national and public universities everywhere are research institutes. Thus, actively taken over and improved the experience of research universities. Moreover, are prerequisites for the specific innovation environments in accordance with the direction of the innovation economy of Kazakhstan.

The distinctive features of high school science in the period of independence: greater autonomy of universities for the development of science and financing, which proved the competitiveness of university research in the new environment, the active involvement of international organizations, grants, funds and programs, conservation management science departments (patent offices, scientific information); creation of independent research institutes at universities, the creation of science and technology parks as an attempt to strengthen the implementation of R & D in manufacturing (Mynbayeva, 2010).

With globalization, manifested the need to strengthen the international activities of universities in several directions: intensification of joint R & D, activation of publications of research results in international leading journals in foreign languages, increasing participation of scientists of universities in international forums and conferences, presentations, etc.

Large reserve of university science is a human capacity, as well as a wide network of universities, are generally well distributed over the territory of Kazakhstan. The existing system is a diversified science in Kazakhstan in a competitive environment for research promotes the development of science. University sector science has proven vitality and competitiveness through the established traditions for nearly a century of scientific development in Kazakhstan.

Summary and Conclusions

Kazakhstan's policy is focused on innovation development of economy in line with global trends. Economic growth is directly linked to the development of science and innovation in society. Scientific and scientific-technical policy of the state actually contributes to the development as a vector alignment and consolidation of the scientists and the exchange of ideas, knowledge and experiences between States. Vector construction of industrial and innovation-based economy, the competitiveness of the state, entering into the world of scientific and educational environment requires strengthening the social institution of science and scientific sectors. Therefore, it is important to understand the format of contemporary reform of science, in a landmark move to end.

Analysis of the trajectory of development of Kazakhstan for 20 years of independence shows the complexity of the distance traveled, major fluctuations in science policy. Three stages of development of science – crisis, stabilization and translational motion are marked. To determine the steps for further

development of Kazakhstan has actively studied the experience of leading foreign countries, a few times to assess the development of foreign Science. For example, in 2002 – an international audit of science, in 2011-2012 to the examination of applications for the research systemically attract foreign professionals. Traditions of international partnership in the new modern stage quality are increasing. It helped to look at the research with fresh eyes, objectively identify strengths and weaknesses of the Science of Kazakhstan, to determine the vectors of further development.

The complex phases of the crisis and renewed formation of science were all CIS countries, Eastern European countries. We hope that familiarity with the experience of Kazakhstan, exchange of experience can help further development of effective states.

Science of Kazakhstan continues to wait for major changes that would require consolidation of the state, the scientific community and the partners of Kazakhstan.

BIBLIOGRAPHY

- A Brief Chronicle of Science of Kazakhstan's independence. (2011). According to the materials of "National Center of Scientific and Technical Information". *The popular science magazine "element"*, 6/12 – <http://elementmag.kz/?p=41744>
- Abdymomunov, A. *Report of the Working Group Leader*. Deputy Minister of Education and Science at Meeting on the Management of Science. RK - <http://www.edu.gov.kz>
- Abdymomunov, A., Suleimenov, E. & Ramankulov, E. (2005). *The new agenda of Kazakhstan science*. High School Science and Kazakhstan. 01 October. C 6–7.
- Kembaev, B., Komlev, Y. (1999). *The development of science and technology in Kazakhstan*. Almaty: KazgosINTI.
- Modern Sociology of Education*. (2006). Rostov-on-Don: Phoenix.
- Mynbayeva, A.K. (2010). *History, theory and technology research activities of higher education: Monograph*. Almaty.
- Nazarbayev, N.A. (2006). *The strategy of becoming one of the 50 most competitive countries in the world. Kazakhstan on the threshold of a new leap forward in its development: Message from the President to the people of Kazakhstan*. Astana - <http://www.akorda.kz>
- Osipov, A.M. *Sociology of Education: Essays on the theory*. (2006). Rostov-on-Don: Phoenix.

РАЗВИТИЕ НА НАУКАТА В КАЗАХСТАН В ПЕРИОДА НА НЕЗАВИСИМОСТ

Резюме. Двадесет и първи век е векът на науката и иновациите, когато се разширява функционалното поле на науката в съвременното общество. Статията разглежда нейната роля в икономическата, социалната, културната и политическата сфера. Анализира се развитието ѝ в Република Казахстан в периода на независимост в контекста на световните насоки на развитие, като особено внимание е отделено на университетските проучвания.

Prof. Dr. Aigerim Mynbayeva

✉ Al-Farabi Kazakh National University
71, Al-Farabi Av.
050040, Almaty, Kazakhstan
E-mail: Aigerim.Mynbaeva@kaznu.kz

Assoc. Prof. Dr. Maira Kabakova

✉ Al-Farabi Kazakh National University
71, Al-Farabi Av.
050040, Almaty, Kazakhstan
E-mail: pobedovna_70@mail.ru

Prof. Dr. Aliya Massalimova

✉ Al-Farabi Kazakh National University
71, Al-Farabi Av.
050040, Almaty, Kazakhstan
E-mail: aliya.masalimova@kaznu.kz

2013: ОЦЕНЯВАНЕТО В ОБРАЗОВАНИЕТО

Национално издателство „Аз Буки“ стартира амбициозна програма за подготовка и публикуване на поредица от разработки, свързани с оценяването в училищното образование. Тя ще включва текстове за вътрешно и външно оценяване, предназначени за учители, експерти и всички, ангажирани с проблематиката.

Поредицата ще се публикува в обособено приложение на издаваното от „Аз Буки“ научнотеоретично списание „Стратегии на образователната и научната политика“. През 2013 г. то ще излиза в по-голям обем и тираж. В българската образователна система все още липсват адекватни методи и подходящ инструментариум за оценяване. Необходимо е да бъде обхванато не само измерването на получени теоретични знания, но и на придобити практически компетентности и изграждане на нагласи на учениците. Оценяването е и най-важно условие за успешно въвеждане на подход, ориентиран към развитие на умения и формиране на ценности.

През 2013 г. всяка от книжките на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“ ще съдържа анализи и тенденции от научни изследвания на международни и български екипи, ангажирани в сферата на училищното оценяване. Ще се публикуват данни и изводи, свързани с участието на българските ученици в международни сравнителни оценявания: Програма за международно оценяване на учениците – PISA, Международно изследване на уменията за четене на учениците – PIRLS, Международно изследване на гражданското образование – ICCS, Европейско изследване на чуждоезиковите компетентности – ESLC, Международно изследване за преподаване и учене – TALIS.

Предвидена е и специална рубрика за предложения, мнения, идеи от практиката, свързани с проблематиката на оценяването. Затова се обръщаме към Вас – българските учители, директори, учени – всички, които имат отношение към оценяването в българското образование, да споделяте вашия опит на страниците на изданията на „Аз Буки“.

ВЪТРЕШНОТО ОЦЕНЯВАНЕ – НОРМАТИВЕН, СЪДЪРЖАТЕЛНО-ТЕХНОЛОГИЧЕН И ПРОГНОСТИЧЕН АСПЕКТ (НА ПРИМЕРА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БИОЛОГИЯ)

Наташа Цанова
Надежда Райчева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Оценкаването е проблем, съпътстващ ежедневието ни, с отражение върху избор на решения и модел на поведение. В условията на институционализирана среда оценкаването се отразява не само върху всички страни на водещия тип дейност, но и с отложен ефект – върху бъдещата реализация на субекта.

В статията по проблема са изведени три центъра и взаимоотношения между тях: контрол–оценкаване–диагностика.

Вътрешното оценкаване е разгледано в пресечното поле на три дименсии: нормативно детерминиране, съдържателно-технологично осигуряване и прогноза от ъгъла на субект-субектното взаимодействие. Съдържателно-технологичният аспект е структуриран като отговор на три основни въпроса: „Защо се оценява?“, „Какво се оценява?“ и „Как се оценява?“.

„Битуването“ на категорията умение, като структура в споменатото пресечно поле, е основен акцент при разкодиране на вътрешното оценкаване.

Keywords: classroom assessment, pedagogical diagnosis, assessing skills

Въведение

Оценкаването е неделима част от ежедневната дейност на всеки човек. В процеса на комуникативни, интелектуални и практически взаимодействия с различни ситуационни измерения човек окачествява обектите, процесите, явленията, другите хора, дори ситуацията според собствени еталони за добро–лошо, професионално–непрофесионално, красиво–грозно, правилно–погрешно и т.н. Всеки човек възприема, отделя, сравнява и назовава състояния на нещата около и в себе си. Еталоните – критерии, на които се базират оценките, до голяма степен, се формират в хода на жизнената дейност и намират своите аргументи в опита на човека (личен и социокултурен).

Оценкаването в училищната част от жизнения път е съществен компонент от личния опит, който повлиява критериалната система на учещия субект, насочена към собствените интелектуални (преди всичко) качества и интелек-

туалните качества на други субекти, с които влиза в тесни взаимодействия в този етап – учител и съученици. Този факт, осъзнат или не дотам осъзнат, е основната причина, поради която обществото е особено чувствително към оценките, поставени в такъв контекст. Всички тълкувания на оценки в тази плоскост са преди всичко в полето на дименсиите справедливо–несправедливо и правилно–неправилно оценени качества на личността. Така едно от основните качества на добрия учител е, че „оценява обективно“, а „добре направеното оценяване насърчава ученето и намалява въпросите, свързани с управлението на процеса“ (Hinton, 2006).

Когато се говори за оценяване, в научно-педагогически план терминът се тълкува в близки отношения с понятия като обратна връзка, контрол и диагностика. Поради близостта в разбирането за тези понятия е необходимо изясняването на съдържанието на всяко от тях и разкриване на взаимоотношенията му с другите.

Контрол, оценяване, диагностика – същност и взаимоотношения

Контролът е вътрешно присъща част на всяко действие и съществен елемент от процеса на управление на всяка система. Разгледан и в двата аспекта, контролът е процес, който протича през определени етапи, които могат да са повече или по-малко експлицирани, видими във външен план. Като част от действието, всеки субект осъществява контрол върху хода му. В случаите, когато действието е ново за субекта, той усвоява едновременно ориентировъчната, изпълнителската и контролната му част. В процеса на това усвояване всяка от тези части на действието преминава от външна (дадена като резултат от опита на други субекти) във вътрешна форма (включена в опита на действащия субект). При действия, при които отделните части са вече част от опита на субекта, контролът протича изцяло във вътрешен план. В процеса на обучение контролът намира проявление в контрол на двете дейности: преподаване и учене. Като при това можем да говорим за автоконтрол съответно на двете дейности от двата основни субекта: учител и ученик. И контрол на две равнища: на равнището на непосредственото педагогическо взаимодействие – от страна на единия субект – учителя, върху дейността на другия субект – ученика, и на равнището на институционалното взаимодействие: контрол на училищната дейност от страна на Министерство на образованието.

Контролът може да се разглежда като съществен елемент на управлението на процеса на обучение. В този контекст той включва:

- получаване на информация по пътя на обратната връзка за хода и за резултата от процеса;
- обработване на информацията, получена по пътя на обратната връзка, и оценяване на състоянието на системата от гледна точка на измененията, настъпили спрямо предишно състояние и спрямо очакваното крайно състояние;
- прогноза, въз основа на оценката, за развитието на системата;
- изработване и прилагане на корекционни механизми.

Посочените съставни елементи на контрола могат да се разглеждат и като негови етапи.

Всеки от етапите може да заема различна част от цялостния процес на контрол и има различно проявление, специфично за отделните субекти и институции, които го осъществяват. Например осъществяването на контрол на нивото на педагогическото взаимодействие от учителя предполага прогноза по отношение на развитието на отделен субект – ученик и корекционните механизми могат да са по посока на допълнителен анализ и адаптиране на учебното знание и/или адаптиране на модела на дейностите – преподаване и учене. От друга страна, прогнозата на нивото на контрол на институционално равнище засяга развитието на образователната система като цяло и корекционните механизми могат да са по посока на адаптиране на модела на всеки от компонентите на процеса (цели, съдържание, модел на дейностите преподаване и учене, контролни и оценъчни процедури).

Във всички случаи при контрол на процеса на обучение трябва да се има предвид, че всяко отчетено състояние е резултат от редица фактори, които оказват влияние върху учебно-познавателната дейност – мотиви, цели, дейности на учителя и ученика, методи за контрол и др. Така цялостният процес на контрол придобива сложен многоаспектен характер и корекционните механизми трябва да се планират внимателно, като се отчете влиянието на възможно най-голям брой фактори.

Оценяването е процес на съпоставяне на получената информация по пътя на обратната връзка с предварително зададено очаквано състояние и окачествяване, приписване на състоянието на системата на определена оценка – количествена и/или качествена. Оценката е краен етап, резултат от оценяването. В контекста на процеса на обучение се различават няколко вида оценяване въз основа на различни критерии:

- *в зависимост от нивото на контрола:*
- външно оценяване – на нивото на институционалния контрол;
- вътрешно оценяване – контролът е на нивото на педагогическо взаимодействие;
- *в зависимост от целите, за които служи оценката, оценяването е:*
- сумативно оценяване – свързано с отчитане на резултатите на определен етап от процеса и целта е получаване на информация за връзката цел–резултат;
- формиращото оценяване – резултатите се прилагат с цел коригиране на модела на дейностите преподаване и учене от страна и на двата субекта: учителят коригира както преподаването, така и ученето, а ученикът коригира собственото си учене.

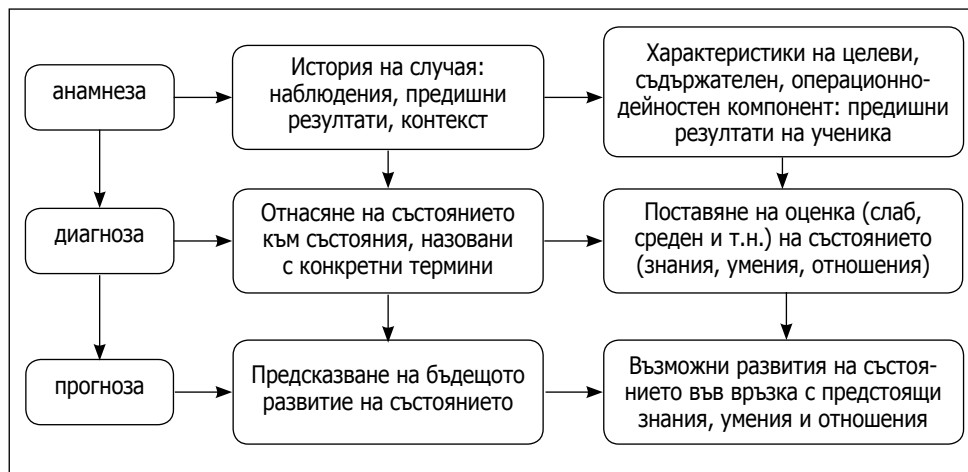
Ако оценката, получена при сумативното оценяване, се приложи от учителя и учениците за корекция на преподаването и ученето, тя изпълнява и формираща функция, тоест в този случай се припокриват сумативното и формиращото оценяване (Enger, 2009).

– в зависимост от критериите, въз основа на които се прави оценката, можем да говорим за:

- оценяване, ориентирано към норма – оценката е получена при сравнение на резултата на ученика с постиженията на другите ученици;
- оценяване, ориентирано към критерий – оценката е получена при сравнение на резултата с предварително зададени очаквани резултати;
- ипсативно оценяване – оценката е получена при сравнение на резултата с предишните постижения на ученика.

Диагностиката (от гр. „*dia*“ – между, след, през... и „*gnosis*“ – знание („*diagnostikos*“ – способен да разпознава) е процес на свързване на единично явление с определен клас явления, назовавани с термин и/или установяване и назоваване на нивото на развитие на явлениято. Под диагностична процедура се разбира процедура, която включва следните основни елементи: анамнеза, диагноза и прогноза (фиг.1).

Терминът приоритетно се използва в медицината и означава отнасяне на състояние на пациента към определена нозологична единица. От медицината терминът преминава в психологията и се прилага за означаване на събирането на информация за особеностите на човешката психика и формулирането на психологически изводи за група лица или за отделно лице в сравнение и във връзка с други лица. От психологическите изследвания терминът се пренася в педагогиката и в най-общ план се свързва с оптимизацията на образователния процес.



Фиг. 1 – Етапи на педагогическата диагностична процедура

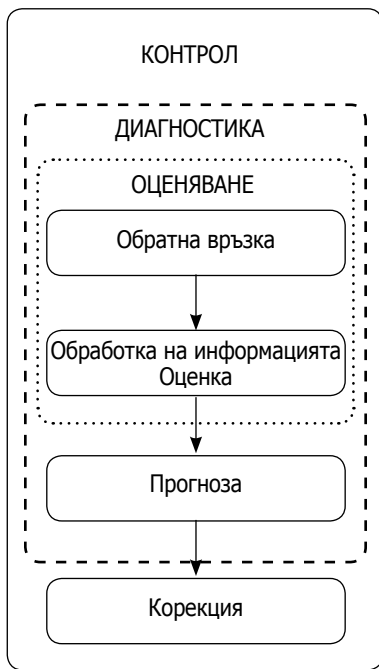
Педагогическата диагностика е процес, в хода на който, спазвайки необходимите научни критерии за качество, учителят или контролиращата институция проучва моментното състояние на системата процес на обучение и прилага получените резултати с цел да окачестви това състояние от гледна точка на релацията очаквано–реално, да обясни причините за установеното състояние и да предскаже развитието в бъдеще. Поради влиянието на много фактори върху резултата от процеса на обучение е трудно да се направи точно обяснение на причините за определено състояние на системата. В този смисъл всяка диагноза в рамките на педагогиката е твърде условна, има вероятностен характер и невинаги може да се намери точно, адекватно наименование на състоянието, точна диагноза. Поради това в повечето случаи терминът педагогическа диагностика се използва за означаване на процес, включващ обратната връзка, оценяването и прогнозирането (фиг. 2). Така съществени елементи на диагностиката – анамнеза, диагноза, прогноза имат специфично проявление в педагогиката: съответно обратна връзка, оценяване, прогноза. Назоваването на състоянието с определен термин в педагогиката съвпада с поставянето на оценка. Това отличава педагогическата диагностика от медицинската. Цялостната процедура на педагогическа диагностика е предпоставка за извеждането на корекционни механизми по отношение на процеса на обучение. Диагностичната процедура заедно с изработването и приложението на корекционните механизми формира контрола.

Съдържателното тълкуване на понятията контрол, обратна връзка, оценяване и диагностика в плана на обучението разкрива определени взаимоотношения между тях, които могат да бъдат назовани и отразени най-общо като отношения на включеност (фиг. 2).

Вглеждането в същността на оценяването като елемент от дейността и тълкуването на отношенията му с близки по съдържание понятия в същия този дейностен контекст е отправна точка за разгръщане на последващите намерения за технологично моделиране и аргументиране на отделно негово проявление в контекста на педагогическото общуване, означено като вътрешно оценяване.

Нормативни детерминанти на вътрешното оценяване

Вътрешното оценяване в процесуален аспект отчасти е детерминирано в Наредба № 3 за системата за оценяване. В посочената наредба е определен характерът на вътрешното оценяване като текущ с определен минимален брой оценки за всеки учебен срок в зависимост от броя учебни часове седмично, предвидени за съответен учебен предмет по учебния план. Дадени са възможните качествени и количествени оценки, които могат да бъдат отнасяни към установени състояния на обученост. Освен това е регламентирана и формата на оценяване за определения брой оценки: устна, писмена, практическа, индивидуална или групова.



Фиг. 2 – Взаимоотношения между контрол, диагностика и оценяване

Единството в изискванията към ученика за приписване на определена оценка би следвало да се регламентира от стандарт за вътрешно оценяване. Този документ трябва да осигурява единство в критериите и ситуационните характеристики на оценяването във всички училища в страната, както и единство в планирането и управлението на процеса на обучение. В него трябва да е видима връзката с другите документи, свързани с планирането, организацията и управлението на процеса на обучение – стандарта за учебно съдържание и учебните програми. Освен това стандартът за вътрешно оценяване трябва да е формулиран на определено ниво на обобщеност, съответстващо на същността на такъв тип документ, който по принцип съдържа система от правила и норми. В документа трябва да е видимо единството в оценяването, отразено на няколко нива:

- в технологията за оценяване на едно умение във вертикален план (в рамките на един и същи учебен предмет или учебни предмети от една и съща културно-образователна област за различни класове);
- в ситуационната характеристика на оценяването на умения от едно и също когнитивно равнище от таксономията на целите на Б. Блум;
- в ситуационните характеристики на приписване на една и съща оценка на умения от различни когнитивни равнища.

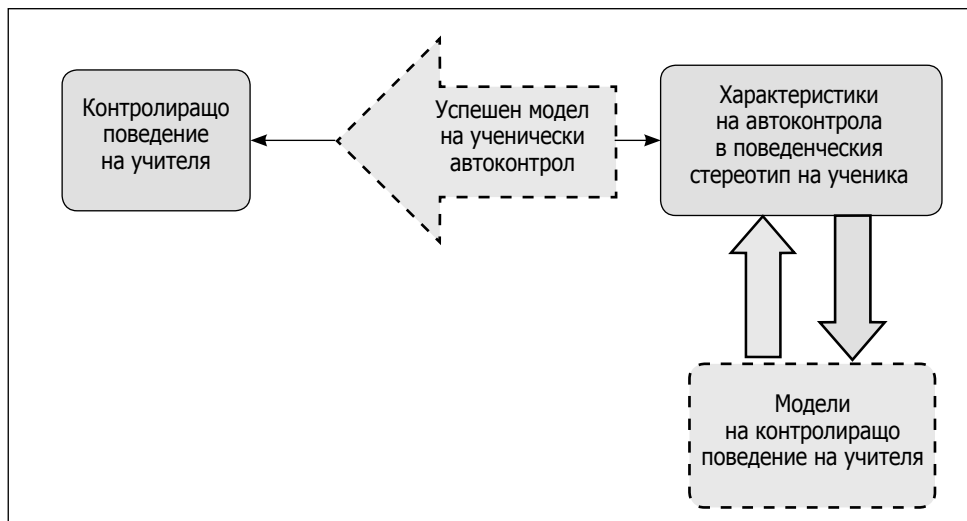
Посочените нива, отразяващи идеята за единство, като същностна характеристика на стандарта, имат определени свои проявления в съдържателен и технологичен план.

Съдържателно-технологичен аспект на вътрешното оценяване

Съдържателно-технологичният аспект на вътрешното оценяване може да бъде разкодиран като отговор на три основни въпроса: „Защо се оценява?“, „Какво се оценява?“ и „Как се оценява?“.

ЗАЩО СЕ ОЦЕНЯВА?

Вътрешното оценяване, като елемент от акта на непосредствено педагогическо взаимодействие, на пряко диалогово единение, носи белезите, освен на сумативно и ориентирано към критерии, но и на формиращо и ипсативно. На този етап прецизността, с която се провежда всяка диагностична процедура, определя възможността за своевременно внасяне на корекции както от учителя, така и от ученика, в процеса на обучение и се отразява пряко върху крайния резултат, отчетен в условия на външно оценяване. Това означава, че в ръцете на учителя е съсредоточена отговорността за осигуряване на качество на процеса на обучение чрез овладяване на инструментите за контрол. В този смисъл вътрешното оценяване не може да се сведе само до периодична обратна връзка и оценяване на отделните ученици, а задължително трябва да се разгърне в най-широк план диагностиката и адекватната корекционна дейност (изработването и приложението на работещи корекционни механизми). Тази задача на учителя е съвсем нелека и от начина, по който той се справя с нея, можем да съдим за степента на педагогическото му майсторство. Като цяло качеството, с което учителят осъществява контрол на процеса на обучение, зависи от два основни фактора: теоретична подготовка в съответната област и педагогически опит. Двата фактора взаимно се повлияват и обуславят определен тип „контролиращо поведение“ на учителя, което рефлектира върху параметрите на самоконтрола на учениковото поведение и от там – върху модела на поведенческия стереотип в ролята на учещ, който в училищното обучение е с динамични характеристики, тоест е в процес на формиране. Контролиращото поведение на учителя е водещо в контрола като диалог между двата основни поведенчески стереотипа, съответно за ролята на учителя и за ролята на ученика. В процеса на това диалогово взаимодействие се формира и обогатява опитът на учещия субект за съществуващи модели на контролиращо поведение на обучаващия субект и съответстващите им „успешни“ ученикови поведенчески прояви, като параметри на самоконтрол в учениковото поведение (фиг. 3).



Фиг. 3 – Взаимодействие между параметри на учителския контрол и учениковия самоконтрол

Вътрешното оценяване има своите мотиви в два основни плана: външен, или обективен, и вътрешен, или субективен.

Външният обективен план се свежда до очевидната необходимост от управление на процеса на обучение, което е немислимо без адекватни форми на контрол. Вътрешните мотиви са мотивите на двата субекта – учител и ученик. За учителя „най-видими“ са мотивите от обективен характер, непосредствено кореспондиращи с потребността от отчитане на резултатите от професионалната дейност. На втори план стоят мотиви, свързани с потребност от осигуряване на очаквано учениково поведение. За ученика мотивите са непосредствено свързани с потребността от усвояване на критериална система за оценка на резултати от познавателна дейност. Те са база за оценка на собствените претенции, анализ на интереси, насоки за професионално ориентиране и т.н. За да може да служи вътрешното оценяване като база за това, е важно то да бъде адекватно насочено към критерий, обвързан със способностите на личността да овладява ситуации от различен характер.

КАКВО СЕ ОЦЕНЯВА?

Вътрешното оценяване е преди всичко ориентирано към критерий, като в ролята на такъв влизат очакваните резултати в учебната програма. Това „визуализира“ връзката на стандарта за вътрешно оценяване както непосредствено с учебната програма, така и опосредствано със стандарта за учебно съдържа-

ние. В него знанията за конкретни отделности, връзки между тях и знания за обобщения са включени в състава на умения, които могат да встъпят в ролята на критерии както за оценка на цялостните постижения на учениците по даден проблем, така и декомпозирани на оценката в съответствие със степен на постигане на очаквания резултат. Въпросът какво се оценява намира своя естествен отговор в уменията като психофизиологичен конструкт.

Умението, разгледано в контекста на взаимоотношението „част–цяло“, може да бъде характеризирано като цялост, в състава на която се включват отделности (части), т.е. различно учебно знание. Умението е тази част от очакваните резултати за обучението, която е основна единица на опита на обучавания и е с широки възможности за трансфер в различни педагогически ситуации. Според Б. Минчев „умението поддържа висок стандарт за качество и продуктивност на изпълнението, както и на неговия резултат. Уменията могат да се включат в състава на други умения подобно на матрьошки. Така в едно развиващо се умение могат да се „вклинят“ като стъпки-правила цели умения... могат да се получат паралелни изпълнения, при което компонентите на едната дейност са в значителна степен автоматизирани, а на другата дейност са интензивно осъзнавани. Няколко отделни умения се обединяват в едно ново умение, макар и да създават илюзията, че се изпълняват паралелно две независими умения. Ето защо главната закономерност на усложняване на уменията е обединяването (окупняване) на отделни умения в умения на по-високо равнище. Това върви успоредно с вътрешната диференциация на едно глобално умение, на поредица от прости навици и съзнателни действия спрямо прости ситуации. Така двата процеса диференциация и обединяване водят до развитие на уменията на индивида“ (Минчев, 1991: 66). Това становище на Б. Минчев в крайна сметка добре описва и мотивира възприемането на уменията и като развиваща се цялост. „Погледното отвън като поведение на индивид, изпълняващ трудни и сложни неща, уменията има следния физиономичен облик: (1) резултат е на продължително учене и обучение; (2) индивидът го върши с разнообразни прийоми, дори при нормални обстоятелства, и се забавлява да открива нови; (3) работи фактически бързо, без реално да бърза; (4) предсеща хода на нещата и изпреварва събитията в полето на действие; (5) обикновено не може да обясни добре с думи как постига ефектите на умелите действия; (6) постига гарантирано високи резултати в дейността дори при неблагоприятни условия; (7) поведението му е гладко, ритмично и е красиво за наблюдение“ (Минчев, 1991: 273).

При стесняване на границите за терминологичен анализ и описания на уменията и „поставянето“ му в полето на обучението от съществено значение за учителя, за изпълнение на професионалната му роля са отговорите на няколко въпроса, свързани с уменията:

– **Какво е това?** – т.е. дефиниране (определение), тъй като извън психологическите и педагогическите дебати по проблема уменията за образователна-

та сфера има и нормативен контекст – то е един от елементите на очакваните резултати от обучението.

– **Каква е структурата на умениято?** – и от тук – как се пренамира тази обща структура на уменията като такава в уменията като резултат от обучението.

– **Как се формира и развива?** – т.е. как учителят да технологизира в конкретен план формирането на дадено умение (или система умения) в реалните условия на педагогическата практика.

– **Как се оценява?** – т.е. как учителят да отчита степени на формиране на уменията.

Имплицитно в поставените по-горе въпроси се съдържа и аспект на значението на проблема за включване на уменията като очакван резултат от обучението и като своеобразен критерий за ефективност. Това е така най-малкото защото знанието само за себе си няма самостоятелно съществуване и функциониране в жизнения практически и духовен опит на човека. Придобитите умения (когнитивни, афективни и практически) в процеса на обучението постепенно оформят и представляват своеобразна познавателна колекция на обучавания за овладяване на различни ситуации.

Какво представлява умениято?

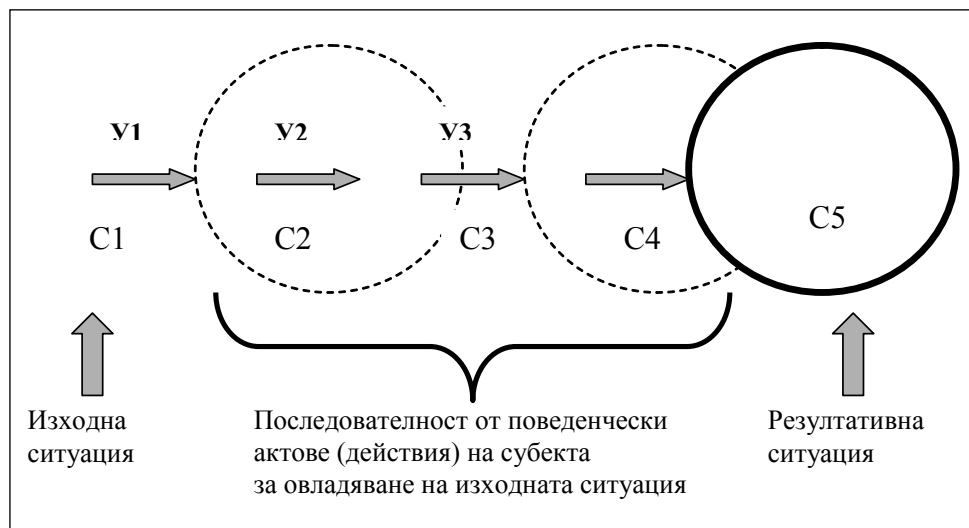
„Уменията са психологическа система, която е свързана с овладяването на определена сложна ситуация, която проявява свойството многократно повторение. В субективен план уменията превръщат сложното и трудното за постигане в относително просто и лесно“. Уменията са единици на човешката практика „по отношение на сферата на ефективност на човешкия живот – там, където определени резултати от човешки действия са, първо – възможни, второ – желани, и трето – качествено определени, т.е. съществуват формални или интуитивни критерии за качеството на тези резултати. И трите условия са необходими, за да се възпроизвежда едно умение“ (Минчев, 1991: 55).

Включването на уменията като елемент на стандартите (в ДОО за учебно съдържание и в учебните програми) представлява качествено определена поръчка на обществото към образованието, към присвояването на човешкия опит в единици „умели действия“ на учениците с учебното знание (в случая по биология). Така в крайна сметка смислово и съдържателно се рамкира и гарантира една измерима ефективност на образователната система.

Каква е структурата на уменията?

Условно, когато говорим за структура на уменията, можем да я разгледаме във функционален и съдържателен аспект. Според Б. Минчев „...уменията може да се разглеждат като система от взаимодействащи си ЦЕЛ, СРЕДСТВА, УСЛОВИЯ и РЕЗУЛТАТ. Конфигурацията от средства и условия в единство се обособява като СИТУАЦИЯ.“ (Минчев, 1991: 57) Според автора уменията е целенасочена активност на субекта, която с оглед на целта противостои на

ситуацията и я преобразува – т.е. изходната ситуация се превръща в резултативна – активира се последователно пореден цикъл на уменията, като изходната ситуация постепенно достига своето крайно състояние (фиг. 4).



Фиг. 4 – Функционална схема на уменията като целенасочена активност на субекта за преобразуване на изходна ситуация (Минчев, 1991: 57)

Дадената схема, като състав и взаимоотношения във функционален аспект, може да бъде „преведена“ с пример в полето на обучението по биология по следния начин:

– **ЦЕЛТА**, като идеален образ на очакван резултат, е най-устойчивата част от функционалната структура на уменията, която като реализация го предхожда. Именно поради тази причина коректността и еднозначността в разбирането на целта са от съществено значение за резултата. Целеполагането се проявява за ученика в три аспекта:

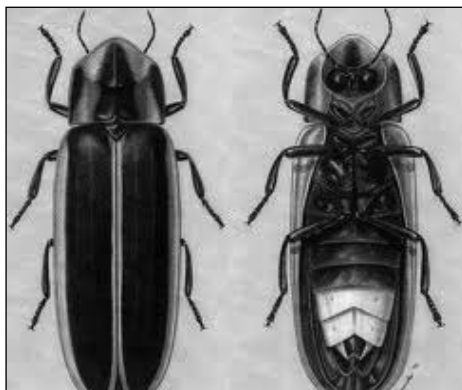
– външен нормативен – в очакваните резултати от учебната програма за даден учебен предмет и клас. Този аспект отразява социалната поръчка към субекта ученик за даден етап от формирането на познавателната му практика. *Например:* „да разпознава насекомите от останалите класове членестоноги“ – очакван резултат от учебната програма по „Биология и здравно образование“, VII клас;

– външен субективен – от субекта учител. *Например конкретизирана и допълнена цел, поставена от учителя на посочения вече очакван резултат – разпознаване на насекоми в текст и изображения;*

– вътрешен субективен – като самостоятелно от ученика целеполагане. Например разпознаване на насекоми за избор на техни изображения от интернет в рамките на изработване на възложен от учителя проект.

– СИТУАЦИЯТА – „това е полето на приложение на умениято“ с присъщото ѝ свойство – многократна повторяемост. Например на ученика е поставена следната задача. Признаците, по които насекомите са групирани в отделен клас, са, че насекомите, за разлика от останалите членестоноги, имат три двойки ходилни крайници, излизаци от трите сегмента на гърдичките. Предоставени са ви изображения от интернет на различни насекоми. Изберете от тях само изображението/ята, което/ито илюстрират посочените признаци.

Овладеяването на тази ситуация и преобразуването ѝ в резултативна при умениято разпознаване включва последователност от операции с дадените в задачата обекти за включването им в група (насекоми) по техните съществени признаци. Тъй като понятието насекоми е с конюнктивна връзка между видовете признаци, посочената последователност от операции е следната:





Даден обект принадлежи към понятието само когато в него се установяват всички общи съществени признаци:

- +
- +
- „+“ – принадлежи
- +
-
- п. +

Ако обектът не притежава дори само един от общите съществени признаци (при наличие или неизвестност на останалите), то той не се отнася към даденото понятие

- 1. -
- 2. +(?)
- „-“ не принадлежи
- 3. +(?)
-
- п. +(?)

Ако дори само за един от признаците не е известно дали обектът го притежава или не, при наличие на всички останали, то тогава за обекта е неизвестно дали принадлежи към понятието.

- ?
- +
- „?“ неизвестно
- +
- п....+

– *РЕЗУЛТАТ* – той възниква като следствие от упражнените въздействия върху обектите върху овладяването на ситуацията. При формираното умение (в случая разпознаване) резултатът, освен свойството многократна повтораемост, имплицитно включва и определени възможности за трансфер в други подобни ситуации, към които условно казано се преадаптира. „...Всяко умение е открито за вътрешни преобразувания и винаги би могло да бъде подобро. Ето защо е уместно да се говори за степен на достатъчна формираност, който термин фиксира доколко текущите постижения на субекта съответстват на някакъв еталонен образец“ (Минчев, 1991: 61).

Всяко умение включва две взаимосвързани звена: информационно и практико-преобразуващо. Информационното звено това е знанието за „нещо“ и в този смисъл е специфично и вариабилно. Самият термин практико-преобразуващо е достатъчно информативен относно същността на това звено. То е в предметното поле на логиката и представлява най-общо последователност от операции за преобразуване на знанието с оглед на ситуацията по посока на целта. За посоченото по-горе умение „разпознаване“ (в конкретния пример на насекоми) информационното звено включва съществените признаци на понятието „насекоми“ – т.е.

Насекомите са членестоноги, които имат:

1. Три двойки ходилни крайници

и

2. Които са свързани с трите сегмента на гърдичките.

Практико-преобразуващото звено представлява последователност от операции за анализ на обектите в конкретната ситуация. В структурен аспект практико-преобразуващото звено на умението е стабилната част, „инструментът“, чрез който знанието (информационното звено на умението) се преобразува в лично достояние на обучавания. Във взаимоотношението „част–цяло“ знанията са динамичният елемент, вариабилният, който в зависимост от целите може да бъде изведен и интегриран в умението на различна основа, в това число и интегративна (фиг. 5).

Вариабилната част на комплекс от умения, т.е. учебното знание от определена една или повече предметни области (различни факти, понятия, закони, закономерности, методи за опериране с учебната информация, правила и поведенчески модели и т.н.) може да бъде структурирана по различен начин. Като цяло, структурирането зависи от множество фактори, сред които: спецификата на предметната област, психолого-педагогическата характеристика на обучаваните, концепцията за съдържанието на учебните предмети, която е заложена в учебния план, стандартите и учебната програма и т.н.

Бе споменато по-горе, че изследователи на умението говорят за йерархична структура на компонентите на умението, която е организирана по подобие на „матрьошка“ – по-големите звена включват поредица от по-малки



Фиг. 5 – Динамика на взаимоотношението „част–цяло“, определено в категорията умение

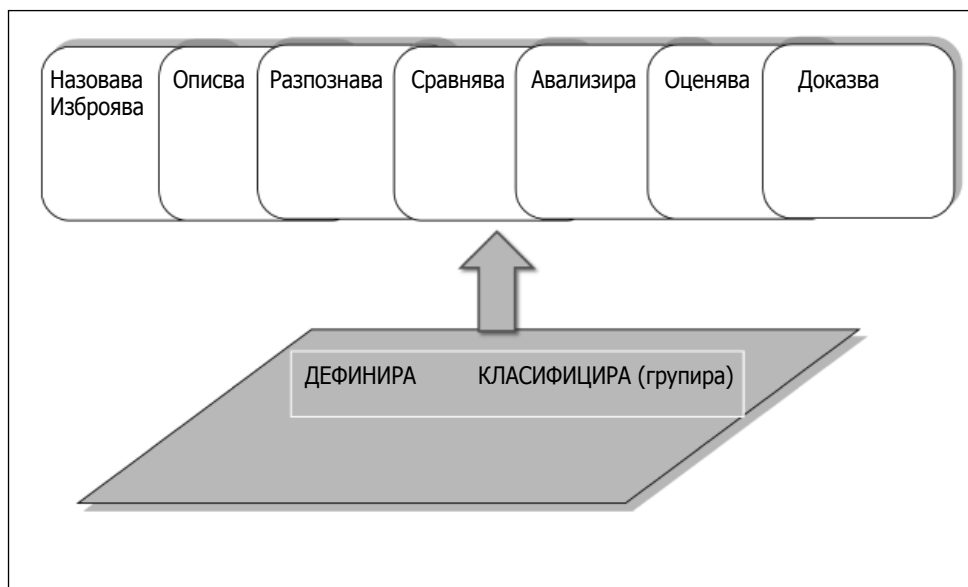
звена. Ако се взимат тази идея и се пренесе в контекста на уменията при обучението, можем да говорим за едно умение, разбирано като система от взаимосвързани умения. *Например умението „доказателство“ може да се приеме като единна система („голямата матрѝошка“), която включва уменията: разпознаване, избор, сравнение, извеждане на следствие (по-малките „матрѝошки“). Практико-преобразуващото звено на умението „доказателство“ в този случай е:*

- определете какво трябва да бъде доказано (тезис);
- изберете системата от признаци (аргументи), с помощта на които можете да го направите;
- ако признаците са повече от един, определете областта на търсене за първия, втория и т.н. признаци;
- проверете какво е необходимо за илюстрация на всеки от избраните признаци (аргументи);
- формулирайте следствието.

Основните когнитивни умения – обект на формиране и съответно на оценка в средното образование, обобщено могат да се представят по културно-образователни области (КОО), както следва (табл. 1):

Таблица 1 – Основни когнитивни умения, обект на формиране и оценка по КОО

Български език и литература	Разпознава, анализира и конструира езикови средства и модели в различни комуникативни ситуации. Анализира строежа и функцията на художествен текст. Оценява ролята на художествения текст за комуникация между хората (в т.ч. и между различни поколения и култури).
Чужди езици	Разпознава и конструира езикови средства и модели за целите на межкултурен диалог и комуникация.
Математика, информатика и информационни технологии	Разпознава, анализира, сравнява, доказва количествени зависимости при характеристики на пространствени форми.
Обществени науки и гражданско образование	Изброява, описва в последователност (пространствено-времева), разпознава факти; открива и обосновава причинно-следствени връзки между обществено-икономически факти. Анализира факти, конструира и аргументира лична позиция.
Природни науки и екология	Описва, разпознава, сравнява, анализира природни обекти, процеси и явления. Провежда наблюдения и експерименти с вещества и тела от живата и неживата природа. Разпознава, анализира, сравнява и доказва количествени зависимости при характеристики на процеси и явления в природата.
Изкуства	Разпознава и анализира музикални и визуално-изобразителни символни (знакови) системи и модели в произведения на изкуството. Оценява значението на изкуството за комуникация между хората (в т.ч. и между различни поколения и култури).
Бит и технологии	Разпознава, анализира и конструира технически и технологични решения (системи).
Физическа култура и спорт	Разпознава и анализира спортно-технически и тактически елементи в основни групи спорт (гимнастика, лека атлетика, спортни игри, танци).



Фиг. 6 – Базисни и резултативни когнитивни умения в средното образование

Очевидните общи, интегриращи умения в обучението по учебните предмети във всички КОО се свеждат до: назоваване, изброяване, описване, разпознаване, анализиране, конструиране, оценяване, доказване (обосноваване) на факти, понятия, закони, закономерности и теории от различни области на науката, изкуството и бита. Тези умения могат да се разглеждат като резултативни на две базисни умения за дефиниране и класифициране (групиране) (фиг. 6).

Как се формира и развива умението?

Проявлението и съответно процесът на формиране на умението не може да се разглеждат извън ситуацията и дейностното присъствие на субекта в нея. В ролята на своеобразен модел на ситуацията и дейността в обучението встъпва задачата.

Очевидно тълкуването на задачата е невъзможно без разкриването на взаимоотношенията ѝ с родствени явления като: ситуация, ориентация в ситуация, проблемна ситуация, решение. Тези явления произлизат едно от друго и в този процес на преобразуване възниква задачата:

СИТУАЦИЯ → ОРИЕНТАЦИЯ В СИТУАЦИЯТА → ПРОБЛЕМНА СИТУАЦИЯ → ЗАДАЧЕН МЕХАНИЗЪМ → **ЗАДАЧА** → РЕШЕНИЕ

Ситуация се нарича съвкупността от характеристики на условията, в които протича дейността. Личността взаимодейства със ситуацията безпроблем-

но на базата на опита, оценявайки отделните ѝ елементи потребностно. Това взаимодействие е до голяма степен автоматизирано, стереотипно и остава такова до момента, в който не се появи затруднение, непознат елемент в ситуацията. Това може да предизвика спиране на първоначалната дейност, с което се поставя началото на следващия етап – ориентация в ситуацията.

Ориентацията в ситуацията се характеризира с отделяне на специално внимание на елементите на ситуацията, особено на тези, които са свързани със затруднението. В резултат от ориентацията се взема решение или първоначалната дейност да продължи, или отклонение от започнатата дейност. При решение за отклонение от първоначалната дейност се поставя началото на проблемната ситуация.

Проблемната ситуация се характеризира с по-пълен анализ на ситуацията и пълна мобилизация на ресурсите на личността. Тя реагира пасивно или активно. Организираното активно справяне с проблемната ситуация задвижва задачния механизъм.

Задачният механизъм протича във вътрешен, психичен план и протича в три основни етапа:

- възникване на идея за изход от проблемната ситуация (изразена в идея за опознаване, оценяване или обработване на ситуацията);

- подреждане на елементите на ситуацията спрямо отношението им към потребността;

- реализиране на идеята за изход.

„Целта е да се разкрият нови свойства на елементите, нови връзки между тях, тяхното значение за практиката. По този начин се постига по-пълно вграждане на елементите на проблемната ситуация в системата на личностния опит. Така се постига определен формиращ ефект, изграждането на едни или други психически новообразувания. По такъв начин задачният механизъм осъществява вътрешен формиращ ефект“ (Трашлиев, 1989: 11). Преживеният задачен механизъм се включва в опита и може да бъде фиксиран като задача или чрез текст.

Задачата е знаков модел на задачния механизъм и възпроизвежда етапите му в структурата си.

Задачите се създават на базата на опита от справяне с проблемни ситуации или от решаване на задачи (в т.ч. и проучване на текстове).

В структурата на задачата се откриват три основни елемента: дадено, търсено, метод. Тези елементи препращат към етапите на задачния механизъм (табл. 2).

В резултат от преживян задачен механизъм – справяне със задачата, възниква решението.

Таблица 2 – Етапи на задачния механизъм и присъствието им в структурата на задачата

<i>Етапи на задачния механизъм</i>	Елементи на задачата
<i>Подреждане на елементите на ситуацията</i>	ДАДЕНО Знаков модел на ситуация с подредени елементи от гледна точка на потребността.
<i>Идея за изход от проблемната ситуация</i>	ТЪРСЕНО Знаков модел на един от възможните варианти за изход.
<i>Реализиране на идеята за изход</i>	МЕТОД Знаков модел на реализиране на вариант за изход от проблемната ситуация.

Решението отразява последователността от справяне със задачата. Представява знаков модел на пътя за справяне със задачата в изчистен вид (без колебанията и лутанията). Решението представлява алгоритмично описание на установен, преживян път за справяне със задачата.

Конструирането и приложението на задачи с педагогическа цел (учебно-познавателни задачи) дава възможност за „съкращаване“ на процеса на натрупване на опит (варианти и възможности на личността за справяне с различни ситуации, в т.ч. и проблемни). „Преживяването“ на различни задачи механизми е „изчистено“, представено в моделна форма, контролирано от гледна точка на търсено решение с определен формиращ ефект за личността. Това се отнася както за задачи, близки до житейски ситуации, така и за задачите, отдалечени от реалния живот (изкуствените задачи). И в двата случая „...работата изобщо не е в решаването на самата задача, а в това, да се овладее способ за решаването на такива задачи, да се развие умението, да се закрепят знанията... Решаването на задачи е фактор за изграждане на психични новообразувания, каквито по друг начин не би могло да се формират“ (Траш-лиев, 1989: 18).

В тази плоскост задачите могат да се разделят на две основни групи:

- традиционни задачи – съдържат трите основни структурни елемента: дадено, търсено, метод;
- редуцирани задачи – липсва един или повече елементи от структурата.

При редуцираните задачи може да се говори за степени на редукция в зависимост от броя на липсващите елементи (табл. 3). Първа степен на редукция означава, че липсва един от трите елемента. Най-често това е методът. Този тип задачи са най-срещаните в обучението.

Таблица 3 – Типове задачи според структурните елементи

Структурни елементи	Дадено	Търсено	Метод
Традиционна задача	+	+	+
Редуциран вариант първа степен	+	+	–
Редуциран вариант втора степен	+	–	–
Редуциран вариант трета степен	–	–	–

Легенда: (+) присъства; (-) отсъства (Траишев, 1989: 39)

Втора степен на редукция на задачата означава, че липсват два от елементите. Най-познати в практиката са задачи от втора степен на редукция, при които е налице само търсеното, а липсва дадено и метод.

Задача от втора степен на редукция е и тази, която е изградена само от дадено. Ученикът трябва да определи какво се търси и метода за намиране. В определен смисъл основният и допълнителният текст от учебника може да се разглеждат като задача от втора степен на редукция. Този текст встъпва в качеството на дадено, което съдържа потенциал за извеждане на възможности за преобразуването му (метод) в съответствие с различни цели (търсено). Например:

„Храносмилателната система е изградена от свързани помежду си храносмилателни органи. Тя може да се оприличи на канал с различни стеснения, разширения, извивки. При хидрата и плоските червеи този канал има само един отвор – устата. При повечето животни отворите са два: уста и анус. След устата следват гълтач, хранопровод, стомах, тънко черво и дебело черво, на чийто край се намира анусът.“ (Кабасанова, 2006: 134).

Някои варианти на търсено:

Вариант 1: Изброяване на органи на храносмилателната система.

Вариант 2: Назоваване на видове храносмилателна система.

Вариант 3: Назоваване на животни със затворена храносмилателна система.

Задачите от трета степен на редукция всъщност представляват описание на проблемната ситуация като преживяно от друг субект. От решаващия се изисква да формулира задачата – всичките ѝ структурни елементи. Например:

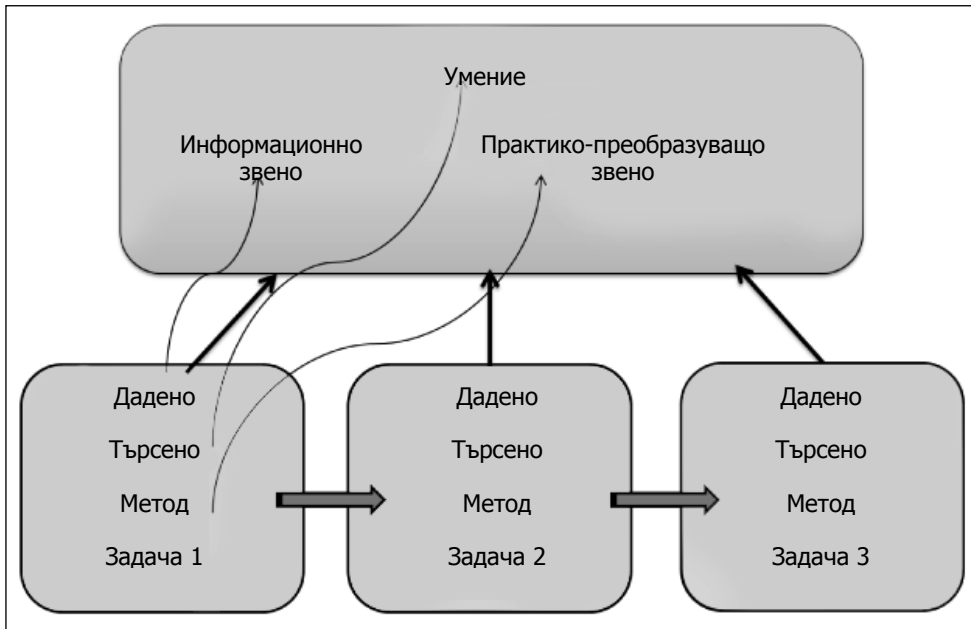
Дейвид Балтимор е носител на Нобелова награда за физиология и медицина през 1976 г. По това време той е на 37 години и е отличен за работата си върху взаимодействието между туморните вируси и генома на клетката. Д. Балтимор е откривател на обратната транскриптаза.

Ако бяхте на мястото на Д. Балтимор и ви предстои да изнесете Нобелова реч, какво бихте написали в нея?

Дешифрирането на формиращите възможности на различните типове задачи може да се разглежда в два плана, които се проявяват в дейностите и на двата субекта:

– най-непосредствено, първопланово, по отношение на уменията като специфичен конструкт, обединяващ в цялост информационно и практико-преобразуващо звено;

– опосредствено, второпланово, по отношение на овладяването на конкретна ситуация с дискретен принос към формирането на едно или друго умение (фиг. 7).



Фиг. 7 – Формиращи възможности на задачата

Формиращи възможности на задачата по отношение на уменията

Този план на разкриването на възможностите на задачата може да се осъществи чрез разглеждане на взаимоотношенията между структурните елементи на задачата и двете звена на уменията.

Даденото, като елемент от структурата на задачата, може да се разглежда като снет модел на информационното звено, негово външно проявление. В този контекст даденото разширява границите на съществуването си. Част от него може

да има външна проява конкретно в задачата под форма на текст, схема, модел, чертеж, а друга част да се намира в скрита форма като елемент от паметта на субекта, решаващ задачата. Така битието на даденото, разгледано във връзка с информационното звено на умениято, се разпростира до параметрите на цялостната ситуация, в която протича дейността. Явно е, че при това се имат предвид както външните, обективните параметри, така и вътрешните, субективните. В този смисъл задачите от редуциран вид, в които липсва даденото в явна форма, изпълняват формиращата си роля чрез преобразуване на елементите на ситуацията, за да се изведат тези от тях, които могат да встъпят в ролята на информационен блок за разгръщане на умениято. В този смисъл при сблъскване на субекта с такъв тип задачи усилията са насочени към разпознаване и включване в плана на вниманието на определени елементи, принадлежност на опита (паметов – вътрешна информация, и/или комуникативен – търсене на външна информация). При задачите, в които присъства дадено, субектът насочва усилия към разпознаването на тези елементи от него, които непосредствено се включват в информационното звено на умениято. Останалата част от даденото служи като надстройка на информационното звено. Обогаत्या го с допълнителни елементи. Така в даденото можем да говорим за основни и допълнителни елементи на информационното звено.

Методът, като структурен елемент на задачата, се свързва най-непосредствено с практико-преобразуващото звено на умениято. Външната проява и на двете е алгоритмичното предписание. В този контекст трите термина могат да се ползват като синоними. Методът е обект на усвояване, успоредно с усвояването на информационното звено. Закономерностите на конструирането на метода и съответно на формирането на практико-преобразуващото звено са същите като тези при алгоритмичното предписание. Задачите от редуциран вид, при които липсва метод, предполагат насочване на усилията на субекта към разпознаване и отнасяне на ситуацията към сходни ситуации с познат метод за преобразуване. Формиращите възможности на метода се свеждат до характерните за алгоритмизацията на обучението възможности за широк трансфер на механизми за овладяване на ситуации от сходен вид, на приложение на едно и също умение в различни информационни контексти.

Търсеното най-често представлява явен или скрит маркер за умениято като цел или като резултат.

Процесът на формиране на едно умение включва определена последователност от задачи, свързани помежду си чрез практико-преобразуващото звено на умениято. В определени случаи търсеното в задачата е елемент от практико-преобразуващото звено, своеобразен подалгоритъм, който трябва да бъде усвоен и включен като елемент от практико-преобразуващото звено на умениято. При задачите, в чиято структура липсва търсено, се поставя акцент върху възможните цели, преобразувания, резултати, които субектът може да демонстрира в ситуация с дадени параметри.

Формираци възможности на задачата като знаков модел на ситуация

В този план най-очевидно могат да се оценят предимствата на задачата като инструмент за присвояване на опит. Всеки от структурните ѝ елементи може да бъде описан със следните параметри: варианти за представяне, смислова интерпретация в дейността на субекта (табл. 4).

Таблица 4 – Връзка между структурните елементи на задачата и проявлението им в дейността

Структурен елемент	Варианти за представяне	Смислова интерпретация в дейността
Дадено	Вербално и/или визуално (схема, модел, естествен обект)	Елементи на даденото се определят от субекта като съществени за дейността и непосредствено се включват в операционалната ѝ структура. Другите елементи служат като фон, който опосредствано може да подбужда и насочва дейността чрез повлияване на потребностния блок на субекта.
Търсено	Въпрос или изискване	Възприема се като цел на дейността, която маркира един от възможните резултати от осъществяване на дейност по преобразуване на даденото.
Метод	Алгоритмично предписание	Маркира операционалната структура на дейността.

Как се оценява умението?

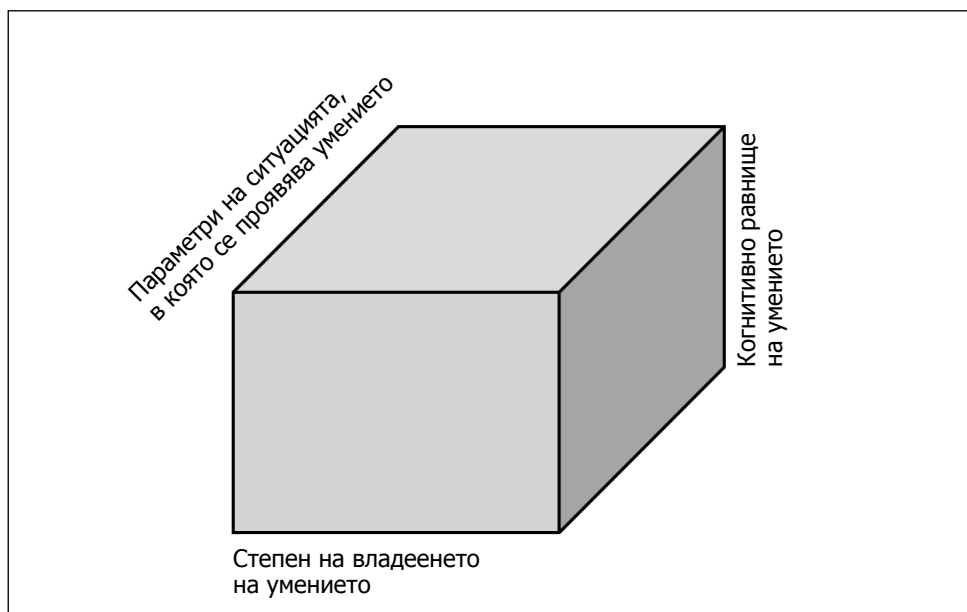
В най-общ план оценяването на степента на формираност на едно или друго умение се оценява в ситуация като част от дейността на ученика. Основното средство аналогично е задачата, чрез която се „извиква“ външна проява с предварително зададени параметри на умението като единство на информационно и практико-преобразуващо звено.

Дейността е основната форма на осъществяване на заложените на личността. Във и чрез дейността тя изразява себе си, своите умения, способности, идеали, ценности, отношения.

При външното оценяване оценката зависи от отчитането на един основен параметър: степен на владееене на умение от определено когнитивно равнище. Това включва степен на владееене на определено информационно звено на умението и степен на владееене на практико-преобразуващото звено. Последните две съставни части не се отчитат поотделно, изолирано една от друга, а в единство като краен резултат в условия на способност за демонстрация на умението в дадена ситуация (задача). Резултатът се отчита еднозначно само

в един от двата варианта: „демонстрира“ или „не демонстрира“. Вариантът „не демонстрира“ може да се дължи както на недостатъчно владееене на информационното звено, така и на грешка в практико-преобразуващото звено. На този етап в рамките на външното оценяване обаче няма диференциация при проверката на владееенето на едно или друго умение и възможността за интерпретиране на резултата от гледна точка на това, къде е недостигът, е ограничена.

При вътрешното оценяване от съществено значение е възможността резултатите да бъдат приложени за целите на диагностиката. Своевременното и точно откриване на причините за едно или друго състояние е предпоставка за изработването и приложението на адекватни корекционни механизми. В този смисъл при вътрешното оценяване трябва да се проверява както информационното, така и практико-преобразуващото звено в такъв контекст, който да даде възможност за точно откриване на причините за установени несъответствия с очаквания резултат. Оценката в условия на вътрешно оценяване е резултат от отчитането на три основни параметъра: степен на владееене на уменията, параметри на ситуацията, в която се проявява уменията, и когнитивно равнище на уменията (фиг. 8).



Фиг. 8 – Параметри на оценката в условия на вътрешно оценяване

Степента на владеење на практико-преобразуващото и информационното звено може да бъде установена в условия на промяна на параметри на ситуацията, в която се изисква демонстриране на умението – например ако се проверява умението ученикът да разпознава конкретни факти, обекти или явления като част от обема на дадено понятие или съществени признаци на дадено понятие, може да се наложи постепенна промяна на броя на известните елементи в ситуацията, например:

– изискване ученикът да изброи съществените признаци – проверява се степента на владеење на информационното звено. Ако се открие недостиг, се попълва липсващата информация, за да се провери практико-преобразуващото звено;

– изискване ученикът да открие във факта, в обекта или явлението всеки от съществените признаци – проверява се степента на владеење на практико-преобразуващото звено. Ако се открие недостиг, той се запълва и се продължава с проверка на следващи елементи от звеното.

И още един пример: ученикът трябва да назовава със съответни термини обекти или явления; изисква се ученикът да демонстрира приложението на терминологията като достояние на паметта, ако се открие невъзможност, се дават различни термини, сред които ученикът да избере подходящият. Така може да се проверява степен на владеење на умение от чисто репродуктивен тип чрез промяна на параметрите на ситуацията, в която се изисква да се демонстрира умението.

В условията на вътрешно оценяване оценката трябва да е критериално-ориентирана с качествено описание на напредъка и пропуските на съответния ученик. При търсене на съответствие между определена оценка и демонстрирано състояние на обученост по отношение на едно или друго умение следва да се заложат параметри на ситуацията, съответстващи на дадена оценка. Така се осигурява единство по отношение на изискванията при оценяване на умения от различни когнитивни равнища (фиг. 9). По принцип би трябвало да се търси най-напред съответствие с най-високата оценка и с най-малък брой известни елементи в ситуацията, необходими за правилното демонстриране на умението. При установяване на несъответствие постепенно се увеличава броят на познатите елементи в ситуацията, докато се открие съответствие с определена оценка, например:

Очакван резултат: „Сравнява пътища на биологичния прогрес“

Задача 1: Сравнете пътищата на биологичния прогрес, като сами изберете признаци за сравнение и мотивирате защо сте избрали тези признаци.

При сравнение по вярно избрани признаци ученикът получава „Много добър 5“, а при наличие и на мотивировка относно причините за избора на признаци (признаци, по които се различават и могат да бъдат разпознати, признаци, по които си приличат и въз основа на тях причисляваме пътищата към съответната насока: биологичен прогрес) ученикът получава „Отличен 6“.

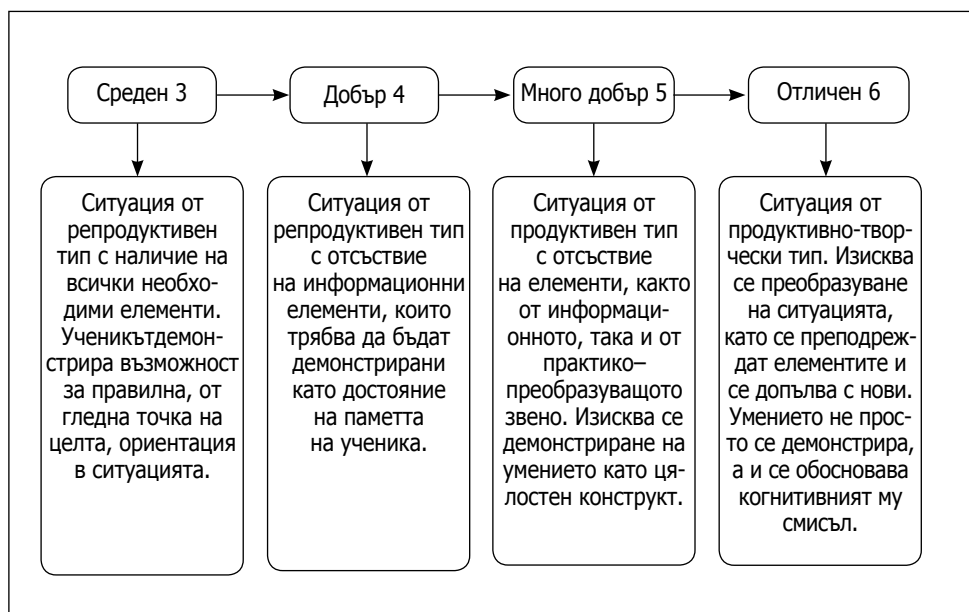
Задача 2: Сравнете по промени в организацията действащ отбор и резултата от пътищата на биологичния прогрес

При правилно решаване на задачата ученикът получава „Добър 4“.

Задача 3: Свържете със стрелка всяко твърдение със съответния път на биологичен прогрес:

Ароморфоза	изменения, които водят до опростяване на организацията на организмите; поява на рудиментарни органи;
Идиоадаптация	малки изменения, които улесняват приспособяването към конкретни условия на средата на живот, свързани са с висока степенна специализация;
Катаморфоза	общ подем в организацията и жизнените процеси; повишаване на жизнеността на организмите; образуват се големи систематични групи.

При правилно решаване на задачата ученикът получава „Среден 3“.



Фиг. 9 – Параметри на ситуацията и съответстващите им оценки

Един пример, илюстриращ единство в характеристиките на ситуацията при различни когнитивни равнища, е даден в табл. 5.

Таблица 5 – Единство в типа ситуация за определена оценка при различни когнитивни равнища (Биология и здравно образование, IX клас)

Глаголи (умения) Когнитивни равнища	Ситуация Среден 3	Ситуация Добър 4	Ситуация Мн. добър 5	Ситуация Отличен 6
Среден 3 Илюстрира	Илюстрира чрез избор от дадени наготово примери адаптацията на организмите към определен абиотичен фактор, избрани форми на поведение при животните, заболяване на човека, причинено от вируси.	Илюстрира с примери, като групира и съотнася примери за: адаптацията на организмите към абиотичните фактори, форми на поведение при животните, заболявания на човека, причинени от вируси.	Илюстрира с примери, като самостоятелно дава примерите за: адаптацията на организмите към абиотичните фактори, форми на поведение при животните, заболявания на човека, причинени от вируси.	Илюстрира с пример и мотивира принадлежността на примера към: адаптацията на организмите към абиотичните фактори, форми на поведение при животните, заболявания на човека, причинени от вируси.
Добър 4 Характеризира	Характеризира, като избира верни от дадени наготово твърдения за: същността на отделните екологични фактори, процесите репликация, транскрипция, трансляция, метаболитните процеси в клетката.	Характеризира по дадени признаци същността на отделните екологични фактори, процесите репликация, транскрипция, трансляция, метаболитните процеси в клетката.	Характеризира чрез описание по самостоятелно избрани признаци отделните екологични фактори, процесите репликация, транскрипция, трансляция, метаболитните процеси в клетката.	Характеризира и разпознава по описание и/или на изображение: отделните екологични фактори, процесите репликация, транскрипция, трансляция, метаболитните процеси в клетката.
Мн. добър 5 Представя	Представя схематично, като разпознава и допълва схема (с текст, означения и/или изображения) на равнищата на организация на живата материя.	Представя схематично равнищата на организация на живата материя.	Представя схематично и илюстрира с примери равнищата на организация на живата материя.	Представя схематично, илюстрира с примери и описва връзката между равнищата на организация на живата материя.

Глаголи (умения) Когнитивни равнища	Ситуация Среден 3	Ситуация Добър 4	Ситуация Мн. добър 5	Ситуация Отличен 6
Отличен 6 Доказва	Доказва чрез избор от дадени наготово твърдения и/или примери относителна приспособеност на организмите към средата. Доказва чрез експеримент по даден алгоритъм наличие на органични и неорганични вещества в проби с различен състав; изходни вещества, крайни продукти и условия за протичане на метаболитни процеси.	Доказва чрез анализ на даден наготово пример относителна приспособеност на организмите към средата. Доказва чрез експеримент по даден алгоритъм, като анализира и обяснява резултата, наличие на органични и неорганични вещества в проби с различен състав; изходни вещества, крайни продукти и условия за протичане на метаболитни процеси.	Доказва чрез пример относителна приспособеност на организмите към средата. Доказва чрез експеримент по даден алгоритъм, като обяснява резултата и замисъла на експеримента, наличие на органични и неорганични вещества в проби с различен състав; изходни вещества, крайни продукти и условия за протичане на метаболитни процеси.	Доказва чрез пример значението на относителна приспособеност на организмите към средата. Доказва, като планира, реализира и обосновава експеримент за наличие на органични и неорганични вещества в проби с различен състав; изходни вещества, крайни продукти и условия за протичане на метаболитни процеси.

Очевидно промяната на параметрите на ситуацията е свързана с уточняване на пропуските в информационното и практико-преобразуващото звено на уменията и е възможност за откриване и своевременно коригиране на грешки и пропуски. Така двата параметъра, от които зависи оценката (ситуация и владеене на уменията), са взаимосвързани.

Всяко умение може да бъде оценявано в диапазона от „слаб 2“ до „отличен 6“, независимо от когнитивното му равнище. При писмените изпитвания трябва да се има предвид, че реалното оценяване на уменията от високите когнитивни равнища (анализ, синтез и оценка) не могат да се оценят адекватно чрез задачи от вида множествен избор. (Enger, 2009) Уменията от когнитивните равнища (знание, разбиране, приложение, анализ, синтез и оценка) трябва да бъдат също съпоставени с оценки от „слаб 2“ до „отличен 6“. Една примерна илюстрация (табл. 6):

Таблица 6 – Съответствие между уменията по когнитивни равнища и оценката

Среден 3	назовава, изброява и др.
Добър 4	дефинира, разпознава, описва, привежда, характеризира и др.
Много добър 5	определя, прилага, представя, съпоставя, извършва и др.
Отличен 6	определя, обосновава, аргументира, преценява, доказва, оценява и др.

При оценяване на едно умение трябва да се има предвид, че е необходимо да му се приписва една и съща оценка според когнитивното му равнище във всички класове и по всички учебни предмети, както и да е налице относително единство по отношение на ситуацияите, в които се проявява умението и съответстващите им оценки – например умението за извършване на наблюдение в V клас и VII клас, съответно по „Човекът и природата“ и „Биология и здравно образование“ (табл. 7 и табл. 8):

Таблица 7 – Оценяване на умението за наблюдение според параметри на ситуацията и когнитивното равнище по „Човекът и природата“, V клас

Човекът и природата, V клас Когнитивно равнище: Много добър Умение: извършва наблюдения			
<i>Среден</i>	<i>Добър</i>	<i>Много добър</i>	<i>Отличен</i>
Извършва наблюдения и самонаблюдения по даден план и ориентири, като изпълнява последователно дадени операции и регистрира вярно резултати	Извършва наблюдения и самонаблюдения по даден план и ориентири като изпълнява, регистрира и открива зависимости при резултати.	Извършва наблюдения и самонаблюдения, като изпълнява, регистрира и обяснява, резултати.	Извършва наблюдения и самонаблюдения, като ги планира, изпълнява, обяснява резултати и аргументира правилността им в съответствие с предварително зададена ситуация.

Таблица 8 – Оценяване на умението за наблюдение според параметри на ситуацията и когнитивното равнище по „Биология и здравно образование“, VII клас

Биология и здравно образование, VII клас Когнитивно равнище: Много добър Умение: регистрира резултати от наблюдения			
<i>Среден</i>	<i>Добър</i>	<i>Много добър</i>	<i>Отличен</i>
Регистрира резултати от наблюдения по даден план и ориентири.	Регистрира и обобщава резултати от наблюдения по даден план и ориентири.	Регистрира, обобщава и обяснява резултати от наблюдения по даден план и ориентири.	Регистрира, обобщава и обяснява резултати от самостоятелно планирани наблюдения.

Таблица 9 – Отнасяне на едно и също умение към различни когнитивни равнища в зависимост от информационния контекст, „Биология и здравно образование“, VII клас

Когнитивни равнища Глаголи (умения)	Ситуация Среден 3	Ситуация Добър 4	Ситуация Мн.добър 5	Ситуация Отличен 6
Мн. добър 5 Определя	Определя значението на растителните органи за жизнените процеси при кормусните растения чрез назоваване на основни техни функции; Определя по съществени признаци, като назовава мястото на основни таксони в царство Животни (до тип Хордови).	Определя значението на растителните органи за жизнените процеси при кормусните растения чрез назоваване на основни техни функции и връзки между органите; Определя и обосновава чрез назоваване на съществени признаци мястото на основни таксони в царство Животни (до тип Хордови).	Определя значението на растителните органи за жизнените процеси при кормусните растения чрез назоваване на основни техни функции, връзки между органите и илюстриране с пример на промени в растителния организъм при нарушения; Определя по съществени признаци и обосновава чрез назоваване на съществени признаци и родствени връзки мястото на основни таксони в царство Животни (до тип Хордови).	Определя значението на растителните органи за жизнените процеси при кормусните растения, като илюстрира с пример връзката : структура-функция – промени в растителния организъм; Определя по съществени признаци, като обосновава избора и значението на съществените признаци за определяне на мястото на основни таксони в царство Животни (до тип Хордови).
Отличен 6 Определя	Определя чрез избор от дадени нагोटво примери и/или твърдения мястото и ролята на гъбите и животните за взаимоотношенията между организмите в природата (растения, гъби, животни, едноклетъчни организми)	Определя чрез анализиране на дадени примери мястото и ролята на гъбите и животните за взаимоотношенията между организмите в природата (растения, гъби, животни, едноклетъчни организми).	Определя чрез илюстриране с пример мястото и ролята на гъбите и животните за взаимоотношенията между организмите в природата (растения, гъби, животни, едноклетъчни организми).	Определя чрез анализ и илюстриране с пример мястото и ролята на гъбите и животните за взаимоотношенията между организмите в природата (растения, гъби, животни, едноклетъчни организми).

Отнасянето на дадено умение към определено когнитивно равнище се определя както от принадлежността му към определено когнитивно равнище в таксономията на целите на Б. Блум, така и от спецификата на информационното звено (табл. 9).

Спецификата на информационното звено на умениято се отразява и върху очертаване на ситуационните параметри, в които се проявява (за илюстрация виж табл. 9 – умение „определя“, когнитивно равнище „много добър“).

Критериите за вътрешно оценяване са основно детерминирани от очакваните резултати, но освен това съдържат и проекция на контекста и дейностите, в които трябва да е протекъл процесът на обучение. Иначе казано, не може да се подлагат на проверка уменията в съответните ситуации, без преди това да са били обект на формиране. Например за диагностика на умениято за дефиниране са предвидени следните критерии (табл. 10):

Таблица 10 – Оценяване на умениято за дефиниране, „Биология и здравно образование“, VIII клас

Среден 3	Добър 4	Много добър 5	Отличен 6
Дефинира чрез назоваване само на съществени признаци: тип Хордови, надклас Риби, клас Хрущялни риби и клас Костни риби, клас Земноводни, клас Влечуги, клас Птици и клас Бозайници	Дефинира чрез родов признак, общи съществени признаци и логически съюзи между тях: тип Хордови, надклас Риби, клас Хрущялни риби и клас Костни риби, клас Земноводни, клас Влечуги, клас Птици и клас Бозайници.	Дефинира, илюстрира с примери и означава на изображение съществените признаци на: тип Хордови, надклас Риби, клас Хрущялни риби и клас Костни риби, клас Земноводни, клас Влечуги, клас Птици и клас Бозайници.	Дефинира, разпознава, независимо от начина на представяне, и обосновава принадлежност на животни към съответните таксони: тип Хордови, надклас Риби, клас Хрущялни риби и клас Костни риби, клас Земноводни, клас Влечуги, клас Птици и клас Бозайници.

Това означава, че обект на усвояване трябва да е не само дадена в учебника дефиниция, но и в хода на обучението да са организирани познавателни дейности с цел ученикът да различава в дефиницията отделните ѝ елементи (родов признак, видови признаци и логически съюзи), както и да оценява познавателната ѝ стойност, свързана с разпознаване и отнасяне на даден обект към група обекти, означени с определен термин.

Подробното, разгънато разписване на критериите за оценка на уменията може успешно да се приложи като част от ученическото портфолио в ролята на лична оценъчна карта, в която е отбелязано постижението на отделния ученик за отделните умения (в т.ч. и съответстващите им информационни звена) (табл. 11).

Табл. 11 – Примерна лична оценъчна карта по „Биология и здравно образование“ на ученик от X клас

Глаголи (умения) Когнитивни равнища	Ситуация Среден 3	Ситуация Добър 4	Ситуация Мн.добър 5	Ситуация Отличен 6
Среден 3 Назовава Изброява Я.2, Т.2.3, Т.1, Т.2.2, Т.2.4; Я.1, Т.2			Назовава и описва в хронологична последователност основни етапи от еволюцията на човека. Изброява, сравнява и разпознава видовете изменчивост.	Изброява и аргументира с пример действието на факторите, водещи до видообразуване.
Добър 4 Дефинира Описва Ха- рактеризира Представя Я.1, Т.1, Т.2, Т.3; Я.2, Т.2.1, Т.2.2, Т.3.3; Я.3, С1, С.2		Представя схематично резултати от неалелни взаимодействия на гените при дадени примери.	Описва и илюстрира с примери (аргументира с при- мерите) етапите от индивидуалното развитие при животните и човека, пътища на биологичния прогрес, основните положения на съвременната теория за еволюцията.	Дефинира и разпознава, като посочва и признаците, по които е извършено разпознаването, гено- тип, фенотип, алел, пълно и непълно доми- ниране.
Мн. добър 5 Проследява Сравнява Я.1, Т.2, Т.3; Я.2, Т.2.2	Сравнява, като отнася твърдения по отношение на дадени признаци фазите на овогенеза		Сравнява, като избира самостоятелно признаци за сравнение на: пътища на биоло- гичния прогрес.	
Отличен 6 Изяснява Обяснява Обосновава Я.1, Т.3; Я.2, Т.2.1, Т.2.3			Обосновава чрез приме- ри приноса на Дарвин за развитието на еволюционната идея.	Изяснява чрез пример и мо- тивира избора на примера за предимствата на половото размножаване.

Подобна лична оценъчна карта е достатъчно информативна за учителя, от гледна точка на ефективната диагностика и адекватната корекционна дейност. Ако се направи опит за примерно тълкуване на даденото в табл. 11, то част от изводите, които могат да се направят са следните:

– Ученикът владее умение да изброява в различни информационни контексти, като има пропуски в информационното звено на уменията по отношение на видове изменчивост и етапи в еволюцията на човека.

– Ученикът владее уменията за дефиниране, като има пропуски в информацията за неалелни взаимодействия между гените.

– Владее уменията да описва и илюстрира с примери, но се затруднява при обосноваване на избора на примерите (не открива съответствие между признаци в примера и признаци в описанието).

– Ученикът владее уменията да сравнява, като не може да обосновава избора на признаци за сравнение (не отъждествява съществените признаци с признаци за сравнение); има съществени пропуски в информацията за фазите на овогенезата.

– Конструира оценъчни съждения, които аргументира вярно с примери, има пропуски при откриване на съответствие между примерите (аргументите) и тезата по отношение на информацията за приноса на Дарвин за развитие на еволюционната теория.

Ако само въз основа на тези резултати трябва да бъде поставена крайна оценка на ученика, тя би трябвало да е „Много добър 5“. Ако ученикът има желание за по-висока оценка, трябва да бъде поставен в условия, при които да демонстрира попълване на отчетените пропуски (както в информационните, така и в практико-преобразуващите звена на уменията).

Подобно тълкуване на резултати от вътрешното оценяване може естествено да се приложи и да насочи към обобщения за резултатите от обучението както за всеки ученик, така и за цели класове и дори випуски в едно училище. Така технологичният аспект на вътрешното оценяване се свързва с прогностичните му възможности.

Прогностични възможности на вътрешното оценяване

Прогностичният аспект на вътрешното оценяване може да се разгледа през призмата на нормативния и съдържателно-технологичния аспект по отношение на дейностите на субектите, ангажирани с обучението като социалнозначим феномен.

За учителя стандарта за вътрешно оценяване осигурява възможност за преразглеждане на критериалната система, въз основа на която извършва оценяване на постиженията на своите ученици. В рамките на това преразглеждане би трябвало да се случи сближаване на характеристиките на критериалните системи на всички учители в страната и от там – сближаване на

реалните състояния, които стоят зад една или друга оценка. Това е значим ефект върху качеството на оценяването, още повече разгледано през витрината на обществените очаквания за обективност, справедливост и правилност на оценката. Последните определения предполагат възможност за изчистване до голяма степен на самооценката на преподавателската дейност на учителя и своевременно внасяне на корекции както в контролиращото му поведение, така и във всеки от елементите, влизащи в състава на „учителското му поведение“. В стандарта за вътрешно оценяване, в който е маркирана ситуационната характеристика на проява на едно или друго умение, има явна препратка към ситуационните характеристики на цялостния процес на педагогическо взаимодействие. Това означава, че целите на обучение, маркирани в ДООИ за учебно съдържание, и учебните програми намират естествено следващо ниво на разкодиране в този нормативен документ и осветляват още повече очакванията и представите за качествено обучение, при което е видима връзката цел–преподаване–оценяване (Hinton, 2006). Включването на уменията като единица за измерване на постиженията на учениците в процеса на обучение е илюстрация на основната идея за промените в стратегията на образованието – изместване на центъра за обучавания от „колкото се може повече информация“ към „какво може да се прави“ с тази информация. Чрез уменията знанието се „инструментализира“ за решаването на различни познавателни, практически и оценъчни задачи. Това, от своя страна, води и до нормалното функциониране на познавателния опит на субекта в огромното разнообразие от ситуации в жизнения му път. Фиксирането на ситуации, в контекста на които се изисква обосноваване на когнитивния смисъл на уменията, отговорът на въпроса „Защо това се прави така?“ изисква сериозно „препрочитане“ на преподаването с доминиращо значение на определена научна информация и превръщането му в преподаване с водещо значение на пътища за опериране с тази информация.

За ученика оценяването, базирано на ясни, разбираеми критерии, се възприема като гаранция за равнопоставеност, справедливост и обективност. Очертаването на ситуационния контекст, в който се проявява дадено умение, е от основно значение за разчитане на смисъла на целевата част на тази дейност. Ученикът ще трябва не просто да запамети определена информация от учебника, но активно ще оперира с нея в процеса на учене, за да експериментира и активно да развива способностите за приложението ѝ в различни ситуации, съответстващи на определена оценка. В този смисъл оценяването и самооценяването ще се случват въз основа на една и съща критериална система, един и същи еталон, което ще сближава до уеднаквяване на оценките на двата субекта за едно и също състояние. От своя страна, това е един от факторите, които оказват влияние върху мотивацията на ученика и оттам – върху качеството на образователния продукт.

За другите субекти (експерти, родители и др.), които „се докосват“ до вътрешното оценяване като елемент от диалога в класната стая, нормативната регулация на съдържанието и технологията му означава реална промяна на отношението към оценката, получена като резултат от това оценяване. Означава още и възможност за разчитане на смисъла ѝ, на това, което стои като реално състояние на умелост и обученост зад нея. Разбирането на процесите, които се случват в училището, е гарант за доверие на обществото към образованието като процес и резултат.

Обобщено прогнозата, свързана с въвеждането в практиката на нормативната регулация на вътрешното оценяване чрез стандарт, в който е видимо единство по отношение на това, какво се оценява и как се оценява по всички учебни предмети, се свежда до трансформиране на преподаването и ученето за... в преподаване и учене, за да...; до справедливост, обективност и надежност на оценката на ученика в ролята на маркер за обученост в статичен и динамичен аспект.

Заключение

Вътрешното оценяване е съществен елемент от управлението на процеса на обучение на нивото на педагогическото взаимодействие. Експлицирането на съдържателния и технологичния му аспект е основна предпоставка за изграждане на стабилна критериална система за самооценка на двете основни дейности, влизащи в състава на обучението – преподаването и ученето. От една страна, това предпазва учителя от залитания при анализа и обобщенията по отношение както на дейността на учениците, така и на собствената дейност. От друга страна, е здрав фундамент за изграждане на адекватна на социалната поръчка оценка на собствените постижения на ученика и превантивна мярка за изграждане на илюзорни представи за способностите, предимствата и недостатъците му. Разгледано в такъв контекст, вътрешното оценяване е ключовият медиатор между управлението и самоуправлението на познавателната дейност не само в периода на училищното обучение, но и далеч извън него в пространствено и времево отношение.

ЛИТЕРАТУРА

- Кабасанова, М. и др. (2006). *Човекът и природата за V клас*. С.: Просвета.
- Минчев Б. (1991). *Ситуации и умения*. С.: Университетско издателство „Климент Охридски“.
- Трашлиев, Р. (1989). *Задачата (Психолого-педагогически проблеми)*. С.
- Enger, S. K. & Yager, R. E. (2009). *Assessing Student Understanding in Science*. Corwin.
- Hinton, M. (2006-07). Assessment: A Personal Classroom Management Approach. *The Alberta Teachers Association Magazine*, 87.

INTERNAL ASSESSMENT – NORMATIVE, CONTENT-TECHNOLOGICAL AND PROGNOSTIC ASPECT (APPLIED TO BIOLOGY EDUCATION)

Abstract. Assessing is a process accompanying everyday life and reflecting and determining our choices and model of behavior. In institutionalized conditions, assessing also influences all parts of main activity that affect the future personal realization.

This article is based on three corner-stones: control - assessing - diagnosis.

The internal classroom assessment is decoded in the intersection of three dimensions: normative regulation, content-technological realization and prognosis in the context of interactions teacher - student - other people (experts, parents). The content-technological aspect is based on answering three main questions: Why to assess? What to assess? How to assess?

The structure of the skill category is the main topic emphasized in answering these questions in the context of the internal classroom assessment.

Assoc. Prof. Natasha Tsanova, PhD

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Faculty of Biology

Department Methodology of Biology Teaching

8, Dragan Tsankov Blvd.

1164, Sofia, Bulgaria

E-mail: nataliazanova@abv.bg

Asst. Prof. Nadezhda Raycheva, PhD

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Faculty of Biology

Department Methodology of Biology Teaching

8, Dragan Tsankov Blvd.

1164, Sofia, Bulgaria

E-mail: karastaneva@mail.bg

СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА КАТО ПРАКТИКА: ДИСКУРСИВЕН АНАЛИЗ НА БЪЛГАРСКИЯ ОПИТ

Силвия Николаева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя резултатите от наскоро приключило емпирично изследване на практическите измерения на социалната педагогика у нас. В основата на изследването е дискурсивният анализ на публикации и академични документи, които отразяват относително различни практически измерения на социалнопедагогическото – като социални мерки и събития, но също така и като образователна практика.

Получените и анализирани данни и информация дават основание да се приеме, че като обществена практика социалната педагогика е своеобразно наименование – „шапка“ на различни и относително самостоятелни събития и дейности в области като образованието, социалната работа или социалния контрол и корекция. Това потвърждава очакването, че между социална педагогика и социална работа има множество допирни точки, но не и знак на равенство. Същевременно се потвърждава и наблюдението, че в природата на образованието са вградени основополагащи социални норми, което прави връзката помежду им съдбовна и неизбежна.

Keywords: social pedagogy, social education, social work, good practices

Въведение

За интересуващите се от взаимодействието между образованието и социума не са новост нито дискусиите около същността и проявленията на социалната педагогика, нито нейните безспорни достижения и в практиката, и в теорията. Неслучайно нейната проблематика привлича специалисти от различни научни и практически области, включително споделящи различни позиции.

Още през 90-те години на миналия век у нас се появиха първите доста смели опити за концептуализиране на социалнопедагогическото като теория и практика (Н. Владинска, Н. Петрова – Димитрова, Г. Колев, Д. Цветков, Ив. Карагъзов, М. Русева). Сред актуалните ѝ изследователи у нас пък се срещат имената на автори, вече утвърдили се в области като философия на образованието (Тр. Попкочев), обща педагогика (Д. Цветков, Л. Попов), методология на педагогическите изследвания (Г. Бижков), философия и теория на възпи-

танието (Кл. Сапунджиева, Н. Бояджиева). Последните 2–3 десетилетия „отгледаха“ и едно оригинално по своята първична изследователска ориентация академично поколение *социални педагози*, за което тя (социалната педагогика – бел. моя С.Н.) нито е била, нито пък понастоящем е някаква новост (Р. Кузманова-Карталова, Г. Механджийска, Т. Манасиева, С. Чавдарова-Костова, М. Борисова, В. Боянова, Вл. Господинов, Г. Петров).

В много от актуалните публикации типичният обект на социалнопедагогическата подкрепа е социално- или здравноощетенят възрастен или дете (М. Борисова, В. Боянова, Вл. Господинов, В. Борисова, Л. Тодорова), този/тези с асоциално или антисоциално мислене и поведение (Г. Петров, Е. Рангелова, Т. Манасиева, Б. Кривирадева) или със затруднена социална интеграция (Я. Тоцева, Ив. Иванов, С. Чавдарова-Костова, С. Върбанова, В. Божилова и др.). Не остават незабелязани обаче и предизвикателствата пред социалното съзряване, интеграция и компетентност на представителите от всички възрасти – деца, юноши и възрастни (Д. Левтерова, В. Божилова, Вл. Господинов), пред тяхното гражданско образование и възпитание (Л. Стракова, Ем. Василева, Р. Василева, С. Цветанска) и ценностно формиране (П. Костова, Л. Стракова, Я. Мерджанова).

Мнозина автори отделят малко, но на практика достатъчно внимание на „екзистенциалните въпроси“ на социалната педагогика. Същевременно те доста пристрастено се отдават на практически проекти и инициативи, очертаващи актуалните социалнопедагогически приоритети, полета и практики. Нещо повече, именно сред тях се откриха и основните радетели на постепенното ѝ отдалечаване от лоното на педагогическите науки и доближаването ѝ максимално до целите и средствата на социалната работа. Казано по друг начин, все по-рядко сякаш социалното възпитание и интеграция се третират като синоними на собствено педагогически задачи и практики, и все по-често те са асоциирани със същността и практиките на социалната работа.

Разбира се, тази тенденция не е случайна, а има своето както глобално, така и локално обяснение. През последните десетилетия, когато у нас социалната работа се утвърди едновременно като сфера на концептуални търсения и територия на практически иновации, а образованието някак естествено и леко се превърна в неин устойчив партньор. Нещо повече, сред специалистите и в двете области, у нас и не само, убедените, че социалната педагогика (като практика) е по-скоро „социална“ отколкото „педагогика“, сякаш са преобладаващата част.

Всъщност подобно разбиране не звучи революционно, но пък е безспорно актуално и убедително и днес, тъй като за социалното ни развитие образованието е доказано мощен инструмент. В националната ни история има достатъчно политически, но едновременно с това и духовно-просветни събития и процеси, чието ключово значение е предопределило посоките на общественото развитие.

Такава еволюционна роля например изиграва налагането на християнството като официална национална религия и създаването на автономна българска архиепископия в средновековна България (864–870) (Бакалов & Коев, 2001).

Подобен е социалният ефект и от последвалото приемане и разпространение на славянобългарската писменост и култура (852–889), както и от написването и популяризирането на първата българска история в зората на Българското възраждане (1762).

Сходен социално подкрепящ и развиващ е и ефектът от появата и дейността на първите български религиозни и светски училища, на читалищата и културно-просветните дружества. Благодарение на тях през периода на Възраждането в тогавашното българско общество, при това в условията на отсъстваща държавност, се случва онази културно-просветна еволюция, която става неразделна част от успеха на усилията за народно освобождение, духовна автономност и държавна независимост.

Това, което обединява всички тези грандиозни по своето историческо значение събития, е, че в основата на предизвиканото от тях социално развитие или промяна стои определена просветна/образователна дейност, инициатива или практика. Понастоящем ежедневно сме свидетели на подобна синергия *между педагогическа подкрепа и социална динамика*.

Такава е съдбата и на *социалната педагогика*, за която взаимодействието между социално и педагогическо има много и интересни измерения както на концептуално, така и на приложно равнище. Без да е универсален понятиен или приложен синоним на социалната работа, тя способства за нейния успех и развитие, като предлага ресурси, методи и подходи, които изпълняват значими социални функции. Може да се каже, че именно образованието, като комплексна обществена система и практика, е това, което партнира успешно на социалните политики и дейности, подкрепяйки техните цели и усилия. Нещо повече, като базисен елемент от актуалния *социален проект* за икономика на знанието чрез учене през целия живот, то е издигнато до равнището на нова глобална (философска) парадигма на „постиндустриалното“ ни време (П. Дракър).

Всички тези относително различни погледи върху теорията и практиката на социалната педагогика могат лесно да бъдат разпознати в публикуваните през последните години монографии и университетски учебници (Колев, 2010: 372; Колев, 2008: 188; Карагьозов & Русева: 1996; Цветков, 1996). 90-те години на миналия век пък дадоха старта на създаването на университетски специалности „Социална педагогика“, а кога и къде точно тя най-напред е утвърдена като академична дисциплина, можем да спорим.

Уникалното в случая обаче е, че този актуален и оригинален български опит се акумулира по много алтернативни канали. Разбира се, много съществени в този процес са ролята, ангажираността и инициативността на академичните зве-

на и официалните институции. Паралелно с тях, а понякога и преди тях, с нови идеи и решения в практиката навлизат граждански инициативи, неформални практики, международни движения и мрежи, европейски програми и проекти.

Всичко това ме мотивира да потърся и анализирам достатъчна по обем и качество информация за актуалните практически измерения на социалнопедагогическата практика у нас. Този мой интерес бе допълнително подхранен от факта, че понастоящем у нас се чувства силна нужда от собствени изследвания, данни и доказани в практиката приоритети и решения.

Накратко, *целта* на настоящото емпирично изследване е да се очертаят автентичните практически измерения на социалната педагогика у нас, като основа за по-нататъшно разработване на нейните концептуални рамки и перспективи.

Реализираното изследване бе подчинено на следните основни *изследователски задачи*:

- да се съберат, проучат и систематизират достъпните информационни масиви и носители, които очертават актуалните приложни измерения на социалната педагогика у нас след 2000 г.;

- на основата на анализа на събраната емпирична информация да се очертаят основните тенденции и приоритети в практиката на социалната педагогика в България понастоящем;

- да се прогнозира и проектират възможни/нужни посоки и приоритети за бъдещо дългосрочно развитие на социалнопедагогическата теория и практика.

Очакването е, че на практическо равнище като социалнопедагогически могат да бъдат разпознати и описани дейности и мерки, които съчетават възможностите най-вече на педагогическите практики и социалната работа, а не се свеждат до която и да е от двете или която и да е трета.

Обект на настоящия анализ са емпирични данни и документални артефакти, представляващи по същество разнообразието от автентични практически взаимодействия между социалното и педагогическото.

Предмет на анализа са водещите измерения на *социалната педагогика* като тип социална практика (разумна/добра практика или приложно поле).

Методика на изследването

Изследователското предизвикателство в случая са многообразната същност и доста разнопосочното развитие на социалната педагогика като теория и практика през настоящия век. Мнението си по въпроса съм споделяла нееднократно със заинтересованите читатели в публикации още през 2005 г. (Николаева, 2005). През тези години, както и преди това и понастоящем, многосмислието и многообразието на социалната педагогика продължават да провокират не един изследовател по света и у нас (Владинска & Петрова, 1994: 80–89; Сапунджиева, 2006: 14–23; Попков, 2012: 194–197; Бижков, 2006: 28–34; Кутева, 2008). Все пак могат да се приемат за консенсусни някои

ко базисни равнища, на които се дефинират смисловите употреби на социалната педагогика, а именно:

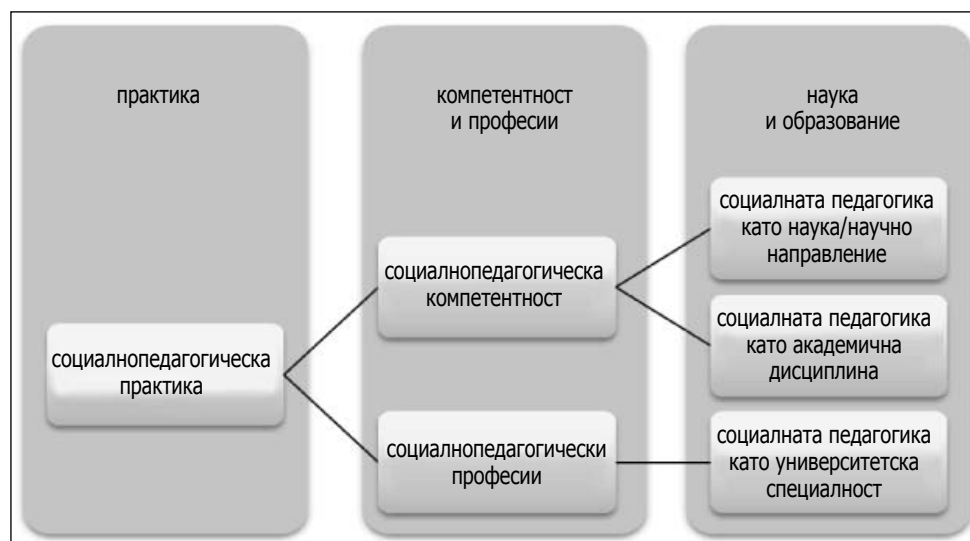
– социалната педагогика като специфична форма на комплексна човешка практика и опит;

– социалната педагогика като наука или научно направление;

– социалната педагогика като учебна дисциплина и университетска специалност;

– социалната педагогика като професионална дейност и компетентност (Николаева, 2005: 3-17).

Помежду им безспорно съществуват перманентни системни връзки (фиг. 1), които обаче са гъвкави (податливи на текущи влияния) и поради това динамични, т.е. променящи се във времето, пространството и контекста или ситуацията.



Фиг. 1 – Системни връзки между смисловите употреби на социалната педагогика

Така например върху баланса между научните и практическите посоки и полета на социалната педагогика влияние оказват паралелно субекти и обстоятелства и на двете равнища. В едни отношения практиката е по-гъвкава и водеща (напр. по отношение на т.нар. приобщаващо образование, което у нас най-напред се концептуализира и приложи от организации в неправителствения сектор), а в други – научните търсения изпреварват практическия опит (напр. по отношение на концептуализиране на професионалния профил и потенциална реализация на социалния педагог).

Подобни са и взаимоотношенията вътре в самите смислови групи. Да речем, развитието на социалнопедагогическото познание само индиректно детерминира облика на социалната педагогика като университетска дисциплина или специалност. Това много успешно забелязва и изследва емпирично Траян Попкочев (Попкочев, 2012). Авторът изхожда от разбирането, че при разработването на социалната педагогика като академична дисциплина в различно съчетание и съотношение се прилагат и/или съчетават различни подходи за дисциплинарен дизайн и тематичен подбор, като се обхваща доста широк спектър от теми (Попкочев, 2012: 195). Той перифразира И. А. Липскии (Липинскии, 2001: 13-20), според когото формулировките на темите в учебните програми по социална педагогика в Русия съчетават поне четири различни научни (дисциплинарни) парадигми: *педагогическа, социологическа, социолого-педагогическа и социалнопедагогическа*. От опит всеки университетски преподавател знае също така, че тематичният подбор в една дисциплина е детерминиран и от собствените му философски и теоретични пристрастия и вкусове. В този смисъл трансформирането на научното познание в учебно (академично) проектира както систематиката и постиженията на науката или нуждите и модите в практиката, така и субективния поглед на автора на учебната програма и специфичния академичен контекст, в който той работи. По-късно ще видим, че това у нас ясно личи и по отношение на предлаганите магистърски програми, както и по сферите на публикациите и изследванията.

При анализа и обобщенията като основа за сравнения са използвани както мои по-ранни теоретични проучвания и оценки (Николаева, 2008: 244), така и такива на други колеги в страната (Г. Бижков, Кл. Сапунджиева, Тр. Попкочев, Н. Владинска, Н. Петрова–Димитрова, Р. Кузманова–Карталова, В. Кутева и др.)¹⁾.

Събирането на необходимите информационни масиви и данни стана възможно чрез:

- преглед на факултетни електронни страници и линковете към тях, на които са достъпни официални документи за учебното съдържание (оригинални или извадки) на специалностите „Социална педагогика“ в различни университети в цялата страна²⁾;

- преглед на достъпни библиотечни каталози (с предимство на университетските такива);

- преглед на достъпни сборници от научни и научнопрактически форуми в сферата на педагогиката и социалната работа, които включват тематични области от сферата на социалната педагогика³⁾;

- преглед на социални мрежи, блогове и форуми със свободен достъп, на които има публикувани отзиви и мнения по теми, свързани със социалната педагогика като теория и практика у нас.

Събраните данни бяха количествено и качествено обработени със следните *методи за количествен и качествен анализ*, а именно:

– документален и контент-анализ на официалните документи за учебното съдържание;

– контент-анализ на наименованията и ключовите думи (където са достъпни) на публикации по темата;

– съпоставителен (смислов) анализ на блог/форум текстове.

Изследването е базирано на обективни данни, налични в следните носители на емпирична информация:

– 23 екипни издания на хартиен (13 сборници от научни форуми и 10 годишници на факултетите) и електронен носител (дискове, линкове с материали от конференции) на екипи от 6 факултета (4 университета⁴⁾ и 1 регион (община Варна);

– електронни каталози на 2 университетски библиотеки (по-специално на Софийския и Пловдивски университет⁵⁾);

– официални документи за учебното съдържание на бакалавърски и магистърски програми в сферата на социалната педагогика в 8 български университета и техните 9 факултета – учебни планове, квалификационни характеристики.

По-подробно характеристиките и параметрите на обработените и анализирани масиви и данни ще бъдат представени при представянето и на получените количествени и качествени резултати. Проучването бе реализирано в периода март–юни 2012 г.

Обсъждане на резултатите от изследването

Социалната педагогика като сфера на специфична практика, професионална работа и компетентност

За да се очертаят автентичните измерения на социалната педагогика като сфера на специфична практика, професионална работа и компетентност, в изследването са използвани два типа емпирични данни и респ. информационни носители:

– *Квалификационните характеристики* на специалностите „Социална педагогика“ на бакалавърска и магистърска степен, които съдържат информация за сферите на реализация, възможни заемани позиции, професионални компетентности и знания на социалните педагози и специалистите, изпълняващи социалнопедагогически функции и дейности.

– Огромен обем (над 350) от *нереферирани публикации*, събрани на основата на издадени сборници с материали от научнопрактически форуми, в които по-голямата част представят не само изследователски резултати, но и добри практики и постижения. Техни автори са както университетски кадри, така и много специалисти от практиката, които в разработките си представят свой практически опит и добри практики.

Описанията на сферите на професионални знания, умения и компетентности в откритите квалификационни характеристики са доста обхватни, раз-

простирайки се на широка практическа територия. Концептуално най-точно сякаш обаче идеите са представени в документацията на Шуменския университет⁶⁾. В нея ясно се разпознават няколко базисни ориентира на практическата социална педагогика, а именно:

– че тя е свързана с „осъществяване на педагогическа, методологическа и изследователска дейност в рамките на образователното пространство“;

– че в нея следва да работят „професионални, мобилни специалисти с научни знания, умения и компетентности... с „интегративен и интердисциплинарен характер“;

– че работата им предполага подкрепа и интервенция преди всичко спрямо „лица с маргинално, девиантно и деликвентно поведение, със семейства, с рискови групи, хора с увреждания“, но също така и такива „с изяви дарби“, „нуждаещи се от специална закрила“, както и с институциите, отговорни за тези целеви групи;

– че тя е свързана с използването на няколко основни типа методики и технологии на работа с целевите групи, а именно за (1) „социалнопедагогическата интервенция за обучение и възпитание, (2) „рехабилитация, адаптация, интеграция и реинтеграция; (3) професионална ориентация и избор на образователни програми;

– че професионалните компетентности на социалния педагог следва да покриват комплекс от педагогически практики: „педагого-психологически, аналитико-диагностични, корекционно-рехабилитационни, организационно-комуникативни, прогностични, социално-профилактични и др.“;

– че на практика социалните педагози се налага да изпълняват доста различни дейности: социалнопедагогическа, научно-методическа, културно-просветна, корекционно-развиваща, организационно-управленска, сътрудничество и съвместна работа с институциите, работещи с деца и възрастни, със специализираните органи.⁷⁾

Прави впечатление фактът, че авторите на документа свързват реализацията на социалния педагог с две основни сфери: образователната и тази на заетостта.

В квалификационната характеристика на бакалаврите по „Социална педагогика“ в Тракийския университет (Стара Загора) пък като потенциални възможности за реализация се открояват социалните институции за деца и възрастни, образователните и социалните центрове, където могат да заемат както административно-управленски, така и експертни позиции (специалисти в системата на подпомагането, социалната дейност и др.). Т.е. в този вариант сякаш ориентацията е по-скоро просоциална, отколкото прообразователна или пропедагогическа. Това в някаква степен се разминава с педагогическата ориентация на учебния план на специалността.

Интересен акцент се забелязва и в квалификационната характеристика на специалистите, подготвяни в магистърската програма „Социална педагогика и социална работа“ на същия университет. Самото съчетаване на „социална работа“ и „социална педагогика“ подсказва определена концептуална пристрастност в духа на немските традиции, където социалната педагогика се утвърждава като определен подход и тип практика в рамките на социалната работа. Подобно тълкувание се забелязва и в англоговорящите европейски държави, където социалната педагогика навлезе сравнително отскоро. Там тя се противопоставя на водещо административните мерки и дейности на традиционната социална работа, като предлага по-индивидуален подход към всеки конкретен клиент и случай, при това инвестирайки в неговото собствено развитие и потенциал за справяне, а не просто подкрепяйки го финансово или логистично да преживява социално по-добре. Коментиранията магистърска програма е насочена водещо към работа с деца и лица в риск (социален или здравен). Същевременно се отбелязва и необходимостта за сътрудничество и взаимодействие с институциите и между тях, работа със съвременни информационни и комуникационни технологии, а така също и изследователска и диагностична дейност.

Смисловият *контент-анализ* на заглавията на нерепублицираните публикации (статии и съобщения в сборници от научно-практически форуми у нас) за периода 2000–2011 година очерта пет специфични сфери на интерес:

- *теория и история на социалната педагогика* (която ще бъде коментирана по-нататък, в параграфа за измеренията ѝ като наука);
- *социалните предизвикателства и целеви групи*, които провокират търсенето на нови знания и опит;
- *професионалните знания и компетентности*, свързани с характера и задачите на социалната педагогика;
- *използваните у нас интервенционни подходи и типични техни субекти*; и
- *специфичните методи, услуги и среди* за социалнопедагогическа работа.

Социални предизвикателства

Предизвикателствата, с които се ангажира социалнопедагогическата практика, могат да бъдат диференцирани в три групи:

- *социалното развитие и адаптация* като перманентни и общочовешки процеси, които могат да бъдат професионално и преднамерено подпомогнати;
- *социални рискове, фактори и условия*, които оказват негативно влияние върху личностното развитие и социализация;
- *типични социални девиации*, които изискват професионална интервенция (таблица 1).

Таблица 1 – Типове предизвикателства (обекти), с които се ангажира социалнопедагогическата практика

Социално развитие и адаптация (101 бройни единици)	Социални рискове (34 бройни единици)	Социални девиации (43 бройни единици)
Социализация (5) Социално възпитание (7) Социални компетенции (12)	Негативни социални влияния (8) Контекстни рискове (18) Възрастово-психолог. кризи (5) Равнище на справяне (3)	Агресия (15) Девиантно поведение (13) Зависимости (15)

Първият критерий за класифициране на *сферите на компетентност* се основава на тяхната обвързаност с едно или друго теоретично или практическо направление. Така се стигна до обособяването на три основни типа професионални компетентности, които намират място в социалнопедагогическите дейности и работа, а именно педагогически, социалнопедагогически и управленски.

Към групата на *педагогическите* се причисляват знанията, уменията и опитът за възпитание (16), превъзпитаване (3) и самовъзпитание (1), развитие (5) и формиране (13), превенция (19) и корекция (1), обучаване (5), педагогическо въздействие (4), образование (5), мотивиране (2).

Социалнопедагогическите компетенции включват: умения и опит за създаване и поддържане на взаимоотношения и комуникация (16), за закрила, подкрепа и защита (9), за интегриране (7) и интеркултурно възпитание (2), за консултиране (2), неформално образование (2), ориентиране (1), решаване на конфликти (1), за социализация (6) и ресоциализация (3), социална превенция (2), проектиране (3) и адаптация (5), хуманизация (1) и социално възпитание (2).

Управленските компетенции най-често са асоциирани смислово с организиране (5), планиране (1), ръководене (3) и управляване (3).

Вторият критерий, по който могат да бъдат класифицирани практическите социалнопедагогически компетентности, се основава на *спецификата на обекта*, върху който се въздейства, и *контекста*, в който се работи.

По обект бяха разпознати 60 бройни единици, обхващащи работата с деца в риск (15), с безпризорни (2), с възрастни и стари хора (2), деца и лица с увреждания (12), деца и семейства с проблеми (4), с малцинства (2), младежи (2), общности (6) и зависими (15)⁸.

По контекст бяха идентифицирани само 5 случая – пенитенциарна практика, детски труд, семейство и семейно възпитание, социалнопедагогическа работа в училище и работа в социалнопедагогически институции.

Що се отнася до *използваните в практиката интервенционни подходи*, както и разпознаваните субекти и обекти на интервенция (професионалисти и целеви групи), то извършеният контент-анализ доведе до следните обобщени резултати:

– наблюдават се 7 *концептуални подхода* за социалнопедагогическа работа: холистичен, морално-когнитивен, демократичен (2), позитивен, интегративен, доверителен и стимулиращ емоционалната интелигентност. Т.е. само един (последният) е видимо обвързан с чисто психологическата парадигма, докато останалите отразяват общонаучни (напр. *холистичен*), житейски (напр. *доверителен, позитивен*) и социални (напр. *демокрация, интеграция*) парадигми;

– по *сфери на приложение* идентифицираните подходи за социалнопедагогическа дейност и работа могат да бъдат обобщени в три групи: в сферата на социалното възпитание (14), на социалната интеграция и включване (4) и превенцията (1);

– *типичните целеви групи* обхващат младежите и лицата със зависимости (15), даровитите деца (1), тези с девиантно поведение (18), със специални образователни потребности (11), деца/ученици (15) и младежи (2), жени, жертви на насилие (1), маргинализирани групи – бежанци, етноси, религиозни групи (7), семейства/родители и население от слаборазвити региони (1), стари хора (1);

– *субектите на социалнопедагогическа работа и дейност* (34) са лица (приемни семейства, педагогически субекти, доброволци, студенти) и *институции* (училище, възпитателно училище-интернат, дом за ДЛРГ, институции, извънучилищни центрове, СПИ, отдели „Закрила на детето“, местни комиси, общности на малки населени места).

Типичните методи за социалнопедагогическа работа (91 бройни единици) обхващат няколко основни групи:

- за диагностика и оценка (7);
- за превенция (14);
- за корекция (3);
- за справяне (10);
- за стимулиране на личностния капацитет (28).

Предоставяните (респ. представяни) социалнопедагогически услуги (38) могат да бъдат обобщени отново в три групи – за социално възпитание и интеграция (26), за превенция (5) и за корекция (7).

Наред с методите и услугите, специално място сред „средствата“ на социалната педагогика заемат и *средите* (15). В случая приемаме, че определени среди или контекстни ситуации сами по себе си въздействат стимулиращо и подбуждащо на личността и групата. Ето защо в редица случаи и по различни поводи с такива функции се натоваарват изкуствата и културно-информаци-

онните събития (10), портфолиото, бюджетът на времето, новите институции (центрове, кабинети, групи и пр.).

Обобщено, *като практика социалната педагогика* у нас покрива и трите направления, очертани концептуално от Димитър Цветков (Цветков, 1996: 255):

- социално-гражданско възпитание и интеграция;
- социално-адаптивно възпитание и интеграция;
- социално-оздравително възпитание и интеграция. (Цветков, 1996: 12 – 13).

За съжаление, характерът на емпиричната информация не позволява да се правят категорични оценки (освен заявеното от самите автори в заглавията) относно подхода към тези сфери. Очевидно се търси специфичен баланс между собствено педагогическите практики и тези с по-глобално социално звучене и процесуалност.

Таблица 2 – Дискурсивен тематичен профил на социалнопедагогическата практика (на основата на нереперирани публикации за периода 2000–2011)

Средства	Подходи и субекти	Целеви групи	Сфери на приложение	
<i>Методи</i> <i>Услуги</i> <i>Среди</i>	Холистичен Демократичен Позитивен Превантивен Интегративен Доверителен Емоционално стимулиращ Морално-когнитивен	Деца и възрастни Даровити Младежи Общности Институции	Социално възпитание	Социално развитие и адаптация
		Стари хора Жертви на насилие Деца/лица в риск	Превенция Социална интеграция и включване	Социални рискове
		Деца/лица с проблеми Маргинализирани		
		Зависими С девиантно или делинквентно поведение Агресивни С увреждания Институции	Корекция Ресоциализация Реинтеграция	Социални девиации и дефицити

Обобщение и изводи

Данните от изследването потвърждават, че социалната педагогика като практика в българския си вариант е по-скоро „педагогика“ отколкото „социална“, поне що се отнася до тази част от нея, която се реализира като концептуално осмислени педагогически подкрепи и интервенции спрямо човешката социалност.

Потвърди се също така предположението, че социалната педагогика е теория и практика на педагогическата подкрепа *за всяка човешка социалност*, а не единствено на нарушената или затруднена такава.

Същевременно се доказва, че на полето на социалнопедагогическото действие от адекватно третиране и интервенция се нуждаят не само социалното развитие (на всички) и социалните рискове (за някои), но и социалните девиации и дефицити (за най-нуждаещите се). Затова не е изненада, че традиционните средства на педагогиката (респ. образованието и възпитанието) и социалната работа не са достатъчни, а се налага познаването и използването и на интервенционни модели от сферата на социалния контрол и корекция (таблица 2).

Това е още едно доказателство, че нито образованието, нито социалната работа могат да получават уникален статут на единствени практически територии на социалната педагогика.

Може би вече е време и у нас⁹⁾ да признаем, че *социалнопедагогическата компетентност* е ключова за различни обществени сфери и професии. В това отношение констатациите тук съвпадат и с установените тенденции в други държави, където социална педагогика като академична дисциплина е ориентирана към широк кръг специалности и специалисти: „социолози, педагози, спортни педагози, специалисти по хуманитаристика, по жизнена безопасност и др.“ (Попкочев, 2012: 195). *Съдържателното ѝ конструиране* се основава на комплекс от концептуални подходи и практически методи, услуги и среди, които съчетават елементи не само от педагогическите технологии и модели, но и такива, характерни за социалната работа и подпомагане, а така също за приложната психология и механизмите за социален контрол. Нещо повече, практическите ѝ измерения се разширяват и по посока на сферата на заетостта, като се „заемат“ подходи и методи, характерни за приложната трудова и организационна психология: някои консултативни формати и такива за терапевтична работа в общности и групи. Това означава, че практиката и нейните относително автономни сфери се регулират с помощта на знания и опит, разработени в лоното на различни науки и техните парадигми и системи.

Между практиката и нейното научно (вкл. дисциплинарно) отражение съществува реална дистанция, поради което тя трябва да се отчита много

категорично и да не се допуска тяхното зле премерено смесване. Съществуващото към момента не само у нас, но и в много други региони припокриване на различните ѝ смислови измерения е една от причините за концептуалните „мъки“ и практическите препятствия пред социалната педагогика. В този смисъл е нужно обогатяване и прецизиране на понятийната ѝ система, в която практика и наука да бъдат наименовани и разбирани по целесъобразен начин.

По мое мнение, разбирана като практическа реалност, *социалната педагогика* би следвало да се използва като наименование – „шапка“ на различни и относително самостоятелни практики, а именно:

– тези на *образованието* (по-специално неформално и аформално образование);

– на *обществените системи за социална превенция, контрол и корекция* (възпитателни и превъзпитателни дейности, услуги и институции); и

– на *обществените системи, форми и институции за социална работа* (по-специално в сферата на заетостта, закрилата на деца/лица в риск, социално и здравословно ощетените).

В този смисъл свеждането ѝ до смисъла и практическите проявления единствено на социалната работа е неправомерно. Ето защо и ориентирането на университетските специалности „*Социална педагогика*“ единствено към професионалните възможности в сферата на социалната работа би ограничило съществено възможностите за реализация на студентите социални педагози.

БЕЛЕЖКИ

1. Вж. по-подробно Василев, Г. (1994). За предмета на социалната педагогика. Педагогика, 6, 91; Владинска, Н., Петрова, Н. (1994). Науката социална педагогика – за нейния предмет и обект. Педагогика, 6, 88; Карагъзов, Ив., Русева, М. (1996). Увод в социалната педагогика. Велико Търново: Слово; Карагъзов, Кв., Русева, М. (1994). Увод в социалната педагогика. В. Търново: Слово; Колев, Г. (1994). Социална педагогика. Избрани актуални проблеми (с. 5). Медицина и физкултура. С.; Бижков, Г. (2006). Социалнопедагогическата работа в училище (с. 27-42). Социална педагогика – история, теория, практика. С.; Сапунджиева, Кл. (2006). Състояние и перспективи на социалната педагогика в България (с. 27-42). Социална педагогика – история, теория, практика. С.; Сапунджиева, Кл. Състояние и перспективи на социалната педагогика в България (с. 11-26); Кутева, В. (2010). Социалнопедагогически процес – особености и съдържание. Педагогически алманах; Кутева, В. (2007). Социалното възпитание в контекста на социализацията. Педагогически алманах, 1-2, 37-46; Кутева, В. (2008). Относно научния статус

- на социалната педагогика. Педагогически алманах, 1-2; Попкочев, Тр. (2012). Дисциплинарно отражение на социалната педагогика в някои руски учебни програми (с. 195). Съвременното образование: мисия и визии. Сборник с научни студии и статии. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски”.
2. Съответните електронни страници са посочени под линия по-нататък в текста.
 3. Описание на използваните електронни каталози и сборници от научни форуми е дадено в приложение 1.
 4. Софийският университет е представен с издания на трите свои педагогически звена – Факултет по педагогика (ФП), Факултет по начална и предучилищна педагогика (ФНПП) и Департамент за информация и усъвършенстване на учители (ДИУУ).
 5. Подборът им бе продиктуван единствено от наличието на технически възможности за тяхното гъвкаво и мобилно ползване в интернет на 24-часов режим.
 6. Университетски сайт ШУ – <http://shu-bg.net/>, 18.07.2012.
 7. Последното се потвърждава и от споделеното в една от социалните мрежи от завършил специалността, който кандидатства за работа в дом за деца, лишени от родителски грижи. По време на интервюто с директорката на социалнопедагогическата институция тя му подсказва, че всъщност от него ще се очаква да е не само социален педагог (възпитател), но и да изпълнява ролята на шофьор, охрана, системен администратор, доставчик и пр. Вж. <http://zymosis.blog.bg/lichni-dnevnic/2012/03/05/realizaciia-na-visshoto-mi-mnogo-se-podti-snah.914934>.
 8. Тъй като данните са изваждани от тематични сборници (напр. посветени на работата с наркозависими), не би било обективно да се сравняват количествените данни, за да се правят заключения относно значимостта на работата с една или друга група или индивиди. В случая е по-важно най-вече да бъдат класифирани като цяло.
 9. Josef Schermaier J., Zum Begriff Sozialpädagogik, In: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitrag/herbst99/schermaier_99_2_h.htmq, 18.07.2012.

ЛИТЕРАТУРА

- Бакалов, Г. & Коев, Т. (2001). *Християнски справочник*. С.
- Бижков, Г. (2006). Социалнопедагогическата работа в училище (с. 27–42). В: *Социална педагогика – история, теория, практика*. С.
- Василев, Г. (1994). За предмета на социалната педагогика. *Педагогика*, 6, 91.
- Владинска, Н. & Петрова, Н. (1994). Науката социална педагогика – за нейния предмет и обект. *Педагогика*, 6, 80–89.

- Карагъзов, Ив., Русева, М. (1996). *Увод в социалната педагогика*. Велико Търново: Слово.
- Карагъзов, Кв., Русева, М. (1994). *Увод в социалната педагогика*. В. Търново: Слово.
- Колев, Г. (1994). *Социална педагогика. Избрани актуални проблеми, Медицина и физкултура*. С.
- Колев, Й. (2008). *История на социалната педагогика*. Благоевград.
- Колев, Й. (2010). *Класици на социалната педагогика*. Благоевград.
- Кутева В. (2010). Социалнопедагогически процес – особености и съдържание. *Педагогически алманах*.
- Кутева, В. (2007). Социалното възпитание в контекста на социализацията. *Педагогически алманах*, 1–2, 37–46.
- Кутева, В. (2008). Относно научния статус на социалната педагогика. *Педагогически алманах*, 7–32.
- Липински, И.А. (2001). Понятийний апарат и парадигми развития социальной педагогики. *Педагогика*, 10, 13–20.
- Николаева, С. (2005). Европейската съдба на социалната педагогика – между концептуалните различия и практическите принуди в миналото и днес. В: *Научните изследвания в социалната работа*. София: ГорексПрес.
- Николаева, С. (2005). Социалната педагогика – понятийни употреби и смислови граници. *Педагогика*, 11, 3–17.
- Николаева, С. (2008). *Неформално образование. Философии. Теории. Практики*. Габрово: Екс-Прес.
- Попков, Тр. (2012). Дисциплинарно отражение на социалната педагогика в някои руски учебни програми. *Съвременното образование: мисия и визии. Сборник с научни студии и статии*. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Сапунджиева, Кл. (2006). Състояние и перспективи на социалната педагогика в България (с. 27–42). *Социална педагогика – история, теория, практика*. С.
- Цветков, Д. (1996). *Основи на социалната педагогика*, „Наско–1701“. С.
- Josef Schermaier J., Zum Begriff Sozialpädagogik, In: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst99/schermaier_99_2_h.htmq, 18.07.2012.

PRACTICAL DIMENSIONS OF SOCIAL PEDAGOGY: DISCOURSE ANALYSIS OF BULGARIAN REALITIES

Abstract. This paper presents the results of a recent empirical research on the practical dimensions of social pedagogy in Bulgaria. The research is based on a discourse analysis of publications and academic documents which reflect relatively different practical aspects of socio-educational activities and events, seen not only as social steps and developments, but also as educational practices.

The information and data which were obtained and analysed show that seen as a specific type of social practice, social pedagogy is used as a sort of “umbrella concept” comprising of several autonomous activities and practices in areas like education, social work or social control and correction. The results justify the expectation that social pedagogy and social work are interrelated but not identical. The research outcome also confirms the observation, that basic norms of society form an intrinsic part of the contents of education, which makes the interaction between human educability and sociability crucial and inevitable.

Assoc. Prof. Silvia Nikolaeva, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Faculty of Education

Department of Social Work

15, Tsar Osvoboditel Str.

1504, Sofia, Bulgaria

E-mail: nikolaevas@yahoo.com

PRACTICAL DIMENSIONS OF SOCIAL PEDAGOGY: DISCOURSE ANALYSIS OF BULGARIAN REALITIES

Silvia Nikolaeva

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Abstract. This paper presents the results of a recent empirical research on the practical dimensions of social pedagogy in Bulgaria. The research is based on a discourse analysis of publications and academic documents which reflect relatively different practical aspects of socio-educational activities and events, seen not only as social steps and developments, but also as educational practices.

The information and data which were obtained and analysed show that seen as a specific type of social practice, social pedagogy is used as a sort of „umbrella concept“ comprising of several autonomous activities and practices in areas like education, social work or social control and correction. The results justify the expectation that social pedagogy and social work are interrelated but not identical. The research outcome also confirms the observation, that basic norms of society form an intrinsic part of the contents of education, which makes the interaction between human educability and sociability crucial and inevitable.

Keywords: social pedagogy, social education, social work, good practices

Introduction

For everyone interested in the interface between education and society at large the debate on the meaning and manifestations of social pedagogy is not new, and neither are its indisputable conceptual and practical achievements. Not accidentally, socio-pedagogical narrative invites comments from experts coming from different scientific and practical domains even from those with alternative perspectives.

As early as the 90-ties of the last century in Bulgaria we saw the first bold attempts for conceptualization of the nature of social pedagogy and its dimensions (N. Vladinska, N. Petrova-Dimotrova, G. Kolev, D. Tsvetkov, Iv. Karagyozov, M. Russeva). Among the current researchers of the subject in this country are authors with recognized expertise in areas such as philosophy of education (Tr. Popkochev), general pedagogy (D. Tsvetkov, L. Popov), methodology of educational research (G. Bijkov), philosophy and theory of education (Kl. Sapundjieva, N. Boyadjieva). The last 2–3 decades have even “raised” an authentic academic generation of „social pedagogues“, who focus on specific socio-pedagogical themes and problems

and ignore the ontological aspects since social pedagogy was never unfamiliar to them. (R. Kuzmanova-Kartalova, G. Mehandjiska, T. Manasieva, S. Chavdarova-Kostova, M. Borisova, V. Boyanova, Vl. Gospodinov, G. Petrov).

In the context of a large number of recent publications the typical target of socio-educational support would be the so called *socially disadvantaged and disabled children or adults* (V. Boyanova, Vl. Gospodinov, M. Borisova, L. Todorova and others), *groups with a- or antisocial thinking and behaviour* (G. Petrov, E. Rangelova, T. Manasieva, B. Kriviradeva) or *those/these with impeded social integration* (Y. Totseva, Iv. Ivanov, S. Chavdarova-Kostova, S. Varbanova, V. Bojilova and others). Another specific area of interest are *the existing challenges to social maturing, integration and development of people from all generations: children, adolescents and adults* (D. Levterova, V. Bojilova, Vl. Gospodinov), as well as the challenges to *civic education* (L. Strakova, E. Vassileva, R. Vassileva, S. Tsvetanska) and to *value formation and education* (P. Kostova, L. Strakova, Y. Merdjanova).

A few authors pay little but in fact sufficient attention to “existential issues” of social pedagogy. At the same time they quite passionately dedicate themselves to practical projects and initiatives targeting the topical socio-educational priorities, fields and practices. Moreover, among them emerged the champions of the gradual separation of social pedagogy from the core pedagogical sciences and its approximation to the goals and tools of social work. In other words, now rarely social education and integration are understood as synonyms of educational tasks and practices, while more and more often they are associated with the essence and practices of the social work.

Of course, this trend is not accidental and has its both global and local explanation. Over the past several decades social work in this country has proven itself as a field of conceptual pursuits and explorations, while education somehow naturally became its solid partner. Moreover, among the experts in both areas here and abroad those who believe that social pedagogy as a practice is more “social” than “pedagogical” seem to be the majority.

In fact, such a standpoint does not sound revolutionary but without doubt is relevant even today since education has always been a proven and powerful instrument for our progress as a society. Bulgarian history is rich in examples of political and at the same time educational developments which have defined the directions of our societal development.

Such a defining and evolutionary role was played by the adoption of Christianity as the official national religion and the establishment of an autonomous Bulgarian archbishopry in medieval Bulgaria (864-870) (Bakalov & Koev, 2001).

A similar social impact was produced with the adoption and the dissemination of the Slavic-Bulgarian script and literacy (852–889), as well as with the creation and dissemination of the first Bulgarian history book at the dawn of Bulgarian Enlightenment (1762).

Similarly supportive and developmental was the functioning of the first Bulgarian religious and secular schools, as well as of the „chitalishta“ (local educational

community centres) and the medieval cultural and educational societies. Thanks to their work during the times of the Bulgarian Renaissance while statehood was absent there occurred a cultural-enlightening revolution which further led to the success of the national liberation, spiritual autonomy and state independence.

The common thread uniting all these grand historical happenings is that underlying the societal shifts and changes they have brought, there was always a specific educational/pedagogical activity, initiative or practice. Currently, we are used to such a synergy between educational support and social dynamic.

Similar is the fate of *social pedagogy* exploring the interrelations between the social and the educational in manifold manifestations on both conceptual and practical level. Not being a conceptual or applied synonym of social work, social pedagogy adds to its promotion and success by contributing resources, methods and approaches of social significance. Notably, it is the education which, as a comprehensive social system and practice, is the real and effective partner to social policy and actions. Moreover, as a fundament of the relevant social model of knowledge-based economy through life-long learning, education is elevated to be a /the global philosophical paradigm of our “post industrial” time (P. Drucker).

All these relatively different approaches to the theory and practice of social pedagogy may be easily identified in the works and academic courses published over the last decade (Karagyosov & Russeva, 1996; Tsvetkov, 1996; Kolev, 2008; Kolev, 2010). The fact is that in the 90-ies of the last century the launch of the university course in Social Pedagogy was made, while we can still argue where and when exactly this academic discipline had been approbated.

What is remarkable in this case was, however, that this unique Bulgarian experience was accumulated through several alternative channels. Naturally, a central role in the process belonged to the official institutions and academic communities. In parallel and sometimes even in advance new ideas and solutions were introduced by NGOs, non formal groupings, international movements and networks, European programmes and projects.

These facts and trends have motivated the author to research and analyse sufficient information on the current practical manifestations of the socio-educational practice in Bulgaria. My interest was additionally stimulated by the insufficient volume of our own national studies, based on data, priorities and solutions approved in the practice.

In short, the aim of the present research is to outline the authentic practical dimensions of social pedagogy in Bulgaria, as a basis for further developing its conceptual frame and prospects as a scholarly discipline.

The research is guided by the following principal tasks:

- To collect, review and systemize accessible information data bases and carriers which outline the current applied dimensions of social pedagogy in Bulgaria after 2000;
- Based on the analyses of the gathered empirical information to outline the main trends and priorities in the current social pedagogy practice in Bulgaria;

– To forecast and project possible / needed directions and priorities for long-term sustainable development of theory and practice of social pedagogy.

The *basic expectation* is that on practical level as socio-pedagogical can be identified and described those activities and measures which combine to the greatest extent both the potential of educational and social work, and are not reduced to any of the two or to a third one.

The object of this analysis is a set of empirical data and documental artefacts representing the variety of authentic practical interactions between the social and educational dimensions.

The subject of the analysis is social pedagogy as a kind of applied social practice (reasonable/ good practice or targeted area).

Research Methodology

The research challenge in this case is the multidimensional nature and contradictory development of the social pedagogy as a theory and practice in this century. My opinion on the subject was presented to interested readers in several publications issued in 2005 (Nikolaeva, 2005). Over the years since then, as well as before, the multidimensional character of social pedagogy continues to provoke researchers at home and abroad. At the same time, some basic lines of consensus on the use of the term social pedagogy can be defined as follows:

– social pedagogy as a specific form of a comprehensive human practice and experience;

– social pedagogy as a science and / or a scientific direction;

– social pedagogy as an academic discipline and academic programme;

– social pedagogy as a professional activity and a field of competence (Nikolaeva, 2005).

These different aspects are connected by permanent systemic links (fig. 1) which however are prone to current influences and, as a consequence are rather dynamic i.e. changing in time, space and context.

For example, the balance between scientific and practical fields and approaches is influenced by actors and circumstances operating on both these levels. While in some cases, human practice is more creative and innovative (eg. with regard to the concept of inclusive education which in Bulgaria was initially introduced by the non government organizations), in other cases science and research precede practical experience (e.g. the introduction of the concept and the professional profile of „a social pedagogue“).

Of similar nature is the interface between the different concepts of social pedagogy. For example, the unfolding socio-educational knowledge has influenced only indirectly the image of social pedagogy as an academic course and degree. This influence is successfully empirically studied by Trayan Popkochev (Popkochev, 2010). The author's starting point is that making social pedagogy an academic

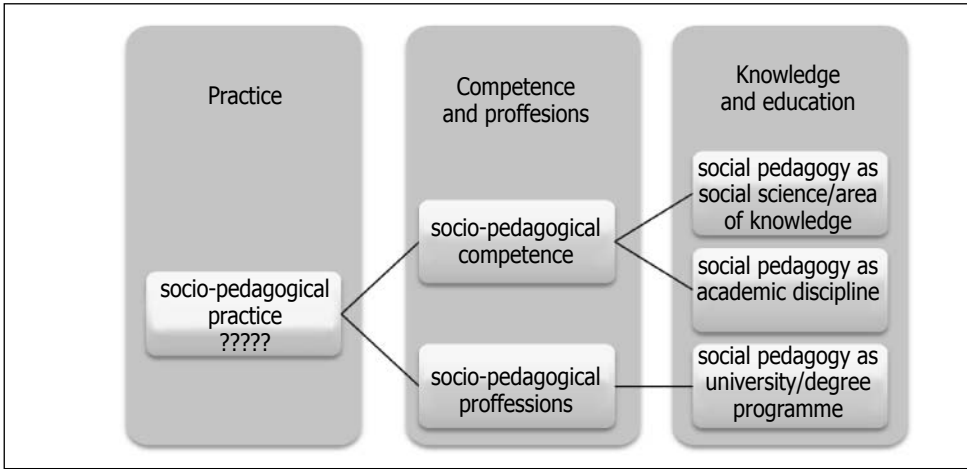


Fig. 1 – System relations between different uses of „social pedagogy“

course implies the usage of different approaches and specific synergy models touching upon a broad spectrum of topics. (Popkochev, 2012: 195).

He quotes I.A. Lipinskiy (Lipinskiy, 2001), who distinguishes at least 4 different disciplinary paradigms in the formulation of the contents of the academic programmes in social pedagogy in Russia: pedagogical, sociological, socio-pedagogical and sociologic-pedagogical. From their own experience university professors know, that the thematic selection in a specific academic module is determined also by their individual philosophical.

In this sense the transforming of scientific knowledge into an academic one reflects both the systemic achievements of science as well as the needs and realities of practice. Later on will be seen how this refers to the existing master programmes as well as to the field of publication and research. Here a starting point for comparison and drawing of conclusions are points made in my earlier studies (Nikolaeva, 2008) and those of my fellow Bulgarian researchers (Bijkov, 2006; Sapunjeva, 2006; Popkochev, 2012; Vladinska & Petrova-Dimitrova, 1994; Kuzzmanova-Kartalova, 2006; Kuteva, 2010 etc.).

Gathering the necessary informative arrays and data was made possible through:

- Reviewing the faculty web pages and links where the official curriculum documents of social pedagogy degree programmes in this country are available¹⁾;
- Reviewing accessible library catalogues (mainly university libraries);
- Reviewing the accessible collections of conference papers in the area of pedagogy and social work, which include thematic section on social pedagogy²⁾;
- Reviewing virtual social networks, blogs and forums including personal positions and comments on different themes related with social pedagogy as theory and practice.

The collected data were processed using the following methods:

- Documental and content-analysis of official documents for school and academic curriculum;
- Content-analysis of publications (and their keywords, if available);
- Comparative conceptual analysis of postings on social blogs and forums.

This research is based on data gathered from:

- 23 editions – books (13 conference books and 10 faculty yearbooks) and electronic editions (CDs, conference web sites), published by 6 faculties / 4 universities³⁾ and 1 regional educational authorities (Varna region);
- Electronic catalogues of 2 university libraries (Sofia University „St. Kl. Ohridski“ and Plovdiv University „St. Paisii Hilendarski“⁴⁾);
- Official documents (study plans and qualification characteristics) of 8 Bulgarian universities and their 9 faculties with the bachelor and masters degree programmes in the area of social pedagogy.

In detail, the quantitative and qualitative parameters of all research data will be presented together with the discussion of the results. The data gathering and analysis were performed between March and June 2012.

Discussion

Social pedagogy as an area of specific practice, professional work and competence

The data from 2 types of documents were used to study the authentic dimensions of social pedagogy as an area of specific practice, professional work and competence, namely:

- Qualification characteristics of social pedagogy bachelor and master degree programmes, including information about possible areas of professional work, positions and competences of the social pedagogues and the specialists who carry out socio-educational functions and tasks;

- A great volume – over 350 of still non-referred publications, included in conference collections, most of which present not only research, but also good practices and achievements.

The descriptions in the qualification characteristics of the acquired through the degree programmes professional knowledge, skills and competences are very broadly formulated and cover a large practical territory. The main ideas are very correctly outlined in the documents of the Faculty of Education at the Shumen University⁵⁾. Several basic benchmarks of the practical social-pedagogical work in Bulgaria can be identified in the documents namely:

- that the social-pedagogical practice presumes „the implementation of pedagogical, methodological and research activities in the educational space“;
- that in the social-pedagogical practice work „professionally qualified and mobile specialists possessing theoretical knowledge, skills and competences ... with integrative and interdisciplinary nature“;

- that their work aims to provide support mostly to „individuals with marginalized, deviant and delinquent behaviour, to families, problem groups, people with disabilities“, but also to those „with special talents and gifts“, „who need special protection“, as well as to the institutions working with all the target groups;
- that social-pedagogical work is associated with the use of 3 basic types of methods and strategies: (1) „social-pedagogical intervention supporting instruction and education, (2) „rehabilitation, adaptation, integration and reintegration“, (3) professional and educational orientation“;
- that the professional competences of a social pedagogue cover a set of pedagogical practices: „pedagogic-psychological, analytic-diagnostic, corrective-rehabilitative, organizational-communicative, prognostic, social-preventive etc. “;
- that in fact the social pedagogues fulfil a wide number of activities and tasks: social-pedagogic, methodological, cultural-educative, corrective-developmental, organizational-communicative, cooperation and partnership activities with institutions working with children and adults, or with the specialized bodies⁶.

The document emphasises on the professional fulfilment of the social pedagogue in two main areas: education and labour market.

In the qualifications description of the social pedagogue graduating from the Social pedagogy program at the Thracian University (Stara Zagora) are also outlined the possibilities for professional allocation in social institutions for children and adults, in educational and social centres where they can occupy administrative or expert positions (serving as specialists in the system of social assistance, social work etc.). Notably, in this document the orientation is more pro-social than pro-educational/pro-pedagogical which contradicts the declared pedagogical direction of the modules in the study plan of the degree programme.

An interesting finding emerges from the qualifications description for graduates from the master programme „Social pedagogy and social work“ at the same Thracian university (Stara Zagora). The name of the programme by combining social pedagogy“ with „social work“ already prompts certain conceptual bias in the spirit of the German tradition where social pedagogy is seen as specific section and practice of social work. Similar uses are identified also in the British isles where social pedagogy is still a newcomer. In the UK, for example, social pedagogy has to face the administrative measures and activities typical for the traditional social work in British context and offer a more tailored approach to every single client and case. It focuses on unfolding each person's own potential for coping with problems by contrast to the financial and logistical support of traditional social work which only helped people survive physically and socially.

The Social pedagogy and social work master programme of the Thracian University is mainly focused on children and groups and individuals at both social and health risks. The necessity of cooperation and interaction among different inter-

ested institutions, of assuring high level of ICT implementation in the area as well as of exploratory and evaluative activities is underlined.

The conceptual *content-analysis* of the titles and keywords of non referred publications (Bulgarian papers in conference collection books) between 2000–2011 outlines 5 specific areas of interest:

- Theory and history of social pedagogy;
- Social challenges and target groups who provoke the search of new knowledge and experience in the area;
- Professional knowledge and competences related to the nature and the tasks of the social pedagogy;
- Implemented in Bulgaria intervention approaches and their typical actors; and
- Specific methods, services and environments of social-pedagogical work.

The challenges identified by researchers and practitioners in the practical field of social pedagogy can be divided in three groups according to the research findings:

- social development and adaptation as permanent universal processes which can be supported professionally and intentionally;
- social risks, factors and conditions which affect negatively the personal development and socialization;
- typical social deviations which require professional intervention (table 1).

Table 1 –Types challenges (objects) addressed by the social-pedagogical practice

Social development and adaptation (101 items)	Social risks (34 items)	Social deviations (43 items)
Socialisation (5) Social upbringing & education (7) Social competences (12)	Negative social influences (8) Specific risks (18) Evolutionary crises (5) Level of coping with social challenges and risks (3)	Aggression (15) Deviant behaviour (13) Dependencies (15)

To study the *areas of social-pedagogical competences* several criteria were applied.

The first criteria are based on their commitment with specific theoretical direction or discipline. Findings show that there are evidences for the study of three main type of professional competences applied in social-pedagogical practice namely pedagogical, social-pedagogical and managerial ones.

The group of pedagogical competences is identified through concepts such as educational knowledge, skills and experience (16), re-education (3) and self-education (1), development (5) and formation (13), prevention (19) and correction (1), instruction (5), pedagogical intervention (4), to educate (5), to motivate (2).

The group of *social-pedagogical competences* was identified thru concepts like: skills and experience for establishment and keeping communication and interrelation (16) protection, support and defence of individuals and groups (9), skills and experience for integration (7) and intercultural education (2), consultation (2), non formal education (2), orientation (1), conflict resolution (1), socialization (6) and re-socialisation (3), social prevention(2), projecting (3) and adaptation (5), humanisation (1) and social education (2).

The *managerial competences* are associated with terms as organisation (5), planning (1), guiding (3) and management (3).

The second criteria for the evaluation of practical social-pedagogical competences reflect *the specifics of the object (target groups) of intervention and its context*.

According to target group specifics 60 items were identified such as: children in risk (15), homeless and neglected children (2), adult and elderly people (2), children and individuals with disabilities (12), children and families with problems (4), minorities (2), youth people (2), communities (6) and people with drug dependences (15)⁷⁾.

According to their context only 5 publications were identified: penitentiary practice, child labour, family and family education, schools, social-pedagogical institutions.

The discourse analysis of the applied interventional approaches as well as of the defined intervention actors (experts) and objects (target groups) gives ground for the following conclusions:

– 7 types of conceptual approaches to social-pedagogical work are observed based on Bulgarian publications and studies, in particular: holistic approach, moral-cognitive approach, democratic approach (2), positive approach, integrative approach, confidential approach, and emotional intelligence stimulating approach. This is to say that only the last one mentioned is obviously associated with a merely psychological paradigm while the rest of the approaches reflect universal (as the holistic one), worldly (as the positive or the confidential approach) or social paradigms (such as the democracy and the integrative approach);

– According to the area of implementation, the detected approaches in social-pedagogical work are divided into 3 groups: the area of social education (14), the area of social integration and inclusion (4) and the area of social prevention (1).

– *The typical target groups* include: children and youth with drug dependencies (15), talented children (1), children with deviating behaviour (18), children with disabilities (11), school children (15), young people (2), women-victims of violence (91), marginalised groups – refugees, ethnic communities, religious groups (7), families/parents and population in underdeveloped areas (1), elderly people (1);

The subjects of social-pedagogical work and activities (34) are *individuals* (foster families, pedagogues, volunteers, students) and *institutions* (schools, social

institutions for children and youths, child protection bodies, local commissions, communities in small villages).

The most typical methods used in social-pedagogical work according to the publications (91) can be divided into 5 main groups:

- methods for diagnostic and evaluation (7);
- methods for prevention (14);
- methods for correction (3);
- methods for self-coping (10);
- methods for stimulation of individual capacity (28).

The social-pedagogical services rendered (38) form another important practical aspect of social pedagogy. According to the research these can be divided in 3 groups: services for social education and integration (28), services for prevention (5) and correction (7).

Together with methods and services, a special place among the tools of social pedagogy is given to the so called „ambiances” or environments (15). In this case it is accepted that given specific circumstances of space and environment can stimulate or inhibit individuals and groups. This is why in many cases social pedagogy functions are present during artistic and cultural-informative events (10), portfolios, time budget, new institutions (societies, clubs, offices, groupings etc.).

In summary, as a practice social pedagogy in a Bulgarian context comprises the three main directions described by D. Tsvetkov (Tsvetkov, 1996), namely:

- Social-civic education and integration;
- Societal-adaptive education and integration;
- Social-health education and integration (Tsvetkov, 1996: 12–13).

Regrettably, the nature of gathered empirical research data impedes drawing definite conclusions on the prevailing approach in a practical context. It seems that a balance is stricken between the proper pedagogical practices and those with a more global vision and impact.

Conclusions

Research data confirm that social pedagogy as a practice in its Bulgarian context is more likely to rely on pedagogical methods, technologies, processes and tools.

It was also confirmed that social pedagogy is the theory and practice of supporting all human beings, not only the disadvantaged and the disabled groups.

At the same time, in the area of social-pedagogical action there is a need for providing adequate support not only to social development (of everyone) and the prevention of social risks prevention (for some), but to social deviations and deficits, as well. This explains why the instruments of the pedagogy and social work are not sufficient and there is a need to use intervention models from other areas, e.g. social control and correction (table 2).

Table 2 – Discursive thematic profile of social-pedagogical practice
(based on non referred publications between 2000–2011)

Means	Approaches and actors	Target groups	Areas of implementation	
Methods	Holistic	Children and adults Gifted	Upbringing and social education	Social development and adaptation
	Democratic	Youths Communities Institutions		
Services	Positive	Elderly people	Preventions	Social risks
	Preventive	Victims of violence		
Environments	Integrative	Children/ individuals in risk	Social integration and inclusion	Social deviations and deficits
	Confidential	Children/individuals with problems		
Environments	Emotionally stimulating	Marginalised individuals & groups	Correction Re-socialization Reintegration	Social deviations and deficits
	Moral	Dependent individuals		
	Cognitive	People with deviant or delinquent behaviour		
		Aggressive individuals & groups		
	People with disabilities			
		Institutions		

This is evidence that neither education nor social work can gain the privilege to be the unique practical fields of social pedagogy.

It is time to recognize it in this country like J. Schermaier did it in Germany (Schermaier, 2012) that social-pedagogical competence is a key one for different social areas and professions. These conclusions correspond with established traditions in other countries and regions where social pedagogy as academic course addresses a broad number of programmes and experts: „sociologists, pedagogues, sport pedagogues, humanitarians, crisis experts etc.“ (Popkochev, 2012). Its content designing is based on a complex of conceptual approaches and practical methods, services and environments, which combine element from pedagogical technologies and models with those from the area of the applied psychology and the social control. Even more, its practical dimensions are expanding also to the field of labour market and clinical practices by „boring“

approaches and techniques typical for the occupational and organizational psychology. This means that the practice and its autonomous areas are regulated with the support of knowledge and experience developed in the context of different sciences and their paradigms and systems.

It can be concluded that between practice and its academic (including disciplinary) discourse there exist a substantial divergence which has to be clearly recognized in order not to mix reality with discourse. The different overlapping meanings implied when using the term social pedagogy both at home and abroad are at the bottom of many conceptual „sufferings“ and practical impediments. In this respect the terminology of social pedagogy needs further enrichment and precision whereby practice and scientific abstraction are understood in clear terms.

In my view, seen as a practical activity, social pedagogy can act as a sort of „umbrella“ notion comprising specific activities and practices such as:

- Education (formal, non formal, informal);
- Social work done by institutions (especially in the area of labour market, child-care, protection of persons with disabilities, risk prevention and public health ;
- Social Systems and institutions for control and correction (preventive and corrective institutions, bodies and services).

In this context to consider social pedagogy as a synonym of social work is to misrepresent reality. This is why focusing the academic courses mainly on social work means limiting the possibilities for graduating students to find adequate and satisfactory professional realization.

REFERENCES

1. The corresponding web sites are under lined in the paper further.
2. Find the description of the reviewed web catalogues and conference books in application 1.
3. Sofia University is presented by three academic divisions: Faculty of Education, Faculty of pre-school and primary pedagogy, and Department of information and in-service teacher qualification.
4. The selection is based predominantly on the criteria for technical possibilities for free and fulltime (24h) online accessibility.
5. See the Shumen university web site- <http://shu-bg.net/>, 18.07.2012.
6. These findings are supported also by the comments of a graduated social pedagogue who shared his experience in the social networks. He applied for an appointment in a social-educational home for neglected children and orphans. During the interview he realizes that the head of institution expect to hire a person who is ready to serve not only as social pedagogue but also as a driver, security, system administrator, caterer etc. See: <http://zymosis.blog.bg/lichni-dnevnici/2012/03/05/realizaciia-na-visshoto-mi-mnogo-se-podtisnah.914934>.

7. Taking into account that the analysed data are published in thematic collections (i.e. focused on working with drug abusers) no quantitative comparisons and evaluations between certain practices with children or adults can be made. There is more adequate in this case to focus on their typology.

BIBLIOGRAPHY

- Бакалов, Г. & Коев, Т. (2001). *Християнски справочник*. С.
- Бижков, Г. (2006). Социалнопедагогическата работа в училище (с. 27–42). В: *Социална педагогика – история, теория, практика*. С.
- Василев, Г. (1994). За предмета на социалната педагогика. *Педагогика*, 6, 91.
- Владинска, Н. & Петрова, Н. (1994). Науката социална педагогика – за нейния предмет и обект. *Педагогика*, 6, 80–89.
- Карагъзов, Ив., Русева, М. (1996). *Увод в социалната педагогика*. Велико Търново: Слово.
- Карагъзов, Кв., Русева, М. (1994). *Увод в социалната педагогика*. В. Търново: Слово.
- Колев, Г. (1994). *Социална педагогика. Избрани актуални проблеми, Медицина и физкултура*. С.
- Колев, Й. (2008). *История на социалната педагогика*. Благоевград.
- Колев, Й. (2010). *Класици на социалната педагогика*. Благоевград.
- Кутева В. (2010). Социалнопедагогически процес – особености и съдържание. *Педагогически алманах*.
- Кутева, В. (2007). Социалното възпитание в контекста на социализацията. *Педагогически алманах*, 1–2, 37–46.
- Кутева, В. (2008). Относно научния статус на социалната педагогика. *Педагогически алманах*, 7–32.
- Липински, И.А. (2001). Понятийний апарат и парадигми развития социальной педагогики. *Педагогика*, 10, 13–20.
- Николаева, С. (2005). Европейската съдба на социалната педагогика – между концептуалните различия и практическите принуди в миналото и днес. В: *Научните изследвания в социалната работа*. София: ГорексПрес.
- Николаева, С. (2005). „Социалната педагогика“ – понятийни употреби и смислови граници. *Педагогика*, 11, 3–17.
- Николаева, С. (2008). *Неформално образование. Философии. Теории. Практики*. Габрово: Екс-Прес.
- Попковчев, Тр. (2012). Дисциплинарно отражение на Социалната педагогика в някои руски учебни програми. *Съвременното образование: мисия и визии. Сборник с научни студии и статии*. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Сапунджиева, Кл. (2006). Състояние и перспективи на социалната педагогика в България (с. 27–42). *Социална педагогика – история*,

теория, практика. С.

Цветков, Д. (1996). *Основи на социалната педагогика*, „Наско–1701“. С.
Josef Schermaier J., Zum Begriff Sozialpädagogik, In: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst99/schermaier_99_2_h.htmq, 18.07.2012.

СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА КАТО ПРАКТИКА: ДИСКУРСИВЕН АНАЛИЗ НА БЪЛГАРСКИЯ ОПИТ

Резюме. Статията представя резултатите от наскоро приключило емпирично изследване на практическите измерения на социалната педагогика у нас. В основата на изследването е дискурсивният анализ на публикации и академични документи, които отразяват относително различни практически измерения на социалнопедагогическото – като социални мерки и събития, но също така и като образователна практика.

Получените и анализирани данни и информация дават основание да се приеме, че като обществена практика социалната педагогика е своеобразно наименование – „шапка“ на различни и относително самостоятелни събития и дейности в области като образованието, социалната работа или социалния контрол и корекция. Това потвърждава очакването, че между социална педагогика и социална работа има множество допирни точки, но не и знак на равенство. Същевременно се потвърждава и наблюдението, че в природата на образованието са вградени основополагащи социални норми, което прави връзката помежду им съдбовна и неизбежна.

Assoc. Prof. Silvia Nikolaeva, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Faculty of Education

Department of Social Work

15, Tsar Osvoboditel Str.

1504, Sofia, Bulgaria

E-mail: nikolaevas@yahoo.com

КАКВО ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ НИ Е НУЖНО – ГЛЕДНАТА ТОЧКА НА УЧИТЕЛИТЕ, УЧАСТВАЩИ В ПРОЕКТ „НАЦИЯ И ГРАЖДАНСТВО“

Деян Петров

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящият текст има за цел да представи и аргументира основни предложения за реструктуриране на гражданското образование в България. Предложенията и препоръките възникваха като резултат от общата екипна работа на учители и университетски преподаватели по време на регулярна работна среща, проведена на 21 и 22 април 2012 г. в София – част от тригодишния проект „Нация и гражданство“. Статията няма претенцията да конструира академични обяснителни модели, извеждайки главни фактори и причини за това, защо българското средно образование функционира по един или друг начин. Достойнствата на текста могат да се изразят ясно в три главни направления.

На първо място, той представя гледната точка на пряко ангажирани с учебния процес субекти. В този смисъл неговата насоченост е също гражданска.

Второ, предложенията са формулирани така, че да могат да послужат като основа за реализиране на образователни политики, и имат свой адресат всички онези експерти и специалисти, които са директно свързани с оформянето на държавните образователни стандарти по гражданско образование, от една страна. От друга, статията би била от полза и за учители, които имат свободата и желанието да адаптират и въведат образователни практики по гражданско образование, които да са насочени към реалното търсене на ефективност във въвеждането и социализирането на граждански модели в своите класни стаи.

Трето, текстът има полемичен характер и се опитва да въведе читателите в отворена дискусия за това, как може да се преподава по-ефективно гражданско образование.

Keywords: education system, civic education, transformations, suggestions, project

Насоченост на образователните политики в контекста на нова образователна парадигма

В дискусиите, реализирани в рамките на проекта „Нация и гражданство“, учителите многократно посочват редица проблеми, които възпрепятстват ефективното преподаване на гражданско образование в българското училище.

Според тях на него му се отрежда второстепенна роля. На общообразователни дисциплини като „Етика“, „Логика“, „Право“, „Психология“, „Философия“ и „Свят и личност“ се гледа като на по-малко важни и „лесни“ за преминаване предмети, оценяването е силно субективно и основната работа е съсредоточена в подготовката за съставяне, но не и на реализиране на „граждански проекти“ (най-често насочени към екологични и много рядко към политически релевантни въпроси).

В масовия случай, от гледна точка на преподавателя, основен приоритет придобива „покриването“ на теоретичния материал (считан за доста обемен и твърде научно ориентиран), постулиран в държавните образователни стандарти, и неговото разпределяне в „тематични планове“. Тоест нормативното изискване за определен предел от усвоени академичните знания задава главния фокус на учителските усилия (по-важно е дали аз, като учител, ще съумея да преподам всички теми според ДОИ, а не от какви умения и знания имат потребност учениците ми). Това е модел, който поставя водеща роля на преподавателя като изпълнител на държавни разпоредби, а не на ученика като потребител на полезни за него знания и умения. В проведените по време на работната среща дискусии учителите многократно споделяха, че този модел не е работещ, тъй като се основава на административно-командна логика (с един властови център – учителя и неговата катедра) в преподаването и не отчита като главен фактор мотивацията и интереса на ученика, които са силно променливи и много конкретни за всеки отделен клас, общност и индивид в даден период.

Друга основна тема за обсъждане се завъртя около това, под каква форма трябва да се преподава гражданско образование в училище. По-голямата част от учителите застъпиха тезата, че гражданската култура не може да се сведе до една дисциплина и в този смисъл не би могло да съществува един предмет, който да се фокусира върху ясно обособен учебен материал и корпус от умения. Причината за това е многообразието на социални взаимоотношения между гражданските субекти и невъзможността пълнотата на тези отношения да бъде „опитомена“ в логиката на една учебна дисциплина. Ето защо работният екип се спря върху тезата, че гражданското образование трябва да е интердисциплинарно и да прониква в почти всички изучавани в училище дисциплини, именно защото гражданските активности могат да бъдат разпопосочни и да обхващат всяка сфера на човешкия живот.

Доминиращата административно-командна логика в преподаването създава ефект на ригидност по отношение на въвеждането на иновативни и отчитащи социалния контекст модели на работа с учениците. Гражданско образование се преподава основно чрез метода на лекцията и диктуването на дефиниции, независимо от поставените цели в тематичното разпределение. Преобладава насока на мислене, която превръща постигането на „идеалната

дисциплина“ (тихи, спокойни и безпроблемни ученици) в час в основен търсен ефект на преподавателските усилия. Реалното осъществяване на учебни и урочни цели се пренебрегва или просто не може да бъде осъществено поради нерелевантност на използваните педагогически техники. Тази насока създава и елитарност в учебния процес, тъй като учителят се оказва в позиция на работещ по-добре с „дисциплинираните ученици“, отколкото с „недисциплинираните“, като в крайна сметка твърде рядко образованието успява да достигне до всеки един ученик. Подобна елитарност създава условия за формиране и задълбочаване на социални неравенства и води до „етикетиране“ и „заклеймяване“ на цели групи от ученици или дори класове като „не достатъчно умни и дисциплинирани“ спрямо онези, които са „добри и интелигентни“ (следователно – доминира идеята за „вродена интелигентност“).

Силно критикуван възглед от страна на участниците в работните срещи е и разбирането, че училището е инкубатор за умения и знания, които ще бъдат от значение за индивида след момента на неговото завършване. Именно актът на дипломиране, според тази нагласа, разграничава това, което се случва в училище, и началото на „истинския“ (най-често мислен като трудов) реален живот след завършването. Интензивната динамика на съвременния социален живот обаче поставя важно условие за непрекъсната адаптация и усвояване на нови умения от всеки индивид в обществото, което проблематизира всяко мислене в големи етапи и плавни преходи от едно състояние в друго. На всичкото отгоре тази нагласа на мислене води до обезсмисляне на гражданската функция на училището. След като реалният живот започва след него, то защо е нужно то да е граждански активно? Утвърди се мнението, че гражданското обучение по своя характер е интерактивно и основано на упражнения и практически дейности, които често излизат извън класната стая и навлизат в конкретни общности или институции.

Казано по обобщен начин – необходима е промяна в образователната парадигма, която дава посока на политиките за реализиране на гражданско образование в България. Гражданското образование е творческа сфера с интердисциплинарна насоченост. То трябва да се основава на идеята за „натрупваща се интелигентност“ в противоречие с допускането за „вродена интелигентност“, ако има претенцията да сменя социални различия, а не да ги възпроизвежда. Преподавателят следва да може да конструира учебното съдържание спрямо умения и знания, които са смислени, важни, полезни и мотивиращи учениците, а не единствено спрямо образователни изисквания и стандарти, които не отчитат социален и културен контекст. В този смисъл то трябва да полага ясни, конкретни и измерими (в качествен и количествен план) цели, да е ориентирано спрямо постигането на целта, а не просто по отношение на реализиране на дейност заради самата дейност. С други думи – образованието се ориентира около развитието на личността на всеки ученик (то не е привилегия само за

„дисциплинираните“ и „умните“), а не около фигурата на учителя и неговия тематичен план или теоретични виждания. Гражданското образование не би могло да се „научи“ от учебник или книга, то се учи чрез действие и реална активност, в този смисъл е нужна промяна от теоретично към практически ориентирано учебно съдържание. Важен резултат от промяната в образователната парадигма би довела след себе си и до повишаване на авторитета на учителите и училището като институция, тъй като школото ще се утвърди като активна организация с гражданско значение за страната и общността.

Предложения за това, как може да се подобри ефективността в процеса на преподаване на гражданско образование в училище

След обсъждането на „новата парадигма“ или посока на образователните стратегии логично се стигна до обсъждане на това, какви промени е нужно да настъпят на ниво класна стая и училище, така че да се гарантира ефективно усвояване на граждански умения и компетентности. В дискусиите се появиха редица предложения, свързани с формата, която е нужно да придобие гражданското образование:

Въвеждане на отделен предмет, сходен със съдържанието на „Свят и личност“ в прогимназиалната степен – V–VII клас, който обаче да е практически ориентиран към работа в конкретна общност.

По време на дискусиите споделихме, че гражданското образование трябва да бъде сериозно застъпено в прогимназиалната степен още от V клас. Твърде късно според нас се появява дисциплина като „Свят и личност“, тъй като в XII клас учениците вече е редно да са се запознали, упражнили и усвоили основни принципи на гражданското общество. Освен това голям брой ученици отпадат от училище до VII клас и е важно още преди гимназиалната степен да познават устройството на демократичната правова държава и своите човешки, социални и граждански права.

Независимо дали става въпрос за прогимназиална или гимназиална степен, гражданското образование следва да е насочено преди всичко към придобиване на граждански компетентности от практика, насочена към решаване на локални социални проблеми. Само така гражданското образование и училището като цяло може да придобие ново значение за ангажираните в него субекти, както и за конкретните общности в региона. Тоест, учениците трябва да могат сами (с помощта на учителя, доколкото той „организира“, а не „дресира“ или пък „внушава“) да решат как да работят за конкретна общност – за училището, за квартала, за града, за семейството или пък за публичните институции на общината. Посредством конкретни дейности, насочени към решаване на проблем в общността, децата ще усвояват в „ход“ граждански знания, ще се учат чрез практикуване („learning by doing“). По този начин и основните принципи на теорията могат да бъдат прилагани директно още в рамките на

училището и ученическото всекидневие, отчитайки социалния и културния контекст на конкретна общност или регион в България.

Разчупване на традиционната система на организация на училището по класове и възрасти

По-голямата част от учителите изразиха мнение, че организацията на времето и човешкия ресурс в училище също може да бъде променена по начин, който да подобри ефективността на учебния процес. Така например гражданското образование може да бъде реализирано под формата на няколко елемента – задължителна подготовка и избираеми модули. Избираемите модули се основават на практически занятия и конкретна работа по проекти, свързани с разрешаване на даден социален проблем – например модул „Мултикултурализъм и толерантност“ за райони със смесено население. По-важното обаче е, че тези модули се избират от учениците и това създава условия за разчупване на стандартния модел на организация на класа, при който започваш и завършваш училище с една и съща група от хора, а напротив – в модула можеш да попаднеш с ученици от други класове и да работиш заедно с тях по общи проекти. Следователно подобна система би способствала за по-адекватно социализиране на учениците и би създала шансове за избор на индивидуална учебна траектория – нещо, което на този етап почти напълно отсъства от училищния живот.

Гражданското образование да е обвързано с конкретни дейности на учениците в рамките на ученически парламент или училищни проекти, по които те взимат важни и отговорни решения за целите, изпълнението и управлението на проекта.

Друго важно предложение се свързва с делегирането на правомощия, дейности и отговорности към учениците, което да способства за тяхното „овластяване“. Ако ученикът чувства, че образованието му няма смисъл, то най-вероятно причината е в усещането, че собствените му действия в ролята на ученик нямат значение в рамките на училищния живот. Ето защо е от огромна важност учащите се да могат да вземат решения и да заемат значими роли във всекидневието на училището, общността. Това може да се случи в рамките на градски парламент, училищен съвет или екипи за разрешаване на социални проблеми. Чрез това реално участие в управлението те могат да разберат какво значи гражданска активност и какви могат да бъдат нейните положителни ефекти върху собствения им и живота на другите.

Това води и до следващото важно предложение, а именно: да се улесни и стимулира процесът на провеждането на учебен процес под формата на разнообразни извънкласни дейности. Извънкласната дейност улеснява формирането на компетентности и изграждането на граждански умения, защото проблемите, които засяга гражданското образование, се случват най-вече извън рамките на училището, във всекидневието на ученика. Чрез реализира-

нето на дейности в извънкласно време ученикът се чувства пряко ангажиран и развива чувство за отговорност и солидарност с общността, в която живее. Отново може да се подчертае, че подобни дейности повишават и авторитета на учителите и училището като публична институция, което следва да е неизбежна цел на всяка граждански ориентирана организация.

С оглед на формиране на една демократична култура на взаимна отговорност, да се променя физическото властово пространство (класната стая), в което протича учебният процес.

Дизайнът на „модерната“ класна стая предполага развиване на дискуссионни умения, равни позиции между събеседниците по време на дебат, да изменя йерархичното отношение между преподавател и ученик. Модерните класни стаи са динамични и гъвкави. Идеята е не учениците да се адаптират към пространството, а класната стая да може да придобива вид, който да улеснява и онагледява образно процеса на учене в зависимост от дадената тема или практическо занятие. Като положителни примери могат да се изтъкнат класни стаи, в които чиновете са наредени един срещу друг с цел улесняване на екипната работа, или пък класни стаи, в които не съществуват центрове на властта, а работни кътове, напомнящи на реалната работна организация в публична институция или фирма. Възможно е за целите на осъществяване на даден проект класната стая да придобие организиран вид на работно поле на неправителствена организация с всички характерни за таква пространство секции. Това е полезно с оглед и на реализиране на скритата програма на образованието, която способства за развиване на умения извън официално обявените в тематичните разпределения или ДООИ. Оттук ще последва и промяна в нагласата към цялостния учебен процес, независимо от предмета на преподаване.

Оценяването на успеха по гражданско образование

След като станаха ясни предложенията, които се отнасят за дизайна на конкретната преподавателска дейност, няма как да се пропуснат и дебатите, които възникнаха по отношение на един от най-съществените елементи в педагогиката – оценяването.

Разви се тезата, че към момента не съществуват (не се прилагат) единни критерии за оценяването по отделни дисциплини. Всеки преподавател взема лично професионално решение за това, как ще „оформи“ оценката на учениците си. Проблемите започват оттам, че без стандарт и ясно разписани критерии за формиране на оценка учителят най-вероятно ще продължава да оценява учениците негативно и санкциониращо. Тоест, даден ученик не получава оценка за това, което знае, а за това, което не е научил. Ясното разписване на критерии върви успоредно с тяхното комуникиране към учениците. Ако уче-

ниците имат яснота какви са стандартите и как конкретно се формира тяхната оценка, то те могат да формират по-ефективна стратегия за увеличаване на своята успеваемост. Стандартът би работил най-ефективно, ако обхване всяко упражнение или писмена работа, ако е максимално ясен и измерим за учителя и за ученика.

Ето защо е нужно да бъде преразгледана и променена и шестобалната рангова система на оценяване. Главен мотив за това предложение е обстоятелството, че оценяването е социална дейност, неразривно свързана с процеса на обучение. Като такава важна дейност, тя следва да бъде справедлива, обективно измерима (в качествен и количествен план) и позитивна. Шестобалната система не може да гарантира справедливо оценяване поради заложената неспособност да проследява и оценява процеса на натрупване на знание и умения. В нея не е ясно нито какъв е балансът между занieto и умението, нито пък от кой момент в скалата от 0 до 100 знаенето и моженето се превръщат в положителна оценка. Ето защо и тя не може да играе мотивиращ ефект, защото ученикът няма как да следи своя напредък и да вземе решение, което може да повиши неговото представяне.

Гражданското образование има още една особеност, която задължително следва да бъде отнесена и към процеса на оценяване. Целите на подобен тип образование са много разнообразни. Освен че трябва да изгражда граждански умения и компетентности, то това образование е базирано и на екипната работа, доколкото основните граждански активности винаги изискват групов натиск или действие. Екипната работа се оценява изключително трудно, тъй като няма как всеки път преподавателят да преценява ролята и усилията, които всеки участник в груповата работа е вложил. Ситуацията се усложнява допълнително и поради обстоятелството, че част от гражданските активности човек върши извън училище, като част от личните си интереси и хобита в обществения живот, а това също много трудно може да се проследи и оцени. Заключението, до което достигнахме, бе, че оценката по гражданско образование е нужно да се формира на базата на холистичен принцип, който обхваща академични и социални компетенции: усвояване на академични знания; участие в екипна работа; участие в дискусии; проектна дейност; гражданска активност извън училище и др. Един възможен вариант това да се случи е, ако всеки ученик събира по време на курса на обучение подробно портфолио с дейности, които след това учителят може да оцени.

Предложения, свързани със заплащането, квалификацията и кариерното развитие на учителите

Описаните предложения за промени обхващат промени в дейността на учителите и затова неизбежно се свързват с трансформиране на моделите на заплащане, квалификацията и кариерното развитие на учителите. На първо

място, учителят по гражданско образование работи извън рамките на стандартния 8 часов работен ден и много често отвъд физическото пространство на училището и класната стая. Следователно е необходимо създаването на модел на заплащане и поощряване, който зачита положения извънреден труд за всички дейности, които се реализират извън класната стая, но имат доказана връзка с учебния процес – квалификационни курсове, участия в семинари, подготовка за учебния час, извънкласни проекти, ученически постижения, роля за развитието на училищната среда и др.

По отношение на квалификациите мнението бе единно, че е важно да се въведе двустепенна форма на квалификация. Първото ниво трябва да е задължително и да е обвързано с осъвременяване на преподаването от гледна точка на наложили се нови практики или промяна в съдържанието. Така „поддържането на форма“ на учителите няма да е само резултат на тяхна мотивация, а ще е елемент от формалните училищни задължения. Второто ниво е доброволно и то да дава квалификационна степен, която да се обвързва с кариерното развитие на учителите. В тази система базова цел е да се направи професията по-атрактивна за младите преподаватели и специалисти, като възрастовият критерий трябва да отстъпи място на квалификационния. Затова е задължително да се определят и ясни области на придобити квалификационни умения – по отношение на предметната област, по отношение на методиката на преподаване, по отношение на извънпедагогическите компетентности (решаване на конфликтни ситуации, работа в екип, език, работа по проект и т.н). На практика това означава да се помисли и да се конструира нов тип длъжностна характеристика на учителя: ако даден учител притежава важни за училището компетенции – умения за писане на проекти, умения за работа в интеркултурна среда, умения за създаване на мрежа от организации в полза на училището, умения за създаване на правила и подобряване на организацията в управлението, то учителят следва да получи възможност да се занимава със сферата, в която е полезен и ефективен, като изискваният норматив часове бива преразгледан и закрепен спрямо дейностите, в които преподавателят проявява най-висока ефективност. Това също така води след себе си и промяна в критериите за диференцирано заплащане и тясно обвързване на заплатата с реалната учителска квалификация. Към момента се случва така, че воденето на училищната документация носи повече точки на учителя от квалификацията му и резултатите на реалната учебна дейност.

Всички тези трансформации биха довели и до отваряне на училището към дейността на други организации от частния и от неправителствения сектор. Това може да се случи под формата на валидиране на квалификационните курсове от институции като университети, НПО-та, фирми, частни образователни центрове и др. Валидиране също така и на добрите педагогически практики, които се развиват по линия на НПО сектора и включването им в

един прагматично ориентиран сайт на МОМН. Училищата изпитват сериозен дефицит по отношение на разнообразни и полезни педагогически техники. В момента, макар и според нормативната база училищата да са обвързани в строго централизирана система, то реалната ситуация е на „парцелираност“ и реална „децентрализация“. Тоест, всяко училище въвежда и интерпретира по различен начин голяма част от законите и нормативите в отделеност от други сходни по профил учебни заведения. Изпитва се остра липса на иновативни педагогически подходи, които да отговарят на съвременните изисквания на социалната реалност. Там, където все пак се прилагат ефективни педагогически похвати, те не се споделят в рамките на образователната система и остават между стените на конкретното училище или класна стая. Към този извод възникна и конкретно процедурно предложение, а именно МОМН да публикува експертите, които работят по държавните стандарти за гражданско образование, както и тези, които участват в комисии за оценяване на добри граждански практики и в олимпиадата по гражданско образование, заедно с критериите за подбор и оценка, като основните мотиви за това са гражданските изисквания за прозрачност и отговорност в публично релевантните процедури на подбор.

Описаните предложения едва ли са нещо ново под слънцето. Всеки специалист, който работи в сферата на образованието в България, се сблъсква с очертаните проблеми и вероятно има идея за това, как може да бъде внесена промяна с цел по-ефективно реализиране на целите на гражданското образование. Все пак важен критерий за съществуването на активни граждански субекти е тяхната способност и жизненост за консолидация на интереси и кооперативно внасяне на предложения. Настоящият текст имаше точно такава насоченост – да направи публични и достъпни важни предложения за повишаване на ефективността на гражданското образование в България. Като учители в предметната област на гражданското образование, за нас е важно да знаем, че усилията ни не са напразни и че те могат да се вземат под внимание от експертите, които формират образователните политики и стандарти в България. Преди близо година известен български banker описа опитите за промяна на образователната система със следната сентенция: „Ако искаш да преместиш гробище на по-подходящо място, то тогава не можеш да разчиташ на помощ отвътре“. С нашите усилия се опитваме да оборим тази максима и да превърнем българското училище в една граждански активна организация не по линията на административно-командна логика, а по пътя на консолидиране на нашата гражданска визия като субекти в тази система... Но това ще е възможно единствено ако успеем ефективно да реализираме най-важното взаимоотношение, с най-значимите субекти в системата – учениците.

БЕЛЕЖКИ

1. Проектът „Нация и гражданство“ се финансира от Фонд научни изследвания към Министерство на образованието, младежта и науката. При изпълнението на проекта си партнираха следните организации: Изследователският център по социални изследвания към катедра „Социология“ в Софийския университет „Св. Климент Охридски“; Център по образователни инициативи; Фондация за хуманитарни и социални изследвания и Асоциация на студентите по социология към СУ „Св. Климент Охридски“. Ръководител на проекта е доц. д-р Петя Кабакчиева.

CIVIC EDUCATION WHAT WE NEED - THE POINT OF VIEW OF THE TEACHERS PARTICIPATING THE PROJECT „NATION AND CITIZENSHIP“

Abstract. The article aims to present and argue major proposals for restructuring civic education in Bulgaria. Proposals and recommendations have arisen as a result of a discussions and teamwork of teachers and university professors during a regular meeting held on 21 and 22 April 2012 in Sofia, part of a three-year project „Nation and citizenship“. This article is not intended to construct explanatory academic models or present mostly derived factors and reasons why the Bulgarian secondary education system functions in one way or another. The importance of the article can be expressed clearly in three main areas.

First of all – it represents the views and opinions of directly involved in the educational process professionalists – the teachers. In this sense, the focus of the article is also a civil one.

Second – the proposals have been formulated so that they can serve as a basis for educational policies. The suggestions could be also helpful for all those experts and professionals who are directly associated with the formation of the state educational standards in civic education. On the other hand, the article would be beneficial for teachers who are able and intent to adapt and implement new school practices based on teamwork, practical activities and socialization models in the classroom.

Third – the text is polemical in nature and attempts to introduce readers to open discussion about the purpose civil education and how to teach civil education in more relative way.

Deyan Petrov, PhD Student

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504, Sofia, Bulgaria
E-mail: d.petrov@zaednovchas.bg

THE NATIONAL IDEA AND MENTALITY OF KAZAKHS IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF CULTURES

Tursun Gabitov

Maira Kabakova

Al-Farabi Kazakh National University

Saira Shamahay

Eurasian National University after L.N. Gumilyov

Abstract. Kazakhstan needs a new national idea and new identification of mentality. Today, therefore, the Kazakh national, not nationalist, idea, having fulfilled its historic mission, must be transformed into common Kazakh, Eurasian idea that will be universal and dialogic in nature. The basic principle of the national idea of Kazakhstan should be the idea of the dialogue of cultures. Dialogue – the cornerstone of all human relationships. The idea of dialogue is the idea of the meeting of two different minds, two different cultural worlds - each of them has its unique, to him the only „prepared“ place. The national idea is different from similar concepts as mentality, national spirit and character. National mentality as a sacred system of spiritual and philosophical principles does not set on fixing the cultural and mental characteristics of the nation. The above-mentioned concepts can be combined in the term „ecology“ of culture and its archetype. Mental features of the Kazakh culture are described in depth (as researchers have long noted, the mentality better describe than to define, because it is more is virtual) in the works of Kazakh writers who are source materials of this article.

Keywords: dialogue of cultures, mentalities, national idea, multiculturalism, culturological formation, tradition and innovation

About changing of paradigms

We are witnessing a change of the general cultural, ideological paradigm – „conceptual revolution“, associated with going beyond the traditional and modernist thinking and with the approval of *the principle of dialogism*. Any dialogue is understanding, communication and the phenomenon of human existence. Generic character of dialogue, so to speak, is communication. Communication – true human value. According to M. Bakhtin: „The very being of man (both external and internal) is the deepest communion. Be - means to communicate“ (Bakhtin, 1980: 312). Being in its essential characteristics sociable, person can realize itself only in the process of communication, in the process of coexistence, co-entity, co-creation, understood broadly as a way of being. Ontology defines the world of dialogue, first,

the uniqueness of each of the parties to engage in dialogue, and secondly, awareness of the uniqueness of the parties themselves and their place is not in being substitutability. Therefore, the dialogue itself is possible only when there are equal interlocutors who express different but equally significant judgment.

Mechanisms of dialogue rooted in the very deep foundations of human thought, being and existence. For a person to be and to exist means to be and to exist for the other, and together with the other. It is dialogic pattern of thought reveals the meaning of human existence in the co-existence with others, and the meaning of his existence in co-existence with others. Thus the ontological characteristic of life - its dialogic, which is possible due to the distinction between „I“ and „Other“, between which can only be the value attitude.

Dialogue is the direction of spiritual activity carried out for the interaction of two or more different intellectual positions where major efforts are not directed at any one position statement, concepts, but on finding a common position, which approach would be the position of the participants, would unite them in a more general point of view. Dialogue is purely humanistic, as its goal is to achieve harmony between people, finding a „common space“ for different religions and cultures. In modern conditions of poliparadigmological, dialogical spiritual situation leading cultural imperatives are: freedom, tolerance, mutual understanding.

The evolution of the spiritual life of society today shows a marked tendency to in-depth search of universal content, as in the historical heritage and modern process of culture creation. So, it is necessary to understand the dialogue not only as live chat, but much wider, as the relation of man to the world, to himself, to the history and the culture of modern nations.

The concept of intercultural dialogue – the ancestor of cultural studies, which seeks to engage an active dialogue with people of other cultures in order to decipher their logic, the mentality's specific. Like all created by human hands, culture is a concentrated ethno personal beginning. Therefore, the „culture only culture when it is personalized as a person, when the communication of culture is actualized in communication of personalities“ (Batkin, 1986).

By analogy with the person can be said that culture is not only understood, but also occurs as a dialogue, an answer to the question of past cultures and subject to an imaginary future culture. „This treatment outside culture, its pass-through targeting at other means being the need to be forever out of his own being, to be in a different world“ (Bakhtin, 1980: 363). And hence it is clear at first sight paradoxical assertion of M. Bakhtin that „culture has no internal, own territory“, it all lies on the borders.

Understanding of each culture (ancient, medieval, modern times; east, west, south, north; Christian, Muslim, Hindu, Buddhist, Confucian, Jewish, etc.) as a companion to „ultimate questions of human existence“ suggests the total capacity of each suspended from culture itself, did not coincide with each other, be dialogi-

cal towards itself and – just because – to be dialogical respect for other cultures. History knows many examples of the positive impact of cultural dialogue on the formation and development of unique types of cultures.

Cultural development is not straightforward. The dialogue of the old with the new, alien to its own, with a simultaneous negative and the positive, the emergence and destruction of different principles, ideas and systems of belief is always occurs in cultural development. Cultural identity does not exclude any disparate sources or successive connection in the development of this culture. The space of cultural enrichment is large. Consider the spiritual and mental features of the Kazakh culture in the context of the principle of dialogism.

Features of the Kazakh culture in the context of the principle of dialogism

The most urgent and relevant to present-day Kazakhstan is to develop the idea of common Kazakh identity, based mental features of Kazakh people, as a unifying force multiethnic state. In modern literature, the term „national“ is characterized by polysemy: there statist and civilizational his treatment, which is brought forward, not ethnic, but civic attributes. N. Amrekulov and N. Masanov understand ‘*a nation*’ as the public-civic partnership, based on human rights. J. Abylhozhin writes: „National identity – general civil mentality, characterized by awareness and appreciate the personality of his involvement in a unified civil community, to the state“ (Abylhozhin, 1997: 87).

As a typology of the phenomenon, *the mentality*, in contrast to the rational-discursive formations closer to the concept of “cultural identity.” The mentality is that common, that is characteristic of the behavior of all members of a cultural-historical type. So you cannot say „Kazakh thinking“, and it is quite possible to talk about the mentality of the Kazakhs. Turn to the spiritual and mental peculiarities of modern man initiated the desire to strengthen the socio-cultural foundation of its existence. The cultural modes of individual environmental parameters on the perception of the living and complementarity ethnic environment go out on the foreground. Being human in a culture is not perceived as a purely rationalistic setting (Homo sapiens), it is experienced as a natural person the man belongs to his cultural world – „rootedness“ in their culture, being on this „earth“ among „these men“, terrain, plants, animals, all phenomena. In these roots and foundation of the national mentality and character, and attitude to them is not an abstract philosophical reasoning theorized (although to a certain extent, it is quite possible), but cultural, due to the conservation and strengthening of the cultural landscape and cultural soil (Akatay, 1998).

„The soul of the people“ is not a speculative notion, but acts as the core of his mentality and expresses the special field of its spiritual identity. Personality traits of the nation are estimated differently in different civilizational systems. Thus, the desire for freedom and liberty is identified by the ethnonym „Kazakh“ („free man“).

Russian researchers of the Kazakh culture also pay attention to it (albeit with scornful irony): "... they appreciate their wild freedom above all the best ... They are characterized by habit and continual striving for independence..., rudeness and willful wanton... their one word census may to mention the excitement... and a deep-rooted, however, prejudice the fair all Kyrgyz-Kazakh, they have to lose freedom, as long dwell in houses (A.I. Levshin). Deep images of the national character of the Kazakhs are in the „Words of edification“ of the great Abay.

If the problems of mentality and national character are the subject of a study of ethnic psychology, the priority of cultural analysis should become a national idea. As highlighted above, in Kazakhstan made only the first attempts to study this sociocultural phenomenon. Thus, in the book of M.H. Baltabaev, *national idea* is derived from the dialogue of traditional art culture of Kazakhstan, modern art culture of Kazakhstan and world art culture. „Therefore, the strategic focus of research in the mainstream of cultural studies, – the author considers – is a comprehensive synthesis and interpretation of the historic ethnic and cultural heritage, the preservation of traditional genres and forms of aesthetic perception of the world, the succession of the content and structure of the cultural activities of the people in the linear (historical) aspect, and specific social forms (on a set of its components)“ (Baltabaev, 1997: 69).

Though Kazakhs especially weren't fond of ideas of chosen by God, messiahship, but various tests of history could give them the worthy answer in peculiar forms of „the Kazakh idea“. Academician A. Nysanbayev draws attention to this side of the Kazakh ideas: „Loyalty to the idea of the Kazakh people, at heart patient, persistent and philosophizing, but with a fierce rebellious and heroic spirit, carried through all the trials of fate. „Mysterious Kazakh soul“, the national mind and character bending evident in the harsh moments of adversity, when discards everything superficial, accidental, momentary, and every honest Kazakh seemed to be alone with their homeland“ (Nysanbayev, 1999: 130-136).

In considering the determination of the human mentality, we can point to two types of determination: determination of the human being, consciousness, and thinking, from within and without, i.e. the self-determination. If the self-determination is defined by individuals, their responsibility for their actions, consciousness, thinking, for their pre-history and post-history, so the determination of external conditionality means consciousness, human actions of fatally unavoidable „cosmic fields“: the socio-economic, historical systems, modalities, communication, and division of labor. To survive the man must turn on, ready to adjust to this, the powerful impact of the fields, and his mind and will become part of the overall integrity of a stable culture. Determination from the inside connects with the physiological, genetic, unconscious, prejudicial predetermination. Determination mechanism inside and partly outside was discovered in the typology of C.G. Jung and sociotics of A. Augustinavichiute – „science socion, socion structure of society and human

nature, the different types of social exchange and different forms of relations between them“ (Augustinavichiute, 1998: 43).

C.G. Jung believed that in the interactions with the world around the person shows the four basic psychological functions - invariants, constant of mental activity in various situations. They are thinking, feeling, sensation, intuition. As these functions may be extraverted (directed at the outside world) and introverted (aimed at the inner world), then Jung's personality typology includes eight psychological types.

Thinking in C.G. Jung theory shows such aspect of information flow as matter, objects, and can be of two types: extroverted business logic (information about the properties of objects) and introverted structural, system logic or the logic of relations (information on the relations of objects); ethics (the feeling in the terms of C.G. Jung) correlates with energy and also acts in two ways: extroverted ethics of emotions (information about the energy states) and introverted ethics of relations (information about states' correlations); sensation corresponds to the space, and can be extroverted, willful sensory (information about the properties of the space) and introverted, sensory sensations (information about spatial relationships); intuition attended with time and takes the form of extroverted intuition possible (information about the properties of changes) and introverted intuition of time (state information changes) (Ermak, 2003: 119; Augustinavichiute, 1998: 45–48).

Person perceives the world in accordance with his way of perceiving and processing information – socio-type or type of information metabolism (TIM). „Socio-type (TIM) – is some combination of human mental functions (ethics, logic, sensing, intuition) with extraversion – introversion and rationality – irrationality“ (Rumyantseva, 2002: 55).

Classical sociotics created by Augustinavichiute A., develops and towards differentiation TIMs (Meged V., Ovcharov, A.A.) and towards integration TIMs (Ermak, V.D., Prilepskaya, N.). In the first case 256 TIMs grow from 16 TIMs, and in the second – ethnic groups, states, countries, social institutions, social groups, etc. are defined as TIMs. The studies established the following TIMs mentalities countries and nations: Russia (IEI, Esenin), USA (LIE, Jack London), England (FEL, Stirlitz), France (ESE, Hugo), Italy (SEE, Napoleon), India (OR, Balzac), Ukraine (ESI, Dreiser) (Ermak, 2003: 216-219).

Kazakhs mentality corresponds to sensory-ethical extrovert. In the American personality typology it meets extrovert – the ethical-sensory-irrational, philosophical creed by principle: „Life is given to us only once“, and activity principle – „Work should be fun“.

Negative intuition of time characterizes the events associated with it global forecasts, anticipation of results, prediction of hazards and disasters, inspiration for the insurance out of trouble, the account of past mistakes. In the arsenal of this feature are rich imagination and fantasy. As the only reliable product of information metabolism is a statement (oral and written), then turn to the Kazakh proverbs

and sayings. In proverbs Kazakh people recorded as eternity of the world, as well as the variability of nature: *Earth never gets old; Under the moon nothing changes; Not the summer, until the swallows arrive; If a raven will begin to caw – cold winds will blow, if geese bawl – a summer will come* (Adambaev, 1997: 53).

In the fairy tale „Er-Tostik“ father of junior daughter-in-law Kenzhekey asked to tell Ernazar – Er-Tostik’s father not to stop for the night in a caravan stow Sorkuduk avoid big trouble for Kenzhekey. Of pride did not take the warning Ernazar, fell into the hands of old women Zhalmauz-Kempir, facing death and agreed to give up his beloved son Er-Tostik (Kazakh folk tales, 1994a: 7-9). A she-wolf warned a brother-in-law not to touch the wolfish clothing of the wife before 40 days to avoid trouble. Did not keep the word brave, not waited 40 days, burnt wolf’s clothing - and was almost lost and his wife, and his life („The Wolf and the brave“) (Kazakh folk tales, 1994a: 233–237).

See and predict the future, to be a mediator between God Tengri and man could only God’s people – bucks – shamans. They not only raised the morale of the troops, but also actively intervened in the fighting, striking at the enemy troubles, natural disasters. Bucks communicate with supernatural beings, otherworldly worlds, guiding the future, wondering if the constellation of Cancer (Jawzi) on ram’s shoulder, the color of the flame and the fat, on the beans; healed the sick, were able to placate the spirits of forests, mountains, steppes, land, water and friends with them, to overcome evil spirits (Orynbekov, 2005: 23–37). The nomads oriented to the future, the 12-year cycle corresponds to the life time horse, which was reflected in the Eastern calendar. Nomad lives in time of outer space (land, and the seasons), and in the inner space of time (screwed in animal guts, the cycle of conception and birth of animals) (Gachev, 2007: 80-83). Positive business logic focuses on the values, standards, assessment of immediate environment: the work must be organized efficiently, effectively and enterprise. Horse is a „tank“ of nomadic civilization, friend and partner of warrior, „supplying“ nomad by a steppe drink – kumis and meat on a winter – sogym. With the melting of iron was necessary to improve the tools for riding (bits, stirrups, saddles) and rider gear – the invention of trousers, boots, heels, folding bow and arrows with metal tip. At the same time an artistic tradition of „animalistic style“ was formed. Special relationship to the horse reflected in proverbs and sayings: Good horse – human companions; Horse – King pets; shepherd at will wake up, when everything is eaten, a camel herder – sleepyhead-shepherd, the shepherd on horseback – the most dangerous shepherd (Adambaev, 1997: 25). Full working time of people was related to the needs of livestock. Cattle was the principal means of production and the criterion of wealth, food, clothing, taxes, remedy: *Rich with sheep – it is rich with all; pain for cattle – pain of the soul*. Tales convey the same thoughts. Riches of Ernazar were determined by possession such types of cattle as sheep, camels, horses („Er-Tostik“). In order to cure the daughter of bai, had cut a colorful sheep heart and rub them the girl’s body („Good and evil“) (Kazakh folk tales, 1994b: 13).

Any home is an imprint of the national space. House of nomad is a *yurt*, a mobile collapsible device, which is always with you. Yurt more than another house connects with nature; here he is close to nature. In the yurt does not have windows, covered by rug yurt protects from wind (on the sides). Nomads have no yard; their world is the whole universe. There is no floor in the yurt; land blanketed with felt, carpets, blankets, pillows, corresponding to a „sitting position nomad – riding on the ground“. A yurt is round like a mirror, as open space on all sides and the constant readiness to repel an attack from any side. When attacking an enemy all the members of the family (and the elderly, and children) do battle in a well-defined function. For the nomad living body is more important than the land and the plants, hence the proximity, special affinity with animals. He is in a yurt as in animal skin. Not only food, clothing, transportation, shelter and fuel for the hearth (fat, dung) „get“ the nomads from the animals. Nomads consume more animal foods; they have more traits of predatory animals – temper, impetuosity, soft cat walk and sit like a cat, graceful, rolled into a ball. National meal as part of outer-space, as mediator, between the inner and surrounding world for a nomad is special. Nomads have no special way of cooking as processing and conversion of „raw material“ but are „utilization of natural resources, habitat biological means of production (cattle)“.

„Different dishes – these are different parts, animal organs: the heart, the kidneys, the rib, the eye, etc. “ (M. Auezov). For farmer food – it is secondary, a means of restoring strength to work. For nomads food - it is a ritual. Only in consumption, not in production manifests human nature of nomad. Evening meals – is the core, the focus of the day. The evening meal is prolonged, late, with rites and jokes, slowly. Tea is poured into the bottom of the bowl for the extension of communication, in order to master have time to say a little more variety of words for everyone. The food undertakes hands, without intermediaries, so the human body is closer to the body of the world (animals, land). Tea bowl in the hands of a nomad as a palm in a palm - a palm of the nomad sitting on a floor – and again unity with the world (Gachev, 2007: 36–75).

Ancient Turks worshiped Tengri-Sky as masculine and tall vertical. Horizontal, feminine personified Jer-Su as promater all things: water and pasture for the nomads were fertile and childbearing beginning and Umai – patron saint of the family, a home, children, art, who later replaces Jer-Su, becoming second after Tengri. Her powers are expanding: it also protects all living things, not just children, but adults, warriors, helping to defeat the enemy and gives victory to accompany the souls of the dead to the other world. Young, very beautiful, kind, radiant woman with silver hair and golden bow and arrows goes down the solar rainbow. She took care of children and the communion of the arts. Child's soul was also called *Umai*. From birth to adulthood Umai taught children singing, art, legends, folklore, developed artistic taste and instilled a sense of beauty (Orynbekov, 2005: 10–13). It is no coincidence, in our opinion, that in the novel „Zaire“ famous author Paulo Coelho

suggests wisdom of Love Energy Lady for the spiritual revival of the French, which brings to people young shaman – Kazakh Mikhail. Lady Her name is not known, but it is clearly read out of context - it Umai. Intimate knowledge of a set of commandments Tengri says: „to live a full life, we must be in constant motion, and one day will be different from others“. Esther and her friend Michael will learn the secret of nomads' happiness: „Nomads have no past, but there is only the present, and so they were happy“ (Coelho, 2005: 101–110, 224–227, 145–152). The love to the native land, to the ground of fathers for nomads is sacred: Expensive that place where was born; Set up the flag – on the native ground; the Native ground – a gold cradle; Native natural boundary for everyone Cairo; the Person pulls there where it was born, a dog – there where it has gorged on (Adambaev, 1997: 31). Even Herodotus noted that the Scythians had zealous and meticulous attitude to the perception of other people's customs. Therefore was killed and buried in oblivion Anacharsis. But Tonyukuk, received Chinese education, was not against the development of culture neighbors. He advocated the preservation of the „own name“, „your face“ – the traditions and values of the people. Even runic Orkhon-Yenisei inscriptions were adapted for sound Turkic language. Unthinking transfer of the experience to others without taking into account mentality is a damage for any people (Kasimd-zhanov, 1998: 80).

Part of the national space and an integral part of the soul of the people was and is the music. Stringed instruments: *dombra*, *sybyzgy*, *kyl-kobyz* close to humanly speaking, brighter and more closely reflect the inner world. Music as a sound vibration with a defined height supplemented „overtones“ – a number barely audible overtones, lined up in a certain mathematical order and perceived by the human subconscious as a kind of vertical. It is this vertical combines 1) the upper, middle and lower worlds through an intermediary - Bucks with kobyz, 2) refers to the sensations of the body (the vertical spine, chakras), 3) relates to the landscape – genetically programmed feeling of space native wildlife ethnicity. Language of the Kazakh music is deep sacral. Stratification of the space is expressed through the story of one of his narrator-way ascent and descent of the mountain, the overtones are „inward“, and the vertical structure of musical instruments reflects the relationship between man and the world of aruaks. Getting around the space levels is through improvisation (sincere feelings of the soul) and creation themselves and the world in the structures 'rhythm in the rhythm' (box in a box, one through the other) (Amanzholov, 1998: 253–259).

The world of nomad is full of good (Sary-ene) and evil (Albasty) spirits. Kind (good) spirits of ancestors – *aruaks* – were especially esteemed. Nomads worshiped them, prays, sacrifices. Their names were on combat operations, saw off the dead, and began important matters. With the evil spirits could cope Umai. And the nomads themselves guarding the good spirits from evil through divination, spinning („Ainalaiyn“), wearing protective talismans – tumar, wolf bones, feathers of

owl, rocks, fire (Orynbekov, 2005: 19–22). The trick revered as nomads prowess. Thanks tricks grandfather Kanbak rid of enemies – the fox, which stole his fish and the Giants, who nearly killed him („Kanbak-shal“), intelligence helped hare drink chilled „boiling“ water and get a generous reward from the king of beasts – a lion („Sharp hare“), and the swallow conceal from queen-snake truth about the sweetest blood - human blood, tearing tongue gadfly („Why are people friendly with swallow“) (Kazakh folk tales, 1994b: 4–6, 182, 186–187). Yurt as a model of the universe is clearly structured in accordance with the people’s chronology and the sun (clockwise). Chronology beginning was the place of the mouse – an honorable part of the dwelling – tor for guests and chests with good, place of the cow – a symbol of prosperity, then place of a tiger – the owner, the place of the hare - meek and submissive housewife, then place of the cochlea (storage products), the place of the snake – to contain dishes and utensils, place of the horse (a symbol of the movement) – at the entrance, then place of the sheep (small and poor), the place of wise monkeys (weapons, horse utensils, skins with kumis), the place of birds – for the young and the young guests, place of the dog (a symbol of devotion) – for male guests, the place of wild boar – for the most distinguished guests and the most treasured possessions, the range is locked in place the mouse (Altayev, 1997). Kazakh philosophy is characterized by non-university philosophizing, irrational philosophizing in non-philosophical forms. Spiritual production for nomads is more important than the economy, and politics.

Life – it’s a never ending battle, in which the strongest wins, and this requires will power and authority. „War is not about nomads destroyed, but the replenishment of manpower“ (M. Auezov). Nomad as a remarkable strategist and military tactics thoroughly thought out and is a copy of protection and home defense. At approach to a system of the settled enemy nomads attack waves: start up arrows, and aside, in all directions as a sphere of yurt. The second wave flies and is scattered, but already from the back. So in the „pocket“ nomads take their opponents. That for the Battle of Stalingrad was considered an innovation of military strategy; the nomads were traditional practices from the most distant times. For the life of a nomad is very important hearing, he has developed a circular orientation in space: information about the world in the yurt is presented by hearing, windowless yurt and sitting pose enhance hearing body. Sensory type of person „gives“ the body, which, being our primary point of support, also reflects the world. „Kazakh firmly shot down, lean, so the bird – eagle on the seat and his eyes watchful. Kazakhstan... Kazakh is flexible, agile, resourceful“ (M. Auezov). The body is round, oval and flattened. Negative ethics of relations – that characterizes good and bad relationships: discreet and cynicism, respect and disdain. Nomads tend to respect the graves of all, without discrimination their own or enemy. Each family has pedigree book, which is listed sequence of generations (M. Auezov). Nomads revered elders, their life experience, younger respected their elders: *Family without grandfather* –

a family without the blessing, family without grandmother – a family without the protectress, older brother – a support, younger brother – an assistant. Eastern hospitality is a custom: at any time of year or a day to feel welcome guest, to provide shelter, bedding, tablecloth. „God’s guests“ – the guests-travelers are considered companions Khizr (good angel) (Adambaev, 1997: 40–45).

In the future, the situation should be, in our opinion, the next: a lot of cultures – one civilization. This would mean that Kazakhstan is developing its own, unique culture – but, within and for the benefit of human civilization. Today, the focus should be on the development of the internal unity of people, their movements to each other inside their personal worlds, and on this basis – the emergence and flourishing of the rich diversity of cultural products, cultural diversity. To solve the contradiction between the multiculturalists and supporters of the dominant culture, it is necessary to speak of the dominant trends in a multicultural society, the „spirit“ of the dominant trends and, therefore, the society and the culture in general. For something there will always be dominant in a particular region because of its climate, landscape features, natural resources, etc.

The idea of intercultural dialogue – a key element of the reform of the educational system of the Republic of Kazakhstan

The idea of intercultural dialogue in the multi-ethnic society in Kazakhstan is a key element of the reform of the educational system of the Republic. Modern education should be designed to answer to the fundamental question of our time: what life-meaning installation must change in the culture of technological civilization to overcome the global crisis and to reach a new „round“ of civilization development, when the human will be considered as the highest value of culture. At the forefront of understanding the ways and means to overcome the crisis not nominated economics, politics, social structures, etc., but culture, the formation of man as a spiritual being capable of self-improvement, updating itself and the world.

Dialogue of Cultures is a prerequisite for the development of any civilization. When the state deliberately turns education into a profit, it is not only detrimental to the quality of education, but inevitably leads to the degradation of the state. Despite of great efforts on the development of modern means of communication and services, reduce the tendency of interpersonal communication and increase the proportion of communication at a distance – and in public and private life of the population, especially young people – can be traced quite clearly. All telecommunications services both real and possible, have the same trend: reducing the need of communication „with the other“ in order to achieve their own goals. There is described an American futurologist O. Toffler situation, when to go out and talk to the other person just does not need. At first glance, these innovations are very attractive. The subject of a consumer of knowledge is a person engaged in free searching of information. If in this context to analyze the general and the particular, the global

and national in education, it becomes obvious destruction of the principle of unity, collectivity and its replacement by the notorious individualism.

All of this requires new attention to the modern humanitarian education. Free subject selects the educational minimum. Criteria of education and professional are blurred. Announcement of the student major consumer of educational services turns the classical concept of the destination of higher education as a secondary socialization, which gives him a social-role knowledge and values.

For the present state of society is very important to study the new transformations and changes in contemporary national culture, knowledge of these trends is impossible without special research. To have knowledge of these trends requires specialists able to study them, and to provide not only knowledge, but also practical advices. In the western and eastern developed countries expert on culture is demanded specialist, like sociology or applied psychology. In modern conditions of unprecedented dynamism, mobility and meetings (dialogue) of various values (spiritual, moral, art, social, etc.) the knowledge of features of other national cultures with which someone should deal or with which it is necessary to live is extremely important. It is important for the governments and the states, for art workers and business, for managers and experts in marketing in the art sphere, for corporations and the firms connected with creativity, for teachers and scientists, the school and university students who are taking part in programs of scientific and educational exchanges on creative specialties, for the tourists choosing the country of rest on esthetic motives, and for many other categories of people. For example, the government wants to establish contacts with a new country for the exchange of artistic values, the corporation wants to open a branch in a country for aesthetic purposes, the municipal government sent a delegation to the sister city, a scholar-teacher goes to the long-term training in another country – all of them turn to culturologists requesting an information or conduct research on relevant artistic culture. Thus, training on intercultural dialogue will fill an existing need for competent professionals capable to respond to the needs of society.

Conclusion

To Kazakhstan as to the young developing state, aspiring to gain high-grade international recognition, such experts are necessary not least. Therefore researches, not only own, but also other ethnic cultures answers trends and inquiries of modern society which can't carry out more intercultural communications on the basis of force, money or at the expense of own natural resources. Research of another's art culture especially important in the conditions of globalization and modernization, for the solution of disputed problems and prevention of such situations both in the country, and in cooperation with other countries.

BIBLIOGRAPHY

- Abylhozhin, J. (1997). *Sketches of the history of Kazakhstan*. Almaty: Gylym.
- Adambaev, B. (1997). *Kazakh folk oratory*. Almaty.
- Akatay, S. (1998). *National mentality of the Kazakhs*. Almaty: KazMOGZI.
- Altayev, J.A. (1997). *Development of philosophical thought in the Kazakh steppe*. Almaty.
- Amanzholov, B. (1998). Kazakh music as a channel of spiritual information (pp. 253 – 260). *Cultural context of Kazakhstan: history and modernity*. Almaty.
- Augustinavichiute, A. (1998). *Socionics: Introduction*. Moscow, St. Petersburg.
- Bakhtin, M.M. (1980). *The aesthetics of verbal creativity*. M.
- Baltabayev, M.H. (1997). *Contemporary Art Culture of Kazakhstan*. Almaty: RNTSPK.
- Batkin, L.M. (1986). Two ways of studying the history of culture. *Problems of Philosophy*, 2, 85-94.
- Coelho, P. (2005). *Zaire*. M.
- Gachev G. (2007). *Cosmo-Psycho-Logos: National images of the world*. M.
- Kasimdzhанov, A.H. (1998). *Stele Kosho Tsaidam*. Almaty.
- Kazakh folk tales* (1994 a). Almaty.
- Kazakh folk tales* (1994 b). Almaty.
- Nysanbayev, A.N. (1999). *Kazakhstan. Democracy. Rouhani Zhanaru*. Almaty: Kaz. Encyclopedia.
- Orynbekov, M.S. (2005). *The genesis of religion in Kazakhstan*. Almaty.
- Rumyantsev, E.A. (2002). *Towards understanding: Socionics - teachers and parents*. M.
- Yermak, V.D. (2003). *How to learn to understand people. Socionics - a new method of human cognition*. M.

НАЦИОНАЛНА ИДЕЯ И МАНТАЛИТЕТ НА КАЗАКИТЕ В КОНТЕКСТА НА ДИАЛОГА МЕЖДУ КУЛТУРИТЕ

Резюме. Казахстан се нуждае от нова национална идея и от ново идентифициране на менталитета. Затова днес казахската национална, но не и националистическа идея, изпълнила своята историческа мисия, трябва да се трансформира в общоказахска и евразийска идея, носеща универсален и диалогичен характер. Основният принцип на националната идея на Казахстан трябва да стане диалогът между културите – крайъгълен камък на всички човешки взаимоотношения. Идеята на диалога е именно идея за срещата на две различ-

ни съзнания, на два различни културни свята, всеки от които заема своето единствено, пригодено само за него място. Националната идея се отличава от близките ѝ понятия като манталитет, национален дух и характер. Националният манталитет, в качеството си на сакрална система на духовно-философски виждания, не почива на фиксираните културно-психологически особености на нацията. Гореизброените понятия могат да се обединят под термина „екология“ на културата и нейния архетип. Менталните особености на казахската култура са добре описани от казахските автори, чиито изследвания са основни източници за тази статия.

Prof. Dr. Tursun Gabitov

✉ Al-Farabi Kazakh National University
71, Al-Farabi Av.
050040, Almaty, Kazakhstan
E-mail: tursungabitov@mail.ru

Acc. Prof. Maira Kabakova, Dr.

Al-Farabi Kazakh National University
71, Al-Farabi Av.
050040, Almaty, Kazakhstan
E-mail: pobedovna_70@mail.ru

Master of Philosophy Saira Shamahay

Eurasian National University after L.N. Gumilyov
53, Akmola Str.
010020, Astana, Kazakhstan
E-mail: sh.saira@mail.ru

**СТРАТЕГИИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНАТА
ПОЛИТИКА**

НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

**STRATEGIES FOR POLICY IN SCIENCE AND EDUCATION
EDUCATIONAL JOURNAL**

ГОДИНА XX / VOLUME 20, 2012

ГОДИШНО СЪДЪРЖАНИЕ / ANNUAL CONTENT

СТРАНИЦИ / PAGES

КНИЖКА 1 / NUMBER 1:	1–88
КНИЖКА 2 / NUMBER 2:	89–184
КНИЖКА 3 / NUMBER 3:	185–280
КНИЖКА 4 / NUMBER 4:	281–376
КНИЖКА 5 / NUMBER 5:	377–472
КНИЖКА 6 / NUMBER 6:	473– 504

ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ / HIGHER EDUCATION

43–61: *Б. Захариев* – Рейтинги, индекси, пари / Ratings, Indices, Money

62–73: *Е. Благоева-Хазърбасанова* – Интернационализация на висшето образование. Същност и стратегическо управление / Internationalization of Higher Education. Characteristics and Strategic Management

74–84: *Я. Рашева-Мерджанова* – Европейско кариерно образование, или за естествената еволюция на нещата / European Career Education or For the Natural Evolution of Things

270–276: *Хр. Белоев, А. Смрикаров, О. Петров, А. Иванова, Г. Иванова* – Системата за развитие на академичния състав на Русенския университет „Ангел Кънчев“ / The System for Academic Staff Development at the University of Ruse

ЕВРОПЕЙСКА СТРАТЕГИЯ ЗА УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ /
EUROPEAN STRATEGY FOR LIFELONG LEARNING

358–372: *Е. Пенчева* – Възрастови различия в потенциала за учене през целия живот / Age Differences in Lifelong Learning Potential

ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ / INTEGRATED EDUCATION

432–451: *М. Цонкова* – Интегрираното образование – модел „изток–запад“ / Lifelong Integrated Education – the West vs. the East Model

452–468: *Р. Николова* – ЛОДИ-моделът за интеграция на детето със СОП / The PEOP-model for Integration of the Child with Special Educational Needs

НАУЧНА ИНФОРМАЦИЯ / SCIENTIFIC INFORMATION

177–180: *Т. Борисова* – Втори форум за стратегии в науката / Science Strategy Forum 2

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ / EDUCATIONAL PRACTICES

ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ / CIVIC EDUCATION

482–491: *Д. Петров* – Какво гражданско образование ни е нужно – гледната точка на учителите, участващи в проект „Нация и гражданство“ / Civic Education What We Need – the Point of View of the Teachers Participating the Project „Nation and Citizenship“

492–504: *Т. Gabitov, М. Kabakova, S. Shamahay* – The National Idea and Mentality of Kazakhs in the Context of the Dialogue of Cultures / Национална идея и менталитет на казаките в контекста на диалога между културите

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРАКТИКИ / PEDAGOGICAL PRACTICES

154–164: *Пенко Русков* – Системата за финансово управление и контрол – инструмент за добро управление на бюджета / The System for Financial Management and Control – a Tool for better Management of the Budget

РЕЗУЛТАТИ ОТ НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ / RESEARCH RESULTS

125–153: *Б. Захариев, И. Йорданов* – Проучване на родителското участие в училищния живот в България / Parental Involvement in Life of School Matters

СТРАТЕГИИ В НАУЧНАТА ПОЛИТИКА / STRATEGIES IN THE SCIENTIFIC POLICY

8–17: *Ст. Иванов* – Повишаване на видимостта на научните списания / Increasing the Visibility of Academic Journals

191–210: *Л. Иванчева* – Прогнозиране, форсайт и стратегически изследвания, или Европейската наука в нов социален контекст / Foresight and Strategic Research or European Science in New Social Context

350–357: *G. Akhmetova* – Reforms on Teachers' Raising Qualifications in Kazakhstan / Реформи в повишаването на квалификацията на учителите в Казахстан

417–431: *Sh. Mukhtarova, G. Chernaya* – Social Work in Kazakhstan: Genesis, Modern Realities and Prospects / Социални дейности в Казахстан: възникване, настояще и бъдещи перспективи

383–404: *Ст. Георгиева-Лазарова* – Европейски образователни изисквания за обучение в дигитална среда / European Educational Requirements for Learning in a Digital Environment

405–413: *A. Mynbayeva, M. Kabakova, A. Massalimova* – Development of Science in Kazakhstan in the Period of Independence / Развитие на науката в Казахстан в периода на независимост

СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ПОЛИТИКА / STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL POLICY

18–30: *В. Божилова* – Валидирането на компетентности при възрастните – съвременна насока в развитието на образованието / Validation of Competences in Adults – Contemporary Trends in Education

31–42: *П. Балкански* – Личностен и професионален профил на мениджъра в образованието / Personal and Professional Profile of the Manager in Education

95–114: *Г. Цоков* – Стратегически приоритети в управлението на съвременното училищно образование / Strategic Priorities in Management of Contemporary School Education

115–124: *В. Гурова* – Учителят като обучаващ възрастни / Teacher as Teaching Adults

211–223: *Л. Милков* – Професионална насоченост на личността и осъзнатост на мотивите за избор на бъдещата професия / A Person's Professional Aspirations and Acknowledgement of Its Motives when Choosing Future Profession

224–234: *П. Паризов, Ал. Апостолов* – Стратегия за комплексна рехабилитация на хора с увреждания в условията на пазарна икономика / Comprehensive Strategy for Disabled People Rehabilitation in a Market Economy Situation

235–254: *Р. Пенкова* – Как учителите оценяват професионалната си подготовка и допълнителната квалификация / How Teachers Assess Their Own Pre-service and In-service Professional Qualification

255–269: *Б. Теодосиева* – Самооценка и трудности в развитието при деца и юноши на разведени родители / Self-assessment and Developmental Difficulties in Children and Adolescents of Divorced Parents

287–314: *Св. Апостолова-Калоянова* – Национална квалификационна рамка на Република България в контекста на Рамката на квалификациите в европейското пространство за висше образование и Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (сравнителен анализ) / Bulgarian

National Qualification Framework in the Context of Qualification Framework of the European Higher Education Area and the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (Comparative Analysis)

315–327: *A. Мунбайева, М. Кабакова, G. Абdirаймова* – Transformation of Kazakhstan System of Higher Education in the Context of Globalization / Трансформация на системата на висшето образование в Казахстан в условията на глобализация

328–341: *В. Зелеева* – Педагогическа подкрепа на развиването на комуникативна култура у студентите по време на феноменологическо интервю / Pedagogical Support Of the Self-Determination of Communicative Culture of Students in Phenomenological Interview

342–349: *Р. Бенчева* – Ролята на вътрешноучилищните медии и PR за подобряване информационната среда на училищния мениджмънт / The Role of the Interschool Media and PR Services in Improving the Information Environment of School Management

383–396: *В. Гювийска, Н. Цанков* – Концептуализация и/или технологизация на идеята за смесено обучение (класическо и електронно) във висшето училище / Conceptualizing and Technologizing of the Idea of Mixed-Classical and E-teaching in Higher Education

397–412: *Н. Герджикова* – Роля на емпиричните педагогически изследвания за реализирането на образователните политики в основното училище (I–VII клас) / The Role of the Empirical Educational Research for the Implementation of Educational Policies in the Compulsory School

413–416: *Я. Рашиева-Мерджанова* – Научната рецензия като продукт на оценяване и като сродяващ духовен опит / Scientific Presentation as a Subject to Assessment and as an Allaying Spiritual Experience

415–450: *Цанова, Н. Райчева* – Вътрешното оценяване – нормативен, съдържателно-технологичен и прогностичен аспект (на примера на обучението по биология) / Internal Assessment – Normative, Content-technological and Prognostic Aspect (Applied to Biology Education)

451–481: *С. Николаева* – Социалната педагогика като практика: дискурсивен анализ на българския опит / Practical Dimensions of Social Pedagogy: Discourse Analysis of Bulgarian Realities

ЧУЖД ОПИТ / EXPERIENCE

165–176: *Т. Гоцевски* – Компоненти на добра практика в образованието и обучението за предприемачество / Components of „Good Practice“ in the Field of Education and Entrepreneurship’s Training

УКАЗАНИЕ ЗА АВТОРИТЕ

Редакционната колегия на списание *Стратегии на образователната и научната политика* разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани някъде или са изпратени или са под печат в друго списание, няма да бъдат публикувани. Статиите трябва да съдържат оригинални научни резултати и идеи и това ще бъде проверявано чрез експертна оценка на двама анонимни и независими рецензенти.

Електронното изпращане на ръкописите е предпочитано. Адресът за това е strategies@azbuki.bg, kolevaira@gmail.com. За оформяне на ръкописите, които се прилагат като приложение (attachment) към съпровождащото ги електронно писмо, трябва да се използва стандартна Word програма. Изпращането на ръкописа на диск също е допустимо.

Подготовка на ръкописа

Общи указания

- (1) Ръкописите могат да бъдат на български или на английски език, съобразно желанието на автора.
- (2) Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавна страница с информативно и без никакви съкращения заглавие на статията (на български и на английски език), след което следват имената на авторите без техните академични степени и длъжности (ако имат такива); резюме (на английски език), което ясно представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените нови научни резултати (не повече от 20 реда); 3-6 ключови думи (на български и на английски ези); пълен текст; благодарности; приложения (ако има такива); бележки; литература; пълни адреси на всички автори с техните академични позиции, училища или научни организации, пощенски и електронни адреси (на английски език).
- (3) Фигурите и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези фигури в текста трябва да бъде посочено – Фиг. 1, Фиг. 2 и т.н.
- (4) Таблиците и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези таблици в текста трябва да бъде посочено – Таблица 1, Таблица 2 и т.н. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между някакви величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите и затова тяхната употреба не се препоръчва.

Бележки и литература

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Маргинални източници, които нямат присъствие в световните научни масиви, нямат място в списъка на основната литература. Ако цитирането на такива източници все пак е необходимо, това може да стане в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания *portable document format* (pdf). Мястото на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси.

Представянето на литературните източници в списъка на литература става в APA – стил (вж. *Publication Manual of the American Psychological Association*), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Ето някои примери:

Списания:

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

Каишев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112-119.

Такива източници се цитират в основния текст като: Thompson (1986) или (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217-218.
Този източник се цитира в основния текст като: Missen & Smith (1989) или (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Такива източници се цитират в основния текст като: Subramanian et al. (1995) или (Subramanian et al., 1995).

Ако трябва да се цитира списание, в което номерацията на всяка книжка от даден том започва със страница 1, тогава номерът на книжката също трябва да се посочи в библиографското описание на източника така:

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 19(7-8), 82-105.

Книги

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир.

Книги/сборници с редактор

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59-89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (с. 44-104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.

Коректури

Преди публикуването на приетите за печат ръкописи, авторите ще получат коректури на своите статии, които трябва да върнат в редакцията в срок от една седмица; големи промени в текста на този етап не се допускат.

Отпечатъци

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатъци на своите трудове, които да използват в кариерното си развитие или в комуникацията с други изследователи.

Последни думи

Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпването от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо. Публикуването в това списание е безплатно както за авторите, така и за техните научни или учебни организации.

GUIDE FOR AUTHORS

Manuscripts submitted to this journal are considered if they have been submitted only to it, they have not been published already, nor are they under consideration for publication or in press elsewhere. Contributions to the ***Strategies for Policy in Science and Education*** must report original research and will be subjected to review by anonymous and independent referees at the discretion of the Editor(s).

Manuscripts for consideration should be sent electronically to strategies@azbuki.bg, kolevaira@gmail.com.

Electronic submissions should be sent as email attachments using a standard word processing program. If email submission is not possible, please send an electronic version on disk.

Manuscript preparation

General guidelines

(i) Manuscripts can be presented in Bulgarian or in English.

(ii) Manuscripts should be compiled in the following order: title page (an informative without any abbreviations title of the paper and names of the authors (without their current academic positions); abstract in size not exceeding 20 lines; 3-6 keywords (only in English); full text; acknowledgments; appendixes (as appropriate); notes; references; full addresses of all authors (academic positions, affiliations, postal addresses, email addresses).

(iii) Figures and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Fig. 1, Fig. 2, etc.). Please do not embed figures in the paper file.

(iv) Tables and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Table 1, Table 2, etc.). Please do not embed tables in the paper file. It is expected the tables contain values of some quantities or variables; the text tables are not encouraged.

Notes and References

The list of references includes sources which can be easily checked by the referees and by the readers as well. The marginal sources without world visibility should not be included in the list of references. Nevertheless if such sources are necessary to be cited, they should be put in the list of notes. This list should contain some additional explanations or marginal sources including internet addresses, preferably in portable document format (pdf). The position of notes within the text is marked by Arabic numerals as superscripts.

Style of the list of references should conform to that of Publication Manual of American Psychological Association (APA style), widely used for such kind of publications:

<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>

Examples:

Journals

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

Кайшев, П. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112-119.

These sources are cited in the text as: Thompson (1986) or (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217-218.

This source is cited in the text as: Missen & Smith (1989) or (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Such sources are cited in the text as: Subramanian et al. (1995) or (Subramanian et al., 1995).

If one should cite a source without continuing numeration of pages through the whole volume of the journal, then the number of the corresponding issue is to be also included in the bibliographic description of the paper in question, e.g.

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 19(7-8), 82-105.

Books

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир.

Edited Books

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59-89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (с. 44-104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.

Proofs

Before publishing the authors will have the opportunity to check the proof of their paper. The proofs should be corrected and returned to the Editor within a week. Major alterations to the text cannot be accepted.

Reprints

After publishing the paper, first in the online edition in the journal, the authors will have the possibility to make themselves an unlimited number of reprints of their articles using the PDFs sent to them.

Last words

The acceptance of the submitted manuscripts for publication depends strongly on the reviewers' recommendations. The publishing of the paper does not mean that the editors are in agreement with the points of view advocated by the authors. The editors reserve the right to edit manuscripts when necessary. There are no page charges to individuals or institutions.