

РОЛЯТА НА УЧИТЕЛЯ В РЕФОРМИРАЩОТО СЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ХХІ ВЕК

Наташа Крумова-Христева

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“ – София*

Резюме. За да може да се осъществи успешно обучение, е от особена важност да се развият умения за критическо четене и критическо писане, а те са пряко обвързани с развитието на критическото мислене. Предмет на настоящата статия е да се обговорят някои от ролите на учителя в реформиращото се образование на ХХІ век. В триадата учител – ученик – изучавана дисциплина се срещат индивидуалните и социално-психологически нагласи на учителя и на ученика, методологическите основания и стилове на авторите на учебници и на образователни стратегии. Съществената трудност за всеки преподавател е „събуждането“ на интереса на учениците за съществуването на различни проблеми, а учителят е важен актьор в учебната ситуация. Образователният дискурс трябва да инспирира такова образование, което поставя проблеми и формира у учениците умения и компетентности, а не към репродуциране на масиви от информация от различни сфери на човешкото знание.

Keywords: critical reading and writing skills, critical thinking, the roles a teacher, education, educational discourse, forms abilities and competences

Предмет на настоящата статия е да се обговорят някои от ролите на учителя в реформиращото се образование на ХХІ век, съществуващите нормативни документи и стратегии, а също така и нуждите на съвременните ученици от релевантно към очакванията на трудовия пазар, индивидуалните потребности и целите на образователната система обучение. От такава гледна точка полагаме тезата, че образователният дискурс следва да бъде ориентиран към качествено образование, което не само поставя проблеми, а и създава у учениците умения за справяне с тях, а не към възпроизвеждане на знания без практическа приложимост и ред. За съжаление, все още не можем да се похвалим с успехи и постижения, с които се гордеят държави, които са в челото по резултати по PISA на своите ученици. Някои ще кажат, че това е статистика, други – че у нас е просто така, а трети ще потърсят причините за тези факти и нещо повече – начини това да се промени.

Министерство на образованието и науката има редица нормативни документи, в които заявява, а на места и регламентира, такива подходи. Доколко те са ефективни и практически приложими, е друга тема. В проекта на МОН *Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020)* се различават три вида грамотност: „**базова грамотност** – умение за четене и писане; **функционална грамотност** – умение за използване на четенето и писането с цел пълноценна реализация в обществото; **комплексна грамотност** – компетентност за създаване, разбиране, тълкуване и критическа оценка на писмена информация“⁽¹⁾.

Ако учителят в българското училище се нагърби със задачата да реализира тези видове компетентности в обучението (всъщност кога не го е правил?!), не би трябвало да има разминаване на ниво планирани цели и реализирани резултати. Изследванията на PISA досега показват, че българските ученици са в долната скала на класацията, което е извод от обработката на резултатите в изследването. Това, че учениците са функционално неграмотни, е стряскащ факт. Кой е виновен за това обаче? Министерството на образованието и науката като институция, която отговаря за провеждане на образователна реформа (каквато не се провежда от 2003 г.), училището (и неговата социална среда) като един от инструментите, които осъществяват на практика политики и стратегии за образование, или учителите, които са медиаторът за целите и задачите, които си е поставило МОН, или учениците, които са обект на тези политики и стратегии?!

В образованието се експериментира с нови учебни програми, с нови учебни планове, с нови тематични съдържания и т. н. (но това фактически не се прави от 2000 г. насам, когато са приети Държавните образователни изисквания (ДОИ) за учебно съдържание (УС), в т. ч. и по предмета български език и литература), но чиновникът се съобразява не със статуквото и реалиите в българската образователна система, а само и единствено с буквата на нормативните актове на действащата система. В *Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година* на МОН се посочва: „Концепцията за „общество, основано на знанието“ съдържа идеята, че знанието постепенно заема мястото на икономиката и започва да играе все по-съществена роля по отношение на съществуването на социалните неравенства. Ето защо то трябва да се осмисля не само като понятие, но и като потенциал, чиято рефлексия е върху средствата, чрез които то се генерира, съхранява, предава и интерпретира, т.е. върху самата образователна система.

В този смисъл, пред българското средно училище и българските учители стоят проблеми, чието цялостно решаване не може да се търси само в обхвата на компетентностите им, а по-скоро в условия на разгръщащо се партньорство с други институции и съсловия“⁽²⁾. Нарастващата необходимост за ключовата роля на учителя е повече от очевиден. В книгата „Европеистика и европейски

ценности нагласи“ след проведено изследване в няколко български университета (17 университета и академични институции, 5 от които в България!) изводът е, че: „Убедеността както на академичните среди, така и на бизнеса за взаимната полза от сътрудничество е необходимо условие за неговото успешно развитие“⁽³⁾, което тревожно напомня, че още при учениците трябва да се изградят такива умения, които да са съобразно нуждите на съвременното общество.

Все пак би трябвало да има начин за преминаване през рубикона на тази нелицеприятна за българското общество ситуация. В целите на гореспоменатата *Стратегия* са посочени някои от посоките, които могат да извадят българското учителство от задънената улица: „Промяна на процеса на обучение, насърчаващ развиване и придобиване на ключовите компетентности и ориентирането му към провокиране на самостоятелното и критично мислене, самостоятелност, към формиране на практически умения и към интелектуално развитие на личността;

– създаване на благоприятни условия за обучение и развитие в системата на училищното образование чрез изграждане на модерна образователна среда, базирана на съвременни информационни и комуникационни технологии за образованието, осигуряване на достъп до модерни училищни библиотеки – медиатеки;

– прилагане на ефективна система за осигуряване на качеството с участието на всички заинтересовани страни и ефективно разпределяне на ресурсите в образованието и обучението.“⁽⁴⁾

Като действащ преподавател, изразявам своето мнение, че подобни цели биха били постижими, но към момента практиката не дава очаквания резултат. Човешкият фактор е от съществено значение, но учителят трябва да се съобразява с множество нормативни актове, които по-скоро обременяват неговата преподавателска дейност и диалога му с учениците, отколкото да ги подпомагат. Все повече учителите се превръщат в обслужващи администратори на множество документи, „учители чиновници и учители корабокрушенци“⁽⁵⁾ (Вл. Атанасов), отколкото в пре-подаващи знания на подрастващите.

Още откакто съществува *Homo sapiens*, човекът се е сблъсквал с множество проблеми, които е трябвало да разрешава. Умствената му дейност е работила по посока на вземане на решения, които да премахват пречките, които са го спъвали. Запаметяването на информация и разбирането ѝ са основни както за разумния човек от семейството на хоминидите (появили се преди 14 милиона години), така и за същия този човек, но от XXII век, пряко обвързал живота си с IT технологиите.

Критическото мислене на човека е било важно за него (екзистенциално и социално), затова редица изследователи обръщат специално внимание на неговото изследване, за да открият причинно-следствените връзки, закономер-

ностите в този процес. Мисленето е част от процеса на обучение независимо каква е учебната дисциплина. В триадата *учител – ученик – български език и литература* се срещат както индивидуалните и социално-психологически нагласи на учителя, така и на ученика, а от трета страна – методологическите основания и стилове на авторите на учебници и образователни стратегии.

Една от водещите роли за учителя е да създаде и да развие у учениците такива умения, които да формират у него умения и компетентности за успешно справяне в живота, да го превърнат в критично мислещо същество. Тъй като критическото мислене започва със задаването на въпроси (сиреч прави света и нещата в него подвъпросни), то има крайна цел и тя е решаването на проблеми. Хората в основата на своята природа са любознателни, което е много по-силно изявено при по-малките, а при по-големите остава на втори план поради другите социални дейности, които трябва да извършва човекът, за да оцелява и за да се социализира. В училище съществена трудност за всеки преподавател е „събуждането на учениците за съществуването на проблемите около тях“ (Джон Бийн⁶⁾). Това може да се осъществи по тристепенния модел „събуждане на интерес – осъзнаване на смисъла – рефлексия“. Планираните дейности на учителя може да са базирани на този модел, като се използва индивидуална и групово работа, брейнсторминг, дебати или дискусия, за да може да се развият умения за критическо мислене, за критическо четене и за критическо писане на учениците. Принципно училището е институция, която дава знания, но трябва да формира умения у учениците за справяне с проблеми от всякакъв характер и най-вече да изгради такива личности, които да са подготвени и да имат адекватни и успешни реализации в общественото си битие, да вземат решения.

Бразилският педагог Пауло Фрейре⁷⁾ прави наблюдение, че традиционно образование е „акмулиращо банково“ образование, а учителят прави „депозити“ в съзнанието на ученика/ците. Той много точно е открил проблема в образователната институция, която разчита на натрупани знания, които да се активизират в подходящия момент, за да бъдат възпроизведени. Но това би ли гарантирало адекватно вземане на решение в критична ситуация, в която би попаднал човек? Отговорът категорично е – не. Говорейки за образователната си концепция „Освободителна педагогика“, Пауло Фрейре набляга на аспекта от образователния дискурс, който трябва да е насочен към образование, което поставя проблеми и научава учениците за справяне с тях, а не репродуциране на масиви от информация. В подкрепа на тези твърдения е и виждането на Джон Дюи, който посочва, че: „Само борейки се с условията на проблема, търсейки и намирайки собствено решение, той (ученикът) мисли.“⁸⁾

За да може да се осъществи успешно обучение, е от особена важност да се развият умения за критическо четене и критическо писане, а те са пряко обвързани с развитието на критическото мислене. През 1994 г. Зелина⁹⁾ посочва, че

критическото мислене в обучението трябва да бъде въведено в педагогическата практика. Разсъждавайки в тази посока, Пиърсън и Фийлдинг¹⁰⁾ твърдят, че „да имаш отговор на собствените си въпроси“, е стъпка към разрешаването на възникналия проблем (учителят трябва да преподава, инспирирайки възникването на „собствени въпроси“). В педагогиката съществуват множество учебни стратегии като: груповата работа, дебати, дискусии, обсъждане на ученически писмени работи, което към момента подпомага учебния процес в тази насока. Разбира се, всичко това са методи и форми, а идеята за критическото мислене следва да пронизва всекидневната работа на учителя до извънкласните форми.

Но за да бъде образованието качествено, са нужни и допълнителни стимули за това. Програмата „Развитие на критическото мислене чрез четене и писане“ е разработила множество модели за критическо мислене. Такъв модел в рамките на учебна програма предлагат Джини Стийл, Къртис Мередит, Чарлз Темпъл¹¹⁾. Тъй като „критическото мислене е социално мислене“¹²⁾ (Дейвид Клустер), то и ролята на преподавателя в този процес е водеща. Мередит и Стийл (1995) говорят за ролята на учителя като партньор, който подпомага истинското усвояване на поставени в контекст знания (а не само тяхното възпроизвеждане). Крайната цел на учителя е учениците да могат практически да прилагат знанията, които имат. В тази насока на разсъждения следва да говорим за т. нар. функционална грамотност (термин, който напоследък навлезе в масова употреба по отношение на образователните процеси).

В самата образователна система би следвало да има свободно поле за изява на основните участници в нея, да се даде превес на учителя и ученика, които са двете активни страни в процеса на обучение. Каква е ситуацията към момента: МОН „пуска“ задължително да се изпълнят определени учебни планове и учебни програми (съобразно Държавните образователни изисквания по всеки предмет), след което на равнището на *Националното външно оценяване* се отчита после какви са постигнатите резултати. Констатираните факти са, че има ученици, които наизустяват знания, а не млади хора, които мислят, търсят творчески път за разрешаване на проблемите. Другият фактор, който е сериозна спънка, е, че не се оставя на преподавателя право за избор и свобода на действия в класната стая, а той трябва да се съобрази с действащата нормативна система на спуснатите учебни програми.

Тази ситуация би могла да се промени чрез засилената роля на участие на ученика в учебния процес и умелото направление на учителя фасилитатор, така биха могли да се стимулират уменията за критическо четене и критическо писане на учениците в литературното образование. Тогава учителят би могъл да разгърне образователния дискурс пред учениците, когато обучението ще е прозрачно, а това може да демонстрира пред тях как те самостоятелно да прилагат процеса, самите те да станат преподаватели. Хана Арент твърди: „за съвършенството е необходимо присъствието и на други“¹³⁾ (доста преди

нея Аристотел говори за справедливостта като съвършена добродетел, която изисква наличието на друг), ако приемем и становището на Вон и Естес¹⁴⁾, което е модифицирано и разширено от Мередит и Стийл¹⁵⁾, че критическото мислене е резултат от добре структурирано обучение в класната стая, където преподаването насърчава критическото мислене на учениците, то това би подпомогнало и процесите на критическото четене и критическото мислене.

От съществено значение в този образователен дискурс е и рефлексията и саморефлексията на учениците. Колинс и Манджиъри (1992) посочват, че учениците не могат да развият критическо мислене автоматично, затова учителят трябва да представи модел за мислене и учене, който да е не само систематичен, концептуален, но и очевиден. Така на практика ще се осъществят и двата процеса – познавателен (когнитивен), при който учениците ще осмислят изложените пред тях идеи, информационния поток от знания, но от друга страна, ще се реализира и метапознавателен (метакогнитивен) процес, при който те ще мислят и за собственото си мислене.

Като далечна перспектива това може да има дългосрочна реализация в т. нар. „учене през целия живот“. Бъдещето е за тези, които критически анализират информацията и създават свои собствени реалности, затова учениците трябва да имат опит в откриването и преработването на информация и идеи, да умеят да ги присвояват и ползват. Само тогава критически мислещият може да противостои на авторитети (като текстове и традиционни схващания), да не се поддава на манипулиране, за да достигне до комплексни решения за действия във възникнала проблемна ситуация, а още по-същностното – да формира ценности.

Според *Лисабонската стратегия* едни от основните цели в образованието са: „повишаване на качеството и ефективността на системите за образование и обучение в ЕС (...) и отваряне на образователната към другите световни системи“¹⁶⁾.

За съжаление, ниският социален статус и авторитетът на учителя в обществото ни са фактори, които често пъти демотивират самия преподавател. Недобрата материално-техническа база в повечето училища също допринася за липсата на желание за работа на обучители и на обучаеми едновременно. В *Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015)* на МОН се посочва, че: „За разлика от други образователни системи, в които през последните години се правят успешни опити да се промени логиката на взаимоотношенията *учител – ученик*, българското училищно образование продължава да е изградено по модела *учителят* е даващият знание и упражняващият власт, а *ученикът* – получаващият и подчиненият. Тази едностранчивост във връзката *учител – ученик* е пречка за развитие на инициативността и находчивостта на учениците. В съвременния свят на информационно насищане училището не е единственият, а в много случаи не е и основният източник на информация за

децата. Това предопределя и новата роля на учителя – превръщането му от монополист на знанието в миналото в медиатор между информационния хаос и подредените знания днес^{“17)}. Това е поредният документ на МОН, който констатира фактите, но без последствия в посока на промяна.

За нуждите на гражданското образование в съвременното общество на XXI век мисията на преподавателя е да е лидер в класната стая, да е медиатор, за да се осъществи успешната стратегия на преподаването. Учителят е необходимо да поставя своите ученици в проблемни ситуации, които изискват релевантни на индивидуалните потребности и целите на училището и трудовия пазар критически решения. Ето защо сред новите роли, които би следвало да има съвременният учител, за да е ефективен в съвременната образователна система, от ключово значение е умението за разработване на модели за критическо писане и критическо четене като базов компонент от неговата методика.

БЕЛЕЖКИ

1. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020) – проект на МОН.
2. Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година на МОН.
3. Атанасов, Вл., Шикова, И., Манева, Г., Георгиева, В., Милчаков, Я. Европеистика и европейски ценности нагласи, книга 1, изд. „Дамян Яков“, София, 2013 г.
4. Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година на МОН.
5. Атанасов, Вл. (анкета) „Професия за избраници“. Народна култура, бр. 23 (1352);
6. Bean 1996: Bean, I. Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Freire 1972: Freire, P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Academic Press.
8. Dewey 1916: Dewey, I. Education and Democracy. New York: Macmillan.
9. Zelina, M., 1994. Strategic a metody rozvoja osobnosti dietata. IRIS, Bratislava, Slovakia
10. Pearson, P. D. and Fielding, L., 1991. Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds), Handbook of reading research (Vol. 2). White Plains, NY: Longan
11. Стийл, Дж., Мередит, К., Темпъл, Ч. Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма, книга 1, БАЧ, София, 2003 г.
12. http://liternet.bg/publish21/d_kluster/kakvo.htm
13. Arendt 1977: Arendt, H. Thinking. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
14. Vaughn, J. L. and Estes, T. H. 1986. Reading and reasoning beyond the primary grades.

Boston, MA: Allyn&Bacon.

15. Maredit, K. S., and Steele, J. L. 1997. Learning/or understanding.
16. Вж. Лисабонската стратегия.
17. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015) на МОН

THE TEACHER'S ROLE IN REFORMING EDUCATION OF THE 21ST CENTURY

Abstract. For a successful education, it is of tremendous importance to promote critical reading and writing skills and they are closely connected to the development of critical thinking. The subject of the following article is to discuss some of the roles the teacher has in reforming education of the 21-st century. In the teacher–student–studied discipline triad, the individual and psychosocial attitudes of the teacher as well as of the student can be encountered. A substantial difficulty for each school teacher is the “awakening” of students` interest for the existence of different problems - having in mind that the teacher is an important actor in the educational situation. The educational discourse has to inspire such education that poses problems and forms abilities and competences, rather to reproduce information chunks from various fields of knowledge.

✉ **Mrs. Natasha Krumova-Hristemova, PhD Student**
Faculty of Slavic Studies
Sofia University
91st German Language School “Prof. K.Galabov”
Sofia, Bulgaria
E-mail: hristemova@abv.bg