ЕМИЛИЯ ЕВГЕНИЕВА

# ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ – ИНОВАЦИИ И ПАРАДОКСИ

Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“

Емилия Евгениева

# ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ – ИНОВАЦИИ И ПАРАДОКСИ

Емилия Евгениева

# ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ – ИНОВАЦИИ И ПАРАДОКСИ

София, 2020

© Емилия Евгениева, 2020
© Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“, 2020
ISBN: 978-619-245-058-8

# Съдържание

Промените в образователната система и приобщаващата политика – рецензия от проф. д-р Снежана Николова ..... *7*

Изследователски континуум – рецензия от доц. д-р Генчо Вълчев..... *10*

Увод ..... *14*

Първа глава. **МАЛКО ПРЕДИСТОРИЯ**

**1. Аксиологично проектирано обучение** ..... *25*
1.1. Аксиологичен модел на преподаване..... *29*
1.2. Реципрочност на дейността на учителя на дейността на ученика ..... *34*
1.3. Познавателни (ученически) тест, хипотеза и прогноза..... *36*
1.4. Тезаурус на аксиологично проектирания модел на обучение ..... *38*
1.5. Характеристика на поколенията, които са взели участие в разработването и описанието на аксиологично проектираното обучение..... *42*
1.6. Съизмеримост на социалните шансове на личността..... *44*

**2. Аксиоматично изведени дидактически принципи** ..... *50*
2.1. Представяне на девети аксиоматично изведен принцип ..... *56*
2.2. Връзката на девети принцип – надинституционална интерференция, с днешното състояние на образователната система ..... *58*

2.3. С езика на цифрите. Изследване на мястото на информационните източници в живота на учителите и учениците ..... *64*
2.4. Има ли разлика между генерациите по отношение на предпочитанието за използване на един или друг източник на информация..... *86*

Втора глава. **ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ**

**1. Интегрирането преди приобщаването** ..... *101*

**2. Приобщаване към новите реалности** ..... *119*
2.1. Закон за предучилищно и училищно образование и Наредба за приобщаващо образование ..... *120*
2.2. Философия на приобщаването ..... *122*
2.3. Приобщаване и социална кохезия ..... *124*
2.4. Приобщаване и личностно развитие..... *143*

Какво предстои – заключение..... *164*

Използвана литература ..... *167*

# Промените в образователната система и приобщаващата политика – рецензия

Монографията на Емилия Евгениева поставя за разглеждане съвременните проблеми от интересна гледна точка – анализ на личния изследователски опит за дълъг период от време. Подходът е интересен, защото дава възможност да се проследят както наблюдаваните процеси и тяхното изменение, така еволюцията на изследователската гледна точка. Прави впечатление, че изминалият изследователски път е анализиран от гледна точка на съвременните тенденции в търсене на незабелязани тенденции в процесите, които са изследвани в предходни години, но днес те дават нов поглед върху традицията и производните от нея иновации. Прегледът е важен с това, че добре очертава зародиша на тенденцията, която днес се превърна в дистанционно обучение. Преминаването към виртуалното пространство най-напред минава през налагане на електронната информация чрез електронните медии и след това по-лесно се преструктурира в интернет. Това последователно минаване от хартиените носители на информация към електронните е условие, което позволява процесите на трансформиране на системата да стават значително по-плавно и да дадат възможност да се адаптира както системата, така и потребителите на новия вид информация.

Нов ракурс на анализ е през призмата на налагащите се в последните години профили на различните генерации, които задават нов профил на отношенията между поколенията, преформулират съдържателното отношение между „бащи и деца“, създават предпоставки за въвеждане на нови признаци за диференциация. Интересна

констатация е, че на теритарията на учебните завадения се срещат представители на всички генерации, които имат значителин различия в начина на организиране на житейските процеси и съответно на това се пренареждат доминатните ценностни модели. С една дума – времето не позволява да се влезе в рутина, още повече когато стане дума за образование.

Монографията е построена по нестандартен начин. Организирана е около два центъра – миналото в изследователската дейност на изследователя и настоящата такава. Границата е преди и след отварянето на общообразователните учебни заведения за всички деца. Първата глава показва процесите на пораждане вътре в системата на необходимост да се обръща внимание на личностния максимум на всеки участник в процеса на обучение. Учителите и учениците са разгледани в нови партниращи отношения, които по-късно биха могли да станат основание за създаване на така необходимата приемаща среда на различните деца. Аксиологичният и аксиоматечният подход, използвани в два различни изследователски етапа, са интересна комбинация в изследователската работа и показват, че на педагогическите проблеми въпреки тяхната социална специфика могат да се наблюдават и анализарат не само с разнообразни, но и с диаметрално противоположни подходи. Важното и при двата подхода е извеждането на прогностични тенденции, основанията за които са не другаде, а в дълбините на самия процес на обучение.

Втората глава, която е посветена на процеса на интегриране и изграждане на приобщаваща образователна среда и система за обучение в общообразователното училище, има известно импресионистично звучене. В нея се препилатат педагогически, социологически, административни, персонални, национални и международ-

ни гледни точки към съдържанието на образованието. Атмосферата, която витае в тази глава, много прилича на реалната атмосфера на процеса на обучение, за която много често учителите разказват с искрено напрежение и разочарование, че се е загубил чарът на портяжността на процеса на учене и всичко се случва бързо, едно върху друго, с невъзможност за личното преживяване и емоционалното разгръщане.

Поставените за разглеждане проблеми очертават една реално случила се картина в личния изследователски опит и оставят отворени въпросите, които вълнуват всички. Някак много лично задават възможностите всеки да потърси отговорите в своята практика, така че да има своето виждане по въпросите, което е в унисон със съвременните тенденции на общество на отворените образователни модели, които пренамират своето място във философията на прибощаване.

Май 2020 *проф. д-р Снежана Николова*

## Изследователски континуум – рецензия

Непрекъснатостта на процесите в образованието е задължително условие за неговото развитие. Преминаването от една философия в друга в педагогиката винаги се е подготвяло в нейните недрата и тогава се е появявало под формата на иновация. Колкото и странно да изглежда, в образованието не се допускат резки движения не заради друго, а защото новаторите са плод на предходна образователна система и на заложените в нейната същност възможности за промени. В този смисъл направеният анализ на значим период от развитието на наблюдаваната иновация в настоящия труд показва точно този процес на зараждане, завихряне и излизане на преден план на новаторските идеи в учебните заведения и сред потребителите на образователна услуга. Проследяването на развитието на определена група иновации е обичайна практика за педагогическите изследвания. Това, което е специфично за подхода на Емилия Евгениева, е, че проследява собствени и колективни изследвания на избраната група иновации от позицията на днешното време разделно от пролетта на 2020 г.

Днес повече от всякога е необходимо да се вдъхне увереност в това, че настъпващите промени вече са минали своя скрит период в лоното на традицията и са готови за излизане в публичното пространство. Животът в глобално общество не позволи това да се случи в частна, регионална образователна система и да се разпространи като иновативна практика навсякъде. Промените се случиха в световен план и се наложи образователните дейци навсякъде да променят устойчивите си навици за присъствено обучение и за кратко време да се преорганизират за дистанционна работа. В края на това събитие

и преди началото на следващата учебна година е естествено да си задават едни и същи въпроси: А сега накъде?, Кой за какво е готов?, Това добре ли е, или не? и т.н.

Оказва се, че още в далечната 2001 г. децата са готови за електронно четене, предпочитайки да четат редовно надписите на телевизионния екран пред книгите.

Техните големи съученици в този период предпочитат да получат информацията от телевизионния екран. Всички можем да си спомним, че в този период у нас се създадоха частните телевизионни канали, които направиха телевизионните предавания разнообразни и близки до ежедневието и така водещите и участниците станаха част от дома на всеки. Един такъв факт, изваден от предходни педагогически изследвания, позволява да се намери разумно обяснение на случилото се в началото на настоящата 2020 г. Електронната информация е част от културата на съвременното общество и прехода към дистанционното обучение и работа с електронни ресурси, което се случи тази годинагодина. Оказва се, че е в основата си отдавна е подготвено в неформалния опит на всички нас и в частност на децата умение за използване на електронна информация.

Следващ значим проблем в книгата е представянето на различна гледна точка  за смисъла на приобщаващото образование. То е поставено не само като проблем на образователната система, а по-скоро като възможност за изграждане на нов културен модел. Приобщаването е философия, чрез която значително по-лесно се разпознава индивидуалността на всеки и позволява социално му реализиране. Създаването на условия за устойчиво развитие на хората и обществата е предимство на съвременната ни действителност. В това отношение участниците в процеса на обучение са

първопроходци в налагането на тази идея. Факт, който се доказва от направените изследвания на приемането на различните през 2011 и 2020 г. Приемането е възможно още в началото на процеса на включване на децата и учениците с различно развитие в общообразователното учебно заведение. За десет години процесът се е вписал по-устойчиво в живота на ученическата общност и това поставя нова задача пред педагозите – да обмислят и разширят възможностите на този процес. В тази посока интересна отправна точка в личното изследователско развитие на Евгениева е намирането на аксиологичните проекции в дейностите на учителя и учениците. В далечното, от гледна точка на съвременното експоненциално развитие, последно десетилетие на миналия век тази идея е била вероятно доста екзотична за образователната среда. Днес аксиологичната гледна точка се използва от доста изследователи в областта на педагогиката. Предизвикателство би било да се провери как работи този модел днес, тъй като в основата му е намирането на активните връзки между дидактическия минимум и личностното постижение. Още повече че личностното развитие е крайъгълен камък в процеса на приобщаване. Намирането на възможността да се покрият образователните изисквания, зададени в стандартите, и да се постигне уникалността в развитието на всяко едно дете е все още задача за решаване от педагозите.

Направеният анализ на съществени процеси в процеса на обучение е интересен и с това, че обхваща цялостния професионален опит на автора. Подход, който е интересен от гледна точка на възможността за правене на собствената равносметка, преоценка и планиране на следващ работен етап. Умението за вглеж-

дане в изминалия собствен път в сравнителен анализ с общите процеси изисква както силна воля, така и прецизно анализиране. Отбелязвайки това, неволно правя алюзия с новата тенденция в системата на образование за създаване на формат за самооценка чрез педагогическото портфолио.

Новата книга на Емилия Евгениева носи истински лични и професионални предизвикателства.

Май 2020 *доц. д-р Генчо Вълчев*

# Увод

Приобщаването като философия ще се окаже възлово за съвременния човек в условията на живот в реалното и виртуалното му измерение. Вече не се подлага на съмнение това, че двата формата са налични в ежедневието на съвременното общество. Реалното и виртуалното пространство и време вече не само се конкурират и съизмерват, а се смесват и по този начин се съвместяват в създаването на условията за социална, професионална и лична реализация. През изминалите месеци от началото на 2020 г. животът на всички в значителна степен се промени и преживяваме период на промяна на смисъла на социалното общуване и от непосредствено взаимодействие преминахме в общуване от дистанция.

В тези нови условия се наложиха преразглеждане и пренареждане на идеите за иновациите в системата на образованието. Колкото и парадоксално да звучи, случилите се промени като форма са очаквани за обществено-икономическия живот. На наблюдателите и анализаторите в предходните десетилетия-две само не беше ясна формата, под която ще се случат промените. Много от анализаторите говореха за разпад под някаква форма, други за война, трети за рецесия, но нито едно от тези очаквания не допускаше формата, в който реално се случи промяната – извънредно положение заради пандемия.

Нова реалност наложи да се преразгледат някои от процесите в образованието и да се потърсят онези негови устойчиви модели, които му позволиха преструктуриране с привидно най-малко сътресения. Темата е толкова всеобхватна, колкото е всеобхватно присъствието на образователната система в структурата на цялостното об-

ществено развитие. Затова предприетият подход в предстоящия анализ беше базиран на логиката на личния опит в системата и времевото проследяване на случили се събития от позицията на новото време. Целта е да се открият онези устойчиви параметри на системата, в които се вписват иновациите и парадоксите, които пораждат и/или предизвикват възможността за гъвкаво преорганизиране на участниците в процеса.

Натрупаният опит, които имам в системата, премина през виждането и търсенето на взаимодействието между традиция и новаторство, след това се случи да описваме преди всичко новаторството/иновациите, дойде времето на приноса на всеки чрез добрите практики и в настоящия момент, като че ли сме стигнали до парадоксите. Пак от позицията на изминалото време си даваме сметка, че всеки вариант на разпознаване на развитието на процесите в системата си е имал своя чар и многообразие. Създавал е условия за вълнения и начертаване на следващите цели. Довеждал е до удовлетворение и разочарование. Но винаги е бил с вярата, че има предизвикателства и бъдеще.

Настоящият анализ е търсене на основанията за днешните предизвикателства в непрекъснатостта на развитие на системата от традицията, която отстъпва пространство на иновацията, за да породи парадокса, който винаги раздвижва системата, за да не се успокоява и замира на стара слава. Устойчивото развитие, което постепенно се налагаше в системата на образование в последните десетилетия, позволи плавността на движението. Даването на възможност на всеки участник в нея да твори и да създава своите добри практики някак непрекъснатото изграждаше своеобразна буферна зона от идеи, които поемат първия удар на всяка една промяна.

Настоящият анализ представя една такава буферна зона, проследена и описана с изследователската практика в последните две десетилетия по теми и проблеми, представляващи личните професионални търсения. Условно е разделен на две глави, като за водораздел е взет относителният момент на отварянето на общообразователното училище за всички подрастващи. Това е важна промяна в обективните предпоставки, които пораждат пробуждането и реализирането на основна ценност – за правото на всеки да получи образование в системата на общообразователното учебно заведение.

# Първа глава
# **МАЛКО ПРЕДИСТОРИЯ**

Настоящата глава е кратка ретроспекция на наблюдавани тенденции в педагогическата практика от последните 25 години. Това не е носталгия по миналото, а е начин за оттласкване от него. Всяко начало е трудно и писането по сериозни педагогически проблеми е още по-трудно, защото педагогиката винаги е двустранен процес – на водене и на следване. Воденето на детето по пътя на неговото израстване и срещата с новото или малко познатото, или онова, което пробужда неговото любопитство, изисква един вид система от подходи, методи и средства. Следването на неговото личностно развитие и отчитането на индивидуалното му темпо на присвояване на предлаганото учебно съдържание изискват друг вид подходи и методи. Задачата на педагога е да влезе в тази двойственост на дейността на процеса на обучение, така че да постигне възможно по-високия за всяко дете резултат.

Съвременната динамика на развитие на педагогическата среда се характеризира с експоненциални стойности и това прави опитите за улавяне на тенденциите значително по-сложни и изискващи различен подход. Свитите времеви параметри, през които преминава всяка иновация, изискват непрекъснато наблюдение на процеса и динамично анализиране на промените. В последните години все по-рядко има време и възможност да се мис-

ли, че системата на образование е консервативна и бавно променяща се. Причината за това се крие не толкова в нея, колкото в промените, които настъпват в обществото. За тях много пъти е ставало дума. Винаги се посочва, че образователната система изпълнява социална поръчка за развитието на подрастващото поколение и по тази причина промените в нея настъпват по-бавно, защото следват промените на социално-икономическите отношения и развитие. В условията на експоненциално развитие на обществото в четвъртата индустриална революция, т.нар. Индустрия 4.0., в която се случват нови процеси като „интернет на нещата“, „големите данни (BDA)“ и заплахата от нарушаване на личното пространство, защото „Facebook знае кое ни харесва, Google знае какво ядем, а Twitter е наясно какво има в главата ни. А като капак на всичко телекомуникационните мрежи знаят къде се намираме и с кого си контактуваме“ (Shukla, по В. Кондратиев 2018), обществените процеси са различни и следват нова логика. Днес ние разбираме новостите в образованието по-скоро от ставащото на „улицата“, отколкото от теоретичните анализи, защото времето за тяхното разработване е много кратко и промените стават почти неуловими. Този факт не е частен случай за системата на образование, а е валиден за цялостното развитие на социалния и икономически живот.

В последните десетилетия се появиха Start Up организациите и с тях се смениха още веднъж парадигмите. Големите компании предпочитат да не инвестират в развойна дейност, а да купуват разработени идеи от Start Up компании, които се създават в процеса на пораждане на новата идея и функционират на пълни обороти заради процеса на нейното описание, въвеждане и предлагане на иновативния продукт. Така пътят на новите идеи ста-

ва много по-кратък и възможното им внедряване много по-лесно. В процеса се преодоляват не само тромавите администрации на компаниите, които имат нужда от иновации, а и утвърдените стереотипи и вътрешни противоречия. Идеолог на тази нова социално-икономическа култура на Start Up компаниите е Стив Бланк (Steve Blank), който в средата на 90-те години създава идеята за развиващия се клиент (Development costumer). В следващите години идеята се налага и създатели на Start Up компании стават млади, динамични, целеустремени хора.

В системата на образованието в последните години се наложи Start Up компанията на Дарин Маджаров и неговата платформата „Уча се“. В момента на нея са разположени хиляди видеоуроци, които представят ученето от различен ъгъл. Иновацията ѝ е в това, че учебното съдържание се поднася на учениците по друг, достъпен начин, на език, който е по-скоро близък на тяхната култура и възприемане, отколкото на езика на възрастните. Иновацията на „Уча се“ най-напред започва да се използва от семействата на децата в годината на нейното свободно предлагане. Малко по-късно, когато порталът беше затворен, същите семейства си купиха абонамента и така осигуриха първоначалната инвестиция. След разработването на компанията и разширяването на нейното влияние в средите на подрастващите тя стана част от електронните ресурси на учебните заведения. Днес в хиляди класни стаи в страната част от процеса на обучение се осъществява чрез разработените видеоуроци от „Уча се“.

В тези условия на реална промяна в процеса на обучение се случва и следващата промяна: навлизането на необходимостта от нов вид грамотност – дигиталната грамотност, която е свързана с новите технологии, начина на тяхното използване и приложение в живота. През

2001 г. Марк Пенски поставя на обсъждане промяната в образователната система не поради самата нея, а поради това, че в нея влиза ново поколение деца, които, както обичам да казвам, „са родени върху клавиатурата“. Двайсет години по-късно ние вече се срещаме с резултатите от тази нова среда, в която се раждат и растат съвременните поколения.

Но идеята на настоящата отпратка към тази тема е друга.

Задава ли ли сме си въпроса каква е срещата между поколенията на родените преди 83 г. на миналия век, които популярно вече се наричат „дигитални имигранти“, и поколенията, които са родени след 83 г.? Още повече че динамичното развитие на технологиите непрекъснато влияе върху развитието на поколенията и това се отразява върху начина им на мислене, начина на създаване на планове за развитие, начина на професионално реализиране. Как представителите на различните поколения мислят за основни житейски задачи като създаването на семейство, създаването и отглеждането на деца, професионално реализиране и т.н., е предмет на изследване в последните години. Тъй като нямаме изследване за нашата страна, ще представим идеи от американско такова. Отчитаме, че става дума за различни обществено-икономически параметри на развитие, но тук се търси по-скоро общата тенденция. Например в изследване на Anthony Cilluffo и D’Vera Cohn (Rew research center 2019) се посочва, че между поколението на Millennials/Generation Y, които са 23–38-годишни, и Bayby Bumers – 55–73-годишните, има съществена разлика по начина на създаване и развиване на семейни отношения, по начина на взимане на студентски заеми и производните на това следващи доходи. Младите живеят на семейни начала, имат по-добри доходи

от представителите на предходното поколение, когато са били на техните години. Също така имат по-високо образование. Расово и етнически са по-многообразни. Политически са по-ангажирани и това довежда до по-голям брой жени в управлението и представителство на повече етноси в политиката. Промяна има и в отношението им към екологията и здравословния начин на живот. Според друго проучване (на Cary Funk and Meg Hefferon 2019) два пъти повече от следващото, Z-поколение, е загрижено за климатичните промени, също така два пъти повече от тях наблюдават въздействие на тези промени в регионите, в които живеят, в сравнение с предходното Bayby Bumers поколение.

Разбира се, новите поколения имат своите очаквания и разочарования. В доклад на УНИЦЕФ „Децата в дигиталния свят. Състояние на децата по света през 2017 г.“ се прави проучване на „начините, по които дигиталната технология вече е променила живота на децата и техните житейски шансове, и какво може да им донесе бъдещето“. Ето някои от фактите, които са посочени в доклада:

- „Младите хора (на възраст 15–24 години[1]) са най-свързаната възрастова група. В световен мащаб 71% от тях са онлайн в сравнение с 48% от общото население.
- Един на всеки трима потребители на интернет в света е дете или подрастващ под 18 години.
- Смартфоните подхранват т.нар. култура на спалнята, като онлайн достъпът за малките деца става по-личен, по-интимен и по-слабо контролиран.“

[1] Младите хора, които сега са на 15–24 години, са представители на генерация Z. Те са родени между 1997–2010 г. Вече на територията на училището са и представители на генерация Алфа, които са родени след 2011 и ще обхванат периода до 2024 г.

На този етап от развитието на света свързаността не е всеобща и има все още 29% от децата, които нямат достъп до интернет, се казва в доклада. Това означава, че при скоростта, с която се развива и променя светът в условията на дигиталните технологии, маргинализацията на тези несвързани в мрежата деца ще стане още по-силно изразена.

Вече съществуват и множество сценарии, които анализират и информират за недобро развитие на дигиталното общество. Анализирайки един от тях, В. Георгиева (2015) заявява, че „създаването на ретроградни сценарии, в които съвременните поколения, оставайки без своите технологични патерици, не биха могли да живеят, изисква да се направи нов прочит на педагогическата реалност. Наложително е и детайлизирането на отличителните специфики на поколенията, родени след 1991 г. (емоции, начин на мислене, стил на учене и др.), за които споменатата технологична среда съществува априори, за разлика от предшестващите ги поколения, за които тя е апостериори, след усилие за адаптиране към нея."

При такава констатирана разлика между културата на поколенията по отношение на новата дигитална среда е важно да се направи равносметка какво се случва на територията на учебното заведение и как всички страни, участващи в процеса на обучение, си взаимодействат. Как става приобщаването на всички ученици заради постигането на тяхното пълноценно личностно развитие? Много е важно да се започне работа по посока на изясняване на различните ценности на поколенията, които се срещат на територията на училището, ако искаме да имаме адекватна оценка на процесите, които протичат, и резултатите от тяхното случване. За това, че има съществена разлика между поколенията, родени и след

83 г., вече има изследвания. В същото време на територията на училището се срещат представители на всички генерации. От страна на семейството са родители и възрастни родители (баби и дядовци, прабаби и прадядовци). В общността на учителите също има представители на поне три генерации. В групата на учениците има поне две генерации. Така картината в настоящия момент е следната. От страна на семейството поколенията, които имат отношение към училището, са в цялата си палитра. Прабаби и прадядовци, баби и дядовци от т.нар. тихо поколение (родените в 1923–1946), баби, дядовци и родители от трите следващи поколения – т.нар. Бейби бумъри 1946–1964, на поколението X – 1965–1980 г., на поколението Y – 1981–1996, на поколението Z – 1997–2010, и на поколение Алфа – 2010–2024, първите представители на което вече постъпват в прогимназията. Всички те имат различна социална култура, различна здравна и физическа култура, различно отношение към информацията, към парите и начина на тяхното заработване и инвестиране и т.н. Това прави територията на учебните заведения в места, в които се налага провеждане на целенасочена работа по посока на управление на взаимодействията и взаимоотношенията. Това прави работата на училището със семейството много по-различна от предишните години, изискваща нови подходи и ново разбиране за потребностите на новите ученици.

От страна на учителите има представители на три поколения: Бейби бумъри 1946–1964, на поколението X – 1965–1980, на поколението Y – 1981–1996. Представители на поколението Z – 1997–2010, ще започнат да се вливат вече в професионалната общност. Най-малкото, което е важно да мотивираме тук, е, че тези поколения са с различно представителство. Най-многобройни са по-

колението X, което е по-близо по начин на мислене до предходните поколения, отколкото до новите.

От страна на учениците са основни поколението Z – 1997–2010, и поколението Алфа – 2010–2024.

Каква е готовността на системата на образование да провежда такава целенасочена работа за управление на взаимодействията и взаимоотношенията, ще илюстрираме чрез представяне в настоящата глава на две собствени изследвания, които са направени в последния четвърт век.

Целта е да се опишат поколенията чрез представяне на резултатите от добри практики, така че да се направи прогноза за способността им да поемат тази нова особеност на съвременните учебно-възпитателни взаимодействия.

Допускането е, че в процеса на реконструктивното описание на добрите практики в хронологичен план на предходния четвърт век ще се очертаят система от предпоставки, които да илюстрират какво е имало в зародиша на съвременната образователна среда, за да изглежда тя по този начин днес.

Едната задача е да се изведат оценъчни критерии за съвременните иновации и парадокси в системата на образование, така че случващото се да може да се представя публично коректно.

Другата задача е в процеса на описание на предпоставките за системата от иновации и парадокси да се опишат наличните, вътрешносистемни възможности за тяхното ефективно функциониране.

Не на последно място е желанието чрез наблюдаваните иновации и парадокси в системата да се мотивират устойчивите връзки на традиционните модели с иновативните. В противен случай системата не би била устой-

чива и добре работеща независимо от цялостния медиен и обществен натиск в обратна посока.

Приема се за настоящия анализ, че парадоксалното се крие в неразбирането и липсващата способност да се намира и мотивира всяка промяна и да ѝ се задават публично приемливите описания, така че да бъде социално приета.

Убеждението е, че ако за целта се развие способността за прогностично мислене в настоящето, то би се намалило в пъти напрежението от иновациите и би се усилил техният ефект върху резултата от процеса на обучение.

## 1. АКСИОЛОГИЧНО ПРОЕКТИРАНО ОБУЧЕНИЕ[1]

Педагогическото майсторство и в частност педагогическата наука (не е необходимо да се мотивира идеята за това, че педагогическата наука е частно проявление на педагогическото майсторство) се развиват на границата между интуитивното и фактическото, обективно съществуващото. Затова много често за педагогическото майсторство се говори като за изкуство. Общообразователната парадигма, която се покрива от образователната система, изисква от своя страна педагогиката да се развива технологично. Взаимодействието между изкуството и технологията е неотменно за педагогиката. Изкуството предполага достигане до вътрешното преживяване на детето по време на обучението, съизмерване на това преживяване с интимността на процеса

[1] Параграфът представя част от идеите, които са разработени и представени в дисертационното изследване „Аксиологични проекции на процеса на обучение. Върху примера на литературно-художествения анализ“ през 1996 г.

на подражание, което се случва в семейството, и развиване на социалнозначим опит. Педагогическата технология предполага създаване на такъв механизъм, който да може да поддържа това взаимодействие активно в образователния процес. Взаимодействието между двете винаги е пораждало необходимостта от търсене на техния баланс и поддържане на близост до природната същност на развитието на детето/личността. За природния баланс пише в едно от писмата си Песталоци „Как Гертруда учи децата си“ (1801/2007). В него развиват пет принципа на обучение, които са свързани с обогатяване на представите, развиване на езика, онагледяване на явленията, както и опростените механизми на учене, разбиране на знанието. Всеки от принципите е конструиран на взаимодействието между интуитивното и технологичното. Така например в четвъртия принцип се обръща внимание на учебниците, които трябва да са такива и учебното съдържание да е „просто, че всяка майка, после всеки учител с минимални преподавателски способности да може да го разбере, изговори, обясни и състави“ (с. 29). Разбира се, тук става дума за „елементарното образование“. Но ние знаем, че непрекъснатостта на процеса на обучение предполага единство на принципите, които се залагат в малкото училище и се продължава тяхното развиване и дообогатяване в следващите етапи на обучение. Още повече че всяка епоха ражда и съответната образователна парадигма, защото и интересите, и потребностите на подрастващите се задават от състоянието на развитие на средата, в която те се раждат и растат, от една страна. От друга, непрекъснатостта на процесите и на науките поражда един от най-съществените въпроси за отношението приемственост–прекъснатост“ (Поликаров 1993: 6). Прекъснатостта произтича

от факта, че всяко общество ражда своята образователна парадигма. Тя от своя страна проектира развитието на следващ обществено-икономически етап. Затова е винаги много болезнено преминаването от една парадигма в друга, тъй като се поражда парадоксът, че всяка нова парадигма поставя в своите си цели такива параметри, които от само себе си в последния ѝ етап от нейното развитие я унищожават. Но това не е самоунищожение, а ново раждане, подобно на житното зърно.

В това прекъсване при пораждането на новото всъщност се реализира съизмеримостта на процесите и обезпечаването на тяхната непрекъснатост. Съизмеримостта би следвало да се търси на ниво на развитие на цивилизация, култура, образование, ценности. Взаимопроникването на всички тези структури при прехода от един етап в друг осигурява непрекъснатостта и разширяването на въздействието им до степен на общочовешко и глобално измерение.

Глобализацията, която се счита, че е формулирана през 70-те години на миналия век от Римския клуб, не е приумица на прогресивни или регресивни (както в последните години се коментира) умове, които имат добри/зли намерения за развитието на човешкия род. Глобализмът по-скоро е резултат от разширяването на цивилизацията, културата, образованието и ценностите в резултат на успешното развитие на науките и възможността за поддържане на принципа на прекъснатост – приемственост. В това разширяващо се взаимодействие чрез прекъснатост – приемственост е важно да се обоснове доколко и как функционират изкуството на педагогическото майсторство с неговото ценностно познание (ценностно взаимодействие) и технологичното/рационалното познание (технологично/рационално взаимодействие).

Вариант на отговор на въпроса и възможност за обосновка бяха намерени в смисъла и постановката на аксиологично проектираното обучение. През 1996 г. в дисертационното изследване „Аксиологични проекции на процеса на обучение (Върху примера на литературно-художествения анализ)“ е разработен дисертационен тезаурус на аксиологичен модел на обучение. В тезауруса са изведени 23 понятия, чрез които се обосновава връзката между *идеята за метричност (разпознаване)* на процеса на обучение с *идеята за съизмеримост (обобщаване) на дейностите*, които извършват учителят и ученикът, за да се достигне до идеята за *виртуалност (познавателна идентичност)* на създадените от тях продукти.

В плана на аксиологичната идея за преподаване се осмисля процесът на обучение като взаимодействие не толкова на учител с ученик, колкото на дейностите на преподаване и дейностите на учене, доколкото взаимодействието между учител и ученик е базирано на субект-субектното взаимодействие, технологично неуловимо и съответно поддаващо се на подмяна. А когато то се проектира в дейностите на преподаване и учене, вече може да бъде структурирано и остойностено, така че да не попадне под параграфа „субективно“ мнение.

Субективизмът в оценката на постиженията на учениците, респ. на техните учители, е едно от основните полета за възникване на противоречия и създаване на предпоставки за девалвиране на ценността на формалното учене. Затова в дисертационното изследване бяха дадени равни права и равни задължения на учителите и учениците, което се оказа печеливша тактика за постигане на емоционално удовлетворени участници в процеса на обучение. Парадоксалното е, че зададените равни права и задължения на учениците и учителите не промениха нито

формалната организация на процеса на обучение, нито фронталната организация на работата в класната стая, не изискваха промяна в учебното съдържание, още по-малко се промени йерархията на взаимодействието между участниците – учителите и учениците. Променено беше само отношението към дейността – преподаване и учене чрез преструктуриране на отговорността към нея.

### 1.1. Аксиологичен модел на преподаване

Условията, в които се конструира моделът в средата на 90-те години на миналия век, се характеризират с перманентното противоречие между традиция и съвременност. Класическата образователна същност непрекъснато влиза в диалог с появяващите се нововъведения по отношение на образователните научни технологии. Затова намерението на предложения аксиологичен модел на обучение тогава е да допринесе за разпознаване на рационалните противоречия, които се проявяват особено ясно в практическата област. В този период от развитието на обществото вече се случват новите процеси в промяната на обществената парадигма. Още през 70-те години на XX в. се променят: отношенията между поколенията, т.нар. бащи и деца; избледняваща е ценността на семейството, постепенно влязло в модела на постмодернизма и загубило стойността на вътрешното пространство на дома; противоречива е ценността на масовото училище, загубило статута си на единствен носител на знанието и невъзможността да се преструктурира и да стане полезно по нов начин за нуждите на властващата в света електронна информация и т.н. (Проданов 2006: 28). За този период от развитието на образователната система Бауман (2001) алармира за пораждащата се „морална несигурност“ на постмодерното мислене. В системата на културата и в

частност – на образованието, тази морална несигурност се отразява върху „творчеството“, като го оставя без авторство, като грях без грешни (Бауман 2001: 30).

В този период Жак Делор вече е представил Доклада на Международната комисия за образование на 21 век пред ЮНЕСКО – „Образованието – скрито съкровище“. В него той поставя нов акцент на образователната парадигма, свързан с начините за постигане на познанието от страна на учениците вместо старото акцентиране върху знанието (често свито до информацията). Подлага на критика процеса на натрупване на абстрактни знания, които не водят до желаните резултати за активната последваща трудова и социална реализация на подрастващите. В този момент от създаването на нов модел за разпознаване на образователните противоречия в световен план у нас в образователната система вече са започнали промените на посттоталитарното общество и с плахи стъпки започва да навлиза новият либерален модел за преструктуриране на системата. През втората половина на 90-те години от миналия век сме все още много далеч от процесите на децентрализация на образователните институции, но промяната е факт и работата по търсения аксиологичен модел на обучение е в пъти по-лесна и възможна, отколкото това би могло да се случи преди 1989 г.

Моделът на аксиологично проектирано обучение е насочен към възможността за привеждане на отношенията в образованието в система от друг порядък, като например:

- иновативно взаимодействие между обективния социален характер на кумулирания познавателен опит и субективния социален опит на неговото акумулиране;

- задаване на нови критерии за взаимодействие между целта и съдържанието на образованието;
- обезпечаване на възможности за реализация между идеята за обективното учебно познание и емоционално-личните пристрастия и интереси;
- между социално номинирания (външен) начин на обучение и индивидуалните интелектуални процеси.

В основата на търсене на модела е възможността за съвместна познавателна дейност между ученика и учителя. Това от своя страна променя и представата за съдържанието и формата на получения резултат от труда на учителя и ученика.

Във вече преструктуриращата се образователна парадигма, където носител на резултата беше ученикът, а в ролята на вечния екзаминатор беше учителят, се задават нови възможности. В първите години това беше свързано с отпадане на редица формално протичащи процеси в общността на участниците в процеса на обучение като цяло, последвани от промяна на нормативните документи и модела на структуриране на учебното съдържание, което през 2001 г. достигна до нови държавни образователни изисквания, а през 2016 – до нов закон за образованието. По този начин в процеса на обучение тогава започват промени, които в последните десетилетия пораждат необходимост от изваждане на преден план и на идеята за емоционална интелигентност, която да осигури и подкрепи ефективността на нов вид резултати.

Емоционалната интелигентност не замества основната задача на процеса на образование, нито може да

реши основни проблеми с мотивацията за учене, но тя дава друг ъгъл за развиване на възможностите в процеса на обучение да се включват по-активно такива параметри като: умение за взаимоотношение с другите, контрол на чувствата, емпатия към другите и т.н. „Емоциите съпровождат всяка познавателна проява у човека… Но през ранната възраст на детето емоционалното развитие добива значително надмощие, понеже то произтича от задоволяването или незадоволяването на вродени жизнени потребности“ (Манова-Томова 1969). Емоциите са неделима част от преживявания както на малкото дете, така и на възрастния човек. Според Виготски (1967) „Самата мисъл се ражда не от друга мисъл, а от мотивиращата сфера на нашето съзнание, която обхваща нашите влечения, нашите потребности, нашите интереси и подбуди, нашите афекти и емоции“ (Виготски 1967).

Конструираният аксиологочен модел за обучение покрива необходимостта от осмисляне на емоционалната стойност на процеса на обучение и намирането на възможност за остойностяването ѝ. Поради самата природа на социализацията субективната идентичност е несигурна величина. Тя зависи от отношенията на индивида със значимите други, отношенията, които могат да се променят или да изчезнат. ... „Здравословното“ схващане на самия себе си е като притежател на определена, стабилна и социално призната идентичност... “ (Бъргър, Лукман 1996: 121). Затова беше важно при построяването на аксиологичния модел на обучение да се вземе под внимание отношението между значение и смисъл на разработваното учебно съдържание.

В аксиологията значението и смисълът се разглеждат като „етическа и естетическа рефлексия върху истинното, доброто и красивото“ (Марков 1993: 5). В разработения

модел за обучение е използван терминът във видовата му зависимост от термините *стойност* и *ценност* и тяхното изявяване в субективното взаимодействие между учителя и ученика, които стоят в основата на преднамерената, дидактически мотивираната познавателна дейност заради социализацията на индивида.

Процесът на социализация на индивида от своя страна съобразно гносеологичния признак е възможно да се обоснове чрез спецификата на познавателната дейност, която протича от репродуктивна към творческа.

Същата социализация от позицията на културологичния признак се развива от синкретичната (първична, аморфна), през аналитичната (художествена, научна) към синтезната (новообразуваната) познавателна дейност.

Естествено при разглеждане на преднамерената познавателната дейност като средство за социализация на индивида е да се потърси типът на продукта от нея. В изграждания аксиологичен модел продуктът от познавателната (дидактически преднамерена) дейност се базира на потребността от удовлетворяване на емоционални потребности, които не са „въобще“ потребности, а свързани с постигане на едно или друго прогнозируемо неизвестно (вътрешно, субективно, неутилитарно). В процеса на обучение прогнозеруемото неизвестно е специфично, тъй като в него се отразяват единството на ролите[1] на учителя и ученика и породения от тяхната дейност един (единен) резултат. Неутилитарният (вътрешно, субективен) характер на познавателната дейност може да бъде фактологично наблюдаван в про-

[1] Дидактическото единство на ролите на учителя и ученика е обосновано в дидактическата теория. Невъзможността да съществува ученик без учител и учител без ученик всъщност задава точно спецификата на единия/единния резултат от познавателната дейност.

дукта от дейността – преподаване и учене, чрез трансформирането му съответно в значение и смисъл.

Неутилитарният (вътрешно, субективен) характер на *познавателната дейност като преподаване* (на учителя) е ориентиран към *значението* на единния продукт, а неутилитарният (вътрешно, субективен) характер на *познавателната дейност като учене* (на ученика) е ориентиран към смисъла на единния продукт.

Единството на значението и смисъла по отношение на ценността и стойността на продукта от познавателната дейност е предмет на аксиологията.

## 1.2. Реципрочност на дейността на учителя на дейността на ученика

При аксиологичния модел двете дейности – преподаване и учене (дейността на учителя и ученика), не се измерват сравнително една спрямо друга, нито са в каузална взаимозависимост, а се съизмерват като реципрочни. При реципрочност на дейностите ученикът не може да подмени значението, което задава учителят, така както учителят не може да подмени смисъла, който създава ученикът.

При отсъствие на реципрочност на дейностите преподаване и учене, съответно на дейността на ученика и учителя, може да се получи реална подмяна на резултатите. Това е парадокс, който не се наблюдава в условията на тоталитарното обществено устройство и строго йерархизираната образователна система, която функционираше до 1989 г. В условията на демократичното преустройство на обществения ред и образователната система се промени на бързи обороти. В тези условия се стигна до парадоксалната реална подмяна на дейностите на ученика и учителя чрез частично разработения механизъм по

отношение на смисъла и значението на външното оценяване. Вече второ десетилетие от въвеждането на външното оценяване няма яснота за неговото предназначение. Тук няма да влизаме в коментари, защото темата е много голяма и изисква специално внимание и описание. Достатъчна илюстрация на тази неясна цел на външното оценяване е публичното представяне на резултатите по училища. Има медии, които много старателно всяка година изнасят в кое училище какъв среден резултат е постигат от учениците. В този формат представените оценки не показват развитието на ученика за определен период от време – етап на обучение, нито качеството на педагогическата дейност за същия период, още по-малко са информативни за училищната политика и постигането чрез този резултат на училищната стратегия. Това е така, защото при обявяване на резултатите няма информация за входящите резултати на учениците, с които резултати да се сравнят резултатите от изходното, външно оценяване. В това е и парадоксът. Частичното въвеждане на даден процес допуска да се направи реална подмяна на действително свършената работа от преподаването и от ученето. Формализираните цифрови стойности нямат никакво ценностно измерение, а вместо това пораждат много често негативни емоционални преживявания. Те се изнасят безотговорно в публичното пространство и се манипулира общественото мнение по отношение на качеството на работата в различните учебни заведения, на значението на педагогическата дейност  на всеки от учителите и познавателния смисъл от дейността на всеки ученик.

Това би могло да се преодолее, ако се наложи в системата разбирането, че дейността преподаване и дейността учене са реципрочни. В дисертационното изследване тази реципрочност е разработена на няколко нива,

но тук ще представим само фрагменти от познавателните (ученически) тест, хипотеза и прогноза.

### 1.3. Познавателни (ученически) тест, хипотеза и прогноза

Реципрочността на дейността на учителя и ученика в познавателната дейност при аксиологичния модел на обучение се базира на въвеждането на единни технологични модули за учителите и учениците: тест, хипотеза и прогноза. Това са широко разпространени инструменти, които се използват в процеса на обучение и не се налага тяхното мотивиране и дефиниране в настоящото им представяне. Това, което ще бъде описано и дефинирано, е възможността тестът, хипотезата и прогнозата да се използват равностойно в дейността на ученика и в дейността на учителя. В дидактическата теория се анализира техният учителски инвариант. Задачата при аксиологичния модел е мотивирането на техния ученически инвариант.

Тестът в разработвания модел е припознат в разновидностите – дидактически (учителски) тест и ученически тест. Съответно хипотезата – в дидактическа (учителска) хипотеза и ученическа хипотеза, както и прогнозата – в дидактическа (учителска) прогноза и ученическа прогноза. В педагогическата теория са изяснени изискванията за дидактически тест, дидактическа хипотеза и дидактическа прогноза. Иновацията, която се прави в аксиологичния модел, е свързана с отчитане на действителна фактология от процеса на обучение и начина на преструктурирането – редуцирането на учебното съдържание чрез тях от страна на учителя, като се припознават същите възможности за редуциране на учебното съдържание и от страна на ученика.

Създаването на тест, хипотеза и прогноза от страна на ученика е възможност за подобряване на рефлексията му върху учебното съдържание, от една страна. Нещо, което не е ново за редица методически подходи, използвани в лабораторните упражнения по дисциплините от природонаучния цикъл. Прави се и в системите от аналитични текстове, които се пишат в дисциплините от хуманитарния цикъл. Прави се и в практико-приложните модули в дисциплините от естетическия цикъл. Иновацията в разработения аксиологичен модел е по отношение на тяхното технологично структуриране и разработване на тяхното единно действие в процеса на обучение, така че да се „отвори“ територия за редукция на учебното съдържание и от страна на ученика чрез използването на ученическите тест, хипотеза и прогноза. Научаването на учениците да правят редукция на учебното съдържание съобразно актуалната, моментната цел на създаваното познавателно решение е умение, което води до вземане на „правилни“ решения по време на обучението, които са мотивирани. Обичайно това го прави всеки един ученик, но разчитайки на своята интуиция и очаквайки „късмета“ да го споходи. Докато, ако се научи чрез теста, хипотезата и прогнозата да прави мотивирана редукция на учебното съдържание, то и оценките, които получава, ще отговорят на неговите очаквания и това ще го прави удовлетворен от процеса на обучение. От гледна точка на съвременната нормативна уредба предлаганият аксиологичен модел се корелира с педагогическото портфолио, което трябва да проследи възможно по-цялостно учебно-познавателната дейност на ученика, така че да се даде качествена характеристика на количествената оценка. На функционално ниво портфолиото още не е развито като възможност. Причина за това е, че в образователната система в послед-

ните четири години се въведоха почти две дузини стандарти, а прилагането на всеки от тях изисква съответното време. В момента педагогическото портфолио в частта си за ученика се смесва с педагогическата характеристика, в частта си за учителя – с разширена автобиография. Очакваният ефект от разработването на педагогическото портфолио – ученическо и учителско, при най-добро стечение на обстоятелствата може да стане през следващия атестационен период.

## 1.4. Тезаурус на аксиологично проектирания модел на обучение

Създаването на речник от термини, които са съдържателно обвързани и номинират иновативен процес, е обичайна практика. В днешния ден тезауруси се използват при изграждане на база данни, в кибернетиката и информационните технологии, също така и в хуманитарните науки. Във всички тези области се основават на създаването на списък от понятия, които имат съвместно действие в определена област. В педагогическите науки тезаурусът според В. Ведит (2019, с. 59) по-скоро се свързва с кибернетичния подход, отколкото с лексикалния и информационния. Вероятно това е така, защото в кибернетиката и в педагогика става дума за операционализация на процес, който има определено балансирано взаимодействие между субект-субектни взаимодействия, които не могат да се преструктурират само в обектни, както това се случва при определени условия в лексикалната структура на езика и в информационната база данни. В подкрепа на това В. Ведит (2019) цитира О. Шилова, която определя тезауруса като запас от информация, която е основата на всеки вид дейност. Това препотвърждава установената разлика в двете групи тезаурус. При ин-

формационния и лексикалния тезаурус отражението на субективната дейност е абстрахирано, докато в кибернетичната и хуманитарната то е субективната дейност и не може да бъде елиминирано.

В представяния аксиологичен модел на обучение е разработен тезаурус от 23 понятия, които обосновават дейността, която извършват учителите и учениците. Всяко от 23-те понятия изгражда петстепенен обобщен модел. Първата степен е свързана с представяне на характеристиките на субектно-дидактическите аспекти на процеса. Те не са предмет на настоящата ретроспекция и затова не са коментирани. Следващата степен развива мотивационните аспекти, след това са целеобразуващите аспекти, последвани от технологично-дидактическите и продуктивно-дидактическите.

За нуждите на настоящото синтезирано представяне на модела ще се спрем само на няколко понятия. Изведените реципрочни за дейностите на учителя и ученика тест, хипотеза и прогноза са съответно 18-о, 19-о и 20-о понятие. Вече уточнихме, че те се развиват на територията на дейностите на учителя и ученика чрез осмисляне на значението на педагогическата дейност на учителя и смисъла на познавателната дейност на ученика. Важно е да бъде отбелязано, че тестът, хипотезата и прогнозата са присъщи за двете дейности чрез реципрочното им съотнасяне. Направихме отпратка към трите технологични понятия в съвременната конструкция на процеса на обучение. По този начин мотивираме същността на процесите на иновации, които се случват във вече добре функциониращи модули на традиционната система. Това прави прехода на практика успешен и системата устойчива.

За настоящото мотивиране на парадоксите и иновациите в процеса на приобщаване е важно да се отбележи,

че още в средата на 90-те години на миналия век са наблюдавани и изследвани по нов начин такива феномени като образователния минимум и личностния максимум. Това са 4-ото и 5-ото понятие от тезауруса на аксиологично проектираното обучение. Те имат пряко отношение към настъпилите съвременни промени в организацията и реализацията на процеса на обучение и в частност на процеса на приобщаване.

Процесите на приобщаване на децата и учениците с различно развитие се планират и разработват на основание на зададената норма в образователния минимум, структуриран в държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка. При непокриване в определен процент на тази норма децата и учениците с различна степен на развитие получават индивидуален план и индивидуална програма, чрез която се преструктурира взаимодействието на тяхната способност с образователния минимум. По този начин се дава възможност на децата и учениците с различна способност да получат подходящото учебно съдържание, което лесно се описва спрямо диапазона „от–до“ на образователния минимум в индивидуална програма и индивидуален план. С въвеждането на индивидуалния план има възможност всеки ученик с различност в развитието да достигне до своя личностен максимум и да бъде удовлетворен от работата си. Това е приоритетно разработено в технологията на приобщаването в двата ѝ модула от обща и допълнителна подкрепа.

С въвеждането на приобщаващото образование в системата на предучилищното и училищното образование се заяви интересът на образователната институция към индивидуалните способности на подрастващите. Остава да се направи по-трудната стъпка – функционалното

му въвеждане. Това ще отнеме време, защото дори самият административен документ – закон и придружаващи го стандарти, стана за повече от осем години, което показва колко значими промени са предприети.

Работата с личностния максимум на децата и учениците се улеснява значително чрез въвеждането на задължителното педагогическо портфолио и процедура на атестиране. Педагогическото портфолио рано или късно ще разшири представата за процеса на обучение и резултатите от него на количествения параметър (оценка) в диапазон от 2 до 6. Портфолиото ще детайлизира и разшири новите представи за качествените категории от „функционална грамотност“ до „надарени деца“. В помощ на това преструктуриране на образователната система са въведените в учебните програми по всеки учебен предмет ключови компетентности. На този етап от развитието на системата все още се налагат новите термини. Но настъпилите промени в цялостната организация на социалния и трудов живот вероятно ще предпоставят по-бързото развиване на качествените характеристики на процеса на обучение. Тук би могло да бъде направен един анонс към новата организация на процеса на обучение в дистанционна класна стая с нов пряк участник в процеса – семейството. На практика с въвеждането на дистанционното обучение през втория срок на учебната 2019/2020 класната стая се разтвори в домовете на децата и процесът на обучение наруши една своя вековна характеристика, а именно класно-урочната организация. Наруши и тайнството на взаимодействието между учителя и ученика в затвореното пространство на класната стая. Вместо това затвореното пространство се разтвори във виртуалната мрежа. В учебното взаимодействие между учителя и ученика застанаха мониторите, а до тях – макар и в пасивна позиция, членовете на семей-

ството. Така темата за качествените параметри на процеса на обучение чрез описанието на личностния максимум, постигнат в диапазона „от – до“ на образователния минимум, става задължителна. Заслужава внимание при следващи изследвания.

## 1.5. Характеристика на поколенията, които са взели участие в разработването и описанието на аксиологично проектираното обучение

Демографското описание на участниците в определени процеси от днешна гледна точка има нови параметри. Те не са нововъзникнали, но вече имат значимо място в протичането на процесите и трябва да бъда взети под внимание.

Времето, в което е проведено изследването на аксиологичния модел на обучение, е средата на 90-те години на миналия век. Учениците, които са взели участие в изследването, са трети и четвърти клас, т.е. 9–10-годишни, и 17–18-годишни от 10–11 клас. Съответно първите са представители на Y-поколението, което е родено между 1981–1996 г., а вторите – на X-поколението, което е родено между 1965 и 1980 г. Изследователят е представител на Bayby Bumers-поколението, които са родени между 1945–1965 г. Това означава, че разработването и въвеждането в процеса на обучение на аксиологично проектираното обучение е станало чрез съучастието между три поколения. Периодът на изследването е по времето на т.нар. индустриална революция на границата със зародилата се вече четвърта революция на информационните технологии. При разработването на модела не са взети под внимание характеристиките на поколенията и тяхното различно ценностно отстояване на живота по отношение на семейството, работата и свободното вре-

ме. От днешна позиция тези различия вече се изследват и описват и сега можем да кажем, че аксиологичният модел е разработен в условията на реални ценностни различия между участниците в него. Така например в по-късни изследвания се посочва, че тези три поколения имат различия по отношение на семейните ценности. В изследване на A. Barroso (20 май 2020) представителите на тези три поколения, когато са били на възраст от 23 до 38 години, са имали различна семейна диспозиция. За представителите на Bayby Bumers-поколението 69% са живели като фамилна единица (със съпруг/съпруга, собствено дете). Това е възрастта на изследователя тогава. За X-поколението времето е подготвило промени, като например разрушаването на тоталитарните общества и преминаването към модела на либерализма. В момента на изследването това вече е факт и участниците от X-поколението са в активно взаимодействие със средата и случващите се промени. Така че естествено е, когато са станали 23–38 години, техният профил да е променен. От тях в семейство живеят 66%, а от Y-поколението семейно живеят само 55%. Вижда се, че динамиката между Bayby Bumers-поколението и X-поколението по отношение на семейните ценности не е голяма. Само в рамките на 3%. Това може би е така, защото Bayby Bumers-поколението, които са в началото на индустриалната революция, са променили семейните ценности с 19% спрямо предходното поколение. Тъй като цитираното изследване не е правено за България, няма да влизаме коментар на предпоставките за това. Само ще спомена, че в средата на XX век светът излиза от голямата икономическа криза и последвалата световна война. Така че промяната на начина на живот е била част от процеса на изграждането на новото общество и новите модели за развитие. При такава драстична

промяна на семейните ценности между тихото поколение и следвоенното поколение е логично. Новите ценности, които са изкристализирали тогава, в следващото поколение намират периода на утвърждаване. В този период се извършват редица други промени, които изискват своето внимателно решаване, като еманципацията на жените, борбата за равенство на расите и т.н.

Между X- и Y-поколенията разликата е от 11%. Поколението Y живее и се формира във втория етап на най-дългият мир в света (през 2020 се навършват 75 години от края на Втората световна война) и условията на отворения свят след падналата „желязната завеса“ през 1986 г. Времето е вече на дигиталните технологии, глобалните пазари и отворените пространства за движение на хора, стоки и капитали. Това повлиява на семейните ценности и те отново търпят значителна промяна.

Отворихме темата за новата парадигма на демографските характеристики на участниците в представеното изследване от средата на 90-те години, защото този проблем тепърва става важен за съвременното състояние на образователната среда. Родителите, които са се формирали през 90-те години на миналия век, ще имат деца, представители на поколенията Z- и Алфа. Тези деца ще имат още по-различен профил и това ще повлияе на цялостното развитие на системата и взаимодействието с тях на територията на учебните заведения ще изисква в пъти повече иновации.

## 1.6. Съизмеримост на социалните шансове на личността

Естествено възниква въпросът: какво отношение може да има разликата в характеристиките на поколенията, които участват в процесите на обучение, и тяхната со-

циална реализация и ценностна осъзнатост към процеса на обучение и иновациите в него. Какви са философските граници за това и/или какви са гносеологичните единодействия между различията, между тяхната съизмеримост? Как се вписва аксиологично проектираното обучение в тези процеси?

Отговорите на тези въпроси се търсят десетилетия наред. На тях са посветени системи от международни документи и решения, както и редица промени на образователните политики и съдържания. Подробно проучване и описание на значителна част от тези документи може да се разгледа в разработката на Д. Пенчева (2017). Като проследява значителна част от документите след Женевската декларация за правата на детето от 1924 г., където е записано, че на детето трябва да му се осигурят условия „да се развива правилно телесно и душевно“, за да е подготвено да изкарва прехраната си и да има възможност „най-добрите си качества да употреби в услуга на своите братя“. Днес Д. Пенчева прави извода, че всички документи имат за цел да обезпечат личностното развитие на детето, условията за неговото образование, осмисляне на семейните задължения, реализация в обществото и на трудовия пазар. Този процес е особено устойчив от средата на 40-те години на миналия век, когато се поставя въпросът за възможностите за уеднаквяване на социалните шансове на личността, създаването на устойчиви политики за развитие в сферата на социалните отношения, част от които е интегрирането на „различните“.

Хармонизираната нормативна основа на международно, национално и регионално ниво е сериозно предизвикателство в годините на глобалните промени в света. Хармонизирането се консолидира както около икономическото развитие, така и около социалните ценности.

Моделите в различните държави са различни, но следват рамките на единна глобална философия, целта на която е една и е заложена още през 1945 г. в Конституцията на ЮНЕСКО, в която е записано, че мирът трябва да осигури „трайна и искрена подкрепа на народите по света, и [...] да бъде обоснован чрез наличието на интелектуална и морална солидарност на човечеството“ (Morales 2008). Така в разработваните политики за следващите десетилетия в центъра се поставя развитието на парадигма на „интелектуалната и морална солидарност“, импрегнирана с образователен, културен и научен контекст. По този начин се преосмисля човешкото състояние на Земята. „Глобализацията трябва да [...] доведе до споделеното разбиране, отношения и сътрудничество на транснационално и трансобществено равнище“ (Workshop 21. Education for Sustainable Development and Lifelong Learning, 2009).

Ученето за устойчиво развитие се насочва към глобалната подкрепа, а не към международната конкурентоспособност. Така както заявява доскорошният председател на Европейския съвет Барозо: „Социалното измерение на Европа никога не е било толкова важно, колкото днес. То е неделима част от Лисабонската стратегия на ЕС за насърчаване на растежа и предоставяне на по-добри работни места на европейците. Европа се нуждае от модерна социална програма, която да отговаря на бързите икономически и обществени промени и да насърчава възможностите, достъпа и солидарността сред гражданите на ЕС“ (Обновена социална програма, 2008). Пак там се посочва: „Обновената социална програма е изградена около възможностите, достъпа и солидарността и цели да предостави на хората възможностите и уменията, необходими, за да развият своя потенциал, и същевременно да подпомогне тези, които не могат да

го направят.“ Образованието и политиките са в центъра на търсените възможни промени. „Да се осигури начално образование на всички деца в света и да се намали наполовина броят на неграмотните – това бяха амбициозните цели за 2000 година, поставени на Конференцията в Йомтиен (Тайланд) през 1990 година. […]. Десет години по-късно, на Световния форум за образованието в Дакарт, ще бъде направена равносметка за изминалите десет години. В абсолютни числа броят на необхванатите от началните училища деца и на възрастните неграмотни леко е намалял, но като се има предвид демографският ръст, относителният им спад е изразен по-ясно. […] Неуспехите след тези десет години усилия носят една основна поука: не е достатъчно да се работи повече, трябва да се работи другояче“ (Мацуура 2000: 11).

Коментираната тенденция на неуспех в образованието е наблюдавана и днес, в началото на „Образование 2030“. В мониторинговия доклад „Близо ли са резултатите“ за 2018/2019 г. на „20/30 Образование България“ се представят резултатите от въведения през 2017 г. „Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и задържане в образователната система на децата в задължителна предучилищна и училищна възраст“ (Постановление № 100 от 8 юни 2018 г. за създаване и функциониране на механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане, включване и предотвратяване на отпадането от образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст (загл. изм. и доп. – ДВ, бр. 82 от 2019 г.).

В изпълнение на задачите, поставени пред някои институции, чрез механизма в образователната система бяха върнати 23 989 деца и ученици, от тях 2124 са повторно отпаднали, което може да бъде отчетено като

успех на действие на системата, но и като абсолютен неуспех в зависимост от това каква „норма“ ще се вземе за „съществуващите представи“ и каква „система на отчет“ – за осигуряване на „ефективно“ протичане на процеса (Гачев 1979). Ако „системата на отчет“ вземе под внимание „масовото“ образование или образованието за всички, то тогава ще се ощети „образованието“ и ще има основания за развиване на нова неграмотност и ще се задълбочат различията и неравенствата, както подчертава К. Мацуура (2000). Според него „в ерата на интернет и глобализацията“ трябва да изтъкнем растящото противоречие между новите изисквания на „обществата на познанието“ и неподвижността, характерна за главните системи за придобиване на знание. Тези системи са свързани обикновено със само един период от време (докато образованието е процес, който трябва да продължава през целия живот), с определено място (до което много много потенциални ученици нямат достъп), с определена група участници (при което се пренебрегва възможният принос на други части от обществото), с уеднаквеното съдържание (докато образованието би трябвало да утвърждава културно многообразие) и с един източник на финансиране [...]. Тези структури, програми и методи все повече изостават от радикалните промени, които разтърсват всички общества“ (Мацуура 2000). От тази гледна точка разработеният и пуснат в действие през 2017 г. Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и задържане в образователната система на децата в задължителна предучилищна и училищна възраст показва неслучилата се „революция“, за която говори Жак Делор през 1996 г. в Доклада „Образованието – скрита реалност“. Революцията, която да смени преподаване-

то на знания с преподаването на начини за „отваряне към света, да постигне пълно разгръщане на способностите си“ (Мацуура 2000), така че да предпостави влизане на детето в училище с любопитство.

Причините, поради които детето не влиза в класната стая, са различни у нас. Според Мониторинговия доклад на „20/30 Образование България“ за 35% от повторно върнатите в училище това се случва поради заминаване на семействата в чужбина (информация по косвени данни), а за 17% институцията не знае нищо, защото не могат да бъдат открити на адреса, и едва при 18% родителите неглижират проблема с обучението на децата им. Следователно независимо от силовото връщане на децата в училище, за 35% от тях това ще бъде временно решение, тъй като родителите им отново ще тръгнат на рабата в чужбина. Механизмът не решава проблема с информацията за адреса на живот на 17% от децата. Единствено може да бъде провеждана работа по мотивиране на родителите и децата за смисъла на образование при 18% от семействата, които неглижират обучението. Съответно може да бъде зададен реторичният въпрос: А работи ли се с тези семейства?

Приведените последни илюстрации на тенденциите, които се случват в системата на образование, не засягат само образователната политика у нас, а са всеобщи процеси, които засягат всички нас и изискват от всички нас да дадем своя принос за тяхното решаване. Затова и приетият стандарт за приобщаване работи и в другите образователни системи като включващо образование.

Проблемите на процесите на интегриране и приобщаване на децата и учениците със специални образователни потребности са предмет на следващото изследване, което ще бъде представено тук.

# 2. АКСИОМАТИЧНО ИЗВЕДЕНИ ДИДАКТИЧЕСКИ ПРИНЦИПИ

Възможностите за промяна са навсякъде и могат да се реализират по различен начин. Втората част на малката предистория, която е представена тук, е с друг подход и философия. При аксиологично изведения модел водещото при разработването му е добра педагогическа практика в средното училище. Въз основа на нейните резултати се направи литературното проучване и се конструира модел за обучение. Изведоха се 23 понятия, които представяха и систематизираха основните параметри на аксиологичния модел на обучение.

Продължение на търсенето на иновативни подходи за процеса на обучение е по посока на обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и в частност – тяхното езиково обучение. Общото разбиране на предходното и това изследване е, че езикът се възприема като ядро на процеса на обучение. Той е цел за процеса на огрaмотяване и усвояване на езиковата норма, но е и средство във всички останали учебни дейности. Светът на социалния опит, разнообразието във Вселената, мирът, човекът, природата и т.н. се познават и описват през и със средствата на езика. Затова е от изключително значение как се изгражда тази езикова картина за света и как се вписват в нея детето и ученикът със специални образователни потребности.

При второто изследване подходът беше аксиоматичен. В началото на изследването беше изведен тезаурус от девет дидактически принципа, които бяха проверени, верифицирани, ранжирани и включени в дидактически модел на три стъпки: определяне на вътрешните взаимовръзки, сравнение и анализ спрямо традиционните и

частно дидактическите принципи, проверка на отразяването им в педагогическата и методическата литература.

Деветте принципа са подробно представени в монографията „Езиковото обучение на деца и ученици със специални образователни потребности“ (Евгениева 2001). При мотивирането на необходимостта от иновативни принципи изходна точка бе разбирането за „стихийно налагащия се процес на технологизиране в сферата на образованието. На тази тенденция не би трябвало да се гледа като на някакво модно увлечение.“ Вместо това се изведоха детерминанти, които да дадат очертанията на пространството, което ще обслужат иновативните дидактически принципи. Изведени бяха три детерминанти: а) за съвременни изисквания към социалната компетентност на завършващия ученик; б) характеристики на съвременното подрастващо поколение и в) създаването на съответната среда.

Тези три детерминанти показват, че още тогава в системата на образование влизат специфики, които естествено водят до настоящото разбиране на новата приобщаваща среда, новото разбиране, че всеки ученик трябва да следва своите способности и темпо на развитие, както и това, че съвременните изисквания са нови и не отговорят на нито един от досега известните модели. Вече не отпадат само работни места с технологизирането на процесите на производство и услуги, отпадат представите за пространство и време, за варианти на социално взаимодействие, за смисъла на глобалното пространство и частното пространство на семейството, също и личното пространство. Някак странно се случи в резултат на наложено извънредно положение през настоящата 2020 г. поради разпространение на коронавирус – хората безапелативно бяха застопорени в къщите им със семейства-

та им, самолетите бяха приземени, границите затворени. Така на практика се затвори глобализираният свят до вратите на всяко семейство, на всяка държава. Нещо повече, развитата индустриална среда беше безсилна да произведе предпазни средства и маски и всяка държава спешно реорганизира вътрешното си производство. Светът от едно голямо село, както го нарекоха през 70-те години на миналия век в Римския клуб, се върна в старото си национално, държавно русло. В тези условия се промениха измеренията на виртуалното пространство. То се разтвори още повече и започна да поддържа ограничената физическа комуникация на хората по света чрез и във условията на дистанционните платформи. Те отдавна бяха налични, но едва сега започнаха да поемат част от случващото в социалните контакти на глобалните граждани. На е-платформите застанаха всички учебни заведения. В същото пространство се разположиха оркестрите, театрите, изследователите, администраторите от всички нива и т.н. Започна работа от вкъщи. Моделът на глобалния свят на практика започна да се пресътворява. В тези нови условия се получи доминанта на виртуалния глобален свят, или по-точно, глобалността си отиде на мястото.

Подготовка за този процес започна още с приемането на новата парадигма за развитие чрез информационните технологии. Преди две десетилетия, в края на 90-те години, се смяташе, че училището, което следва да даде на подрастващия относително пълна картина за света, започва да звучи определено архаично. Претенцията училището да бъде подготовка за бъдещия професионален живот също изглежда твърде частична, непълна. Още тогава беше ясно, че гражданинът на съвременното общество следва да бъде подготвен да се справя с твърде дълъг списък от ситуации от най-различен характер

(икономически, политически, етнически и пр.), за които са му необходими и съответните умения и разбира се, способност за тяхното решаване. По всички тези направления на компетентността училището заедно със семейството има своите отговорности. С индустриализирането, урбанизирането и бюрократизирането на обществото споменатите ситуации стават все по-сложни и трудни за преодоляване. При очертаните условия обликът на завършващия ученик, който да бъде адекватен на съвременната епоха, изглеждаше занемарен и от съвременно образователен аспект. Става дума за това, че наред с усвояването на външната реалност ученикът трябва да има и задоволително пълна представа за самия себе си. Само на тази основа той може да се самореализира и да се справи адекватно с предизвикателствата на съвременния живот. Процесът на себепознание и формиране на умение за планиране на собственото бъдеще не беше изпълнен.

В това време тогава няма единодушно мнение за характеристиките на подрастващото поколение. Експоненциалното развитие на обществото, преходът от индустриално към информационно общество имат като резултат появата на поколението с твърде различна и недокрай изяснена обществена роля и съответно недостатъчно формирана личностна нагласа. При така създадената обстановка проблемът не се свежда единствено и само до междупоколенческия сблъсък. Не по-малко сложни са за разбиране и често възникващите образователни проблеми. Оказва се, че училището като съществуваща система е във все по-голяма степен непригодно да се приведе в съответствие с личностните особености на новите поколения. Само беглото вглеждане в характеристиката на съвременните учащи се доказва точно тази парализираност на образовател-

ната институция да реагира адекватно на потребността на подрастващите. Типични техни характеристики на тогавашните ученици са: хедонистична ориентация, дисбаланс между зрелищно и действително в полза на първото, пребиваване в ситуация на екзистенциален вакум и др., които дори изглеждат като „непознати думи – чуждици“ за съществуващата социална и образователна система. А когато тези техни характеристики някой, който и да било, се опита да ги пречупи през и със средствата на тогавашната педагогическа система, то това не водеше до никъде.

В резултат на това се направи опит да се модернизира разбирането на системата по посока на засилване на начините за експониране на учебната информация и формата, в която протичат интеракциите между учителя и ученика и между самите ученици при осъществяването на педагогическия процес.

На основание на това разбиране на ситуацията в края на 90-те години бяха структурирани девет иновативни принципа. Тезаурусът е постигнат по дедуктивен път, но на основание на интелектуално-мисловни, комуникативно-познавателни операции, за които е мотивация и ясна цел.

Мотивацията беше открита в необходимостта в една натрупваща се с дефицити образователна среда да се намери достойното място за децата и учениците със специални образователни потребности, чийто сегрегиран начин на живот вече беше неприемлив за демократично развиващото се общество.

Целта беше конкретна – изработване на технологичен модел за начина на интегриране на децата и учениците със специални образователни потребности в обучението по български език и литература.

Този начин на извеждане се нарича аксиоматичен, доколкото той само на пръв поглед изглежда чисто дедуктивен; той не е проста декомпозиция на определен единен и експлициран теоретичен конструкт. Той възниква по механизма на пораждането на аксиомите. Това означава, че е извлечен от практиката и е някакво обобщение на „изстрадан“ опит. Ето защо предлаганият списък няма, поне тогава, претенциите за пълнота и завършена структурираност. Той е само един от възможните опити за превръщане на принципите в действен инструмент за методически иновации. Още повече че в края на 90-те вече се бяха направили няколко опита за преодоляване на консервативността на традиционните дидактически принципи чрез разработването на нови такива от М. Андреев (1995) и П. Петров (2001), Ст. Здравкова (1996), П. Радев (1999) и др. Всички те търсеха възможности за съотнасяне на регулаторите на процеса на обучение на произтеклите значими промени в общественото и икономическото развитие.

В този контекст имената на деветте принципа имат оперативно значение, доколкото имаха задачата да изпълнят своята роля на регулатор на педагогическия процес и да засилят педагогическата рефлексия.

Другата идея на иновативните принципи, която се заложи в тях, е произтичащата от процеса на отваряне на образователната система към другите институции. В края на 90-те години в образователната системата вече се говореше за развиване и реализиране на дейност в условията на публично-частното партньорство между училищата и новата бизнес среда. Случваха се първите външни финансирания на системата на образование в периода на подготовка за присъединяване към ЕС и т.н. Затова създаването на иновативни дидактически принципи е част от процеса на промяна.

При разработването на иновативните аксиоматично изведени дидактически принципи се предприе номиниране, което да е по-скоро описателно, отколкото понятийно, тъй като процесът на промяната беше съвсем млад и изискваше процесът да се обследва с по-широка представа за нещата. Така чрез самото им назоваване се зададе, че ще бъдат насочени към рефлектиране на основни функционални характеристики, свързани с опита, ученето, преподаването, взаимодействието и т.н. Търсени са и връзките на съществуващите елементи от универсалния педагогически процес с новия контекст на средата, характеристиките на учениците, задачите, които има да решава училището.

В настоящото изследване бихме искали да обърнем по-специално внимание на един от тези девет принципа, доколкото той има най-голям резонанс със състоянието на образователната действителност през 2020 г., подчинена или резултативна на четвъртата икономическа революция – информационната. Става дума за деветия принцип, който е наречен „надинституционална интерференция“.

## 2.1. Представяне на девети аксиоматично изведен принцип

*Девети принцип: надинституционална интерференция*[1]

„Надинституционалната интерференция в традиционната педагогика се представя като форма на педагогическата социология. Допълнителното, което се търси чрез този дидактически принцип, е по отношение на новото и твърде нестандартно място на информацията.

[1] Представяме пълния текст на принципа, така както е публикуван в: Евгениева, Е. Езиковото обучение на ученици със специални образователни потребности, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, С., 2001, с. 193–194.

Мястото на информацията може да бъде определено като нестандартно, защото то заема вече нова позиция, която премина от помощно, илюстративно средство в позиция на диктатор на темповете на развитие. От друга страна, темповете, които нарастват с неимоверна бързина в условията на новите технологии, правят живота (актуалността) на информацията много малък във времето. В резултат на това този, който борави с големи обеми информация и с възможности за непрекъснатото нейно осъвременяване, има възможност да заема водеща позиция. Например това е част от феномена „хакер“. Но това е и част от феномена на „консуматорския тип общество“.

От друга страна, в условията на постиндустриалното общество надинституционалната интерференция може да се осъществи едновременно за големи общности от хора, които при това не са формирани по схемата на традиционния тип отношения.

Следователно от особено значение е да се направи опит за обосноваване на този нов тип интерференции. А за това, че новите системи формират нови отношения между хората, както и нови ценностни модели, които не са проучени достатъчно, свидетелстват непрекъснатото появяващите се кризи, намерили израз в такива феномени като този на СПИН, камикадзето, както и в отношението към света на хакерите. За описанието на това ново време на човешки отношения досега работещите модели се оказват недостатъчни.

Това изисква този вид интерференция да се разработи на основание на универсалните обществени закони. Един такъв универсален закон е този за конкуренцията и производният на него потребителски модел на обществото, както е и необходимо да се обоснове и новият тип диалог, който се получава в условията на електрон-

ното общуване. Това са нови задачи, които предстои да се решават. Една посока на търсене на нови измерения на дидактичното ще бъде осъществена в условията на предстоящия коментар на системата от емпирични данни, събирани в поредица от изследвания.

## 2.2. Връзката на девети принцип – надинституционална интерференция, с днешното състояние на образователната система

Сблъсъкът на разнообразните тенденции, които се случиха на територията на образователната система, е многообразен и доведе до значителни промени в организацията, функционирането и постиженията на учебните заведения. От съвременна гледна точка, макар и привикнали да живеем с митовете, които застрашават човешкото здраве и производните на тях теми за влиянието на ваксините, днес сме изправени пред мистичността на COVID19. Описанието на вируса, неговото разпространение и лечение е повече от многообразно и в същото време мистично. Днес в публичното пространство се тиражират диаметрално противоположни мнения за това дали има или няма опасност за здравето, дали има или няма наличие на коронавирус, дали има или няма необходимост от ваксина и т.н. Доказателства се привеждат от научните лаборатории, следят се мненията на различни експерти, препрочитат се библейски послания и фентъзи романи, не закъсняха и разсъжденията за извънземните цивилизации. Анализират се значими автори, които в края на миналия век написаха своите антиутопии. В една, в друга се анализират икономически, медицински, богословски, физически, астрологични, нумерологични, пророчески и т.н. теории и практики. Можем без притеснение да кажем, че се конструира един нов холизъм, който,

надяваме се, да успее да изгради представата за новия свят, в който навлизаме.

Тези условия поставиха на изпитание образователната система, предоставяната образователна услуга и подготовката на подрастващите за тяхната социална реализация. Светът, както беше отворен, хората можеха да се придвижват навсякъде, можеха да избират къде да живеят и работят, учат, изведнъж се затвори и постави в изолация. В рамките на няколко седмици всичко замря и се промени. Промени се основна човешка характеристика – възможността за социални контакти. Промени се представата за смисъла на човешкия живот, за проблемите на отношенията с родителите, за начина на живот и на работа. Основната фраза, с която се описва този нов смисъл, е: „Светът вече не е същият!“ А какъв е? Няма описание.

Промяната, която настъпва, колкото и абсурдна да е, не е изненадващо неизвестна. Тя е предмет на наблюдение и анализ вече няколко десетилетия. Нейното достигане е в резултат на естественото развитие на информационните технологии и системите от данни, с които се оперира с големите данни и построените на тях базисни нива на изкуствения интелект. Същата промяна днес влиза в противоречие с досега съществуващите технологии, както и философия, както и промяна на сфери за професионално реализиране и т.н. Многогодишната представа за професии и професионална реализация на трудовия пазар вече се ревизира и започва да се създава списък на отпаднали професии. Промяната е в противоречие с представата за свободното време и възможностите за неговото използване. До началото на 2020 г. всички пътуваха през свободното си време по всички краища на Земята. Днес това е под въпрос. Промяната влиза и в противоречие със смисъла на дома от последните динамични десетилетия. Домът се бе

превърнал в място за спане и много малко време за споделяне до момента, в който изведнъж всички се оказаха в къщите си и трябваше да споделят 24 часа времето и пространството с останалите членове на фамилията. Нещо, което се случваше напоследък само по празниците.

В този смисъл представеният в предходния параграф аксиоматично изведен принцип, наречен *надиституционална интерференция*, който е от времето преди социалните мрежи, има своята прогностична стойност и дава възможност да потърсим случилото се през годините.

Какво беше характерно за времето тогава, което осигури относително плавното случване на събитията от последните месеци от 2020 г. – дистанционното обучение?

Първо ще отбележим, че в последната четвъртина на миналия век се промени обществената и икономическа парадигма и се наложи „икономиката на знанието“ (Ялъмов 2004). Тази нова парадигма промени профила на пазара на труда. Още тогава започва да не се разчита на евтината работна ръка и преработване на суровини, а на използването на идеи (Education 2003: 77). Това породи възникването на Start Up компаниите, които, метафорично казано, са инкубатори за добри идеи. Развойните политики намериха своето независимо от инвестициите на работодателите пространство. Създаването на благоприятна среда за независима иновационна дейност беше предшествано от редица международни документи, които подготвиха почвата за това. На първо място, от гледна точка на образователните политики, е докладът за образованието на Жак Делор (Делор 1996), в който се поставиха задачи за преосмисляне на подходите при обучение на подрастващите и целите, които се постигат.

Второто, което се случи и беше описано в коментирания девети принцип, е промяна в търсенията на пазара на труда. В доклад на М. Банков (Преодоляване на недос-

тига на умения за работа с ИКТ, 2004) през 2003 г. се анализира, че световната икономика ще изживее значително забавяне, тъй като има недостиг от ИКТ обучени професионалисти в рамките на 1,7 милиона, която тенденция ще се запази в рамките на 12% до 2005 г. В тези условия икономиката на знанието започва да се възприема като основна философия. В резултат на това през 2019 г. България е на 5-а позиция в Европейския съюз (ЕС) по дял на информационните и комуникационните технологии (ИКТ) във формирането на БВП на страната. В бранша са заети 57 хил. души, което е почти толкова, колкото са заетите в образованието.

Трето, за постигането на това развитие се променя принципът на разделението на труда и инвестициите. Заговори се за технологии, за качествено използване на ресурсите, за полезно знание. Разглеждането на знанието като отделен продукт, като отделен ресурс става все по-реално измеримо в съвременните условия. „Делът на вложеното знание в стоките и услугите непрекъснато се увеличава, а с това и възможността да бъде измерено. Например стойността на вложените материали в производството на първите автомобили е била далеч повече от вложеното знание. В съвременните лимузини стойността на материалите е в пъти по-малка от стойността на вложеното знание, което е „заключено“ под формата на патенти и регистрирани търговски марки“ (Ялъмов, Стефанов 2004: 8).

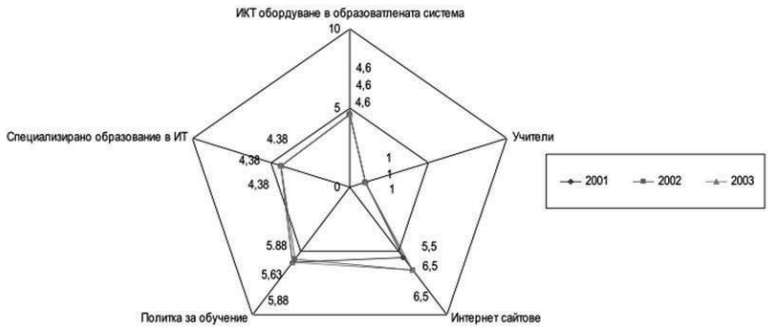
Развитието на „икономиката на знанието“ според модела на Световната банка се следва от:

- благоприятна икономическа среда,
- национална система за иновации,
- творчески и добре подготвен човешки капитал,
- информационна и комуникационна инфраструктура.

Индикаторите, по които се определя развитието на икономиката на знанието, са три (пак там: 12). Чрез тях се отчитат количествени показатели (брой, процент) на наблюдавани четири компонента от системата, които се определят още като „стълбове“:

- институции и микроклимат,
- иновации,
- образование,
- информационна инфраструктура.

Парадоксално е, че в доклад на Международната конференция „Икономика на знанието – предизвикателства и перспективи в България“, проведена през 2004 г., намираме следните данни за състоянието на е-обучението и образованието като част от е-обществото у нас, изобразено на фиг. 1 (Ялъмов 2004). Представя се развитието на е-обществото чрез развитието на: ИКТ оборудване в образователната система, специализирано образование по ИТ, политиката за обучение, наличието на интернет сайтове и готовността на учителите за всяка от годините: 2001, 2002, 2003.




*Фиг. 1.* Готовност на образователната среда за е-обучение

Динамиката на представените пет компонента, които изграждат е-образованието, е слаба. През 2001 г. в България има политика за обучение, но тя като че ли не е коректно спазвана във всички сектори на е-образованието – например има материална готовност на училищата за развитие на е-обучение, но няма подготвени за това учители. Липсва успоредно нарастване на стойностите през трите наблюдавани години по различните компоненти на системата. Липсва значимо развитие през трите години на всеки един от компонентите на е-образованието. За изследвания период най-бързо нарастване се наблюдава в интернет сайтовете с цяла единица (виж фиг. 1). По-слабо се развива политиката за обучение, а без динамика в развитието за трите години остават оборудването, специализираното образование в ИКТ и учителите.

Материалната база започва тепърва да се изгражда в този период. През 2001 г. директорите на учебните заведения, които са участвали в международното изследване за четене с разбиране PIRLS (Бижков, Г.: 216–218), посочват, че липсата на компютри и софтуери много силно влияе върху качеството на образование. За 42% от тях липсата на компютри е определяща, а за 33% оказва влияние и липсата на персонал за поддръжка на компютрите. Близък е дефицитът и по отношение на книги в библиотеките, щатни библиотекари, каквито има само в 48% от училищата, а също така проблем е и липсата на аудиовизуални средства (38,5%). В този период училищната среда започва рязко да се разминава с потребностите на подрастващите.

Данните, които посочихме, са по отношение на официалната политика.

Парадоксът, който се наблюдава в този период, е, че независимо от незадоволителното развитие на систе-

мата за е-обучението, реалното потребление на интернет сред учителите и учениците е факт, което ще представим в следващия параграф.

## 2.3. С езика на цифрите. Изследване на мястото на информационните източници в живота на учителите и учениците

През 2004 г. беше проведено проучване на мнението на ученици, които завършваха своето образование, и техните учители по проблеми, свързани със степента на присъствието на разнообразни информационни източници в живота им. Става дума за това, че с навлизането на аудиовизуалната информация чрез електронните медии и средства за комуникация се променя обичайното житейско функциониране. Според Маршал и Ерик Маклуън (1995) четири са основните характеристики на новата технологична и информационна среда, в която се развиват съвременният човек и комуникацията му.

Първо, аудиовизулната информация чрез технологиите и медиите става „екстензия на човека“, защото „всяка технология служи за разпростиране или подсилване на органите или способностите на използващите я“.

Второ, аудиовизулната информация чрез технологиите и медиите довежда до „затваряне, придружаващо екстензията, тъй като в сетивността цари равновесие; когато една сфера на опита е извисена или интензифицирана, то друга е отслабена или вцепенена“.

Трето, при налагане на аудиовизулната информация чрез технологиите и медиите се достига до предел на съответния потенциал и той „преобръща своите характеристики в противоположна посока“. Едно такова преобръщане на традиционни стереотипи и замяната им с технологичните може да се каже, че се случи през

2020 г., когато учебната година завърши в дистанционна форма на обучение. До този момент имаше паралелен живот на комуникацията в социалните мрежи и виртуалното пространство с традиционните форми на живот – срещи и събития с участието на живо на много хора. Въпреки че се развиваха едновременно, те влизаха в известно противоречие. Вече беше започнало да се търси надмощие на едното над другото. На практика всеки един живееше в две отворени глобални пространства. Едното е на отворените граници и възможността да се пътува, работи и учи навсякъде по света, което доведе до разместване на икономическата карта на света. Така в държави като нашата населението стана с няколко милиона по-малко не само поради демографската криза. В други държави то пък се увеличи с тези няколко милиона. Второто е, че в същото време активният живот се премести и в отвореното виртуалното пространство. Вече не се налага да се обадиш за поздрав на приятел. Достатъчно е да му напишеш на стената във фейсбук или в друга социална мрежа. Не се налага да го питаш как е, какво се случва, защото само с един клик и няколко плъзгания на пръст по екрана на мобилното устройство си разбрал за всичко важно в живота му. Ако в реалния живот можеш да общуваш с краен брой хора, то в социалните мрежи това се промени и трудно можеш да кажеш кой има информация за твоя личен живот и кой няма. Това започна да променя интимността на човешкия живот, да изкривява представите за организацията в него и ценностите, които се изповядват. Това състояние на двойственост продължи до февруари на 2020 г., когато се случи истинското преобръщане и завъртане на 180 градуса. Тогава в рамките на месец за милиони хора по света реалното общу-

ване се сви до членовете на семейството, в условията на наложената карантина на коронавируса и им беше осигурена възможност да общуват с всички и по всяко време във виртуалното пространство. Определено това е ново състояние, което предстои да бъде разгледано, осмислено, разбрано и развито.

Четвърто, вероятно се намираме в този етап на „възстановяване“ чрез преработване на това, което се е образувало, създаване на нова форма в резултат на преобръщането. Днес всички говорят за това, че живеем в променен свят, но никой не знае какъв е и как ще се случват нещата в него.

Образователната система не остава настрани от този процес.

Развиването на необходимата информационна инфраструктура в училище все още крета на опашката на страните – членки на ЕС. В същото време, от днешна гледна точка, това като че ли не е единственото условие, за да може училището да отговаря на предизвикателствата на четвъртата информационна революция. Този извод може да се направи на основание на изследвания от началото на периода (2001 и 2004 г.), но през призмата на проведеното дистанционно обучение в началото на тази календарна година.

При влизането в режим на дистанционно обучение беше установено, че само 11% от учениците нямат достъп до електронни устройства и/или интернет благодарение на инвестициите на семействата. Известна истина е, че традиционно българското семейство отделя много голям ресурс, за да обезпечи обучението на своето дете. Едно от перата, в които инвестира, е обезпечаване на необходимата техника за това – компютри и мобилни устройства.

Този факт е установен още през 2001 г. в международното изследването PIRLS за четене с разбиране (Бижков 2004: 93). В него учениците в четвърти клас, които са на 9–10 години, заявяват, че най-често използват компютър вкъщи (19,5%), в училище (2,6%), на други места (18,6%). Още тогава семействата са осигурявали възможността на децата си да използват компютър.

За отчитането на тези и други особености на развитие на процеса на обучение през 2004 г. попитахме завършващи обучението си в училище ученици и техните учители кои са медиите, за които отделят най-често от времето си, за да получават информация. Изследването, което проведохме през 2004 г., беше по поръчка на Съвета за електронни медии и имаше за цел да установи интереса на подрастващите към различните видове медии, а също така и как оценяват езика, на който се говори/пише в тях. В списъка от носители на информация включихме учебниците и книгите, за да имаме база за сравнение. Получените данни за оценката на езиковата среда бяха представени на Национална конференция „Европейският съюз и бъдещето на националните езици“, 17 май 2004 (Евгениева 2004).

Това, което остана неанализирано тогава и представлява интерес за нас сега, са предпочитанието и честотата, с която използват различните източници на информация. Получените данни от анкетата ще верифицираме с данните, които са получени три години по-рано от 9–10-годишни ученици и техните учители, взели участие в международното изследването PIRLS за четене с разбиране (Бижков 2004: 93). Разположени по оста на хронологичното време, през 2004 г. учениците от международното изследване са вече в седми клас. Това означава, че ако са заявили своето мнение три години по-рано, те остават в системата в про-

гимназиалния етап на обучение и се очаква, че имат подобно разбиране и поведение по отношение на различните източници на информация. Затова смятаме, че чрез тези две изследвания даваме картината на някои от значимите тенденции за образователната среда по това време. Разбира се, отново напомняме, че това са процеси, които залагат основите на новата дигитална среда в образователната система днес. Вече казахме, че семейството е активен съучастник на децата си по отношение на материалното им обезпечаване, за да могат да използват информационните технологии адекватно на времето. Затова изследването, което представя ИКТ инфраструктурата в училищата през 2001 и 2003 (виж фиг. 1), няма особено значение, защото децата и без това са на компютрите.

Въпросникът, с който беше събрана информацията, съдържаше няколко групи въпроси: какво предпочитате, колко време отделяте, как оценявате езика.

Първата група медии, от които получават информация, бяха телевизия, радио, интернет.

Втората група – вестници, списания.

Трета група са книгите в различни жанрове.

Четвъртата група – учебниците по различните предмети.

В анкетата взеха участие респонденти от 14 области в страната. Общият брой на учениците е 408, а на учителите – 280.

Какви са предпочитанията на учениците и учителите по отношение на електронните медии – телевизия, радио, интернет?

Първото, което прави впечатление, е, че между отговорите на учениците и учителите има статистически значима разлика в предпочитанията, които заявяват, и за трите медии.

*Въпрос 1:* Кои електронни медии предпочитате?
– Телевизия.

**Crosstab**

| | | | Група | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Учители | Ученици | |
| Кои от електронните медии предпочитате? Телевизия | 1 | Count | 227 | 269 | 496 |
| | | % within Група | 82,2% | 66,4% | 72,8% |
| | 2 | Count | 40 | 125 | 165 |
| | | % within Група | 14,5% | 30,9% | 24,2% |
| | 3 | Count | 9 | 11 | 20 |
| | | % within Група | 3,3% | 2,7% | 2,9% |
| Total | | Count | 276 | 405 | 681 |
| | | % within Група | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|---|---|---|---|
| Pearson Chi-Square | 23,968[a] | 2 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 25,142 | 2 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 14,221 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 681 | | |

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,11.

**Symmetric Measures**

| | | Value | Approx. Sig. |
|---|---|---|---|
| Nominal by Nominal | Phi | ,188 | ,000 |
| | Cramer's V | ,188 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 681 | |

Телевизията в този период от развитието на информационната среда заема значително място в живота на учениците и учителите. И за двете групи тя стои на първо място като предпочитание. Също така и двете групи респонденти гледат редовно телевизия – 84,7% от учителите и 75,1% от учениците, докато никога не гледат телевизия само по един човек от всяка от групите. Това определено е приоритетно място на медията в живота на общността тогава.

Интересно е да се види и доколко и как оценяват езика на тази медия.

В оценката на езика на телевизията има различни показатели: разбираемост, информативност, стилистика и правоговор. Оказва се, че има единомислие по отношение на езика на телевизията от страна на учителите и учениците. Това дава основание да смятаме, че на този етап от развитието на електронната среда телевизията заема устойчиво място в живота на учениците и учителите. Факт, който не е странен, ако си припомним, че в този период се развиха телевизионните предавания, появиха се нови канали, журналистите промениха своето присъствие и започнаха да коментират случващото се от деня от различни точки на страната. В коментарите се излезе от строго регламентираните ситуации и все повече се предаваше на живо.

Различна позиция заема радиото. То все още е в лоното на основните радиостанции и динамиката на промяната там не е така изразена. Това, разбира се, прави учениците по-малко заинтересовани от предаванията на радиото.

*Въпрос 2:* Кои електронни медии предпочитате?
– Радио.

**Crosstab**

| | | | Група | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Учители | Ученици | |
| Кои от електронните медии предпочитате? Радио | 1 | Count | 19 | 19 | 38 |
| | | % within Група | 7,2% | 4,8% | 5,7% |
| | 2 | Count | 160 | 90 | 250 |
| | | % within Група | 60,4% | 22,7% | 37,8% |
| | 3 | Count | 86 | 287 | 373 |
| | | % within Група | 32,5% | 72,5% | 56,4% |
| Total | | Count | 265 | 396 | 661 |
| | | % within Група | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|---|---|---|---|
| Pearson Chi-Square | 106,120[a] | 2 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 108,010 | 2 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 78,068 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 661 | | |

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,23.

**Symmetric Measures**

| | | Value | Approx. Sig. |
|---|---|---|---|
| Nominal by Nominal | Phi | ,401 | ,000 |
| | Cramer's V | ,401 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 661 | |

Значителна група от респондентите поставят радиото на трето място в своите предпочитания – 32, 5% от учителите и 72,5% от учениците. Също така почти половината от двете групи слушат радио понякога. Това в значителна степен намалява влиянието на радиопредаванията в живота на участниците в процеса на обучение. В този период започват да се развиват частните радиостанции, но по-скоро в София, отколкото в останалите части на страната. Затова те не могат да конкурират влиянието на иновираната телевизионна среда.

В освободеното от радиото пространство интернет започва да набира скорост в популярността си сред завършващите ученици.

*Въпрос 3:* Кои електронни медии предпочитате?
– Интернет.

**Crosstab**

| | | | Група | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Учители | Ученици | |
| Кои от електронните медии предпочитате? Интернет | 1 | Count | 32 | 124 | 156 |
| | | % within Група | 12,5% | 31,0% | 23,8% |
| | 2 | Count | 64 | 179 | 243 |
| | | % within Група | 25,1% | 44,8% | 37,1% |
| | 3 | Count | 159 | 97 | 256 |
| | | % within Група | 62,4% | 24,3% | 39,1% |
| Total | | Count | 255 | 400 | 655 |
| | | % within Група | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|---|---|---|---|
| Pearson Chi-Square | 96,317[a] | 2 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 97,406 | 2 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 82,104 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 655 | | |

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 60,73.

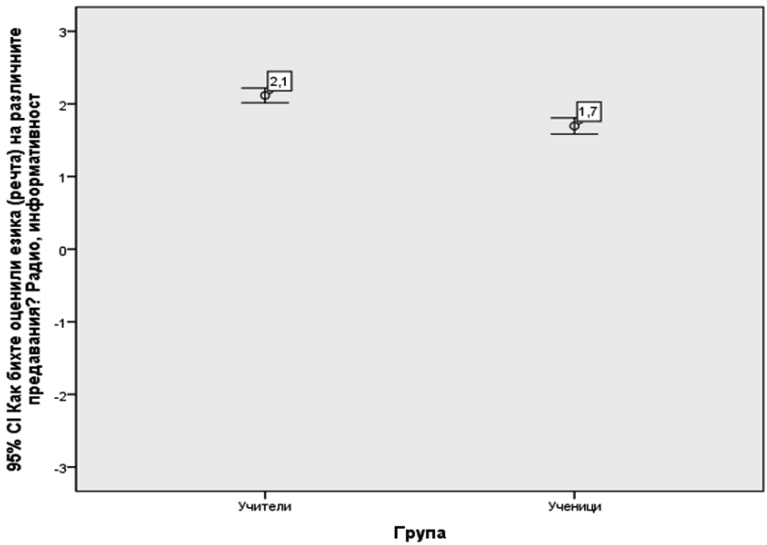
**Symmetric Measures**

| | | Value | Approx. Sig. |
|---|---|---|---|
| Nominal by Nominal | Phi | ,383 | ,000 |
| | Cramer's V | ,383 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 655 | |

За 31% от учениците интернетът е на първо място, на второ място го поставят 44,8% от тях и само 24,3% поставят интернет на трето място сред своите предпочитания. Малко по-различна е картината при учителите. При тях 62,4% го поставят на трето място в своите предпочитания и само 12,5% го поставят на първо място. Това различно ранжиране на мястото на новата електронна медия в предпочитанията на учениците и учителите показва, че още през 2004 г. започват да се разграничават поколенията, което по-късно ще се обособи като специфична тяхна характеристика и различна дигитална грамотност. Затова възниква въпросът, това означава ли, че ще има преразпределение на влиянието на медиите. Нямаме изследване в по-късен етап по темата. Но от днешна гледна точка можем да кажем само, че телевизията и радиото вече са част от интернет пространството.

Други промени в тяхното присъствие като носители на информация на този етап няма да коментираме в настоящия анализ, тъй като нямаме съпоставими данни.

Въпреки че езикът не е предмет на анализ сега, решихме да надникнем за някои негови фрагменти, тъй като има статистически значима разлика в оценката, която дават учениците и учителите при отговор на 95% от тях (фиг. 2).



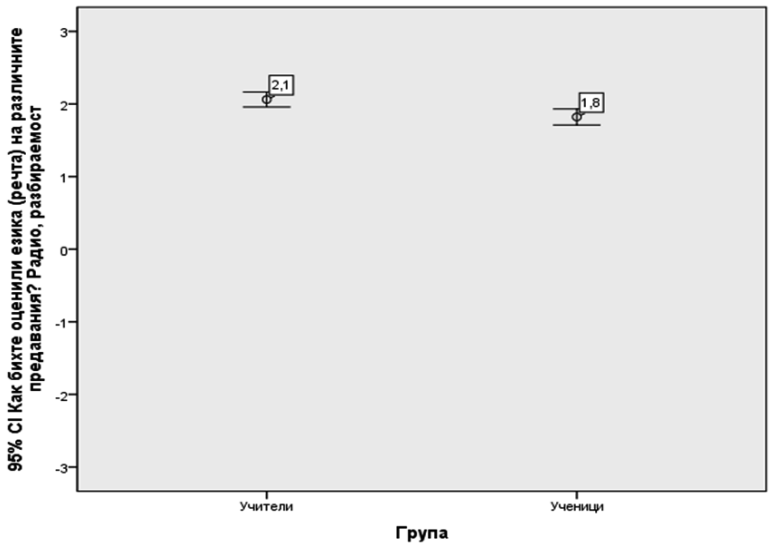

*Фиг. 2.* Оценка на информативността на езика на радиото от учителите и учениците

Интересна картина се получава при оценка на езика на телевизията, радиото и интернет от двете групи респонденти.

Вече казахме, че няма статистически значима разлика между оценките им по отношение на разбираемостта, информативността, правилността на езика на теле-

визията. Но по отношение на предаванията на радиото вече коментирахме, че има разлика в мнението им. При оценката на информативността на езика на радиото в границите между минус 3 и плюс 3 оценката на учителите е в рамките на 2,1 на езика на радиото, а оценката на учениците е в рамките на 1,7 (фиг. 2). За учителите езикът е в по-голяма степен информативен, отколкото това е за учениците. Проверихме какво се случва и по отношение на разбираемостта на езика на радиото.

Тенденцията се запазва. По-разбираем е езикът на радиото за учителите, отколкото е той за учениците. Данните са показани на фиг. 3.



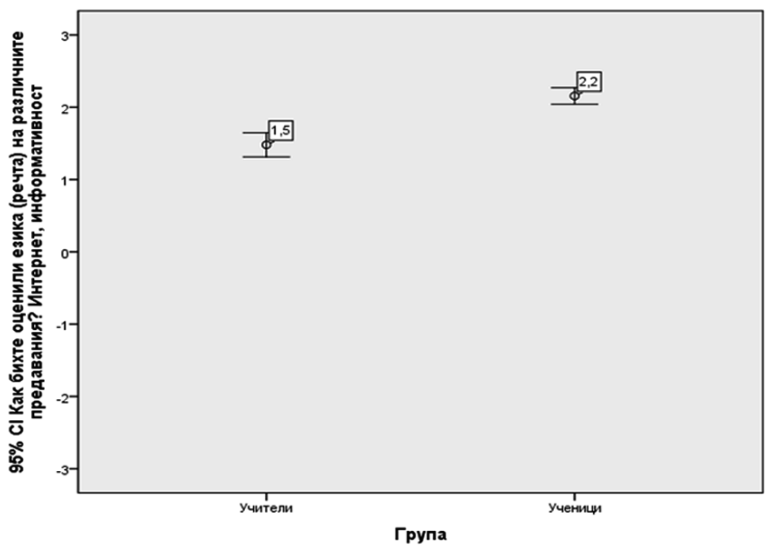

*Фиг. 3.* Оценка на разбираемостта на езика на предаванията на радиото от учители и ученици

От това следва, че групата, която предпочита радиото, по-добре разбира езика, на който се говори в предаванията му.

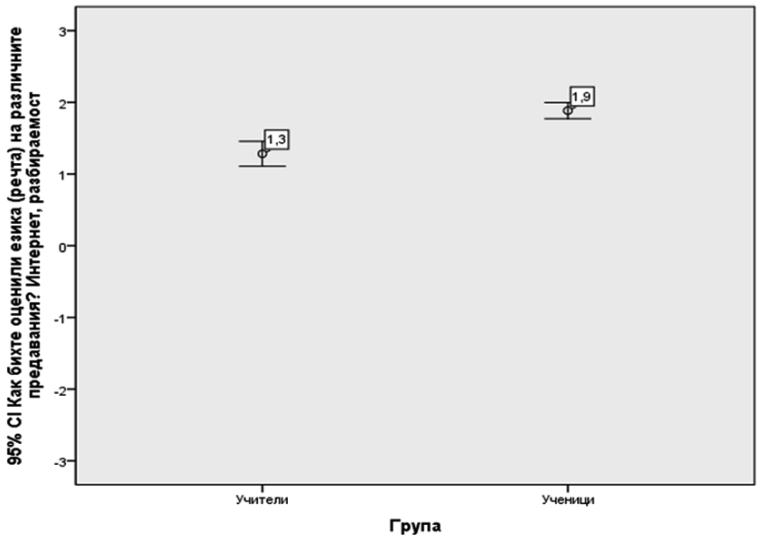
*Каква е картината с интернет езика?*

При отговора на въпрос 3 учениците и учителите показаха различно отношение към интернет информацията. Затова е интересно да проследим какво казват за езика на тази медия.

По този показател учителите и учениците разменят местата си. На фиг. 4 се вижда, че учениците са по-удовлетворени от информативността на езика в интернет, отколкото това е за учителите. Отново в диапазона от минус 3 до плюс 3 учителите оценяват по-ниско информативността на езика на интернет (1,5), а учениците го оценяват в рамките на 2,2. Сравнено с данните от оценката на езика на радиото, двете групи имат в еднаква степен по-голямо или по-малко доверие към предпочитаната медия. Тази тенденция е много интересна, защото по косвен начин свидетелства за ангажираност на споделеното мнение.




*Фиг. 4.* Оценка на информативността на езика на интернет от учители и ученици




*Фиг. 5.* Оценка на разбираемостта на езика на интернет от учители и ученици

За учениците езикът на интернет по показателя разбираемост е по-високо оценен, отколкото това правят учителите. Оценката на учениците в границите между минус три и плюс три е в рамките на 1,9, а за учителите – в рамките на 1,3, както е изобразено на фиг. 5.

Пред нас възниква въпросът дали оценката на езика на електронните медии е пряко свързан с предпочитанията от страна на двете групи респонденти, или предпочитанията се определят от това доколко и как е разбираем езикът.

Тенденцията, която наблюдаваме, е интересна и свидетелства не само за разслояване на интересите на учителите и учениците по отношение на електронните медии, но и по отношение на връзката между предпочитанията им и оценката на езика. За двете групи телеви-

зията е предпочитан източник и няма статистически значима разлика в оценката на езика, на който се говори в предаванията по нито един от показателите.

При радиото и интернет оценките се разминават в съответствие с това, коя от медиите предпочитат респондентите.

Следващият въпрос беше свързан с печатните медии – книги, вестници и списания и учебници. Тук няма да правим подробен анализ на получените данни, а избирателно ще погледнем само някои от показателите, които се наблюдават при книгите и учебниците. Вестниците и списанията не са пренебрегнати, но те пряко не се отразяват на търсената от нас картина, свързана с промените, които настъпват в образователната среда. Още повече че развитието на вестниците и списанията има своя особена динамика на развитие, чието коментиране е доста по-встрани от процесите в училище, които наблюдаваме.

*Какво показват данните за отделеното време от страна на респондентите за четене на книги?*

*Въпрос 4:* Какво казват за времето, което отделят за четене на книги, учителите и учениците?

Първо трябва да бъде отбелязано, че учителите и учениците отделят различно време за четене на книги.

Почти 5% от учениците никога не четат книги. Други 50% правят това рядко. Двете групи ученици са половината от респондентите и те нямат особено предпочитание към четенето на книги. Докато 78,8% от учителите четат редовно и често книги. Това формира твърде различна среда на учебната класна стая. В нея се срещат

| | | | Група | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Учители | Ученици | |
| Колко често четете книги? | редовно | Count | 119 | 59 | 178 |
| | | % within Група | 41,6% | 14,4% | 25,6% |
| | често | Count | 106 | 125 | 231 |
| | | % within Група | 37,1% | 30,5% | 33,2% |
| | понякога | Count | 61 | 207 | 268 |
| | | % within Група | 21,3% | 50,5% | 38,5% |
| | никога | Count | 0 | 19 | 19 |
| | | % within Група | 0,0% | 4,6% | 2,7% |
| Total | | Count | 286 | 410 | 696 |
| | | % within Група | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

**Chi-Square Tests**

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|---|---|---|---|
| Pearson Chi-Square | 101,453[a] | 3 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 110,350 | 3 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 101,229 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 696 | | |

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,81.

**Symmetric Measures**

| | | Value | Approx. Sig. |
|---|---|---|---|
| Nominal by Nominal | Phi | ,382 | ,000 |
| | Cramer's V | ,382 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 696 | |

две общности с различно отношение към книгите като носители на информация.

Книгите са традиционен показател за определяне на културата на една нация. Книгите и четенето на книги е показател, спрямо който се оценява възможността на учениците да формират необходимата култура на разбиране на информация, която осигурява качествено социално и професионално реализиране. Четенето на книги е значим показател в международното изследване PIRLS, към данните от което се обръщаме вече няколко пъти.

Картината на книгите, които четат 9–10-годишните ученици, е много интересна, защото заедно с четенето на книгите се пита и за това дали учениците четат надписите на телевизора. Оказва се, че преди четенето на книги най-голяма част от тях четат редовно надписите на телевизора – 67,7%. Този факт още веднъж затвърждава мястото на телевизията в живота на подрастващите и обществото по това време от развитието на новото време.

Интересно е, че 21% от 9–10-годишните ученици никога или почти никога не са чели разкази и романи. Явно те са се ограничили само с прочетеното в часовете в училище. Най-голям е интересът на учениците към книгите, които обясняват нещата – 32,3% ги четат всеки ден.

Така още в началото на новото хилядолетие вече се очертава един от съвременните парадокси – намалява не популярността на четенето, а се променя мястото на четенето – като надписите на телевизора например.

Интересно е и това, че 25% от малките ученици никога не са вземали книга от библиотека. Добрата новина е, че подрастващите не скриват този факт и при добре осмислена политика от страна на възрастните (учители, родители и общественост) за четенето може да се положат грижи.

Друг е въпросът това различно отношение към книгите дали ще повлияе на диалога, който водят помежду си учителите и учениците, и на начина на тяхното взаимодействие. Но това не е предмет на наблюдение с настоящия въпросник. Тук само констатираме, че има система от различия между учителите и учениците по отношение на четенето на книги.

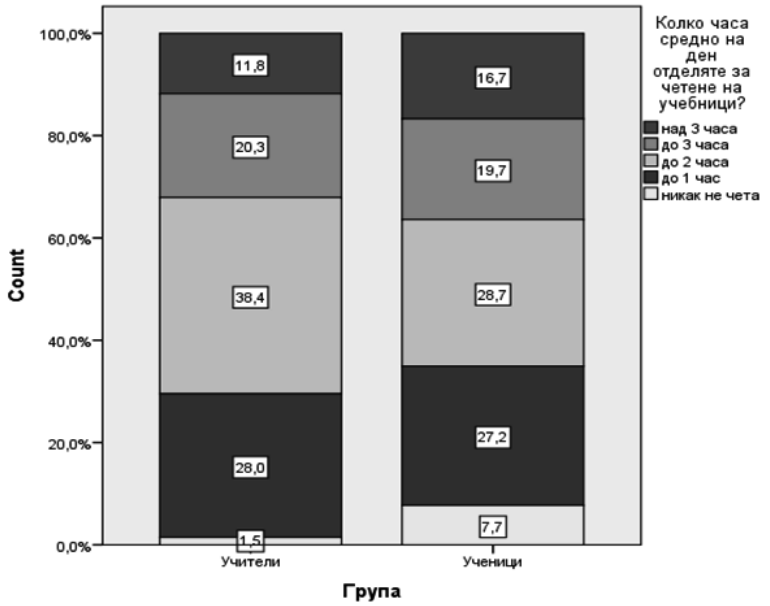
*Колко време отделят учениците и учителите за четене на учебници?*

Интересна е картината, която представя отговорите на респондентите по отношение на учебниците и отделеното време за тяхното четене. От представените данни става ясно, че учениците и учителите отделят по еднакво време за четене на учебници. Динамиката на данните е интересна и представена на фиг. 6. За учениците и учителите учебниците имат близко предизвикателство. Има учители, които въобще не четат учебници, както и ученици, които също не четат учебници. Макар че става дума само за четирима учители, те са факт. Групата на учениците, които въобще не четат учебници, е 7,7%, или това са 31 ученици. Докато няма нито един учител, който не чете книги, а само 19 ученици не четат книги. Тази разлика в данните може да се интерпретира по най-различни начини.

Едно тълкуване е, че има творчески настроени учители, които могат да се справят, без да използват учебно-помощна литература. Другото тълкуване на този факт е, че тези, които не четат учебници в училище, са учители по физическа култура и спорт, дисциплина, по която не се разработват учебници. Което също е допустимо като вариант.

Останалите от респондентите от учителите разпределят времето за четене на учебници в диапазона от

1 до над 3 часа. Картината при учениците е близка и това прави резултатите относително балансирани между двете групи.




*Фиг. 6.* По колко време отделят за четене на учебниците учителите и учениците

Преобладават учителите и учениците, които използват по два часа за четене на учебници – съответно 38,4% и 28,7% – разликата между тях е 10%. Докато 5% са повече учениците, които четат повече от три часа своите учебници.

Като цяло учебниците присъстват в живота и на учителите, и на учениците, което прави много отговорна задачата за писането на учебници и учебни помагала. През 2001 г. започна създаването на нови модерни учебници и учебни помагала, защото вече бяха въведени

новите образователни изисквания за учебно съдържание. Анкетираните учители и ученици не са работили по новата система, но да се надяваме, че новите програми са успели да запазят присъствието на учебника в учебно-познавателната дейност на учителите и учениците в следващите години.

**В обобщение**

Периодът, който анализираме, има своя специфичен профил.

Електронните източници на информация се пренареждат в живота на учителите и учениците и интернет започва да заема своето място сред тях. За разлика от представеното изследване за развитие на дигиталната среда в периода 2001–2003 г. и докладите на директорите на училищата, участвали в изследването PIRLS, че дигиталната среда за този период не е удовлетворителна, данните от анкетите на учителите и учениците показват, че интернет не само се е заявил в образователното пространство, но и навлиза в дейността и на двете групи респонденти. Дори може да твърдим, че още тогава става ясно, че заема територията на своеобразна неформална среда за обучение.

През този период учениците и учителите използват учебниците активно и отделят значително време за тях. Учебниците като учебно-помощна литература имат своето значимо място в процеса. Дори може да се очаква, че чрез тях се случва взаимодействието на спонтанно натрупания опит и институционално зададения за усвояване опит от подрастващите.

В търсените характеристики на средата на обучение през този период от гледна точна на принципа за надинституционална интерференция устойчивото присъствие на двата канала на информация – телевизия и учебници,

осигурява единство на информацията и възможност за задаване и поддържане на определена официална политика по отношение на съдържанието на информацията. Тук не става дума за цензура или контрол/манипулация на информацията, а по-скоро за условия за изграждане на критерии за възприемане и четене на отворена информация в света на новите медии. Проблемът за формиране на умения за качествено и контролирано използване на информация навлиза с особено острота в следващите десетилетия заради фалшивите новини и опасностите, които крие в себе си неограниченото общуване в социалните мрежи и интернет. Въпреки че в началото на процеса и учениците, и учителите са внимателни и добре балансирани в оценката си при срещата с новостите, бързото развитие на технологиите изпревари културното формиране на критерии за безопасно използване на информация и днес това е проблем.

Двете групи респонденти се различават по отношение на четенето на книги и предпочитанията на жанровете. Четенето е част от живота за повече от половината респонденти и това съдейства и свидетелства за постигнати добри резултати в процеса на обучение. Малките ученици четат повече надписите на телевизора, но това е форма на четене и ориентиране в писмена информация. Така четенето на книги в този период се преструктурира и заема ново място в живота на подрастващите.

Като цяло средата на образователната система тогава е отворена за новостите и променя спокойно и плавно традиционните модели. При навлизане на иновациите двете групи респонденти реагират и участват съответно на своите предпочитания и това не нарушава условията за протичане на процеса на обучение. Плавността и последователността на промените се демонстрират в нача-

лото на 2020 г., когато цялата образователна система премина изцяло на дистанционно обучение. По информация от МОН само 11% от децата нямат достъп до електронни устройства. На практика се доказа реализацията на целите на План за реализация на Стратегията за ефективно внедряване на ИКТ в образованието и науката (2014–2020) Фаза 1: е-обучение – 2015–2017 по отношение на електронните учебници и ресурси, облачните технологии и мениджмънта на училищната администрация, както и уменията на учениците и учителите да работят в условията на дигитална среда. При преминаване на дистанционно обучение всички издателства имаха разработени учебни и учебни помагала в електронен формат и ги предоставиха безплатно. Учителите имаха готовност да преминат на работа в електронна платформа, децата имаха желанието да участват в този формат на обучение. Резултатите от наскоро приключилите външни оценявания не показаха различни тенденции от обичайните в последните години за учениците от седми и дванайсети клас.

Всичко това ни дава основание да обобщим, че промените в системата на образование се случват плавно и следват предпочитанията на участниците в процеса на обучение. Парадоксът е в това какво се говори в публичното пространство и как се интерпретират резултатите от реализираните иновации. В началото на хилядолетието участниците в процеса на обучение заявяват готовност да приемат политиката на иновации по отношение на новата образователна среда и произтичащите от това промени. Едва десет години по-късно в Стратегията за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014–2020) ще се посочи, че „триъгълникът на образователното и научното развитие“ включва в себе си „съдържание, обучение

и инфраструктура“, което продължава тенденцията от зададената парадигма на „икономика на знанието“ от началото на прехода, от който е анализирано изследване. В този документ ще се преповтори констатацията от 2004 г., че все още инфраструктурата в учебните заведения не отговаря на темповете на развитие на информационните технологии. Средно за ЕС един компютър се пада на четирима ученици, а у нас това е на единайсет. В същото време учителите успяват да участват в обучения и да споделят добри практики в рамките на средното за страните от ЕС 43%. Това показва, че установената през 2004 г. ниска потребност на учителите да отделят време за използване на интернет е осъзната и учителите са участвали в обучения, за да може да използват новите технологии в процеса на обучение. Разбира се, тези обучения са субсидирани, но това не прави по-малка отговорността, която са поели учителите за своето професионално усъвършенстване по посока на потребностите на деня.

## 2.4. Има ли разлика между генерациите по отношение на предпочитанието за използване на един или друг източник на информация

В началото на настоящото изложение поставихме един нов въпрос, който трябва да бъде отчитан в бъдещите изследвания на образователната среда, а именно срещата на генерациите на територията на учебното заведение. Във въпросника от изследването през 2004 г. по причини, за които не може да се възстанови мотив сега, е поставен въпрос, който отчита възрастта на респондентите. По него не е правен анализ досега, тъй като темата за различните ценности на поколенията, които живеят и работят в условията на информационната революция, е относително

нова. Затова в настоящия анализ ще бъде използвана информацията за възрастта на респондентите, за да се установи наличие или отсъствие на различие в отношението на поколенията към източниците на информация.

В изследването през 2004 г. са участвали представители на три генерации: Bayby Bumers (които са родени в периода от 1945 до1964 г.), Generation X (родени от 1965 до 1980 г.) и Millennials/Generation Y (родени от 1981 до 1996 г.).

В предходен параграф бе коментирано, че има нови изследвания, които показват, че тези три поколения имат различно отношение по ключови ценности на съвременното общество – семейството, професионалната реализация, плановете, които правят за бъдещото си развитие, и т.н. Затова би било интересно да се види дали поколенческите им характеристики оказват влияние върху потребността от източник на информация, който използват – телевизия, радио, интернет, книги и учебници.

Установената връзка между предпочитанията на медия или източник на информация и начина, по който се оценява езикът на съответната медия или източник на информация на съответните групи респонденти, може да бъде допълнена и с диференциация по отношение на генерацията.

*Каква е картината, която се разкрива в този план?*

Първо, остава присъствието на телевизията устойчиво еднакво за трите генерации. Няма разлика между тях по отношение на предпочитанието и отделеното за това време. Може да се каже, че първата от характеристиките на Маршал и Ерик Маклуън (1995) е удовлетворена в този период. Вероятно телевизията и нейният аудиовизулен вариант на информация са се превърнали в „екстен-

зия на човека“ тогава. Парадоксално е това, че децата от началното училище споделят, че най-често четат надписите на телевизора, едва след това са списанията и книгите, които обясняват интересните неща.

Второ, процесът на налагане на аудиовизулните медии е динамичен и радиото е отстъпило позиции, а интернет заема позиции. Настъпването на интернет е отчетено и в друго изследване, което е проведено през 2001 г. Имаме по-подробна информация за това как по-малки ученици (на 9–10 години) използват новите технологии. Според данните от него 13,4% от 9–10-годишните ученици използват всеки ден компютъра, за да търсят информация в интернет, 14,6% правят това 1–2 пъти седмично, а 14,9% – 1–2 пъти месечно. Още тогава 9,6% от учениците на тази възраст имат електронна поща, която използват всеки ден, 10,3% я използват 1–2 пъти седмична, а 10,4% – 1–2 пъти месечно. Важното в тази информация е, че само 2,6% имат възможност да използват всеки ден компютъра в училище, а 58% от тях никога не са използвали компютър в училище. От представената картина следва, че учебните заведения още дълго време ще кретат до необходимото обзавеждане, за да се превърне виртуалното пространство в част от образователната реалност. Но пък от друга страна, това изпреварване на грижата на семействата по отношение на обезпечаване на техническата среда за своите деца се е запазило като тенденция и в първите месеци на 2020 г. изиграва своята положителна роля, която дава възможност да се осъществи дистанционното обучение в условията на социална изолация.

Трето, започналият процес в началото на второто хилядолетие се е развил и до удовлетворяването на третата характеристика на съвременната информационна среда, която формулират Маршал и Ерик Маклуън (1995), а именно, че информационната среда, „достигнала своя пре-

дел“, преобръща своите характеристики в противоположна посока и от среда, носеща неформална информация, се е превърнала в реално средство за осъществяване на процес на обучение при определени условия на социална дистанция. Ако действието по преминаване към дистанционно обучение е било успешно, то се очаква да се изпълни в близко време и четвъртата характеристика, дадена от Маршал и Ерик Маклуън – „възстановяване“ чрез преработване на това, което се е образувало, създаване на нова форма в резултат на преобръщането. Това предстои да бъде наблюдавано и анализирано. Засега в публичното пространство няма активен диалог по отношение на случилото се от началото на 2020 г. Вече минаха успешно присъствените външни оценявания за учениците в 7 и 12 клас, предстои кандидатстването в университет с тези получени резултати. До този момент не е имало време за анализ на ситуацията, още повече че има доста неизвестни. На административно ниво се обсъждат варианти за форми на дистанционно обучение, но няма конкретни решения. Това, което досега е станало ясно, че всички принудителни прекъсвания на процеса на обучение като регулярните грипните ваканции ще бъдат провеждани дистанционно.

Учебниците като носители на информация са безспорните фаворити сред учениците и учителите през 2004 г. В анализираните данни от изследването предпочитанието да се четат учебниците от учителите и учениците не дава статистически значима разлика.

Това ни дава основание да обобщим, че две са информационните пространства, в които учителите и учениците работят в определен синхрон и устойчивост на предпочитанията си – на аудиовизуалната информация, получена чрез телевизорите, и на прочетената информация, получена от учебниците.

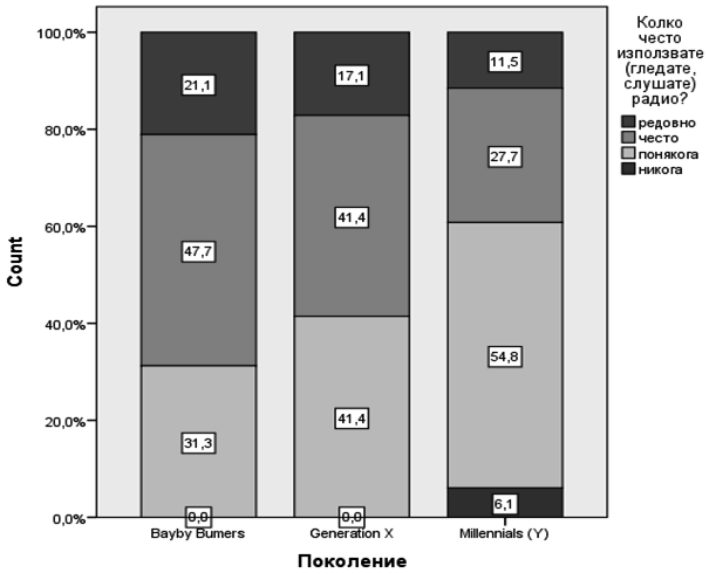
Учебниците са толкова значими и за по-малките ученици, за което свидетелстват данните от изследването PIRLS. За 97% от тях използването на учебниците е всекидневие, само 2,4% четат 1–2 пъти седмично и само 0,6% – 1–2 пъти месечно. Тези данни преповтарят картината, която описват и 18–19-годишните ученици.

Следващите информационни източници, които оценихме спрямо предпочитанията на трите генерации да ги използват, са: радиото, книгите и интернет.

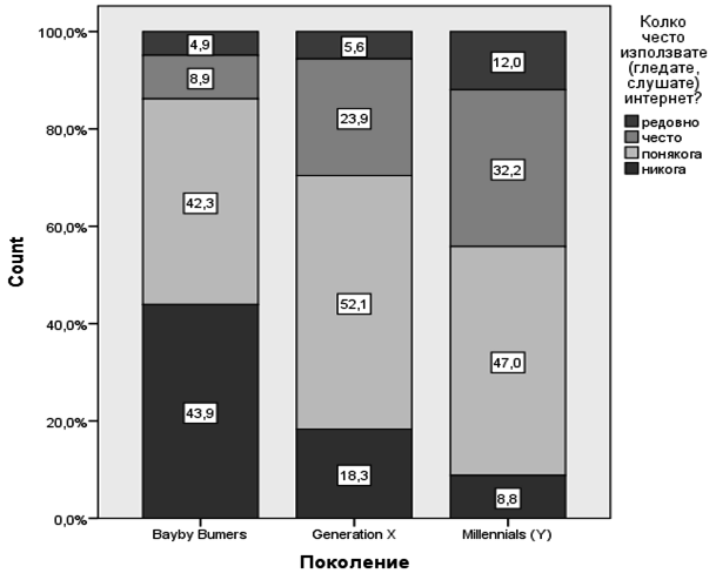
Статистически значима разлика намираме по отношение на слушането на радио, използването на интернет и четенето на книги.

От най-младата генерация на Millennials/Generation Y 8,8% никога не са използвали интернет през 2004 г. Интересно е, че близък процент от тях също не слушат радио (6,1%), а 4,2% не четат книги по това време (виж фиг. 7, 8, 9).

За трите информационни източника това е много малък дефицит и едва ли той може да доведе до негативни последствия. По-притеснителна е групата от същата генерация, която чете книги понякога (50,6%), понякога слуша радио (54,8%), а 47% понякога използват интернет. Очертаната спорадична картина на предпочитани дейности показва, че за почти половината от Millennials / Generation Y основен източник на информация е телевизията и силно се надяваме – учебниците. Това събужда известна тревога доколко и как у тези млади хора ще се формира разнообразието от представи и доколко и как ще могат да създадат своя личен план за бъдещото си развитие, доколко и как са формирали своите устойчиви критерии за оценка на информация, умения за нейното проверяване и начин за отсяване на фалшивите новини.

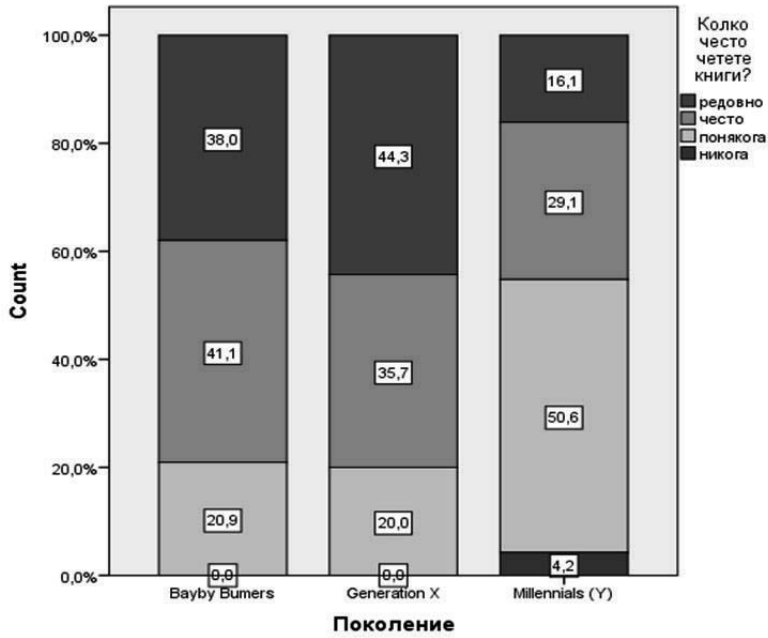



*Фиг. 7.* Колко често слушате радио?




*Фиг. 8.* Колко често използвате интернет?

Статистически значима разлика между поколенията има също по отношение на четенето на книги.




*Фиг. 9.* Колко често четете книги?

При анализа на данните от фиг. 9 е редно да обърнем внимание, че книгите са за Bayby Bumers, които отделят често време за четене – в 38%, а и Generation X – 44%, докато само 16,1% Millennials/Generation Y отделят често време за четене на книги. Те отделят в близък процент и време за интернет и слушане на радио. Това продължава да показва липсваща водеща тенденция за тази генерация. Защо е така, не може да коментираме на това ниво на изследването, защото не са събирани данни.

В заключение е важно да подчертаем, че влизащата в системата на образование нова генерация учители още

тогава има възможност да направи своеобразна медиация между значимите различия на учениците и техните по-възрастни учители по отношение на новите технологии. В същото време може да покаже по-лесно и успешно значението на волята в постигането на резултатите в живота, на което са носители по-възрастните родители.

В последните години много се говори за това, че ролята на учителя вече не е насочена към посредничество между ученика и социалния опит, а по-скоро е медиатор за формиране на съдържателно взаимодействие между ученика и начина на приложение на заобикалящата го информация. Данните от направения анализ на различното отреагиране на различните генерации учители на носителите на информационни източници показват, че системата е имала готовност за това още преди петнайсет години.

# Втора глава
# **ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ**

Създаването на подходяща среда за учене и развитие е предмет на проучване и анализиране в педагогическата теория и практика. В системата на образование у нас процесите вървят по логиката на процесите в международен план. През 2000 г. бяха приети Целите на хилядолетието за развитие. В него и в последващите решения за Европейски фонд за приспособяване към глобализацията (2006) Договорът от Лисабон и Хартата на основните права на ЕС (2009), Инициативата за младежта (2013), Европейският стълб на социалните права, Европейският корпус за солидарност (2017) поставят на разглеждане важни въпроси, свързани със социалната защита, здравето и възможността за образование през целия живот в условията на съвременното общество. Тези политики дават възможност да се погледне към развиване и разширяване на уменията за XXI век.

В стратегическия доклад на Вьосман (Woessmann: 8) се казва, че ако реформата в образованието започне сега, инвестициите биха се възвърнали след няколко десетилетия. Според автора промяната на образователната система и прогресията от икономически ефекти при една успешна реформа ще станат предимно в дългосрочен план. Мерките първо трябва да се внедрят в училищната

система, младите хора да минат през нея и тези по-добре образовани млади хора да излязат на пазара на труда. В такъв случай ефектът може да се очаква след около 50 години. Обръщането на внимание към дългосрочно планиране не е случайно, тъй като от продължителността на действието на реформираната система се определя и степента на възвръщаемост на инвестицията. Което, преведено на езика на променящата се система, означава качествено целеполагане и планиране на реформата не за десетилетие, а за поколенчески цикъл от 50 години – от раждането до времето на очаквания връх в професионалната реализация. В доклада си авторът разглежда варианта, ако се планира за по-кратки периоди от време, в каква степен ще се възвръщат инвестициите.

В този контекст пред нас възниква въпросът училището поетапно ли трябва да се реформира, чрез което да осигури плавност на промяната, или това трябва да стане с рязко движение? Каква е реалността?

В последните години непрекъснато се въвеждат новости в образователната система, разбирано не само у нас. Това, от една страна, е планирано, от друга, е продиктувано от получени резултати и недостатъчно добра ефективност, а от трета, е наложено от потребностите на обществото. Промените, които настъпват, са обективни и субективни. Бихме могли да посочим някои от тях.

Обективните промени са свързани с демографската криза, икономическото развитие и породените институционални промени. Всички те влияят върху системата на образование.

Демографската криза засегна като цяло европейските страни, което се отрази съответно и на образователната система като цяло. Дори и само да посочим, че в резултат на това се преструктурира училищната мрежа и

се създадоха средищни училища на много места, е достатъчно, за да покаже динамиките на промените, породени от този факт.

Икономическото развитие в условията на глобализацията породи други проблеми. Отварянето на пазара на труда в резултат на предоставянето на възможности за свободно движение на хора и капитали създаде нови условия на живот и обучение. Най-малкото движението на хора включва въвеждането в системата на обучение на принципа на мултикултурната интеграция. В резултат на това се заговори за необходимостта от задаването на нов образователен минимум, базиран на функционалната грамотност. От друга страна, създаването на условия за равен достъп до образование означава реално насочване към личността на подрастващите и преминаване към индивидуални форми на работа. Така се налага задаването на нов организационния механизъм, който да замени модела, изграден на базата на т.нар. средностатистически ученик и да насочи вниманието на педагозите към индивидуалните му способности и развитие.

Миграцията на хора, добавена към демографския срив, наруши баланса на училищната мрежа, което извади на пазара на труда много учители. При тези обстоятелства се породиха развиването и поддържането на конкурентоспособността като необходимо професионално качество. Това качество не се формира в рамките на няколко месеца търсене на нова работа. То може да се формира трайно, ако се зададе като философия на цялата образователна система и в нея се включат всички участници.

Институционалните промени, които последваха от предходните демографски и икономически, започнаха с финансовата децентрализация в образователната система. Това беше сериозна стъпка по посока на въз-

приемане на училищната институция като развиваща се организация, която изгражда собствени политики по отношение на връзките си с местната власт и бизнеса. Управлението на собствен бюджет и създаването на конкурентност между училищата на една територия задействаха механизми, които дълго време не се отчитаха като работещи от страна на педагогическите екипи. Става дума за конкурентост на политики, качество на обучение и т.н. Наред с децентрализацията, което беше една съвсем нова ситуация, активно се предложиха проекти и програми на територията на училището, които да подпомогнат процеса на цялостно преструктуриране на работата. За училището се заговори като за: желана територия, без свободен час, с грижа за всеки ученик и т.н. – дейности, които стимулират инициативността и ангажираността на педагогическите екипи с възможностите за планиране и развитие на цялостната организация на процеса на обучение. Така естествено се стигна и до разширяване на мястото и ролята на родителите, местните и обществените организации в лицето на действието на обществените съвети в учебните заведения.

Другата новост, която настъпи на територията на училището на национално ниво, е въвеждането на външното оценяване. За времето, в което се подготвяше системата за него, не беше решен един кардинален въпрос: за какво и пред кого ще служат получените резултати? Все още системата е нестабилна и с неясна проекция по отношение на развитието на училището, политиката и рейтинга, които да задават нова среда за работа на учителя и ученика в него.

Следващата промяна е интегрирането на ученици със специални образователни потребности и въвеждането на нов педагогически специалист – ресурсен учител,

както и нов педагогически екип – ресурсен екип. Само за едно десетилетие от началото на интегрирането на деца и ученици в общообразователната среда се стигна до развиване и налагане на модела на приобщаване.

Този твърде сериозен и базисен пакет от обективни промени, които засегнаха цялостната образователна система, доведе и до промени в начина на подготовка на педагогическите специалисти. Още повече че в последните десетилетия се наложи философията на учене през целия живот.

Появи се нова генерация учители, които промениха субективния профил на заетите в системата на образование.

Още от началото на 90-те години се промени моделът на базисна подготовка на учителите. Към това се допълни в следващите десетилетия моделът на продължаваща професионална квалификация и системата за професионално развитие. Всичко това променя личностната рефлексия на специалистите в образованието и мотивацията им за качествена реализация, както и постигането на необходимата ефективност в процеса на обучение на учениците.

След първоначалното стъписване и неяснота около настъпващите обективни промени системата и участниците в нея се пренастроиха и потърсиха възможностите в тези нови условия да развиват капацитета си. Този процес е целенасочено подкрепян от препоръките, които прави Европейската комисия в *МЕМО на Европейската комисия от 6 август 2007 година* относно качеството на образование на учителите/FAQ. В него са формулирани осем проблема под формата на осем въпроса (Q1 ... Q8). За нашата обосновка представляват интерес два от въпросите – Q1 и Q2, свързани със смяната на образователната парадигма – необходимостта от подпомагане на

младите хора да станат напълно автономни учещи се чрез придобиване на ключови умения вместо наизустяване на информация. В началото на първата декада от действието на новата стратегия за образование на ЕС чрез „Ръководството за развитие на глобалните параметри в училищните програми“ се постави началото на този процес. Ръководството има за цел да представи как може да бъдат включени в учебната програма новите параметри на глобалното общество. Това означава наред със знанията и разбиранията да се прибавят и ключовите компетентности, умения и нагласи.

В предложението, формирано във втория въпрос (Q2), се обосновава необходимостта от поддържане на непрекъснатото обучение на учителите, за да се гарантира възможността за постигане на пълна гама от знания и умения, така че да се насърчават политики за формиране на културата на рефлексивната практика и малки научно-приложни изследвания в рамките на учителската професия. Постигането на професионалния континуум е условие за промяна на образователния модел и съсредоточаване на вниманието върху ключовите компетентности, които да осигурят необходимите базисни умения за социална и професионална реализация на подрастващите.

Така в системата на общото образование се налагат постепенно значителни промени, които можем да представим на два етапа. Първият етап е свързан с процеса на интегриране и осигуряване на възможности на всички да се развиват и живеят в обществото без изключване.

Вторият етап е следствие от постигнатите резултати по преструктуриране на системата и довежда до налагането на политиката на приобщаване за постигане на личностно развитие.

# 1. ИНТЕГРИРАНЕТО ПРЕДИ ПРИОБЩАВАНЕТО

Интегрирането на деца и ученици със специални образователни потребности става в период на значими промени в съвременната образователна система в световен план. Промените са породени от новите реалности на глобалното общество. В най-общи щрихи това са отвореното информационно пространство, мобилността на хората и капиталите, търсенето на интеркултурен диалог. В тази обстановка се променя и статутът на писания текст. Той е изместен от аудио-визуалните носители на информация – радио, телевизия, интернет. Вече достигането на информация, получаването на жизненоважни услуги и продукти може да станат чрез използването на стереотипни текстове и изображения под формата икони. Това нарушава статуквото на образователната институция като носител на информация и място, където се формират базисните умения, чрез които се използва и създава информация. Придобиването на социалнозначим опит вече става както в училище (формално образование), така и чрез занимания в свободното време, в групи по интереси (неформално образование) или дори чрез натрупване на непосредствен житейски опит (природно образование). В условията на тази промяна образователната система преживява още един преход – създаването на предпоставки за обучение през целия живот за всички членове на обществото. Така параметрите на образователната система се променят изначално. Вместо средностатистически постижения на знания за социалнозначимия опит се получава многообразие от личностни постижения съобразно индивидуалния потенциал и специфичната готовност за усвояване на знания и умения

на конкретния обучаем. При досега структурираната възраст за обучение (от 6/7 до 16 години – задължително обучение, и до 19 години – средно образование) системата се отваря във времето и дава възможност за гъвкава лична програма за развитие, обучение и придобиване на части от образователните степени и етапи. По този начин вече училището не е същото. В България към това се добавят децентрализиран бюджет на учебните заведения и диференцирано заплащане на учителите. Обучаемите внасят в образователната институция своя ваучер. Това формира бюджета на институцията за дадената година. Процес, който изисква създаването на ново пазарно мислене и умение за предлагане и предоставяне на образователна услуга. Все новости, които довеждат до значими промени както в организацията, така и в ценностното осмисляне и професионалната нагласа в системата на образованието. На този фон интегрирането на деца и ученици със специални образователни потребности, може да се каже, е своеобразен бонус от новости за педагозите в обощообразователното училище.

От 2006 г. у нас е възприето интегрирането на децата и учениците със специални образователни потребности и включването им в активен образователен и социален живот в общообразователното училище. Процесът е траен и развиващ се във времето. Възможността за интегриране е формулирана и зададена в самата философия на масовото образование. Във философията на общообразователното обучение е заложено правото на образование за всеки. Отстояването и провеждането на дейности в тази посока получават значителен напредък след края на първото десетилетие от програмата „Образование за всички“, приета в Дакар през 2000 г. През 2010 г. беше представен мониторинговият доклад на ЮНЕСКО

по програмата „Образование за всички“ (EFA), „Reaching the marginalized“. В него се алармира, че икономическата криза заплашва постигнатия труден напредък в обучението на маргинализирани големи общности от хора, насочен към преодоляване на условията за неграмотност. Изказва се мнението, че в света съществуват скрити условия за дискриминация, които са в резултат преди всичко на институционални недостатъци. Един от институционалните недостатъци е лошото разработване на критерии и изисквания за подкрепяща среда за обучение в обощообразователното училище на всички подрастващи.

Подкрепящата среда е широко по обхват понятие и изисква развитие по всички нива на осъществяване на процеса на обучение. Основните компоненти на подкрепящата среда са: достъпна архитектурна среда, приемаща среда на училищната общност – учители, ученици, родители, иновативна методика на обучение в условията на обощообразователен клас с ученици с многообразие от личностни потенциали, гъвкава система за оценка на постиженията на децата и учениците с ограничени възможности, допълнителни условия за рехабилитация и терапевтична подкрепа по време на обучението и др.

Подкрепящата училищна среда ще способства за постигане на по-добри резултати, ако заедно с нея се подготви и развие подкрепяща икономическа и обществена среда. Подкрепяща икономическа среда означава предприемането на законодателни промени, които да стимулират разкриването на подходящи работни места за специалисти и работници с различен потенциал на реализация. подкрепящата обществена среда от своя страна е свързана с културните фактори, които влияят на обществените ценности и създават ценностни модели, отворени към всички членове на обществото независимо от техни-

те способности, потенциал, език, пол, сексуална ориентация и т.н. В тази връзка в международен план се работи по посока на постигане на „глобална солидарност“, която да е в синхрон с процесите на глобализацията и да способства за преодоляване на „международната конкурентноспособност и поставяне в центъра на обучението“ (Workshop 21, Scandrett 2009).

Поставянето на образованието в центъра на действията по постигане на глобална солидарност би следвало да се разбира и в посока на това, че точно образованието и образоваността ще се превърнат в универсален критерий за социална реализация. Следователно системата на образование трябва да промени своя модел на абстрактност и академичност на знанието, което в последните години при ширещата се неграмотност я превърна в елитарна институция, от която висок процент от постъпилите в нея отпадат в първите години. Този нов акцент на вниманието на международните организации е факт и довежда до сериозна критика по отношение на мениджмънта на учебното време и пространство в училище и търсене на възможности за преодоляване на това. Първата крачка се прави по отношение на квалификацията и профила на съвременния учител. Още през 1990 г. на Световната конференция по образованието в Йотмен, Тайланд, се поставя въпросът за „липсващото звено между целите и програмите на подготовка за учителите и методите на преподаване“. В следващите години експерти от Световната банка настояват за преодоляване на стария урокоцентричен, традиционен начин на организация на учебното време и преминаване към личностно ориентирано обучение. Те посочват, че за постигането на тази иновация е необходимо да се обърне внимание на качеството на квалификация на учителите. Обосновава се необхо-

димостта от създаването на нов модел взаимоотношения учител – ученик. За целта се формулира новата задача на учителя – да промени философията на отношението си с ученика и съответно на това – профила на социалната си роля. Разликата, която би следвало да се постигне, е по посока на промяна на:

- подхода,
- отношението му към учебното съдържание,
- рефлексията на ролята, която осъществява (Education 2003).

Анализира се, че „във връзка с новите предизвикателства, които поставя формирането на култура на учене през целия живот, учителите и другите педагози, заети в системата, трябва да променят:

- стереотипите си, свързани с досега действащите „институционални рамки,
- учебните методи за обучение,
- учебните програми и планове“ (Implementing lifelong learning strategies in Europe, 2003: 22).

Подкрепящата среда за учениците с със специални образователни потребности е част от цялостния процес на промяна на образователната система. Без да звучи това екзотично, намирането на моделите за обучение, ориентирани към ограничената способност на децата и учениците със специални образователни потребности, би спомогнало за преодоляване на академизма и абстрактността на сега преподаваното знание в общообразователното училище. Намирането на подхода към напълно развитата способност на детето/ученика със специални образователни потребности, за да може то/те да усвои необходимото житейско умение, ще подкрепи процеса на мотивиране на общообразователните педагози за работа

в полето на усвоените умения от учениците за сметка на формализираните знания. В най-едри щрихи, предоставянето на възможност на тези деца и ученици да се включат в процеса на общообразователното учебно заведение ще доведе до промяна на стереотипа на преподаване. Заедно с академичното абстрактно обучение учителите ще трябва да насочат вниманието си и към практически приложим, социално значим смисъл на същото това абстрактно знание, за да формират още по време на часа умение, което е приложимо в живота. По този начин урокоцентричният подход при организиране на времето и пространството в часа ще отстъпи място на личностно ориентираното обучение, насочено към интересите и способностите на детето/ученика.

Промяната, която настъпва в обощообразователното училище със създаване на подкрепящата среда за децата и учениците със специални образователни потребности, е свързана и с педагогическа даденост на нови специалисти, нови роли и нова организация на времето и пространството. Педагогическите екипи във всяко училище вече имат нови членове – ресурсен учител, ресурсен логопед, ресурсен психолог. Това е минималният състав на екип, който подкрепя процеса на обучение на детето/ученика със специални образователни потребности. В някои случаи се налага и включването на слухоречеви или зрителни терапевти, социален работник, социален асистент. Важен момент от работата на тези нови специалисти в педагогическия екип на учебното заведение е, че всички предприети дейности се утвърждават от родителя. Това поставя твърде изтънялата връзка между педагозите и родителите на децата в общообразователната система в нов контекст.

Промяната, която настъпва в общообразователното училище в последното десетилетие, е значима и изисква

усилие от страна на педагогическите специалисти, за да приемат новите реалности.

Промяната е придружена с редица нормативни документи, които регламентират и регулират процеса. Вътрешнонационалните документи се разработват съобразно спецификата на образователните процеси в страната.

Ето някои от тях.

В Конституцията на Р България, чл. 5, ал. 4 е записано: „Международните договори, ратифицирани по конституционен ред, обнародвани и влезли в сила за Република България, са част от вътрешното право на страната. Те имат предимство пред тези норми на вътрешното законодателство, които им противоречат.“ Конституцията е приета през 1991 г.

Тогава действащите Закон за народната просвета и Правилник за приложение са съобразени с основния документ на държавата – Конституцията, и с основните международни документи като Европейската конвеция за правата на хората с увреждания, Европейската конвенция за правата на детето, Европейската конвенция за правата на хората с интелектуални затруднения.

Подготовката за процеса на интегриране на деца и ученици със специални образователни потребности е свързана с приемане на Закон за защита от дискриминация (2003) и Закон за интеграция на хората с увреждания (2004). В комуникация с процеса на интеграция са и Законът за здравето, Законът за семейните помощи за деца, Законът за защита от домашно насилие, Наказателният кодекс.

През 2006 г. се структурира ново звено към Министерството на образованието и науката, което се нарича Ресурсен център.

Ресурсните центрове трябва да обезпечат подкрепата на децата и учениците със специални образователни

потребности при включването им в общообразователното училище. Ресурсните центрове са отделни административни единици. Броят на ресурсните центрове тогава е равен на броя на административните области в страната – 28.

Ресурсните центрове по записаното в Правилника за дейността им обезпечават с методически и ресурсни материали всички педагози от учебните заведения, в които има включени деца и ученици със специални образователни потребности. Всеки ресурсен център има в екипа си: специални педагози (които се наричат ресурсни учители), логопеди (ресурсни логопеди), психолози (ресурсни психолози). Ресурсният център има директор, който си взаимодейства с директорите на всички учебни заведения в съответната административна област. Съвместната дейност на ресурсния център и общообразователните учебни заведения се контролира от началника на регионалния инспекторат по образованието. Редът на взаимодействие и разпределение на дейностите е разписан в отделна Наредба за обучение на деца и ученици със специални образователни потребности и/или хронични заболявания (2009). Времето между 2006 и 2009 г., в което вече бяха структурирани ресурсните центрове, се обслужваше от наредба за обучение на децата и учениците със специални образователни потребности, която е приета през 2002 г. и е етап в процеса на подготовката на интеграцията. От този период и малко по-рано датират пилотните проекти за интеграция в различни форми.

Екипът на ресурсния център изпълнява подкрепящо обучение на децата и учениците със специални образователни потребности. Провежда входна, изходна диагностика на децата/учениците със специални образователни потребности, методически обезпечава обще-

образователните учители в работата с децата/учениците със специални образователни потребности, работи индивидуално или в часа с детето/ученика със специални образователни потребности, консултира родителите на детето/ученика със специални образователни потребности, участва в екип за първична оценка на личностното равитие на детето,  участва в екип за педагогическа подкрепа в училище и др.

Ресурсният център поема обгрижването на децата/учениците със специални образователни потребности, след като е направена първичната оценка на детето/ученика и родителите са подали молба до директора на съответното учебно заведение, че искат на детето им да бъде предоставено ресурсно подпомагане.

Експертната комисия за педагогическа оценка се структурира на регионален принцип. Във всяка административна област се назначава такава комисия от началника на Регионалния инспекторат по образованието. В състава на експертната комисия влизат лекари, педагози, специални педагози, логопеди, психолози, рехабилитатори на слуха и говора, кинезетерапевти, социални работници и др. по необходимост.

Децата/учениците, които имат особености в развитието и начина на участие в учебно-познавателната дейност, се представят пред Експертна комисия за педагогическа оценка по молба на родителя. Решението на родителите да представят детето си на комисия може да бъде взето съвместно с общообразователните педагози, логопеда и психолога на училището. Но педагогическият екип не може да задължи родителите да направят това. Ако ситуацията е такава, че се налага да бъде въздействано на родителите, с това се заемат социалните работници от Агенцията по защита правата на детето.

За представяне на комисия родителят трябва да подготви комплект документи със: психолого-педагогическа характеристика от учителя на детето, експертиза на личния лекар, експертиза на психолог, логопед и психиатър. Комисията заседава целогодишно. След получаване на оценката родителят е този, които може да приеме оценката на комисията за състоянието на детето му и да подаде молба до директора на учебното заведение за ресурсно подпомагане или може да не приеме оценката. В случаите, когато не приеме и по този начин наруши правата на детето за получаване на ефективна подкрепа, администрацията на учебното заведение може да сезира Агенцията за защита правата на детето.

След като детето получи разрешение за ресурсно подпомагане, за него в учебното заведение се сформира екип за педагогическо подпомагане. Екипът за педагогическо подпомагане включва: класния ръководител, ресурсния учител, ресурсния логопед и ресурсния психолог, родителя. В някои случаи се налага включването и на социален работник от Агенцията за закрила на детето. Този екип изготвя Индивидуална програма на детето/ученика за съответната учебна година.

В индивидуалната програма на детето/ученика се описва начинът, по който може да бъде обучавано детето/ученикът през учебната година. Вариантите са разнообразни. Основното, което е важно, е че учениците със специални образователни потребности могат да бъдат на ресурсно подпомагане и да покриват изискванията за учебно съдържание на общообразователното училище. В този случай те завършват с диплома по общия ред и могат да продължат образованието си. Ако учениците със специални образователни потребности не могат да покрият изискванията за учебно съдържане, те завършват с ка-

чествена оценка. Могат да продължат в следващ клас, но не могат да учат в профилирани учебни заведение – гимназии и университети. Те могат да продължат обучението си в професионални центрове и да получат съответния клас за професионална квалификация – първи клас професионална квалификация при завършено начално образование, втори клас професионална квалификация при завършен 10 клас, трети клас професионална квалификация при завършен последен клас.

Индивидуалната програма се разработва за всеки клас. В екипа за педагогическа подкрепа участва и родителят, който приема индивидуаната програма в целия ѝ вид, частично или не я приема. Екипът за педагогическа подкрепа има за задача да направи входна, текуща и изходна диагностика на детето/ученика. В края на учебния срок и в края на учебната година екипът пише доклад, който се представя на директора на учебното заведение, на директора на ресурсния център и на началника на регионалния инспекторат.

*Какви са проблемите, които затрудняват реализирането на процеса на интегриране?*

Наблюдават се слабости, които пречат на ефективността и налагане в обществото на процеса на интегриране. Грешките могат да бъдат представени в три групи: по отношение на педагогическата квалификация, по отношение на готовността на семейството да избере подходящото училище за интегриране и по отношение на учебнопомощни ресурси на приемащата среда и нагласите на останалите ученици и техните родители.

Квалификацията на учителите за работа с деца и ученици със специални образователни потребности, които са интегрирани в общообразователно учебно за-

ведение, е от особено значение за осигуряване на ефективна подкрепяща среда. Ако учителят е наясно с основните параметри на целта на обучение на детето/ученика със специални образователни потребности, то биха се избегнали и ситуации на ненужно напрежение в класа и педагогическия екип; ситуации на неудовлетвореност от свършената работа и от постигнатото развитие; ситуации на вторична сегрегация чрез неглижиране на присъствието на детето/ученика със специални образователни потребности или обратното – на свръхдоминиране на присъствието му и нарушаване на естествения баланс в детската/ученическа общност.

*Какво се случва на практика?*

Стартирането на процеса на интегриране като че ли изненада всички, въпреки че в предходните десетина години това беше значима тема в специализираните издания и редица педагогически форуми. Изненадата дойде от това, че през 2006 г. нямаше готови специалисти за работа с деца и ученици със специални образователни потребности в общообразователна среда. Общообразователните педагози нямаха специализирана подготовка, а специалните педагози познаваха масовото училище само от своя опит, когато те са били ученици. През 2003 г. в Софийския университет стартира магистърска програма за подготовка на ресурсни учители, но тя не получи популярност, тъй като при подготовката за интегриране не беше взето под внимание това, че ще трябва нов тип компетентност на педагогическите специалисти и това не беше нормативно утвърдено. В тази обстановка специалните педагози не бяха адекватни на новата си роля за работа в екип, за планиране и организиране на подкрепящи учебно-познавателната дейност на детето/ученика

в масовия клас. Тяхната компетентност се свеждаше до конкретно преподаване на редуцирано учебно съдържание по учебен предмет, както е било в специалното и помощното училище. Още по-малка беше готовността им за консултиране на колегите си общообразователни педагози за начина на организация на работата на детето в класа, отчитайки неговото различие, както и за консултиране на родителите, за водене на специфична документация и т.н., и т.н.

Масовите педагози, от които повече от 50% работеха в този период фронтално с класовете си, няма как да преценят, че за това дете/ученик най-малкото трябва индивидуален подход. Още повече че чрез този индивидуален подход те ще трябва да формират минимални знания и възможно повече умения за справяне с житейски, а не академични ситуации. Тази липсваща компетентност доведе до състояние на вторично сегрегиране на тези деца. Те често бяха поставяни на последен или първи чин и им се предоставяха дейности, които трудно можеха да се определят като учебно-познавателни в единия случай, а в другия – като такива, които са постижими за тях.

Въпреки критичния тон към случващото се в нашата образователна система през този период, длъжни сме да кажем, че това е било проблем и за педагозите от 27-те страни, участвали в международно изследване, проверяващо степента на професионалната им удовлетвореност. В отговорите на въпросите те заявяват, че основна грижа в работата им е обучението на деца и ученици със специални образователни потребности. Едва след този проблем се нареждат проблемите им, свързани с въвеждането на ИКТ в училище, както и проблеми, свързани с дисциплината и поведението на учениците в клас (TALIS 2009: 60).

*Кое доведе до тези проблеми?*

Първата причина за това е липсата на информационна кампания, която да информира за предстоящата промяна и подготовката, която трябва да я предшества.

Втората причина е в липсващата предварително разработена учебна документация и обучение на персонала за нейното поддържане.

Третата причина, която и до днес е все още нерешена, е свързана с промяна в длъжностните характеристики на педагогическите специалисти и т.н.

Ще се ограничим в посочването само на тези три проблема, защото те са достатъчно показателни.

Втората причина, която доведе до труден старт на процеса на интегриране, е свързана с готовността на семейството да избере подходящото училище за своето дете със специални образователни потребности.

Създаването на умения за избор на учебно заведение от родителите на децата/учениците със специални образователни потребности е стъпка напред по отношение на равните права и възможности за развитие. Вече родителите могат да записват своето дете в кварталното училище. Положителният ефект от отворената система стига дотук.

*Какви са проблемите, които възникват?*

Първо, родителите на деца със специални образователни потребности в повечето случаи късно признават за съществуването на проблем в развитието. Възможността да запишат детето си без условия довежда до скриване на проблеми, които най-често са свързани с умствена изостаналост или проблеми от аутистичния спектър. Това не позволява ранната специализираната подкрепа и забавя в пъти развитието на детето/ученика.

Второ, не всяка училищна среда е подходяща за конкретното дете. Големите училища са с по-динамична среда, повече шум, повече дейности във всяко време на деня, по-голяма сграда и недостатъчно разпознаване между децата от различни випуски. Това е среда, която не е подходяща за деца, които имат проблеми с вниманието, самостоятелното движение и др. В тези случаи се препоръчват училища, които са по-малки, с по-малко ученици и/или обхващащи само един образователен етап – начален, основен. Тогава учениците с проблеми в развитието ще се разположат по-лесно в средата, ще получат повече внимание, ще имат подкрепа от всички. Рядко родителите приемат такива съвети, тъй като възможността да запишат детето си в учебно заведение, което те избират, поддържа тяхната надежда, че нещата са преодолими и че детето им ще постигне това, което те мечтаят за него.

Трето, все още е активно разбирането на родителите и обществото, че ако детето има проблеми в развитието, то неговото социално реализиране е под въпрос. Това е наследство от периода на специализираните училища. Под влияние на това минало разбиране много от родителите смятат, че ресурсното подпомагане и ученето по индивидуален план ги ограничават във възможностите за неговото реализиране. Трудно разбират разликата между ресурсно подпомагане и покриване на изискванията на учебното съдържание и ресурсно подпомагане и качествена оценка. Това е основната причина родителите да не приемат решенията на експертната комисия за педагогическа оценка и предложената от екипа за педагогическа подкрепа индивидуална програма.

Четвърто, родителите не приемат, че ако детето им се изморява лесно, не понася шума и динамиката в училище, е достатъчно да идва за няколко часа за деня или

седмицата, а не да стои в пълен дискомфорт през целия учебен ден, който е повече от 6 астрономически часа.

Пето, родителите на деца с проблеми в развитието не разбират, че усвояването на абстрактни знания от техните деца е крайно неподходящо и те трябва да бъдат насочени към практическото приложение на изучаваните знания в учебната програма. Това създава друг тип напрежение в работата на екипа за педагогическа подкрепа.

Вероятно има и други проблеми, които възникват в процеса на взаимодействие с родителите на децата/учениците със специални образователни потребности. Ние представихме част от тях, които не биха били допуснати, ако се работеше системно и със семействата на децата с проблеми в развитието от момента на регистриране на проблема.

*Каква е готовността на образователната институция за приемане на деца/ученици със специални образователни потребности в общообразователно учебно заведение?*

Нормативното обезпечаване на процеса на интегриране не е достатъчно, за да се осигури безпроблемното протичане на процеса. Възникнаха проблеми, свързани с определяне броя на децата/учениците със специални образователни потребности в една група/клас. Въпреки че в закона е записано до две деца, това не се спазва. Не се спазва и реципрочното намаляване на пълняемостта на групата/класа.

Нормативно не е определено с какъв брой деца може да работи един ресурсен учител и дали това има връзка с тежестта на състоянието им. Не е разписана и определена ясно ролята на ресурсните логопеди и ресурсните психолози, както и натовареността, която те имат.

Не се изисква от учебните заведения да допълват правилника си за вътрешния ред с част за създаване на подкрепяща среда за деца/ученици със специални образователни потребности. Дори не е обърнато внимание на това в инструкцията за извеждане на децата и учениците от сградата при екстремни ситуации – природни бедствия и аварии.

Това са само някои от проблемите на институционално ниво, част от които намериха решение в следващия нормативен документ, уреждащ процеса на приобщаване.

В десетилетието от развитието на интегрираното обучение се направиха редица разработки, които разкриха различни страни на процеса на обучение и трасираха пътя на приобщаващото образование.

Тези изследвания бяха предхождани от установените тенденции в нагласите на учители, родители и ученици от К. Караджова (2009), спецификата и организацията на интегрираното обучение и възможностите на ресурсното подпомагане са предмет на теоретичния анализ на Левтерова (2007), социалната адаптация и параметрите на социалната работа се поставят като проблем още преди началото на интегрирането на деца със сцециални образователни потребности от авторски колектив Г. Колев, Р. Трашлиев и И. Дерижан (2005) и съпътстващите ги негативни нагласи на обществото (Вълчев 2006). Проблемите на фамилната среда и възможностите за подпомагане на деца с нарушение в развитието са предмет на анализ от Трашлиев (2003). Важни разработки се правят по посока на описание и социално идентифициране на децата и възрастните с различни нарушения. Сред тях може да отбележим проблемите на социокултурната идентичност на глухите хора (Попзлатева 2009), различната гледна точка на умствената изостаналост на екипа от изследователи Трашлиев, Николова, Петрова, Панайотова, Кири-

лова (2008), особеностите на обучението на сляпо-глухите ученици са предмет на описание от Цветкова-Арсова (2004), специфичните особености при интегрирането и обучението на децата с кохлеарни импланти (Балканска 2009), значителните трудности при огрaмотяването на деца с невросоматични проблеми в развитието (Трошева, 2003). Още в първите години на процеса се създаде и първият кратък речник по специална педагогика (Добрев 2008). Това е само малка част от проблемите, които са наблюдавани и анализирани в сферата и за нуждите на процеса на интегриране. Новите условия, в които беше поставена образователната система, изискваше непосредствен анализ и опит за структуриране. Той не можеше да стане без активното участие на учителите. През 2012 г. беше направено мащабно национално обучение на учители от всички учебни заведения в България. Това национално обучение като че даде значителен тласък в процеса на създаването на новата парадигма на приобщаващото образование. То се появи вече на достаъчно широко информираната образователна среда. Предстои разработването на проблемите на студентите със специални образователни потребности (Терзийска 2010). Възможността да получат образование в общообразователното училище повече ученици със специални образователни потребности изисква разглеждане на възможностите те да се обучават в бакалавърски програми.

Процесът на интегриране зададе значими и многообразни нови задачи пред педагогическата теория и практика. Динамиката на развитие на процесите изисква бързи, качествени и практически пригодни решения. Доброто балансиране на идеите и гледните точки в началото на процеса позволи преминаването към следващия етап плавно и с възможно най-малко сътресения.

# 2. ПРИОБЩАВАНЕ КЪМ НОВИТЕ РЕАЛНОСТИ

Изграждането на приобщаваща среда в системата на общообразователните учебни заведения е продължение от политиката на интегриране. В резултат на натрупания опит се стигна до идеята за приобщаващо образование и разширяване на кръга от обхванатите деца и ученици, които могат да бъдат подкрепени в процеса на тяхното личностно развитие. Това е нова ситуация за образователните институции.

В последното десетилетие се разработиха редица теоретични постановки, които описаха очаквани резултати от процеса на въвеждане на философията на приобщаване в системата на общообразователната система. Теоретично-практическите изследвания поставиха въпроси, свързани със: оценка на възможностите на класическите педагого-психологически подходи да бъдат използвани в процеса на приобщаване (Замфиров 2019; Софрониева 2017; Вълчев 2019), практическото прилагане на изискванията на средата (Костова 2014; Аспарухова-Кандиларова, Веселинова 2017; Даутев 2017 и др.), методите на въздействие (Караджова, Щерева 2013), мениджмънта на процесите в приобщаваща среда (Пенчев 2016; Евгениева 2010), културните фактори, които влияят върху процеса (Евгениева 2017), намирането на баланса между традиция и бъдеще (Ценова 2018) и др.

Важен момент в развитието на приобщаващото образование е формирането на приобщаващ тип култура, която е изградена на разбирането, че средата и условията на образование са динамичната компонента, която се променя спрямо индивидуалните потребности на детето/ученика, което се обучава. Приобщаващата култура се

базира на преодоляване на уроцентричната организация на процеса на обучение и намиране на възможности да се достигне до потребностите на всяко дете или ученик. Според Уилям Деймън (Damon 2002), за да се преодолее неефективността на образователната система, тя трябва да се освободи от фалшивите противоречия, които се използват в нея. Например противоречията, толкова експлоатирани в училище, отнасящи се до: „индивидуалното срещу колективното“, „светското срещу религиозното“ и т.н. Според него това са построения на света на възрастните, а не на децата. Той смята, че при разработване на идеите за възпитанието следва да се подходи от по-близка до мисленето на децата гледна точка. Тогава може би ще се смекчи усещането на подрастващите за формалността на училищното образование.

В предходната глава посочихме, че ресурс за преодоляване на формалността на системата се крие в самата система и този ресурс трябва да се проучи и развие като възможност. Затова в настоящата глава ще направим анализ на това доколко вече изведените детерминанти на процеса на приобщаване са активни и какви нови промени може да се очакват.

## 2.1. Закон за предучилищно и училищно образование и Наредба за приобщаващо образование

Приетите през 2016 г. Закон за предучилищното и училищно образование и придружаващите го наредби дадоха нов тласък в развитието на образователни политики и добрите практики в учебните заведения. Една от новите тенденции, която се развива в последните години в системата, е създаването на иновативни училища. През декември 2018 г. е проведен Национален форум за иновации в образованието (https://conference.ischools.bg/). Основни-

те теми, обсъдени на него, са: за адресата на иновациите, начините на тяхното случване, последствията от тяхното реализиране и ще доведе ли до нова епоха на иновациите в образованието този подход. Смисълът и характерът на иновативните училища са в извършването на целенасочена, планирана и контролирана промяна чрез въвеждането на иновативни практики, с които да се решават организационни и съдържателни проблеми в образованието. Това е описанието на иновативното училище в чл. 70 (2) от Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование.

Проблемът, който искаме да поставим в тази глава, е свързан с подготовката на студентите от педагогическите специалности за работа в условията на новата образователна среда, от една страна, и в условията на приобщаващо образование, от друга страна.

Един от акцентите на процеса на обучение, който засегнахме в предходната глава, беше свързан с личностно ориентираното обучение и способността да се работи в условията на надинституционална интерференция. Практиката показа, че профилът на класната стая вече е съизмерен и с възможностите на виртуалната класна стая. В тези условия на променена образователна среда се налага да се прочете наредбата за приобщаващо образование по нов начин и в търсене на отговор на въпроса доколко и как може да се осъществят в условията на дистанционно или смесено (дистанционно и присъствено) обучение задачите, които се поставят по процеса на личностното развитие на ученика и прилежащата към него обща и допълнителна подкрепа.

Сама по себе си политиката на приобщаване не може да се случи, а е необходимо да се проследи доколко и как учителите са готови да приложат нейната филосо-

фия и да изпълнят поставените цели и задачи. В педагогическата теория има множество изследвания, които показват тенденциите сред учителите.

Основните цели на предучилищното и училищното образование, които са формулирани в чл. 5 от Закона за предучилищно и училищно образование, са дванайсет. От тях ще представим първата и деветата, които гласят: „1. интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му; […] 9. формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания."

За решаване на поставените цели в Закона е въведена Наредбата за приобщаващо образование (…), където е записано: „На децата и учениците в системата на предучилищното и училищното образование се предоставя обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие, която осигурява подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията им и за включването и участието им в общността на детската градина и на училището. Подкрепата за личностно развитие се предоставя в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и на всеки ученик. Общата и допълнителната подкрепа за личностно развитие се осигуряват в детските градини, в училищата и в центровете за подкрепа за личностно развитие… (чл. 4, ал.1, ал.2, ал.3 от Наредба за приобщаващо образование).

## 2.2. Философия на приобщаването

Обичайно философията на приобщаване се извежда от два международни документа – Декларацията

от Саламанка и лансираната идея за включващо образование и последвалата конференция в Дакар през 2000 г. Също така за решенията на тези две конференции се говори само като положителни, а не се обръща внимание на предпоставките, които са довели до тези решения.

В този период светът вече е преминал границата на желязната завеса, разпаднали са се тоталитарните режими, започнало е преструктуриране на икономическите зони, намалелите инвестиции във въоръжаването веднага са се отразили на развитието на други икономически сектори. Половинвековният мир дава възможност да се надникне в системата на образование и ефективността й. В този период вече се е постигнал пределът на технологизирането, а процесите на глобализация вече са открили нови хоризонти пред света на информацията. Интернет вече е факт. Променена е представата за време и пространство. Състоянието и цената на работната ръка в условията на отворените пространства на глобализиращия се свят водят до промяна на структурата и организацията на производствата и стимулират движението на хора, капитали и стоки. Предпоставят и стимулират развитието на мултикултурното общество. На фона на всичко това наблюдаването и отчитането на състоянието на развитието на обществата и на отделните хора в тях стават по-лесно. Става по-лесно видима разликата между обществата, правата и качеството на живот на техните членове. Пораждат се въпроси за причините за това неравномерно разпределение на благата между самите общества и между членовете на тези общества. Навлизането на информационните технологии навсякъде позволи бързото разпространение на новини и чуването им от много повече хора. Това породи дискусии в международните организации за правата на човека и за грижата за децата.

Светът започва да търси отговори на собствените си грешки, а общностите се приспособяват към силите на света и започват да търсят справедливо разпределение на блага. Краят на миналия век, може да се каже, че отбеляза особен връх на международните организации в опит за подкрепа на изоставащите райони, в търсене възможност за преразпределение на средствата, облагите и задълженията.

В тези условия и образователната система показваше резултати и състояние, които не отговаряха на очакванията за ефективността ѝ. Реалността в края на 70-те години на миналия век илюстрира несъстоятелността на идеята за масово (общо) образование дори на ниво начално огрaмотяване. Все още имаше недостигнати от учителите региони, а там, където общото образование показваше връх, грамотността не довеждаше до необходимите духовни ценности. С други думи, класификаторите вече не даваха реална представа за конкретното състояние на системата на образование и ефектите от нея, а очертаваха само общата картина. Индивидуалните особености на детето, попаднало в училищна среда, не намираха своя отговор и подкрепа, а се преорганизираха и унифицираха, за да влязат в класификаторите за общите тенденции. Така глобализацията на практика позволи да се видят първите дефицити от протичането на процесите в системата на образование.

## 2.3. Приобщаване и социална кохезия

Приобщаването е реакция на някои от регистрираните дефицити и има за задача да придвижи в нова посока някои социални феномени. Трудно е да се каже, че има определена група социални феномени, които да са пряко свързани и зависещи от приобщаването, защото деца и

възрастни, които са имали проблеми със социалното си функциониране и реализиране, е имало винаги. Някои от тях благодарение на специфичните си индивидуални качества са успявали да надскочат условията на средата и да постигнат желаната социална позиция и активност, други, които са мнозинството, не са успявали да направят това и са изпадали в масата на неуспехите, неудовлетворените, нереализираните.

Идеята за приобщаване не е нова като философия. Разбирането за това всеки да има своето място под слънцето е отколешна. Особеното в днешния ден е, че има освободен човешки ресурс в резултат на високо развитие на технологиите и хората може да се заемат с важните неща от своя живот – самия човек. Обръщането на човека към човека, към неговите индивидуални способности и потребности, така че да може всеки да постигне значително по-висока удовлетвореност от своето реализиране, е акцентът на процеса на приобщаване.

*а) Право на реализация*

Приобщаването, от една страна, е свързано с правото на всеки да има своето място в живота в зависимост от качествата, които притежава. Това прекрасно се илюстрира от Августин Блажени. Според него всяко природно същество си има своите мяра, вид и ред. Така „тези трите – мярата, видът и редът – са, тъй да се рече, общите блага… били те духовни или тела. Където са големи тези трите, големи са и благата, където са малки, и благата са малки, където ги няма, няма и никакво благо“ (Блажени 1992: 9). При всички случаи малките блага, сравнени с по-големите, получават противоположни названия – като например красиво и безобразно. Но това сравнение не лишава малките блага от изначалната им природа, която е благо,

както е традиция да се прави в съвременното мислене и възприемане. Малките блага също имат „собствена мяра, симетричност на членовете, съгласуваност на частите, ненакърнимост на целостта и всичко останало“ (пак там: 14). При това „лишеностите от определени неща се нареждат така добре във всеобщата природа“, че изглеждат напълно уместно. „Следователно никоя природа като такава не е зло, ами зло за всяка природа е преумаленото благо“ (пак там: 15). Защото „злото всъщност не е нищо друго освен развала било на мярата, било на вида, било на естествения порядък“ (пак там: 9).

Приобщаването има възможност да се развие в това време и поради това, че се променят представите за норма и ненорма в развитието на индивида. В случая имаме предвид всички отклонения от нормата – отклоненията, които са под нормата, и отклоненията, които са над нормата. Става дума за децата и възрастните, които имат различно развитие и в резултат на това едни имат постижения, които са под средната норма, и други, които са надарени и имат също отклонение от нормата – над средната. При нарастването на случаите на развитие, които са в полето на двете отклонения, е редно да се постави под въпрос разбирането за смисъла на норма в развитието на децата и възрастните. В коментара на Ж. Кангилем (1995) за теорията на Кетъл – считан за бащата на биометрията, за това, че „среден човек, въобще не е невъзможно да съществува“, пише, че той е такава рядкост, че по-скоро е изключение, и това подлага на съмнение основанието за смисъла на средностатистическата норма, която засяга човека. Още повече че мутациите на дадено развитие на практика са ново състояние и пораждат нов тип, който с нарастването на случаите постепенно започва да изгражда своя норма. Тогава, когато новото състояние

насити средата, то постепенно започва да се налага и да се оформя като норма. В този смисъл Кангилем (1995: с. 199) казва, че ако е вярно, че опитът по нормализацията е специфично антропологична и културна дейност, може да изглежда нормално, че езикът се е оказал едно от първите му полета на приложение. Той продължава: „думата *norma*, която в етимологичен план крепи първичния смисъл на термините норма и нормално, е равностойна на гръцката дума orthos. Правописът, който едно време е бил ортография, ортодоксалността, ортопедията е нормативно понятие преди буквите. Ортологията, това е граматиката в смисъла на латинските и средновековните автори, а именно регламентиране на употребата на езика.“

Разглеждането на употребата на езика в съвременно разбиране е далеч от този начален смисъл. Според Ж. Дерида (2001) „С бавно движение, чиято необходимост е едва доловима, всичко, което поне от някакви си двадесет века се опитваше и съумяваше да се обедини под името език, започва да се отклонява или най-малко да се обобщава под името писменост.“ Казано на езика на последната констатация за постиженията на седмокласниците при външното оценяване през 2020 г. на Министерството на образованието, постижимостта на въпросите с избираем отговор е по-висока от тази на въпросите с отворен отговор. Което на практика илюстрира промяната в първичната същност на употребата на езика и превръщането на словото в писменост.

В този смисъл приобщаването е насочено към значително по-голяма група от ученици, които по една или друга причина излизат от вече архаичната „средностатистическа“ норма на развитие и постижение. Още повече че живеем в общество, изпълнено с „рискова социализация и морални девиации“ (Маринова 2006:3), което води до

състояние на неконкурентоспособност на личността. В резултат на това социалните системи, в частност образователната, бавно стигат до девалвиране, блокиране на функциите и непродуктивност на въздействието върху членовете си, в частност подрастващите, върху възможностите за повлияване над обществените ценности и отношения. Това от своя страна дава възможност да се засили процесът на социално изключване за сметка на социалната кохезия.

*б) Социална кохезия и културни форми*

Съвременната ситуация, от друга страна, безспорно се отразява и върху „творчеството“, като го оставя без авторство, като грях без грешни (Бауман 2001: с. 30). Моралната несигурност в резултат на преекспликирания риск в епохата на модерността може да се опише като „състояние на несигурност и опасност, при което е възможно да настъпят прекъсване, разрушаване или промяна в протичащите процеси и ред“ (Пенчева 2006: 62). Сложна е картината на социалната действителност, в която трябва да работи ефикасно системата на образованието и в частност приобщаващото образованието. В тези условия би следвало да се очаква, че и системата на обучение ще промени своя облик и начин на въздействие. Тъй като „постмодернизмът е насочен към различието, множествеността и атаката срещу „всеобщия разум“ (Сапунджиева 2005), то „педагогическият дискурс на постмодернизма ни откроява различни значими акценти. За източник на постмодернизма се сочи антипедагогиката с нейните аргументи за характеристиките на съвременната социална ситуация като плурализъм на ценности, конкуренция на интереси, отсъствие на консенсус на базата на фундаментални истини, субективиране на разума чрез признаване

на всяка гледна точка за значима истина“ (Сапунджиева 2005). В резултат на тези настъпили промени началните идеи на глобалното образование, насочени към откриване на възможностите на индивида и включването му в дейности, позволяващи самореализацията и самоопределянето, справянето с проблемни ситуации и т.н., също се профанират и загубват първоначалния си облик. Това налага непрекъснато търсене на нови и нови форми, които да бъдат използвани при структуриране и мотивиране на процеса на обучение. В изследване на нагласите на студентите от педагогическите специалности през 2011 г. успяхме от направения анализ да изведем културни форми, които могат да окажат влияние върху процеса. Културните форми бяха заети от организационната психология. Тя се занимава с различни аспекти на описание на социалната среда и възможностите за ефикасно функциониране на личността, изпълнявайки една или друга социална роля. Един ракурс на това описание е точно системата от културни форми. Тяхната интерпретация може да стане през призмата на следните категории: *конвенционална мъдрост*, *митове*, *артефакти*, *ритуали*, *герои*, *организационен климат* (Паунов 1999). Те имат универсално значение и биха могли да извадят дискусията по проблемите на новаторската институционална политика от тясно професионалния контекст на училището, например като учебно време, образователен минимум, ефикасност на процеса, удовлетвореност от процеса и т.н., в контекста на социалния им инвариант. По този начин нововъведенията в системата ще бъдат оценени и спрямо очаквания от тях резултат с обществено значение.

Намирането на нов начин за интерпретирането на културните форми в системата на образованието е полезно за глобалното общество, в което остават пробле-

мите от липсващата социална кохезия. При условие че живеем в свят на крайно зависими икономики и обмен на култури, езици и технологии, все още са поляризирани стойностите на богатство и бедност, с които разполагат както отделните индивиди, така и различните социални общности. Средство за решаване и развитие на тези същностни проблеми е социалното сближаване. На негова основа биха могли да се постигнат условия за колективни дейности, управление на ситуации на риск и шок, както и на такива, които осигуряват възможности за развитие, постигане на легитимност на промяната и преодоляване на неравенството в различните му форми, в т.ч. и включването на различните хора, на социалната кохезия спрямо развитието на гражданското общество, човешкия капитал, социалния капитал, превенцията на социалното изключване.

Образователната интерпретация на културните форми изглежда така:

- Артефакти – средата, без която не може обучителната ситуация – дъска, чин, нагледни материали; съвременните артефакти – компютър, проектор, интерактивна дъска, таблет и т.н.; артефактите, които отнасяме към децата със специални образователни потребности – помощни технически средства, присъщи на цялостния процес вътре и извън класната стая и процеса на учене, стая за ресурсно подпомагане и др.
- Митове – ефикасността на процеса на обучение, в частност процесът на въвеждане на интегрираното обучение в системата на масовото училище, остава без смисъл, ако не се намери личността на участниците в процеса – учител и ученик заедно с родителите и обществото.

- Конвенционална мъдрост – индивидуален подход, съобразен с личността на детето, индивидуална програма, редуциране на учебно съдържание и т.н. за всички ученици и в частност за учениците със специални образователни потребности.
- Ритуали – включване на моделираното в лабораторията на училищното знание, в обществените дейности, за да се формират трайни поведенчески модели, осигуряващи успешна и устойчива социална реализация на личността.
- Герои – учениците, учениците със специални образователни потребности, учителите, ресурсните учители, родителите, обществеността.
- Организационен климат – чувството за удовлетвореност, готовност за среща с новото и т.н.

Така получената образователна интерпретация я поставихме за оценка пред 180 студенти от първи курс на педагогически специалности в два университета[1]. Избрахме първи курс, защото искахме да проверим отчитането на системата от две гледни точки – спрямо разбирането за културните форми от позицията на опита им като ученици в средното образование и спрямо формирането на тяхната нова педагогическа философия. Проучването беше проведено със специално конструиран въпросник.

Въпросникът съдържа три групи въпроси, последователно отнасящи се към опита на респондентите, към училищната и към университетската среда. Във всяка от групите се проверяваше отношението към процеса на обучение – взаимодействие учител–ученик, отноше-

[1] Софийски университет „Св. Климент Охридски“ и Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“.

ние към учебното време и пространство, отношение към учебно-помощната литература. Акцентите в групите въпроси бяха ориентирани към съответно възприемане на проблема: емоционално (чрез харесване–нехаресване), креативно (чрез създаване–репродукция), активно (чрез организирано или самоорганизирано действие/поведение). Въпросникът завършва с общ модул, в който се събира информация за формираното умение за самообучение от респондентите. Задачата на четвъртия модул е да препотвърди коректността на отношението на респондентите към формалното образование в държавните учебни заведения, проверено в трите контекста. Това се налага, тъй като много често навичното поведение, изградено в системата на общообразователното училище и в държавния университет, не кореспондира с културата на подрастващите за усъвършенстване.

В допълнение към въпросника използвахме и данни от теста на Кейрси[1], определящ типологията на личността. Такива изследвания за учителската типология се правят от последната четвърт на миналия век. За нас беше важно да разберем дали има динамика в профила на съвременния учител и дали в последния половин век учителската професия се избира от устойчив личностен тип.

Ето някои от данните, събрани с този инструмент, представящи потенциалите на новаторските политики в училище и в частност при интегрирането на деца със специални образователни потребности.

*Демографски профил на участващите респонденти*

В проучването участваха 68,3% жени към 27,8% мъже. Съотношението в това изследване дава основание

[1] Тестът е адаптиран на български език от Георги Карастоянов и Елиана Пенчева.

да очакваме известна промяна на съотношението, което е в системата в момента. Според доклада на TALIS (2009) в системата ни на образование жените са 80%.

Разпределението по възраст на респондентите от първи курс на педагогическите специалности е в диапазона 18–55 години (фиг. 1) – тенденция, която отговаря на съвременната политика на учене през целия живот.

От получилото се възрастово ветрило се вижда, че основната група от студентите е от 19 до 22 години. В диапазона от 30 до 55 има представителство от по двама-трима студенти в курс. Погледнато от позицията на съвременните ценности и препоръките за учене през целия живот, установяваме, че мотивацията за учене не е възрастово предопределена. Дори най-голямата група – на 20-годишните, е на тези, които са постъпили в университета година след завършването си. Това вероятно показва мотивираност на избора и оценка спрямо пазара на труда в страната.

В основната си част участниците в анкетирането са представители на Millennials/Generation Y, а останалите участници са от предходните две генерации – тази на Generation X и Baby Bummers.

Анализът на събраните данни ще бъде направен по логиката на трите основни линии във въпросника – емоция, когниция и прагматика.

*Емоция (харесване)*

При анализа на събраните данни прави впечатление, че емоционално оцветени са отговорите на въпросите, които проучват състоянието на артефактите и организационния климат в системата. Те представят действителността от две страни – субективна и обективна. Описват как предстои или вече се е случил процесът на взаимо-

действие в системата на обучение, в частност обучението на ученици със специални образователни потребности.

Артефактите представляват елементи на обективната среда, организационният климат е субективното интерпретиране на тази среда. Разбира се, отново трябва да повторим, че в момента коментираме само страната, която е по-силна спрямо всяка от останалите описвани културни форми.

Артефактите на образователната среда влияят на процеса на обучение и на приобщаване на ученици със специални образователни потребности по отношение на приемането, интереса към учебниците, учебното съдържание.

Приемането на учениците със специални образователни потребности от съучениците е коректно и емоционално обезпечено в съвременния етап на развитие на обществото независимо от вида на нарушението и външния му израз. Респондентите не докладват, че имат притеснения от това как изглежда ученикът със специални образователни потребности, за да бъде толерантно приет. Повече от половината от респондентите – 63,7%, споделят от своя опит на ученици, преди да постъпят в университета, че приемат съучениците си със специални образователни потребности. Отговорите на следващ въпрос показват, че приемането не е формално, тъй като 62,7% потвърждават приемането с това, че не са имали безпокойство в случаите, когато учителите обръщат повече или специално внимание на съучениците им със специални образователни потребности. Въпреки това в данните виждаме, че 8,5% отговарят, че не ги приемат, тъй като чувстват дискомфорт от вниманието на учителя към тях. Този, макар и малък процент на дискомфорт поставя задачата пред специалистите да помислят какво във вниманието на учителя към учениците със специални образователни потребности е

неприемливо за останалите. За да може да се направи анализ на динамиката на процеса, следващото проучване може да бъде подведено под системата от детерминанти на процеса на интегриране, изследвани в неговото начало (Караджова 2010).

Процесът на обучение на ученици със специални образователни потребности за разлика от обучението на останалите ученици става без специализирани учебници и учебни помагала по вина на образователната институция. Респондентите от двете групи отчитат невисока степен на интерес у учениците със специални образователни потребности към общообразователните учебници. В този смисъл отчитаме съществена промяна в системата на общото образование. Учебникът, като много устойчив и ефективно експлоатиран организационен компонент в традиционния модел на обучение, започва да губи присъствието си в условията на интегрирана среда. В културния контекст на коментирания артефакт – училищен учебник–интегриран ученик със специални образователни потребности–учител, показва нарушено единство в подхода и равнопоставеността по отношение на ресурсите.

Използването на компютрите, проекторите, таблетите и други средства по време на час е все още непълноценно. За 9,6% от респондентите това въобще не се случва като възможност и/или събитие, а само 21,8% заявяват, че това се случва на територията на училището. Голямата група от респонденти заявява твърде полярно отношението си – 34,6% от тях казват, че това се случва рядко, а 33,5 % – че това се случва често. Тази неподвижност на средата е твърде обезпокоителна, тъй като повтаря регистрирания полярен модел и при действащите учители по отношение на новите политики в системата на образова-

нието. Същата е картината, която описват респондентите по отношение на присъствие на новите технологии в процеса на обучение в университета. Средата на мнението се оформя от същата балансирана група – „малко несъгласни“ или „малко съгласни“ са 33% на 33%. Те представляват много повече от половината получени мнения. Още по-категорично е твърдението на респондентите, че в университета въобще не се използват новите технологии – 22,9%, за разлика от мнението им за училището. Там са, както посочихме в началото на параграфа, 9,6%. Това състояние на образователната система се отразява върху умението и мотивацията на респондентите за неформално учене чрез използване на информационните технологии за подготовка в свободното време. Това, което виждаме, е, че 24% „никога“ не са използвали електронни платформи за учене, а само 5% използват „винаги“ такива платформи. Отново около 60%, както това се случва по отношение на учене в учебното заведение, са заявили, че ги използват в по-голяма или в по-малка степен. С други думи, неподвижната по-голяма част от респондентите са с устойчиво ниска мотивация и за това. Този факт е твърде обезпокоителен за бъдещото развитие на педагогическите специалисти и последващите от това промени на резултата от техния труд и начин на приемане на новите политики в системата на образованието.

Съществуващият начин на учене в училище не се одобрява от 58% от респондентите, а само от 2,8% се одобрява. Това мнение се потвърждава и от факта, че 43% от студентите заявяват, че училището не стимулира тяхната креативност. Само 11,2% заявяват, че училището прави това. Този дефицит на системата за съжаление не е предпоставка младите хора да използват свободното си време за самоусъвършенстване. Разбираме, че 47% не са посе-

щавали никакви курсове извън училище, 43% не посещават спортни клубове. Интересен факт, който има ресурс да се промени положението, е това, че само 19% от тях никога не са участвали в олимпиади или спортни състезания в училище. С други думи, въпреки че не харесват училищната система, респондентите докладват, че точно тази система създава допълнителни възможности за тяхната креативност. Представената динамика на данните дава основание за стимулиране на промените в училищната среда, така че тя отново да заеме водещото си място в процеса на развитие на подрастващите. Развиването на системата в тази посока предполага и по-добри условия за процеса на интегриране.

*Креативност (създаване)*

В цивилизационната история са обособени две основи форми на креативност – колективна и авторска. Колективната се характеризира с неидентифицираност на авторството и използване на средства, които лесно се съхраняват и пресъздават чрез и във колективната памет и комуникация. Колективната се експлицира под различни формати, един от които е митът.

За авторската креативност е характерна условността на личното (субективното, алегоричното) приемане на действителността. То се появява при зрялост на цивилизационния период на развитие. Тогава, когато пълноценно е разгърнат колективният модел, е възможно и появяването на авторовото, лично номинирано и съответно на това отговорно създаване на новости. В сферата на науката това са откритията, патентите. В сферата на образованието това са школите.

В процеса на институционализация на културната история се разгръщат моделите на конвенционалната

мъдрост. Тя следва моделите на креативността – колективна и авторска, като структурира социално приемливите норми за постигане, разбиране и приложение на един или друг мит или школа.

Оценката на средата в настоящото изследване представихме чрез намирането на взаимодействието между личностния тип и способността да се номинира процесът на обучение и в частност на интегрирането на ученици със специални образователни потребности.

*Мит първи*. В педагогическите специалности постъпват студенти, които не са приети в никоя друга специалност. Според данните, събрани чрез теста на Кейрси, установихме, че в педагогическите специалности постъпват студенти с определен профил, който има достатъчните културни предпоставки, характерни за образователна система. Според данните, които получихме, 27,2% от респондентите са с профил, който отговаря на професионалния профил на учителя – личност със силно социално и общностно мислене, което нараства със заемането на отговорни постове в училището, църквата, производствената сфера или гражданските общности. За този тип е характерна реализация с доминиращи „усещания“ и „съждения“ (Карастоянов 2012). Представителите на тази група имат като обща черта стремежа да изпълняват задълженията си. Тази е доминираща характеристика и на учителите в България, установена в изследванията на Е. Пенчева (2006: 102). Според авторката най-високият процент – 24,53%, от изследваните учители са носители на този тип личностна характеристика. Следователно изборът на педагогическата специалност не е случаен, а културно предпоставен. Този тип доминира в учителската популация в изследвания от 1974 г. насам и в редица чужди изследвания (Пенчева 2006: 89-94). Пре-

потвърждаването на този факт намираме и в отговора на въпроса: „Изборът на педагогическа специалност, която следвате в университета, е мотивиран добре от вас?“. На него 43% от респондентите отговарят, че са напълно мотивирани за тази специалност.

*Мит втори*. Лошото ресурсно осигуряване ще препъне процеса на интегриране на учениците със специални образователни потребности. Всички респонденти докладват своята готовност за практическа работа и приемане на учениците със специални образователни потребности. Минималните условия за ефективността и случването на процеса на интегриране са осигурени чрез професионалната и общностната мотивация за приемане и интегриране на учениците със специални образователни потребности. Също толкова мотивирани са бъдещите педагози да употребят част от свободното си време за професионално развитие, свързано с процеса на интегриране – 69,8% от анкетираните, 85% биха използвали свободното си време, за да събират и проучват информация по проблема, 28% биха участвали в доброволчески дейности. Всичко това потвърждава, че системата е отворена за процеса на интегриране независимо от слабото ѝ ресурсно обезпечаване.

*Мит трети*. Недостатъчната подготовка на учителите за работа с учениците със специални образователни потребности ще се отрази върху ефективността на процеса на интегриране. Неефективността на процеса на обучение учителите свързват с необходимостта от допълнителна квалификация по проблемите на учебното съдържание, информационните технологии и децата със специални образователни потребности (TALIS 2009). Респондентите на настоящото изследване верифицират тази неудовлетвореност на учителите, докладвана от тях

в международното изследване. Според нашите респонденти учителите не обръщат внимание на личностното им развитие. Това го заявяват категорично 70% от запитаните. Същите близо 70% изказват недоволство от липсващата индивидуализация на процеса. Те не получават очакваната подкрепа, пораждаща креативност, а също така и отчитаща различията в тяхното темпо на развитие. За същото поведение на педагозите се докладва и по отношение на децата със специални образователни потребности. Следователно, ако системата на интегриране не се случва и ако учителите в международен план заявят, че имат трудности с процеса на интегриране, то тази трудност е толкова голяма и за индивидуализирането на подхода към останалите ученици. Следователно креативността, която може да промени организационната среда и степента на удовлетвореност на участниците в процеса на обучение – учители и ученици, е под въпрос за системата като цяло не само в България, а и в 28-те други страни, участвали в TALIS (2009). За съжаление студентите, които се готвят за педагози, не са сигурни, че подготовката им в университета ще им позволи един ден да преодолеят тези дефицити на системата. Въпреки че 73,7% (35,2% в голяма степен, 38,5% напълно) твърдят, че университетът променя начина им на учене, само 20,7% са сигурни, че те няма да допуснат грешките на своите учители.

Тази констатация е основание за коментар на креативността и отношението ѝ с конвенционалната мъдрост.

*Конвенционална мъдрост едно*. Образователната система е носител на знанието за света. Във времето на глобалното отваряне на света образователната институция остава затворена в рамките на фронталната организация на учебното време. Само 2,2% от студентите твърдят, че по време на часовете не се използва фронтална организация.

*Конвенционална мъдрост две*. Въвеждането на информационните технологии и използването на учене чрез проекти биха се отразили на социалната устойчивост на всеки. Респондентите споделят, че учителите използват съвременните информационни технологии в часовете си в рамките на средната степен на активност. С по-малко от средната стойност на активност респондентите споделят, че използват електронни платформи за обучение. Това означава, че социално отговорното и приносно поведение на всеки все още е недостатъчно зряло. Този факт се потвърждава и от отговорите на въпроса: „Съвременната култура на учене в училище би ли спомогнала за успешното развитие на съвременната икономика?“

Мненията за категоричното „да“, че културата на учене повлиява на икономическото развитие, и тези на категоричното „не“ са близки по стойности – 19% и 12,8 %, което показва потенциал чрез тези две групи да се направят стъпки за промяна, така че да се раздвижи средната маса, която заявява относително стабилното и формализирано мнение по въпроса.

*Поведение (активност)*

В последните години сериозен глобален проблем са резултатите от външните международни оценявания на подрастващите по отношение на уменията, с които излизат учениците от училище. Те показват, че незначителен процент от завършващите образованието си имат компетентности, които да им осигурят социално значимо поведение. Този факт е от особена важност, когато оценяваме процеса на интегриране въобще в училище. Системата сама по себе си не е интегрирана в новата глобална среда и изисква незабавни промени. Това се видя ясно от коментираните данни по отношение на

предходните два контекста – емоция и креативност на оценката, което прави значително по-труден процеса на интегриране на ученици със специални образователни потребности. Създават се предпоставки за експлициране на ритуална лексика, която да задава определени очаквания за промяна. Става дума за вече клиширалите се преди началото на процеса термини като: „достъпна среда“, „индивидуален подход при обучение“, „грижа за всеки ученик“, „равен шанс за всеки“ и т.н. В докладите на респондентите на изследването се вижда, че процесът в значителна степен не е обслужен на ниво институция. Ето какво отговарят на един по-общ въпрос: „В масовото училище лесно ли се интегрират ученици със специални образователни потребности?“

Само за 5,6% от респондентите това се случва в масовото училище, а 4,5 % от тях твърдят, че учениците със специални образователни потребности се чувстват комфортно в училище. Така въпреки заявената ценностна подкрепа и приемане на учениците със специални потребности от техните съученици институциите продължават да не създават условия в масовата среда на училището. Това поставя непрекъснато процеса на интегриране на изпитание пред структурите, които имат свръхочаквания, и тези, които са против неговото случване.

Обобщено може да се каже, че разработването на културни форми за нуждите на образователната система би допринесло за оперативното наблюдение на процесите, които се случват в нея. На този етап това протича по два основни начина – обществено мнение и институционална оценка. В тях и чрез тях не може да се улови специфика както на философията на подготовка на педагогическите специалисти, така и на личностния профил на тези, които избират тази професия. В публичното простран-

ство има голяма база данни от национални и международни изследвания, но тяхното наблюдение е твърде спорадично и не позволява да се направят значими изводи за системата на образованието и глобалните тенденции. Вероятно, ако се разработи система от културни фактори, би могло да се наблюдават повече от протичащите процеси. Ценностното приемане/неприемане и личностното мотивиране на даден процес се развиват с по-бързи темпове от институционалните промени. Стремежът на специалистите в образователната сфера да постигнат добри резултати е известен факт. Опирайки се на това, всяка местна училищна политика трябва да може да създава условия за разгръщане на капацитета на ценностите и личностната мотивация на участниците в процеса на обучение, за да се постигнат резултати и при тромава институционална система. При разпиляването на този ресурс се формират условия за бърза ритуализация на процеса и създаване на митове, които след появяването си са вече устойчиви и трудно могат да бъдат преодолени.

## 2.4. Приобщаване и личностно развитие

Приобщаващото образование е призовано да се посвети на личностното развитие на детето/ученика, но какво знаем за това личностно развитие? И много и малко. Това, което е записано в първата цел на Закона за предучилищно и училищно образование, е, че се полага грижа за интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му.

Задачите на приобщаването се решават от учителите. В интервюто на Рашид Сабаги през 1992 г. Жаки Бейеро коментира началото на значими проблеми в професи-

ята на учителя. Първото, което коментира, е това, че вече е проблем ключовото място на образованието в съвременното общество, което е изпълнено с кризи. „От една страна, от системата на обучението се иска да разреши всички проблеми. Когато не могат да се намерят икономически или политически решения, всички се обръщат към образованието.“ Според Бейеро от образованието се изисква да възпитава младежите, когато в живота в предградията следват бунт след бунт. Разпространяват се епидемии и обществото иска от образованието да информира и подготви подрастващите. Все задачи, които изискват бързо преструктуриране на традиционните методи, които не са достатъчни. Проблем, който възникна с особена сила в условията на коронавируса. Например в мрежата от 173 обучаващи се градове на ЮНЕСКО, развиващи идеята за учене през целия живот, в която е включен гр. Габрово, в условията на пандемията наред със създаване на възможности за провеждане на дистанционно обучение на образованието се възложиха задачи за информиране на населението за основните правила за предпазване, начините за преустройването на живота в условията на карантина, подкрепа на родителите заради процеса на дистанционно обучение на техните деца и т.н. (David Atchoarena, април 2020).

В началото на 2020 г. в реални условия се видя докъде може да стигне технологията и каква е ролята на преподавателя. През 1992 г. Жаки Бейеро казва: „Дори и да се изработят нови методи, някои елементи на традиционната образователна система ще трябва пак да се запазят. Не може да си представим, че утре обучението ще се извърши без преподаватели или – противно на някои утописти – без институции. Взаимоотношенията между преподавател и ученик, между възпитател и възпитаник,

между професор и студент ще се изменят, но ще продължат да съществуват. Новата технология на обучение ще се впише в досегашните рамки, а те дълго време ще си останат класически, дори да приемат форми, които сега не можем да си представим“ (Сабаги 1992: 35).

Процесът на създаването на диалог между новите технологии, новите обществени отношения и образователната система се изпълнява в пълен обем от идеята за приобщаващото образование. Целта на приобщаването е да се създаде подходяща среда за подрастващите, така че те да изявят напълно своите възможности. В Закона за предучилищното и училищно образование и в Наредбата за приобщаващо образование са обособени два формата за случване на това. Първият е обща подкрепа, а вторият е допълнителна подкрепа. Вторият формат е производен на първия. Ако се установи, че детето/ученикът трудно се справя с изискванията на образователния минимум, за него се подготвя индивидуален план и програма, така че да се намали различието между способностите му и изискванията, които трябва да покрие.

Общата подкрепа е в сфери, които имат конкретно социално приложение и позволяват на учителя да види способностите на детето/ученика не само по отношение на академичните знания, но и по отношение на социалната му реализация. Затова в списъка от дейности по общата подкрепа има такава като допълнителна рабата по учебен предмет, такава като работа с информационни източници и търсене на информация. Интересното е, че в този формат от обща подкрепа са включени и надарените деца. За тях е отделено специално внимание в разписването на възможности на дейности в сферите, в които са неговите по-високи възможности, които са допълнително от учебните часове. Затова може би ще е по-добре, ако те

се отделят в отделна група, но това е тема на друг анализ и наблюдение на ефективността от действието на наредбата в момента.

Допълнителната подкрепа е предназначена за учениците със специални образователни потребности. Според Ж. Бейеро (1992): „Някога се приемаше, че училището има и неуспехи: някои деца учат по-добре, други по-зле; училището, което възпроизвеждаше йерархия и разделение на обществото, не се притесняваше особено от това. Днес искаме училището да бъде достъпно за всеки, но си даваме сметка, че задачата на преподавателите е толкова трудна, че традиционните методи не са достатъчни“ (Сабаги 1992) В този смисъл цел на допълнителната подкрепа е да предостави тази възможност на децата, които имат различа способност в резултат от проблеми в развитието.

Разширяването на задачата на образование с желанието в него да се включат всички подрастващи още през 80-те години беше съпътствано с разширяване на специалистите, които осъществяват процеса. Така на територията на училището и пространството на взаимодействие между учителя и ученика се настаниха нови специалисти с нови роли. Те бяха назовани „педагогически специалисти“. Ж. Бейеро определя това като тенденция на заместителите. „Опитваме се да заместим онова, което не достига в междуличностните отношения, като увеличим броя на преподавателите, възпитателите, ръководителите на стаж и т.н. В това явление личи стремежът към по-голяма самостоятелност на мисленето, към творчество, към учене, към индивидуалност“ (Сабаги 1996: с. 35).

Създаването на подходящи условия за налагане на философията на приобщаване, така че да може да изпълни очакванията, които се възлагат на него, изисква да се

проследи каква е подготовката на педагогическите специалисти. През 2008 г. в Практическата подготовка на студентите от направление „Педагогика“ направихме анализ на начина, по който те възприемат трите вида практика, през която преминават при обучението си в университета. В направената оценка видяхме, че в центъра на тяхната подготовка стои урокоцентричният начин на мислене за процеса на обучение, което е определено бариера пред бъдещите педагози да работят в условията на приобщаване.

През 2011 и 2020 г. попитахме студентите от първи курс за опита им в училище и университета. Искахме да разберем доколко ученето е провокативно за тях и засилва интереса им към педагогическата специалност. Попитахме ги и как и доколко използват различните формати на виртуалната учебна среда. Зададохме и три въпроса със свободен отговор, които имаха за цел да идентифицират очакванията им за тяхната бъдеща реализация, както и как биха изпълнили програмата си за това и какво е разбирането им за тенденциите, в които предстои да се развива процесът на приобщаване.

Въпросите със свободен отговор в голяма степен биха могли да покажат дали студентите от направление Педагогика биха могли да станат ядрото на новия профил на учителя, който „да се опита да помогне на децата да открият смисъла да се учат“ (Сабаги 1992: 34).

*а) Оценка и самооценка*

Личностното развитие е свързано с развитието на обществото. Взаимодействието човек–общество при различните теоретици се разглежда като еднопосочно или като двупосочно. Няма да бъдат представяни гледните точки тук, доколкото това не е предмет на предстоящия

анализ. Уговорката я правим по-скоро за да информираме, че разбирането за взаимодействието като двупосочен процес е осъзнато и отговорно.

Схващането за динамиката на взаимодействието между човека и обществото беше представено като инвариант на взаимодействието на компетентността на специалния педагог със социалната роля, която заема в изследването, посветено на езиковото обучение на ученици със специални образователни потребности (Евгениева 2001). Разбирането тогава беше интерпретирано в три функции на ролята на специалния педагог с тяхното компетентностно съдържание. Тези три функции са взаимносвързани, правят връзката между дейността на специалния педагог по намиране на начина на учене и формиране на умения у детето/ученика и по намиране на връзка с процеса на обучение в общообразователното училище. Трите функции са номинирани според влиянието на всяка една по отношение на очаквания резултат.

- Приравнителна – отнася се до науковедската и педагогическата/специалнопедагогическата компетентност.
- Основна:
  - психолого-педагогическа – разкрива личностната предпоставеност за езиковата компетентност и нейните варианти за учебно-познавателно доизграждане;
  - терапевтична – ориентирана към основните особености на комуникативните ситуации и тяхното разработване от специалния педагог.
- Допълнителна:
  - научноизследователска – изяснява утвърден алгоритъм, по който може да бъде раз-

работен конкретен изследователски проект, свързан със специалната педагогика и общата педагогика;
- личностно усъвършенстване – оползотворява езиковото развитие при формирането на интелектуални и манталитетни качества.

В тези три функции са зададени основни характеристики на процеса на приобщаване – откриване на способността на детето/ученика, разработване на възможности за развитие на тези способности, както и развиване на възможностите на специалния педагог да наблюдава целенасочено, да описва и разработва като добър опит конкретната си практика.

Педагозите и специалните педагози в частност трупат своя опит в продължение на целия си живот. Първата част на техния опит се изгражда неформално по време на обучението им в училище, втората част е по време на обучението им в университета, а третата е по време на самата им професионална реализация. По време на обучението им в училище и в университета на интуитивно ниво всеки един прави оценка на учителите и преподавателите си. С порастването и оценката става по-съдържателна. Заедно с оценката на учителите и преподавателите всеки един формира и самооценка на учебно-познавателния опит, който реализира. Наблюдава начина, по който учителят го оценява, сравнява оценката на учителя със самооценката и така постепенно формира своята гледна точка. Натрупаният опит в тази посока може да стане активен и да се доразвие, ако успешно се трансформира в професионална компетентност. Този процес остава обичайно скрит за анализите. Затова направихме проучване на проблеми, свързани с процеса на интегриране/приобщаване на деца и ученици със специални

образователни потребности, сред студенти от първи курс на педагогическите специалности.

Проучването се извърши с въпросник, който включваше система от въпроси за опита на респондентите, който са натрупали в училище и в първата година на университета. Въпросникът съдържа 54 твърдения от които три са въпроси със свободен отговор. Твърденията са групирани в пет отделни секции. Първите три секции завършват с въпрос с отворен отговор. Всяка от секциите събира информация за разбиранията на студентите по различни проблеми в системата на образованието.

Първата секция включва информация от студентите за оценката на опита, който те са натрупали в училище. Последните три твърдения от тази секция са насочени към представата, която те формират за себе си като бъдещи учители. В продължение на тях тази секция завършва с въпрос с отворен отговор. Чрез въпроса търсим описателния образ на бъдещия учителя, който студентите проектират за себе си. Описанието, което се изисква да направят, е кратко и дори символично.

Втората секция обобщава информация за знанията на студентите за процеса на обучение. В края на тази секция се интересуваме отново от личната проекция на студентите за собствената им реализация един ден. Отново въпросът със свободен отговор е предшестван от три структурирани твърдения. В тях питаме за това доколко са се ориентирали в педагогическата проблематиката и програмата на собствените им търсения. В последния въпрос със свободен отговор се иска да се представят необходимите ресурси, за да реализират направената вече програма за развитие в следващите години на обучение.

Третата секция се състои от три отделни модула. От първия модул събираме информация за отношение-

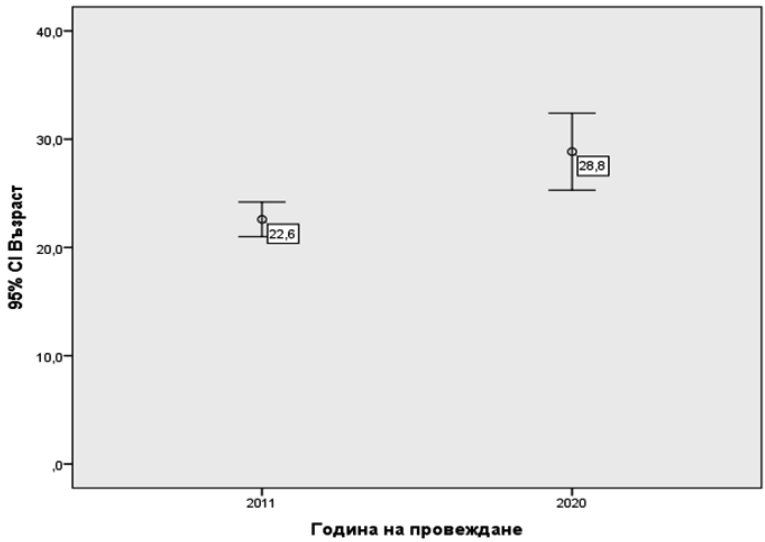
то към отговорните лица и институции за процеса на интегриране/приобщаване. Процесът е многопластов и в него са включени много институции, от една страна, а от друга, е зависим от гражданската позиция на членовете на общността по темата. Тази секция също завършва с въпрос със свободен отговор. В него искаме студентите да опишат разбирането си за политиката на интегриране/приобщаване.

Проучването се проведе през 2011 и 2020 г. Изборът ни се спря на студентите от първи курс, защото в изследване, проучващо аспекти от практическата подготовка на студентите от направление Педагогика, установихме през 2008 г. (Евгениева, Трашлиев 2008), че отговорите на първи курс са по-непреднамерени от тези на трети курс. В отговорите на трети курс вече се наблюдава ангажираност на бъдещите специалисти с урокоцентричния модел, от който търсим начин да се освободим чрез философията на приобщаване. През 2008 г. философията на приобщаване вече се подготвяше от работни групи в образователното министерство. Затова в изследването тогава направихме проучване на средата, в която започват да се планират промените.

*Данни от сравнителното проучване през 2011 и 2020 г.*

При анализа на данните през 2011 г. се породи известно съмнение за социално желаните отговори на твърденията от респондентите. Те се движеха основно между степените на оценка „съгласен в малка степен“ и „съгласен в голяма степен“ в полза на съгласието в голяма степен. От оценките, които се получиха през 2020 г., става видно, че процесът на приемане на различните деца и ученици в учебните заведения е устойчив и се утвърждава ефективното взаимодействие на участниците в него.

Вижда се статистически значимата разлика на фиг. 10, която илюстрира тази тенденция.




*Фиг. 10.* Отговори на респондентите в изследването през 2011 и 2020 г.

Различието, което беше установено, беше по посока на увереността в смисъла на обучение на децата със специални образователни потребности, в смисъла на обучението в училище, както и в начина на оценка на пригодността на системата за приемане на деца и ученици със специални образователни потребности.

За десет години се променя нагласата към различните ученици в училище. Те са вече част от живота в учебните заведения и това се възприема по-скоро като обичайно, отколкото като необичайно. Все по-лесно става комуникацията между различните и все по-лесно всеки намира своето място в училищното пространство и в училищния живот.

*Анализ на отговорите на въпросите с отворен отговор*

Тази добра тенденция на промяна на нагласите на бъдещите учители за смисъла на процеса на приобщаване в настоящия анализ ще я коментираме само по отношение на възможността студентите от първи курс да формулират свое собствено мнение и позиция по даден въпрос.

Трите въпроса с отворен отговор търсеха: „мечтата" на студентите за това какъв учител искат да бъдат; средствата, които ще са им нужни, за да станат такива учители. Третият въпрос беше проверка за тяхната способност да опишат гледна точка по проблем.

Трите въпроса звучат така:

*Какъв е образът на учителя, който вие изграждате за вас?*

*Опишете от какво ще имате необходимост, за да можете да изпълните програмата, която сте направили за себе си?*

*Какво според вас представлява политиката на интегриране/приобщаване на деца и възрастни със специални образователни потребности?*

Отговорите на тези три въпроса ще бъдат анализирани само по количествени показатели, защото в съдържателната част не се наблюдава добра структура и аргументиране на мнението на участниците в проучването. Затова ще бъдат направени допълнителни анализи на наличната база от артефакти и ще се планира формиращ експеримент, за да се установят причините за тази лаконичност и непълнота на отговорите на студентите на този етап.

*Отговори на първи въпрос:* Какъв е образът на учителя, който вие изграждате за вас?

Участниците в двете изследвания, които са написали мнението си, са 58%. Това е незадоволителен процент спрямо очакването ни при планирането на въпросите, защото предходните три твърдения даваха известни ориентири за писане при свободния отговор.

В същото време студентите от първи курс са най-ясно и могат да пишат за „мечтата“ за своята професионална реализация. Отговорите на другите два въпроса са с повече от 10% разлика. На втори въпрос пишат 44,6%, а на трети въпрос – 41,4% от респондентите.

Причината за това вероятно се крие в съдържанието на зададения въпрос. Вторият въпрос се интересува от плановете и начина на тяхното постигане на „мечтата“, а третият въпрос пита какво е мнението за даден проблем или по-скоро какво е разбирането по даден проблем.

От това следва, че студентите от първи курс имат в по-голям процент визия за това какви искат да бъдат като учители, а значително по-слаба представа какво ще им е нужно, за да постигнат това свое професионално очакване, а още по-малко как да коментират проблем от процеса на обучение. Трябва да отбележим, че с твърденията те са оценявали как се справят с тези задачи техните учители и техните преподаватели в университета. Навсякъде те са дали оценка на тях. Но на практика не могат да трансформират това мнение и оценка към себе си. Това състояние на отговорите на въпроси от отворен тип потвърждава казаното от нас през 2001 г., че образователната система по-скоро приема ученика като „суровина“, „полуфабрикат“, който да бъде доведен до „определен резултат“, че той се развива в „екзистенциален вакуум“, в който той усвоява „външната реалност“, но няма значима представа за себе си. Същевременно има визия какво не иска да бъде (Евгениева 2001: 143).

Направихме кръстосан анализ на този въпрос с предходните три твърдения.

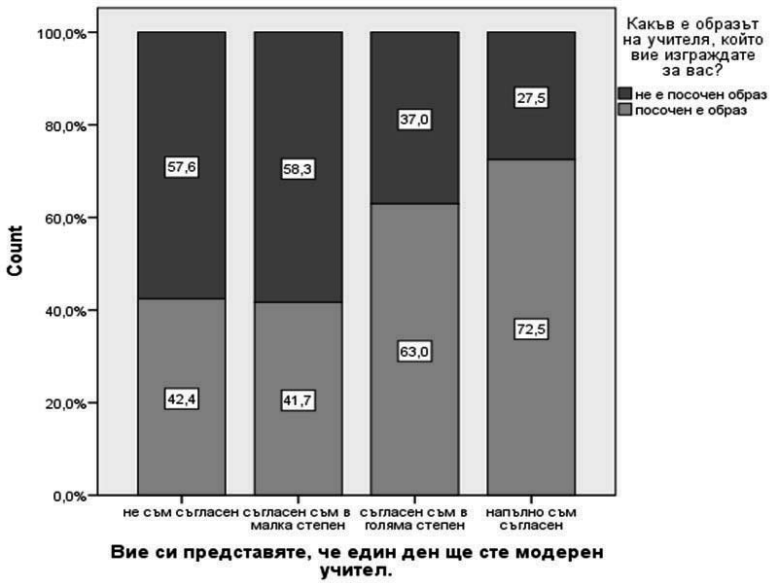
- Вие си представяте, че един ден ще приемете състезанието с новото и новия начин на мислене на вашите ученици.
- Вие си представяте, че един ден ще сте модерен учител.

- Вие си представяте, че един ден няма да допускате грешките на вашите учители.

От тях само два от въпросите са със статистически значима разлика, представена на фиг. 11 и фиг. 12.

На фиг. 11 се вижда, че най-голям процент от далите свободен отговор на първия въпрос са заявили, че искат за бъдат модерни учители.

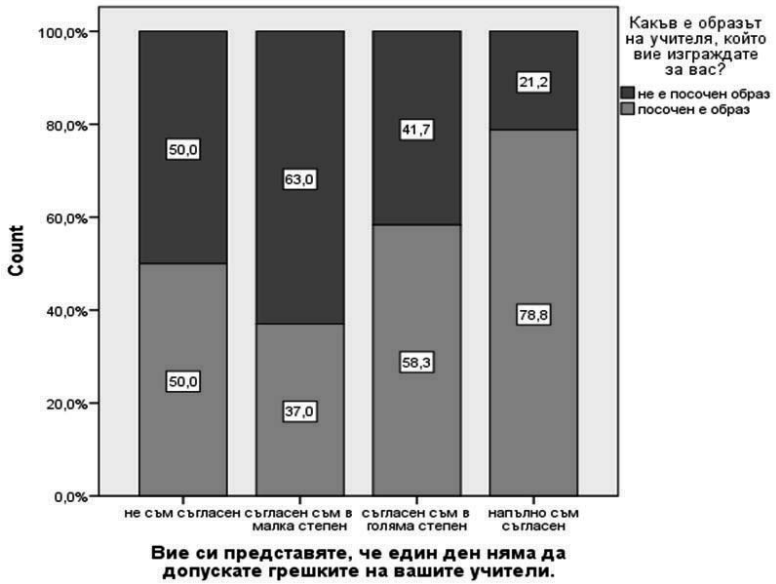
*„Какъв е образът на учителя, който вие изграждате за вас?“ – спрямо представата за това, че те ще са модерни учители.*




*Фиг. 11.* „Какъв е образът на учителя, който вие изграждате за вас?“ – спрямо представата за това, че те ще са модерни учители

Представа за себе си като бъдещи учители имат и тези, които не вярват, че един ден ще бъдат модерни учители, което е интересно като факт. Вероятно такова е раз-

пределението на отговорите заради това, че да си учител, модерността не е условие. От друга страна, „модерността“ като характеристика на учителската професия може да не е актуална. Проблеми, които предстои да се изследват.



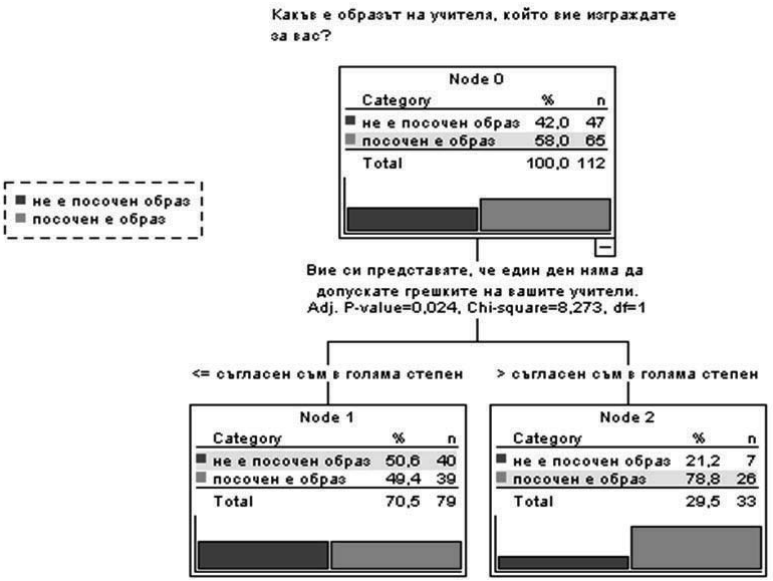

*Фиг. 12.* „Какъв е образът на учителя, който вие изграждате за вас?“ – спрямо представата за грешките на предходните учители

Има корелация и в представата на студентите за бъдещата им професионална реализация и представата им за грешките на предходните поколения – фиг. 12. Малко по-голяма е групата на тези, които не са уверени, че могат да избегнат грешките на предходните поколения, както с малко е по-голяма и групата на тези, които са уверени в своите възможности да не допуснат стари грешки, по отношение на предходното твърдение. Оформянето на промяната в мнението на респондентите на двата полюса в тези две корелации – моята представа за професионалната ми реализа-

ция спрямо представата ми за модерност и възможност за недопускане на грешки, може да се анализира в следващо проучване и по отношение на степента на отговорност, която смятат, че трябва да поемат респондентите за в бъдеще.

Двата крайни отговора „не съм съгласен“ и „напълно съм съгласен“ насочват вниманието към това, че още на тази възраст студентите се делят на две групи. Такива, които приемат предизвикателството и се надяват и се готвят за него, са 78,8% от респондентите. Както и такива, които имат съмнения дали това ще е по силите им – 50% от респондентите.

По-уверени в своите отговори са студентите от 2020 г., отколкото студентите от 2011 г., както се вижда на фиг. 13.



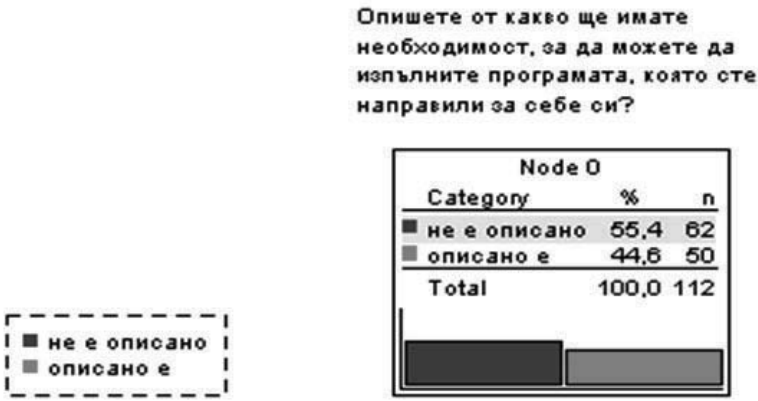

*Фиг. 13.* „Какъв е образът на учителя, който вие изграждате за вас?“ – спрямо представата за грешките на предходните учители спрямо поколението – 2011 и 2020 г.

За това вероятно има много причини. Едната от тях е, че първите учат преди приемането на Закона за предучилищно и училищно образование и учат в разгара на дискусиите по разработването на новия закон и наредбата за приобщаващото образование. Дискусиите никак не бяха обнадеждаващи за бъдещето на този закон. Те неслучайно продължиха толкова дълго време. Втората причина е може би в характеристиките на поколенията, които участват в изследването. През 2020 г. на въпросите отговарят представители на Z-поколението. Както вече представихме в предходната глава, това е поколение с ново разбиране за света, с нови ценности.

От представените резултати може да обобщим, че бъдещите учители имат потенциал да търсят и да изграждат професионалния си профил по посока на иновативните идеи, които протичат в системата. Да работят за това да са модерни учители, които не допускат грешките на своите учители.

*Отговор на втори въпрос: Опишете от какво ще имате необходимост, за да можете да изпълните програмата, която сте направили за себе си.*

По друг начин изглежда картината на отговорите на студентите, когато следва да представят как планират да постигнат „мечтата“ си. Само 44,6% описват мечтата си. Няма статистически значима разлика по отношение на оценката на твърденията, които правят на предходните въпроси в двете години на изследванията, и съответно не се наблюдават допълнителни нюанси в отговорите им.




*Фиг. 14.* Опишете от какво ще имате необходимост, за да можете да изпълните програмата, която сте направили за себе си

Неудовлетворителна е тази фактология. Тя ни насочва към това, че десетилетия след ключовия доклад на Жак Делор (1996) за необходимостта от смяна на начина на преподаването не се случва нещо извън формалните промени на нормативното устройство. Бъдещите педагози нямат ключовото умение да планират. Направените промени в системата на образование по посока на преодоляване на урокоцентризма и произтичащия от него академизъм на учебното съдържание не дават видими резултати нито през 2011, нито през 2020 г. Което е факт и се препотвърждава с всяка изминала година в постиженията на учениците на външните оценявания – национални и международни.

Твърденията, че учениците са станали по-мързеливи, по-малко мотивирани за учене, са неоснователни, защото те се явяват на изпитване. Ако не са мотивирани, защо ще си причиняват стреса от изпита? Значителна част от тях ходят на допълнителни, частни уроци и това не е тайна за никого. Още повече че има регистрирани обучителни организации и учители на свободна прак-

тика, които плащат данъци за тази упражнявана от тях дейност – допълнително „доучване“ на учениците извън училище.

Следователно има нещо недоизяснено в общообразователното учебно съдържание, за чието усвояване се налага двойно учебно време – формално, осигурено с публични средства в училищната система, и неформално, частно финансирано от семействата. А можем ли да си представи какви щяха да бъдат резултатите, ако ги нямаше тези допълнителни частни занимания и уроци? А имаме ли яснота каква е ефективността от тези уроци? Има ли я, или е само поредният мит в системата на образование? Това са значителни въпроси без отговор, но с негативен резултат за успеваемостта на подрастващите и за прогнозата, която може да се направи за развитието на обществото в следващите десетилетия.

От отговора на втория анализиран тук въпрос следва да направим извода, че е далече постигането на една от целите на Стратегия 2020, а именно умението на младите хора до 30 години за планиране на бъдещето. Планирането на развитието означава да знаеш какво искаш и как да го постигнеш. От отговорите на първия отворен въпрос стана ясно, че респондентите в по-голямата си част имат идея за това какво искат. Но от отговора на този въпрос става ясно, че те трудно ще постигнат своето желание, защото не успяват за планират начина на постигане на това. Между другото би било интересно да бъде споменато, че в дадените отговори на този въпрос има такива, които казват, че ще им трябват „пари“ и „учебни материали“, други казват, че ще им трябва „повече време за учене“. Никой не събира няколкото условия в един отговор. Следователно представата за планиране е твърде фрагментарна, както е фрагментарно, урокоцентрично и аб-

стрaктно учебното съдържание в средното образование.

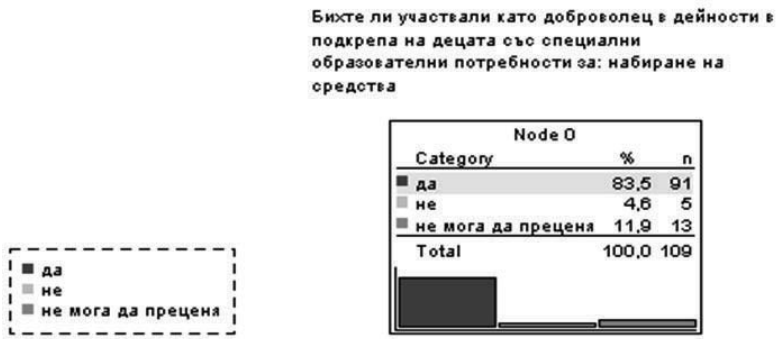
*Отговор на трети въпрос: Какво според вас представлява политиката на интегриране/приобщаване на деца и възрастни със специални образователни потребности?*

Отговорите на този въпрос са още по-малко – 41,4% (фиг. 15).




*Фиг. 15.* Какво според вас представлява политиката на интегриране/приобщаване на деца и възрастни със специални образователни потребности?

Тук може да се направи анализ на много формално случващите се дейности в системата, които влияят на подрастващите. Но по-скоро ще бъдат потърсени доказателства за това, че първокурсниците имат активно отношение към проблемите, които предстои да решават. Например 83,5% от тях биха участвали в доброволчески дейности – фиг. 16.



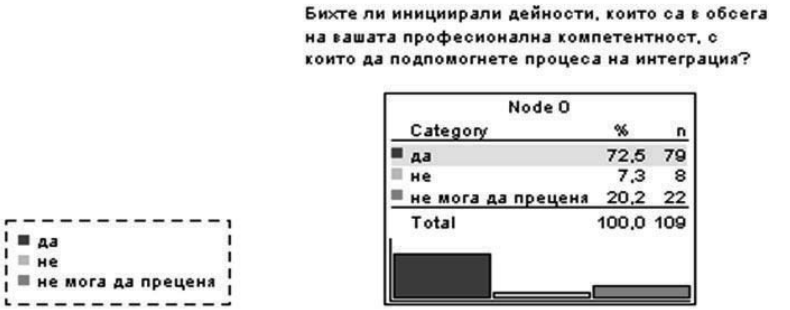

*Фиг. 16.* Бихте ли участвали като доброволец в дейности в подкрепа на деца със специални образователни потребности: за набиране на средства

Респондентите са категорично уверени в това. Коректността на анализа изисква да се посочи, че в абсолютни стойности на този въпрос не са отговорили само трима студенти. Останалите 109 се разпределят между 91, които са отговорили с „да“, 5 – „не“, и 13 – които не могат да преценят.

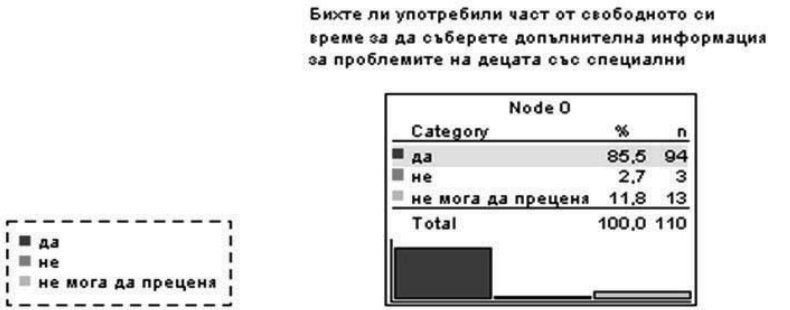
По-малък е процентът на тези, които биха инициирали дейности в посока на подпомагане на процеса на интеграция – 72,5% (фиг. 17). Но това е много над тези, които са дали описателен отговор на третия въпрос с отворен отговор (фиг. 15).

Висок е процентът на респондентите, които биха проучили проблема – 85,5% (фиг. 18).

Отговорът на този въпрос дава основание да се разгледа внимателно политиката на подготовка на студентите, за да може те да разширят своята информираност и умение да изразяват мнението си по-успешно. В съвременното общество и с въвеждането на дистанционната форма на обучение ще се наложи все повече от процесите да бъдат описвани или поне изграждани с по-подробни сценарии.




*Фиг. 17.* Бихте ли инициирали дейности, които са в областта на вашата професионална компетентност, с които да подпомогнете процеса на интеграция?




*Фиг. 18.* Бихте ли употребили част от свободното си време, за да съберете допълнителна информация за проблемите на децата със специални образователни потребности?

В заключение на анализа на отговорите на трите въпроса с отворен отговор може да посочим, че пред бъдещите педагози има за решаване важен проблем – писменото обосноваване на мнението. Следването на структурирани твърдения и даването на оценка за тях е устойчиво умение и то се е развило още повече за последните десет години.

## Какво предстои – заключение

Приобщаването не е нова философия за развитието на обществените отношения.

В традиционната българска култура има безотказно средство за приобщаване – народното хоро. В него всеки има своето място, всички преживяват общия ритъм, наслаждават се на звучната мелодия или песен, без това да го задължава да участва в танца от началото до края, без да има допълнителни изисквания за мястото, в което се влива, и сложността на изпълнението на ритмичното движение. Този начин на участие и съучастие в хорото позволява всеки да е свободен и в същото време приобщен. Можем да предположим, че този културен модел определено е повлиял неформално на процеса на въвеждане на приобщаващото образование в общообразователното училище. Почти няма българи, които да не знаят какво е хорото и поне един път да не са станали част от хоро. Много от детските песни организират децата за дейности, в които те са хванати за ръце. В много детски градини освен по учебна програма имат и допълнителни дейности – народни танци. Те са най-масовите групи. Децата обичат да бъдат организирани. В този смисъл предстои да се потърсят моделите на традиционното хоро, които са се задържали в детската градина и училище, и те да бъдат по-активно използвани за формиране на приобщена среда.

Вероятно трябва да се потърсят и още устойчиви модели, които са преминали от традиционната в съвременната култура, за да се улесни диалогът между различните общности по време на приобщаването на подрастващите.

Традиционното българско училище за дълъг период от време е използвало взаимоучителния метод, в който деца от различни възрасти учат в едно и също пространство и време чрез „преподаване един на друг“. Това се осъществява, като по-способните в дадена сфера преподават на другите. Този модел на подпомагане и на усвояване на учебния материал чрез преднамерена детска съвместност вероятно има своята неформална подкрепа чрез процеса на приобщаване да става по-лесно и за незначително време.

Традиционното българско училище, така както проследихме във времето от края на миналия век, е отворено за иновации и позволява създаване на добре практики. Учителите и учениците имат възможност да изградят и запазят своята уникалност и на нейно основание да създават добри практики и личностно мотивирани учебни решения. Този факт по някаква необмисленост е допуснал да се засили и наложи академизмът в учебното съдържание и да намали практическата пригодност на усвояваното в училище.

Тези и други особености на традиционната българска култура и образователна система правят последната гъвкава и с възможност да преодолява временни дефицити от гледна точка на материалната обезпеченост.

Важното, което отчетохме, анализирайки значително дълъг период от време, е, че иновациите се случват в образователната система независимо дали са навременни промените в нормативните документи, или са закъснели. Това е благодарение на друга традиционна специфика на българския народ – индивидуализма и желанието всеки да има възможност да остави своята диря в този живот.

Дори и само тези споменати характеристики на традиционната българска култура и образователна система

изискват в следващите изследвания да се направи опит да се проучат предпоставките в традицията, които обосновават възможността за иновация преди нормативното обезпечаване. Такъв тип проучване ще намали парадоксите, които като че ли не забелязваме, и ще даде по-голяма преднина в настройването на учебните заведения на вълната на новото и перспективното.

## Използвана литература


Августин. За природата на доброто. За благодатта и свободната воля. Изд. София С.А, С., 1992.

Андреев, М. Проецсът на обучение. Дидактика. Изд. Народна просвета. С., 1995.

Аспарухова-Кандиларова, М. Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда: по Програма „Едно училище за всички“. Изд. Център за приобщаващо образование. С., 2017.

Балканска, Н. Кохлеарната имплантация в детска възраст – приложение, рехабилитация, обучение. Изд. Парадигма. С., 2009.

Банков, М. Преодоляване на недостига на умения за работа с ИКТ – Базово условие за изграждане на икономика на знанието. Международна конференция „Предизвикателства и възможности за България“, 2004. http://www-it.fmi.uni-sofia.bg/KEConference/index.htm

Бауман, З. Постмодерната етика. Изд. ЛИК. С., 2001.

„Близо ли са резултатите“ за 2018/2019 година на „20/30 Образование България“, http://edu2030.bg/wp-content/uploads/2017/09/Monitoring-report_2018-2019_EduBG2030.pdf

Бъргър, П., Т. Лукман. Социално конструиране на реалността. Изследване по социология на знанието. Изд. Критика и хуманизъм. С., 1996.

Вейдт, В. П. Педагогический тезаурус: учебное пособие для вузов / В. П. Вейдт. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019, https://urait.ru/bcode/429891 (видяно 10.06.2020).

Вълчев, Г. Негативните социални нагласи като проблем на интеграцията на деца с увреждания. Годишник – Бургаски свободен университет. С 101.111, Б., 2006.

Вълчев, Г. Готовност на подкрепящата среда (учители) за приобщаващо образование на ученици със специални образователни потребности в общообразователното училище. – Педагогика, бр. 3, 2019.

Гачев, Г. Ускорено развитие на културата. ИК „Христо Ботев“. С.,1979.

Георгиева, В. За „традигиталността“ в педагогическия „ню ейдж“. – Педагогически новости, 2015. http://pedagogicnews.uni-ruse.bg/

Даутев, Г. Приобщаващото образование: казуси от училищната практика. Изд. РАБЕ България. С., 2019.

Делор, Ж. Образованието – скрито съкровище. (Доклад на Международната комисия за образование за XXI в. пред ЮНЕСКО). Изд. Юнеско. Париж, 1996.

Дерида, Ж. За граматологията. Изд. ЛИК. С., 2001.

Добрев, З. Кратък речник по специална педагогика. Изд. Камея дизайн. С., 2010.

Евгениева, Е. Езиковото обучение на ученици със специални образователни потребности. УИ „Св. Климент Охридски“. С., 2001.

Евгениева, Е. Изготвяне на индивидуални характеристики в училище. – Специална педагогика, бр. 2, 2011.

Евгениева, Е. Учителите и учениците за състоянието на езиковата среда. Национална конференция „Европейският съюз и бъдещето на националните езици“, 17 май 2004.

Евгениева, Е., Р. Трашлиев. Практическата подготовка на студентите от направление „Педагогика“. Изд. Д-р Иван Богоров. С., 2008.

Замфиров, М. Информационни и комуникационни технологии в обучението и работата в дигитална среда за ученици със специални образователни потребности. УИ „Св. Климент Охридски“. С., 2019.

Здравкова, Ст. Методика на обучението по български език и литература в началното училище. ИК Хермес. С., 1996.

Караджова, К. Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски“. С., 2010.

Карастоянов, Г. Психология на преднамереното въздействие. Изд. „Изток-Запад“. С., 2012.

Конгилем, Ж. Нормално и патологично. УИ „Св. Климент Охридски“. С., 1995.

Кондратиев, В. Четвъртата индустриална революция. – Геополитика, бр. 6, 2018.

Костова, А. Произход на понятията „интегрирано обучение“, „включващо образование“ и „приобщаващо образование“ на децата/учениците със специални образователни потребности, използвани в специалната литература и българското законодателство. – Образавание, бр. 5, 2014, с. 63-79.

Левтерова, Д. Интегрирано образование. УИ Паисий Хилендарски. Пл., 2007.

Маклуън, М., Е. Маклуън. Законът на медиите. УИ „Св. Климент Охридски“. С., 1995.

Маринова, Е. Морал и социализация на децата и младежите в България. Изд. Фабер. С., 2006.

Мацуура, К. Коперникова революция. Образование за всички. Когато училището напуска сградата си. – Куриер на ЮНЕСКО, април 2000.

Обновена социална програма. Официален вестник на Европейския съюз. 6 май 2009 https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:212E:0011:0022:BG:PDF Видяно 20.4. 2020.

Паунов, М. Същност, форми и функции на организационната култура. Връзки с другите културни системи. С., 1999.

Пенчева, Д. Мениджмънт на учебно-познавателния процес при интегрирано обучение на деца и ученици със специални образователни потребности. Автореферат. С., 2017.

Пенчева, Д. Нормативната уредба за интегриране на деца и ученици със специални образователни потребности през призмата на стратегическия мениджмънт. – В: Докторантски изследвания в отговор на съвременните предизвикателства пред педагогическата теория и практика. Изд. Силует ЕООД. С., 2014.

Пенчева, Е. Психологична типология и образователна практика. С., 2006.

Песталоци, Й. Х. Моите възпитателни опити. УИ „Св. Климент Охридски“. С.,2007.

Петров, П. Дидактика. Изд. Веда Словена – ЖГ. С., 2001.

Поликаров, А. Научни революции и прогрес. УИ „Св. Климент Охридски“. С., 1993.

Попзлатева, Ц. Човешката глухота – социо-културна идентичност и профили на личността. Изд. Е спринт. С., 2010.

Постановление № 100 от 8 юни 2018 г. за създаване и функциониране на механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане, включване и предотвратяване на отпадането от образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст (загл. изм. и доп. – ДВ, бр. 82 от 2019 г.)

Проданов, В. От модерната към постмодерната ситуация в морала и социализацията на децата и младежите. – В: Морал и социализация на децата и младежите в България. Изд. Фабер. С., 2006.

Радев, П. За категорията „образователен минимум“. – Педагогика, 1999, кн. 1.

Сабаги, Р. Да бъдеш преподавател днес. Жаки Бейеро отговаря на Решид Сабаги. – Куриер на ЮНЕСКО, октомври 1992.

Сапунджиева, К. Педагогическият дискурс. Изд. Веда Словена – ЖГ. С., 2005.

Софрониева, Е. Езикови модели за приобщаващо образование. С., 2017.

Терзийска, П. Студентите със специални образователни потребности – подкрепа за качествено образование и достоен живот. УИ „Нофит Рилски“. Бл., 2009.

Тодор Ялъмов, Руслан Стефанов, Георги Стоев, Лъчезар Богданов, Асенка Христова. Икономика на знанието. Фондация „Приложни изследвания и комуникации“. С., 2004.

Трашлиев, Р. Фамилна комуникация и адаптация на деца с психофизически нарушения. УИ „Епископ Константин Преславски“. Ш., 2003.

Трашлиев, Р., Г. Колев, И. Дерижан. Детето като проблем на социалната работа. УИ „Епископ Константин Преславски“. Ш., 2005.

Трашлиев, Р., С. Николова, Н. Петрова, Я. Панайотова, Г. Кирилова. Умствената изостаналост. Опит за различен прочит. УИ „Епископ Константин Преславски“. Ш., 2008.

Трошева, А. Равнище на писмените умения у ученици с детска церебрална парализа. – Специална педагогика, бр. 3, 2003, с. 45-50.

УНИЦЕФ „Децата в дигиталния свят. Състояние на децата по света през 2017 г. https://www.unicef.org/bulgaria/media/426/file

Цветкова-Арсова, М. Обучение на сляпо-глухи деца и юноши. С., 2008.

Ценова, Ц. Минало и бъдеще на приобщаващото образование. – В: Научни и практически аспекти на приобщаващото образование. УИ „Св. Климент Охридски“. С., 2018.

Ялъмов, Т. е-България - измерване на готовността за участие в информационно общество. Фондация “Приложни изследвания и комуникация”. Международна конференция „Икономика на знанието. Предизвикателства и перспективи в България”, май 2004.

Anthony Cilluffo and D’Vera Cohn, 6 demographic trends shaping the U.S. and the world in 2019. Rew research center https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/04/11/6-demographic-trends-shaping-the-u-s-and-the-world-in-2019/

Barroso, A., K. Parker, J. Bennet. As Millennials Near 40, They’re Approaching Family Life Differently Than Previous Generations. Three-in-ten Millennials live with a spouse and child compared with 40% of Gen Xers at a comparable age. Rew research center, 27.5.2020 https://www.pewsocialtrends.org/2020/05/27/as-millennials-near-40-theyre-approaching-family-life-differently-than-previous-generations/

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, 2009, http://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm

Damon Wiliam. Bringing in a New Era in Character Education. Hoover Institution Press Publication 508. Leland Stanford Junior University, 2002.

Education, The World Bank, TechKnoLogia January-March, 2003. www.TechKnoLogia.org

Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-up to the Council Resolution of 2002. EU and EFTA/EEA countries, 2003.

Morales, P. UNESCO's Philosophy of "intellectual and moral solidarity" in attaining peace. UNESCO. 2008 < http://www.onlineunesco.org/UNESCO's%20Philosophy.html > (01.06.2015)

Reaching Marginalized, EFA Global: Monitoring Report, UNESCO & Oxford University Press, 2010. http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2010-marginalization/

Woessman, L., Piopinik, M. What Inadequate Education Cost Society. Calculating the Long-term cost Resulting from Lost Economic Growth.2011, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/xcms_bst_dms_32901_32902_2.pdf

Workshop 21. Education for Sustainable Development and Lifelong Learning. World Ifnference on Edukation for Sustainable Development, UNESCO, Workshop 21. 31 March-2 April 2009, Bon Germany < http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001850/185056e.pdf > ( 05.03.2020)

**Документи**

Договор от Лисабон https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2007.306.01.0001.01.BUL&toc=OJ:C:2007:306:TOC

Европейска година за борба с бедността и социалното изключване 2010. Декларация на ЕКП. Одобрена на заседание на Изпълнителния комитет на ЕКП на декември 2009 г.

Европейски корпус за солидарност https://europa.eu/youth/solidarity_bg

Европейски стълб за социалните права https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights_bg

Европейски съвет от Лисабон - стратегия за икономическо и социално обновление. 2000 г. http://www.mee.government.bg/ind/doc_eco/lisabon%20strategi.pdf

Европейски фонд за приспособяване към глобализацията https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=326&langId=bg

Закон за защита от дискриминация, 2004, https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135472223

Закон за защита от домашно насилие, 2009, https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135501151

Закон за здравето, 2005, https://www.lex.bg/laws/ldoc%20/2135489147

Закон за интеграция на хора с увреждания, 2004, https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135491478

Закон за предучилищно и училищно образование, 2016.

Закон за семейните помощи за деца, 2002, https://www.lex.bg/index.php/mobile/ldoc/2135441920

Инициатива за младежта https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=bg

Комисията предлага обновена социална програма, за да даде възможност и окаже подкрепа на хората през 21 век, Брюксел юли 2008. http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1070&format=HTML&aged=0&language=BG&guiLanguage=en

MEMO на Европейската комисия / FAQ https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_14_269

Наредба № 1 от 23.01.2009 за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания.

Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование.

Наредба за приобщаващото образование, 2017.

Национален форум за иновации в образованието. https://osis.bg/?p=2936

Харта на основните права на ЕС, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=celex:12012P/TXT

Емилия Евгениева

# ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ – ИНОВАЦИИ И ПАРАДОКСИ

Българска
Първо издание

Рецензенти:
*проф. д-р Снежана Николова*
*доц. д-р Генчо Вълчев*

Редактор *Маргарита Крумова*
Предпечат *Димитър Кътовски*

Формат 60x90/16
Печатни коли 11

www.press.bas.bg