

ЗА НЕОБХОДИМОСТТА ОТ ПРИЛОЖЕНИЕ НА ТЕОРИИТЕ ЗА СОЦИАЛНО УЧЕНЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

Румяна Милкова

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Резюме. В статията се разглеждат проблеми, свързани със социалните теории за учене и образование, намерили място в образователните системи на мощните в икономическо, социално и културно отношение държави.

Застъпва се позицията за необходимостта от приложение в практиката на българското училище на тези теории, тъй като е налице сериозно изоставане, в национален план в областта на интелектуалното, нравствено-естетическото и иновативното развитие на младите поколения.

В новите условия на развитие на цивилизацията през XXI век тези теории са важен фактор за преодоляване на съществуващите проблеми в нашата образователна система и заслужават да намерят място във възпитателно-образователния процес в българското училище – в сферата на преподаване, усвояване и контрол, проверка и оценка на знанията, уменията и степента на развитие на компетентността на младите поколения. Те са мощен фактор за развитие на познавателните сили и способности на обучаемите, на психика и съзнание, модели и форми на мисловна дейност, иновационни, творчески качества и нагласи на личността.

Keywords: theories, social learning, training, education, education system, personality development, intellectual and social development

Въведение

Членството на България в Европейския съюз и връзката ни с множество европейски социални, културни и образователни институции поставя на императивно ниво проблемите за ефективността на българската образователна система, за качеството и конкурентоспособността на нашето образование. Европейската перспектива прекрачва националните граници на образованието, търси у младите хора гражданите, като им помага да живеят динамично в променящия се свят и да изградят своя ценностна система. Днес в образователната система у нас все повече трябва да се акцентира върху формира-

нето на умения и изследователски нагласи у учащите, на иновативност на мисленето, които да са в центъра на образователния диалог, и да се търси отговорност за личностните им мнения, предложения в посока на техните интереси, желания, нагласи, идеали.

Усъвършенстването на образователната система неизбежно създава ситуация, която ще променя важни компоненти в процеса на обучение. Различни стават и образователните взаимодействия, в чието встъпване ще се налага да влизат преподавателите, за да могат да постигнат ефективност в своята дейност.

Целенасоченото формиране на личността се характеризира със специално организирани дейности, въздействия и взаимодействия, в които се осъществява психолого-педагогическият процес на овладяване на социалния опит. Субектът на дейността и усвояването (обучаемият) се ръководи и подпомага от субекта на управление (педагога). В този смисъл, най-дълбоката същност на образователната дейност, като факт, е психолого-педагогическият процес на овладяване на натрупания социален опит (на една малка, но качествена част от опита на човечеството в цивилизационен и исторически ракурс), на формиране и реализация на личността.

Социалното поведение отразява моделите на взаимоотношенията на личността с другите хора. Мисленето и действията ѝ се насочват към усвояване на външни модели на поведение, приемани от близката среда като водещи, значими и полезни.

Регулиращият социален механизъм за овладяване елементите на социалното поведение е образователната дейност. Тя преследва неотменно реализацията на великата цел – пробуждане личността на обучаемия и насочването му към разкриване тайните и силата на познанието. Чрез тази дейност се предава натрупаният от човечеството през хилядолетията позитивен опит и младите поколения се подготвят за активно участие в живота на социума – съзидателна, креативна, творческа промяна както на материалния и духовния свят, така и на самата личност. От двойната детерминация на процеса на познание – отношение на субекта към предмета на познание и взаимоотношенията между субектите, се извежда социалният контекст на процесите на познание, който има изключително силно проявление в образователната дейност, осъществявана на различни нива в учебните заведения – от началното до висшето училище.

В последните две десетилетия на сцената на образователните системи в развитите в икономическо, социално и културно отношение държави се възстановяват редица позабравени, но изключително резултативни теории за образователната дейност – тези за социалното учене и образование (ТСУО).

В новите условия на развитие на цивилизацията през XXI век те са важен фактор за преодоляване на съществуващите проблеми в нашата образователна система и заслужават да намерят място във възпитателно-образователния

процес в българското училище – в сферата на преподаване, усвояване и контрол, проверка и оценка на знанията, уменията и степента на развитие на компетентността на младите поколения. Те са мощен фактор за развитие на познавателните сили и способности на обучаемите, на психика и съзнание, модели и форми на мисловна дейност, иновационни, творчески качества и нагласи на личността.

Българското училище е отворено към Европа и света. То трябва редом с националните нравствено-естетически ценности да създава условия за интерпретиране, адаптиране и приемане на европейските и световните постижения в областта на науката, технологиите, нравствеността, формите на поведение, отношението към другия човек, професията.

I. Теории за социалното учене и образование

Теориите за социалното учене и образование (ТСУО) възникват в рамките на бихейвиористичното направление в психологията. Те произтичат от традициите, установени от Ив. Павлов, Дж. Уотсън, К. Хъл и Б. Скинър в психологията, но се развиват като самостоятелна научна област. За нея според Л. Обухова (2007) „е характерен синтезът на различни подходи към изучаване на човешкото поведение и социалното развитие“. В множество източници теориите за социалното учене се определят като теоретичен мост между бихейвиоризма на Б. Скинър и когнитивните теории. Подчертава се фактът, че в исторически план тези теории първоначално силно разчитат на „подкреплението“, като конструкт за обяснение на поведението, а днес ударението пада върху когнитивните променливи (Maital, Maital, Polak, 1986: 272). Този преход в развитието на теориите за социалното учене е силно подчертан в трудовете на Ал. Бандура и допълнително се подсилва от факта, че той преименува теорията си в „социално-когнитивна теория“ (Social Cognitive Theory) през 1986 година, опитвайки се да дефинира по-точно своя научноизследователски труд (в периода 1960 г. – 1986 г.). Въпреки че концепциите за подкреплението и когнициите формират основна ос на развитие на това направление, е необходим един по-широк поглед към теоретичните му корени, към възникването и еволюцията на базисните за тези теории идеи. Именно по този начин се разкрива принципната основа, на която са изградени ТСУО и синтетичният им характер.

ТСУО, от психологическа гледна точка, обясняват усвояването от страна на личността на разнообразни модели на поведение в социалната среда. Социалното учене според Л. Андреева е „един от най-повсеместно срещаните видове учене в съдържателния контекст на всекидневния живот“ (1999: 271).

Чрез социалното учене личността усвоява социални способности и модификации на поведение в определени социални ситуации. При него се изследват междуличностните условия за действието на психофизични-

те закони на ученето – например за мотивирането в процеса на учене, за учебните условия в училището или университета и за контрола, проверката и оценката на знанията, уменията и компетенциите на личността. Освен общия процес в индивидуалната социогенеза се различава и специалният процес при модификацията на актуалното поведение на личността на обучаемия.

Корените на ТСУО могат да се проследят още от първото десетилетие на ХХ век и се свързват с имената на множество теоретици класици. Безспорно е значението на бихейвиористичната традиция, чието начало е поставено през 1913 година от Дж. Уотсън. ТСУО силно разчитат на обяснителната сила на „подкреплението“. Това направление съхранява „строго научната и експериментална методология, която характеризира бихейвиористичния подход, въпреки че съществено се различава от радикалния бихейвиоризъм на Б. Скинър“ (Хълл, Зиглер, 2007).

Приносът на социалните психолози е съществен за развитието на ТСУО. Той се свързва, първо, с У. Джеймс, чиято идея за „социалния Аз“ е в основата на главния за съвременните ТСУО принцип за интеракцията между личностните фактори и средата. Тази идея е доразвита от К. Левин, който „привнася гешталтския конструкт за полето в социалната психология и измества фокуса от личността към междуличностните процеси. От тази гледна точка, трудовете на Дж. Мийд и Х. Сьливан също имат значително влияние“ (Андреева, 1999: 267).

Някои основни идеи, които се поддържат от модерната ТСУО, са представени първоначално от А. Адлер. Той постулира, че индивидуалното поведение е целенасочено и мотивирано от постигането на определени цели. Подчертава ролята на субективното възприятие и нагласи към средата като основни, повлияващи поведението фактори. Неговият възглед, че индивидуалните мисли, чувства и поведения са трансакции със заобикалящата среда, е първообраз на идеята за реципрочния детерминизъм на А. Bandura (Social Cognitive Theory Overview, 2007).

Задача на психологията и педагогиката според А. Адлер е да направляват развитието на детето чрез общественополезни изяви на енергията и да го учат да съгласува своята самоизява и утвърждаване със самоутвърждаването на другите и с обществените потребности. Той посочва, че социалната психология „разглежда личността във взаимоотношенията ѝ с другите хора и социалната среда и доколко си поставя като главна задача разработването на педагогическа техника за формиране на социални чувства у децата“ (Social Cognitive Theory Overview, 2007: 17 – 18).

Идеята, че „невидимите променливи“ или когнициите играят опосредстваща роля между стимула и реакцията, е представена през 30-те години на ХХ век от Е. Толмън (Social Cognitive Theory Overview, 2007).

Той въвежда понятието „очакване“. По този начин, с представянето на когнитивните променливи и средата като съопределящи индивидуалното поведение фактори, трите основни компонента на ТСУО са теоретично представени: личност (когниции) – поведение – среда. Въпреки това тези компоненти са интегрирани в цялостна ТСУО през 50-те години на ХХ век от Дж. Ротър.

Понятието „социално учене и образование“ е въведено от Дж. Долард и Н. Милър през 1941 г. в труда им „Социално учене и имитация“. Основна цел е да се посочи значението на ученето чрез подражание при усвояване на социално поведение. През 1950 г. в „Личност и психотерапия: Анализ от позициите на ученето, мисленето и културата“ те описват личността от позициите на ученето, като комбинират концепцията на К. Хъл с тази на З. Фройд, но „значението на техния труд, подчертава Л. Андреева, сега е само историческо“ (1999: 267).

Тези трудове на Дж. Долард и Н. Милър поставят началото на бурното развитие на разнообразни теории за социалното учене и образование, като основните сред тях са теориите на Дж. Ротър и Ал. Бандура. В повечето източници именно те са представени като основни теоретици в направлението независимо от дисциплината, в рамките на която се разглежда социалното учене и образование (психология на икономическата дейност, психология на личността, психология на развитието в детско-юношеска възраст).

Теориите на Дж. Ротър и Ал. Бандура са теории за личността и като такива са фокусирани върху формирането на личността в резултат на взаимодействията със социалната среда. Авторите постулират „социалното учене и образование“ като механизъм на процеса на социализация и поставят основен акцент върху социалния контекст при конструиране на индивидуалното поведение в различни ситуации. Според тези теории индивидът постоянно се учи, придобива нови, по-адаптивни от гледна точка на последващите санкции модели на поведение и по този начин постоянно се променя и развива. Тези теории успешно се прилагат при изследване поведението на личността. От една страна, разкриват значимостта на социалната среда като фактор на индивидуалното поведение, а от друга – обясняват начина, по който индивидът по пътя на социализацията усвоява своите роли, придобива модели на вземане на решение и употреба на знанията, уменията и навиците, формира нагласи. Като се базираме на ТСУО, можем да направим заключение за идентичен механизъм на взаимодействие между индивида и групата, индивида и социалната среда. Индивидът учи и усвоява определени модели на поведение от близкото (групата, паралелката, класа) и социалното обкръжение. По-интересното, което предстои да бъде изяснено, са условията, факторите на социалното учене според Дж. Ротър и Ал. Бандура. Двете теории се развиват паралелно и взаимно се повлияват.

II. Теория на Дж. Ротър

Първата обща теория за социалното учене и образование е създадена от J. Rotter в периода от края на 40-те до началото на 50-те години на XX век. През 1954 година излиза неговото основно съчинение „Social learning and clinical psychology“ – „Социално учене и клинична психология“. Главен стремеж при създаването на тази теория е въвеждането на ясни и точни понятия и интегрирането им в стройна концептуална структура от хипотези, които могат да се проверят. Авторът преценява най-авторитетните в този период подходи за изучаване на личността – психоаналитичния и феноменологичния, като съдържащи неопределени понятия и недостатъчно ясни концепции. От тази гледна точка, според N. Feather (1982) няколко основни черти характеризират теорията на Дж. Ротър.

– Той приема конструктивистката гледна точка – не се интересува от реконструирането на действителността чрез теорията, а от създаване на набор от понятия (конструкти) за предвиждане.

– Интересува се от езика на описанието – стреми се да създаде ясни понятия, които са абсолютно необходими за предвиждането.

– Опитва се да използва „дефиниции на операциите по фактическото измерване на всяко понятие“ (Касянов, 2001: 1218). Тези понятия (конструкти) трябва да са специфичнопсихологически, да не се заемат или редуцират до такива от други научни дисциплини (биология, анатомия, физиология, неврология). Именно затова той разграничава своята теория от „базираната на инстинкта психоанализа и базираната на драйва бихейвиоризъм“. Според него една психологическа теория трябва да съдържа специфичнопсихологически мотивационен механизъм. Като такъв, използва емпиричния закон на ефекта, създаден от Ed. Thorndike, според който хората са мотивирани да търсят позитивни стимули (подкрепления) и да избягват аверзивните.

Могат да се отбележат и още няколко основни принципно-съдържателни черти на теорията на Дж. Ротър.

– Тя подчертава ролята на мотивационни (подкрепление) и когнитивни (очакване) променливи, като фактори на ученето и реализирането на индивидуалното поведение в различни ситуации. Според автора индивидуалното поведение в дадена ситуация зависи от субективното очакване, че конкретното действие ще доведе до конкретно подкрепление. Именно интеграцията на концепциите за подкреплението и очакването прави тази теория уникална.

– Човешкото поведение се определя от способността на човека да мисли и предвижда. То е целенасочено, т.е. човекът се стреми към очаквани цели.

– Подчертава се ролята на социалната среда, в която се разгръща индивидуалното поведение. Тази теория е опит да се обясни как се научават поведения

чрез взаимодействията с другите хора. Дж. Ротър вярва, че по-голямата част от поведенческия репертоар на човека се научава и се осъществява в среда, която изобилства със социални взаимоотношения. Въпреки това „в теорията ударението е поставено върху дейността, а не върху усвояването на поведението. Основна цел е прогнозирането на това кое поведение (веднъж научено) от репертоара поведенчески образци ще се реализира в конкретна ситуация или клас от ситуации“ (Андреева, 1999: 267).

Предвиждането на индивидуалното поведение в сложни ситуации може да се осъществи, като се анализира взаимодействието между четири променливи: поведенчески потенциал, очакване, ценност на подкреплението и психологическа ситуация.

– Поведенческият потенциал (Behavioral Potential – BP) е определен като „вероятността всяко конкретно поведение да се появи в дадена ситуация във връзка с последващо специфично подкрепление“ (Касянов, 2001: 1218). В случая, „поведение“ е широко понятие, което включва всички видове човешка активност в отговор на ситуация стимул, които могат да се наблюдават и измерват – моторни реакции, емоционални реакции, вербализации, невербални реакции и др.

– Очакването (Expectation – E) е възприетата от човека вероятност, че определено подкрепление ще се появи като функция на конкретно поведение в конкретна ситуация. Дж. Ротър подчертава, че очакването е субективно и се основава на миналия опит на индивида в идентична или подобна ситуация. Ако в миналото човек е получил/получавал позитивно подкрепление за дадено поведение, той ще повтаря това поведение в бъдещи ситуации. Когато човек попада в нови ситуации, неговото очакване се основава на опита му в сходни ситуации. Диференцират се два вида очаквания – специфични и генерализирани. Именно очакванията, които са генерализирани на базата на миналия опит, обясняват стабилността и консистентността на личността и формират основата на нагласите на личността. Специфичните очаквания са свързани с опита в една конкретна ситуация и са неприложими при общо прогнозиране на поведението в набор от ситуации. Опитът, особено ако е свързан със социална интеракция, често е генерализиран и до други подобни ситуации. Специфичните очаквания могат да се променят след достатъчен брой повторения, като промените в специфичните очаквания могат да доведат до промени в генерализираните. Основен резултат от процеса на социализация е именно изграждането на генерализирани очаквания. Изследват се два вида генерализирани очаквания – междуличностното доверие, което се определя като „очакването на индивид или група, че може да се разчита на думите, обещанията, устните или писмени твърдения на друг индивид или група“, и вътрешен/външен локус на контрол, който се определя като „степен, до която хората поемат лична отговорност за това, което им се

случва, и не атрибутират отговорността на фактори извън техния контрол“ (Хълл, Зиглер, 2007). При опит да се изясни „очакването“ като променлива при потребителското поведение може да се добави, че при закупуването на определен продукт потребителят има „специфично очакване“, че този продукт ще задоволи потребността му по определен начин. Това очакване е свързано с миналия опит на потребителя. Когато става дума за нови и иновационни продукти и услуги, специфичното очакване се формира на базата на субективното възприятие на реклама, на информация от социалното обкръжение и на опит със сходни продукти, ако продуктът е модифициран в малка степен.

– Ценността на подкреплението (Reinforcement value – RV) е определена като „степената на предпочитание към дадено подкрепление, ако вероятността за появата на всички подкрепления е равна“ (Касянов, 2001: 1218). Според Дж. Ротър оценката за значимостта и ценността на дадена дейност и нейните резултати е индивидуална за всеки човек. Ценността на подкреплението на определена дейност може да се мени от ситуация в ситуация и в течение на времето. Въпреки това съществуват относително устойчиви индивидуални различия в предпочитанията към определени подкрепления. Може да се обобщава, че както очакването, така и ценността на подкреплението имат субективен характер и се основават на миналия опит. За него „ценността на подкреплението не зависи от очакването и обратното. Ценността на подкреплението е свързана с мотивацията, а очакването – с познавателните процеси“ (Хълл, Зиглер, 2007). Ценността на подкреплението или ценността на закупуване на определен продукт зависи от степента, в която продуктът задоволява потребността на потребителя.

От казаното дотук може да се направи заключението, че според Дж. Ротър индивидуалното поведение е научно, защото очакването и ценността на подкреплението се изграждат на базата на миналия опит на индивида. Поведението е социално детерминирано, тъй като очакването и ценността на подкреплението са изградени посредством връзките на индивида с другите хора и групи.

– Психологическата ситуация (Psychological situation) е свързана със субективното възприятие и интерпретацията от страна на индивида на конкретната ситуация. Именно от субективната интерпретация на ситуацията зависят очакването за последствията на поведението и ценността на подкреплението. Важно е да се подчертае, че поведението до голяма степен е повлияно от субективното възприятие на ситуацията.

Поведението в голяма степен зависи от връзките на индивида със социалната среда. Социалните интеракции, заедно с конкретната „психологическа ситуация“, формират индивидуалната ценност на подкреплението и очакването.

„Променливите дават прогноза за индивидуалното поведение в конкретна ситуация. Една по-обща прогноза може да се направи само като се вземат предвид индивидуалните потребности“ (Rotter, 1980: 174). Индивидуалните цели и целенасоченото поведение са тясно свързани със задоволяването на основните потребности. Общоприет факт е, че поведението е свързано със задоволяване на определени потребности. Потребността е дефинирана от Л. Хълл и Д. Зиглер като „набор от различни поведения, които са свързани с набори от идентични или сходни подкрепления“ (2007: 87).

J. Rotter разграничава шест основни категории потребности. Всяка от тях може да се свърже с различни продукти, дейности и услуги, които ги задоволяват. Много често продуктите, дейностите и услугите задоволяват няколко потребности.

Основните категории потребности са следните (1980: 177 – 179):

- статус-признание – потребност на индивида да бъде компетентен в широк кръг от области на дейност;
- защита-зависимост – потребност на индивида да бъде защитаван в трудни ситуации и подпомаган в достигането на значими цели;
- доминиране – потребност от влияние и контрол върху другите хора;
- независимост – потребност от самостоятелно вземане на решения и достигане на цели;
- любов и привързаност – потребност на индивида да бъде приет и обичан от другите;
- физически комфорт – потребност от физическа безопасност, добро здраве и свобода от болка.

Всяка категория потребности се състои от три основни компонента.

– Потенциалът на потребността (Need Potential – NP) се отнася до вероятността конкретно поведение да доведе до задоволяване на определена категория потребности.

– Ценността на потребността (Need Value – NV) е относителната ценност на групата подкрепления. Ценността на потребността е по-широко понятие от ценността на подкреплението и включва предпочитанието към групи от подкрепления, релевантно свързани с шестте категории потребности.

– Свободата на действие (Freedom of Movement) се отнася до очакването на човек, че определено поведение ще доведе до подкрепление или група подкрепления, свързани с дадена категория потребности. Свободата на действие отразява субективно възприетата вероятност, че задоволяващите определена потребност подкрепления ще дойдат в резултат на конкретна стратегия на поведение. Комбинацията от висока ценност на потребността и ниска свобода на действие резултира в силна фрустрация и преживяване на неуспех от страна на индивида и е основата на неадаптивното поведение. Свободата на действие е свързана с т.нар. равнище на минимална цел (Minimal Goal). Минималната цел

е разделителната линия между последствията от поведението, които се възприемат от индивида като награди, и тези, които се възприемат като наказания. „Изключително високата минимална цел в съчетание с липса на компетентност увеличава възможността за неуспех и фрустрация. От друга страна, изключително ниската минимална цел спъва изграждането на ефективно поведение и повишаване на индивидуалната компетентност“ (Rotter, 1980: 186).

Потенциалът за изграждане на поведенческа стратегия за задоволяване на дадена потребност зависи, от една страна, от свободата на действие и общото очакване, че дадено поведение ще доведе до задоволяване на дадена потребност, а от друга – от ценността, която човек придава на дадена потребност. С други думи – човек е склонен да се стреми към цели, чието постигане ще бъде подкрепено и очакваното подкрепление ще има висока ценност.

ТСУО на Дж. Ротър е изградена от конструкти, обединени във формули за частна прогноза на поведението в конкретна ситуация или обща прогноза на поведението в набор от сходни ситуации. Ценността на неговия подход е акцентът върху социалните фактори на поведението. Социалният елемент, интеракцията със социалната среда са имплицитни във всяка от променливите.

III. Социално-когнитивна теория (СКТ) на Ал. Бандура

Ал. Бандура е последовател на Дж. Ротър. Той се стреми да обясни механизма, по който хората разбират, научават и усвояват разнообразни сложни патерни на поведение в социална среда. Основна за СКТ идея е ученето чрез наблюдение, още обозначавано като викарно учене и моделиране. Той твърди, че „индивидуалното поведение се формира най-вече на базата на наблюдението върху поведението на другите хора“ (Bandura, 1977: 24). Приема концепцията за оперантното обуславяне на поведението, но заедно с това твърди, че то във висока степен е регулирано от когнитивните процеси. Поведенческите последствия формират очаквания за резултата от дадено поведение. „Според СКТ човек интерпретира и конструира заобикалящата го реалност, селективно възприема и кодира постъпващата информация, реализира своето поведение на базата на очакванията и ценностите си и структурира своите действия“ (Maital, Maital, Polak, 1986: 97). Тази концепция е изключително ценна, тъй като дава представа за психологическия механизъм, по който моделите на поведение влияят на реципиента. Като се изхожда от СКТ, може да се посочи, че реципиентът селективно възприема знанията в процеса на обучение, преработва информацията от поведенческите модели, представени в учебното съдържание, и си изгражда представа за ефективния (награждаван) модел и очаквания за последствията при следването на този поведенчески модел.

Според Р. Славин „теорията за социалното учене е важен продукт в традицията на поведенческата теория за ученето. Разработена от Ал. Банду-

ра, тя приема повечето от принципите на поведенческите теории, но се фокусира в много по-голяма степен върху ефектите от насоките/сигналите върху поведението и върху вътрешните психични процеси, подчертавайки ефектите на мисленето върху действието и на действието върху мисленето“ (2004: 209).

СКТ подхожда към обяснение на човешкото поведение, като го разглежда в контекста на непрекъснато реципрочно взаимодействие между личностните фактори, факторите на средата и поведението на участниците в обучението. Ал. Бандура твърдо стои на „интеракционистка“ позиция и определя реципрочния детерминизъм като „процес, в който поведението, вътрешните личностни фактори и влиянията на средата оперират като взаимосвързани детерминанти помежду си и са свързани чрез триадна реципрочна връзка, а не чрез диадна двупосочна връзка“ (Андреева, 1999: 274).

Реципрочният детерминизъм не означава, че трите променливи (поведение, личност, среда) имат еднакво влияние, еднаква сила. СКТ приема, че взаимодействието между тях зависи от конкретното поведение на индивида и специфичната ситуация, в която поведението се реализира. Предложеният от Ал. Бандура модел е изключително сложен, но той твърди, че само в рамките на този модел индивидуалното поведение може да се разбере, прогнозира и модифицира. Идеята му за реципрочния детерминизъм може да се приложи по отношение на поведението на личността в образователната дейност. От тази гледна точка, се оказва, че поведението в тази дейност е многокомплексно и многофакторно обусловено. То може да се разбере само в контекста на взаимната обусловеност между поведението на личността в образователната дейност, потребителя на образователна услуга и образователната среда. Значимостта на концепцията за реципрочния детерминизъм може да се осъзнае, като се проследят взаимодействията между всяка двойка променливи.

Интеракцията личност – поведение включва двупосочните влияния на мислите, чувствата и обективните характеристики на даден индивид (пол, възраст, образование, етническа принадлежност, вероизповедание и др.) и неговите действия. От една страна, очакванията, убежденията и целите на личността оформят и насочват нейното поведение, а от друга, реализираното поведение влияе върху мислите и чувствата, формира и модифицира очакванията.

Подобна двупосочна връзка функционира между средата и личностните фактори. Очакванията, убежденията и когнитивната компетентност се развиват и променят под натиска на влиянията на социалната и физическата среда. Социалните влияния предават информация и предизвикват чувства по пътя на моделирането и убеждаването. От друга страна, хората предизвикват различни реакции от страна на социалното обкръжение поради характеристики като възраст, пол, раса, привлекателност и др.

Относно връзката поведение – среда Ал. Бандура твърди, че „хората са същевременно продукти и създатели на средата“ (Хълел, Зиглер, 2007: 262). Много теории анализират връзката между поведението и средата, но неговата заслуга е, че гледа на поведението като „създаващо“ определена среда (агресивното поведение създава агресивна среда). Поведението определя кои от множеството потенциални влияния от средата ще се реализират и по какъв начин ще стане това. Средата, от друга страна, определя кои форми на поведение ще бъдат активирани и реализирани и модифицира поведението.

Вербалното кодиране на информация в процеса на обучение и наблюдението на даден модел на поведение са основата за придобиване на най-сложните форми на поведение. Авторът установява, че „всички феномени на ученето чрез пряк опит, могат да се формират косвено, чрез наблюдение на поведението на другите хора и неговите последици“ (Хълел, Зиглер, 2007: 263). Игнорирането на ученето чрез наблюдение означава игнориране на уникални човешки способности. По пътя на моделиране човек извлича общи черти от разнообразни реакции и формулира правила за поведение, които му дават възможност да усъвършенства своето поведение в сравнение с това на моделите. Индивидът се подготвя за бъдещата семейна роля, придобива нагласи за семейството и по-късно реализира определен семеен модел, като наблюдава и осмисля семейните роли и семейния модел в собственото семейство, семейните роли и модели в близкото и далечното социално обкръжение. Следователно индивидът се повлиява и от въздействието на изкуството и масмедията, като част от социалната среда. Този факт посочва значимостта на контрола върху поведенческите модели, които се показват и предлагат на личността. „Хората формират когнитивен образ на определена поведенческа реакция чрез наблюдение на модела и тази кодирана информация служи за ориентир в техните действия“ (Хълел, Зиглер, 2007: 264). Ученето чрез наблюдение може да доведе до стил на поведение, което силно се различава от това на модела. Л. Андреева пише, че „ученето по пътя на моделиране може да има различни форми, включително нови поведенчески модели, нови стандарти, когнитивна компетентност и генеративни правила за създаването на нови форми на поведение“ (1999: 274).

Богатото разнообразие от позитивни резултати при ученето чрез наблюдение се изяснява при анализа му като процес, който може да се диференцира на четири взаимосвързани елемента: внимание, запомняне, възпроизвеждане на поведението и мотивация за изпълнение.

„Ученето чрез наблюдение е възможно само ако се обърне внимание на значимите особености на поведението на модела и те се разберат правилно. Няколко основни фактора – наблюдателят, дейността и начинът, по който е

структурирано взаимодействието, определят селективността на вниманието към действията на модела“ (Bandura, 1977: 73).

Според Ал. Бандура хората, с които индивидът регулярно общува, определят поведението, което може да се наблюдава и съответно – да се научи. От друга страна, във всяка социална група има хора, които привличат вниманието повече от другите благодарение на своята власт, статус, специфична роля в групата, обаяние, компетентност, ерудиция, образование. „Функционалната ценност на поведенческите модели (т.е. последващите ги награди или наказания) оказва съществено влияние върху избора на модели“ (Хълл, Зиглер, 2007: 265). Обсебващи вниманието са привлекателните модели, тези, които притежават харизматични характеристики. Затова висококомпетентните хора, знаменитостите и „звездите“ са особено привличащи вниманието модели. Водещите образователни институции (училища и университети) използват този факт в своята практика и чрез прилагането на „успешни“ модели на поведение на определени лица, завършили с отличие и успешно реализирали се в духовното или материалното производство, бизнеса, изкуството, предизвикват стремеж за повторение на този успех от страна на новите обучаеми – налице е т. нар. „представително затвърдяване“.

Други променливи, които имат особено значение на този етап, са способностите на наблюдаващия и неговите мотиви. Всеки набор от характеристики, който превръща наблюдението на даден модел на поведение в поощрение, увеличава вероятността вниманието да бъде насочено към модела на поведение и то да бъде усвоено.

След като вниманието е било насочено към действията на модела, е необходимо тези действия да бъдат запомнени, т.е. информацията да бъде адекватно кодирана и съхранена. Според А. Bandura „информацията се съхранява в дълготрайната памет от две основни вътрешни репрезентативни системи“ (1977: 96). Първата система кодира информацията във визуални образи. При наблюдението на даден модел на поведение възникват относително устойчиви и лесно възпроизводими визуални образи.

Авторът предполага, че това е общ за всички хора феномен. Трябва да се отбележи, че тези визуални образи играят решаваща роля в ученето чрез наблюдение през ранните етапи от онтогенезата, когато мисленето и речта са на един начален етап на развитие, а също и при научаване на патерни на поведение, които не могат да се кодират вербално.

Втората репрезентативна система включва вербалното кодиране на наблюдаваните събития. Използва се понятието „символи“ за обозначаване на визуалните образи и думите, чрез които се кодира информацията (Хълл, Зиглер, 2007: 97). Способността за изграждане на символи се свързва с мисленето. На този етап протича активно трансформиране и реструктуриране на информацията от събитията модели в правила и понятия.

Ако информацията е съхранена на етапа на възпроизвеждане, тя трябва да се превърне в подходящи насоки за действие. В някои случаи може да се окаже, че индивидът е обърнал внимание на модела на поведение, открил е съществените му черти и ги е съхранил, но не може да възпроизведе правилно поведението. Това се отнася най-вече за сложните моторни действия.

Мотивацията за формиране на нова реакция и реализиране на дадено поведение е свързана с подкреплението на това поведение. Степента, до която наблюдаваното поведение се възприема като награждавано, повлиява вероятността, че индивидът ще придобие и реализира дадено поведение.

Необходимо е и изясняване на концепцията за подкреплението в контекста на СКТ. Ал. Бандура твърди, че прякото подкрепление способства успешното обучение, но не е абсолютно необходимо. Той смята, че възгледът за поведението на човека, като регулирано изключително от външните последствия, е много ограничен. Като анализира ролята на подкреплението в ученето, подчертава неговата когнитивна ориентация. За разлика от Б. Скинър твърди, че прякото подкрепление рядко автоматично определя поведението. По-скоро подкреплението изпълнява две други функции – информационна и подбудителна. Подкреплението, което следва след някаква реакция, насочва индивида при формиране на хипотеза за правилната реакция (която ще бъде наградена) в дадена ситуация. Тази информационно-подбудителна функция е налице и при пряко, и при косвено подкрепление. СКТ признава важната роля на външните подкрепления, но постулира по-широк кръг от подкрепящи въздействия. Човешкото поведение се контролира от съпреживените награди/наказания и от „създадените от личността“ подкрепления. Ал. Бандура въвежда понятията за косвено подкрепление и самоподкрепление, за да обозначи това. Викарните подкрепления често играят значима роля в регулацията на индивидуалното поведение. Преимуществото на този регулаторен механизъм е, че спестява усилия и предпазва от фатални грешки. Социалното учене се осъществява именно на базата на викарното учене. От друга страна, според него по-голямата част от индивидуалното поведение се регулира чрез самоподкреплението. Хората оценяват своето поведение на базата на своите субективни стандарти или норми и съответно се самонаграждават или самонаказват. Те сами избират моралните или материалните поощрения от набора от санкции, с които разполагат. Според Л. Хел и Д. Зиглер (2007: 223) концепцията на Ал. Бандура за самоподкреплението отваря нова възможност за обяснение на човешкото поведение чрез принципа на подкреплението. На базата на концепцията за самоподкреплението той изгражда концепцията за човека като саморегулиращо се същество. Саморегулацията на поведението е свързана с мотивацията – в резултат от удовлетворението при достигане

на определени цели у индивида се появява мотив да полага все повече усилия, необходими за изграждане на желано поведение.

Друга концепция, която е свързана до голяма степен със самоподкреплеността и саморегулацията, е концепцията за личната ефикасност. Личната ефикасност се определя „като основен когнитивен механизъм, свързан с осъзнаването на собствените способности за изграждане на успешно поведение за справяне с конкретна задача или ситуация. Субективната оценка на личната ефикасност определя възможностите за избор на поведение на индивида, усилията, които ще положи за преодоляване на потенциални препятствия и настойчивостта му“ (Bandura, 1986: 176).

СКТ на Ал. Бандура дава представа, от една страна, за ученето чрез наблюдение по принцип, за това как учениците и студентите усвояват разнообразни поведения от социалната среда, как овладяват социалните си роли, как се социализират и развиват, а от друга – за спецификата на процеса на социалното учене, неговите закономерности, особености и ролята на обучаемите и обучаващите като партньори и сътрудници в сложната социална образователна дейност.

Като обобщение, можем да посочим, че вероятността да се усвои поведението на даден модел (на преподавателя от обучаемите) се увеличава, ако:

- той (преподавателят) е авторитетен;
- притежава власт над другите и я използва разумно за управление на когнитивната дейност на ученици и студенти;
- моделът е подобен, сходен на очакванията и нагласите на наблюдаващите го, т.е. обучаемите приемат позициите, поведението, стила на общуване на учителя и желаят да приличат на него;
- моделът и реципиентът са в близки емоционални отношения. Това се постига само ако в процеса на обучение е налице духовно общуване между субектите. „Дълбоко съм убеден, пише В. Сухомлински, че най-точното определение би било следното: процесът на възпитание се изразява в единството на духовния живот на възпитателя и възпитаниците, в единството на техните идеали, стремежи, интереси, чувства, мисли, преживявания“ (1978: 11);
- действията на модела са награждавани, т. е. получили са висока оценка от обществото, управленските институции и неговият опит е изучаван и популяризиран.

Заключение

Кои са причините, които налагат промените в процесуалните компоненти на образователния процес и създават благоприятна среда за използване на ТСУО, които повишават иновационната характеристика на процеса на обучение?

– Успехът на работата на всеки педагог ще бъде по-зависим от възпитателно-образователния успех на учащите и степента на развитие на интелектуалните им способности.

– Регистрирането на качеството на обучение зависи в голяма степен от индивидуалния напредък на всички ученици както в интелектуално, така и в нравствено-естетическо и волево отношение.

– Използването на все по-результативни ТСУО се налага с цел непрекъснатата необходимост от поддържане на устойчив интерес и мотивация у обучаемите в училище.

– За решаване на посочените по-горе задачи всеки преподавател все повече изпитва потребността от сътрудничество с всички ученици в процеса на обучение и особено на тези, които имат възможности и желание да напредват с бързо и качествено темпо, настроени са творчески, иновативно ориентирани са и имат желание за работа в екип и група.

– Ежедневието предлага множество негативни поведенчески модели – липса на нравствени ценности, агресия, отчуждение, неконструктивно поведение, апатия, безразличие към националните традиции, неумение за живот в среда на разнообразно етническо обкръжение. Това изисква промяна в модела на образование и възпитание. На преден план, възпитателно-образователният процес трябва да осигурява знания, умения и компетенции, даващи възможност за положителни взаимодействия между хората. Наложително е овладяване на умения за работа в екип и група, за решаване на проблеми и конфликти, за живот в различни културни условия и традиции, за успех в условията на лоялна конкуренция, за реализация в европейското семейство съобразно неговите закони и ценности, като се спазват човешките права.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева, Л. (1999). *Социално познание и междуличностно взаимодействие*. Лик. София.
- Касянов, С. (2001). *Енциклопедия „Психологически тестове“*. Faber. София.
- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. Наука и изкуство. София.
- Сухомлински, В. (1978). *Сърцето си отдавам на децата*. Народна просвета. София.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall. NJ.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. NJ.
- Feather, N. (1982). *Expectations and actions*. Hillsdale, Erlbaum. New York.
- Maital, Sh., Sh. Maital, N. Polak. (1986). Economic behavior and social learning. In: *Economic Psychology. Intersections in theory and application*. North-Holland. Ed by A. MacFayden & H. MacFayden.

- Rotter, J. (1980). *Social learning and clinical psychology*. Johnson Reprint. New York.
- Обухова, Л. (2007). *Детская (возрастная) психология*.
<http://www.komi.com/Baby/psychologist/literature/Obuchova/Content.html>.
- Хьелл, Л., Д. Зиглер. (2007). *Теории личности*.
http://www.socioego.ru/teoriya/teor_lich/soder.html.
- Social Cognitive Theory Overview. (2007).
http://hsc.usf.edu/~kmbrown/Social_Cognitive_Theory_Overview.html.

REFERENCES

- Andreeva, L. (1999). *Socialno poznanie i mejdulichnostno vzaimodeistvie*. Lik. Sofia.
- Kasyanov, S. (2001). *Enciklopediya „Psihologicheski testove“*. Faber. Sofia.
- Slavin, R. (2004). *Pedagogicheska psihologiya*. Nauka i izkustvo. Sofia.
- Suhomlinski, V. (1978). *Sarceto si ot davam na decata*. Narodna prosveta. Sofia.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall. NJ.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. NJ.
- Feather, N. (1982). *Expectations and actions*. Hillsdale, Erlbaum. New York.
- Maital, Sh., Sh. Maital, N. Polak. (1986). *Economic behavior and social learning*. In: *Economic Psychology. Intersections in theory and application*. North-Holland. Ed by A. MacFayden & H. MacFayden.
- Rotter, J. (1980). *Social learning and clinical psychology*. Johnson Reprint. New York.
- Obuhova, L. (2007). *Detskaya (vozrastnaya) psihologiya*.
<http://www.komi.com/Baby/psychologist/literature/Obuchova/Content.html>.
- Hiell, L., D. Zigler. (2007). *Teorii lichnosti*.
http://www.socioego.ru/teoriya/teor_lich/soder.html.
- Social Cognitive Theory Overview. (2007).
http://hsc.usf.edu/~kmbrown/Social_Cognitive_Theory_Overview.html.

THE NEED FOR APPLICATION OF THE THEORY OF SOCIAL LEARNING AND EDUCATION IN THE BULGARIAN SCHOOL

Abstract. The article examines issues related to social theories of learning and education, which found a place in the education systems of economically, culturally and socially powerful countries.

The article emphasizes the need for practical implementation of these theories in the Bulgarian school, as there is a serious gap on national level in the area of intellectual, moral, aesthetic and innovative development of young generations.

Under the new conditions of the development of the civilization in the XXI century they are an important factor in overcoming the existing problems in our educational system and deserve to find a place in the educational-learning process in Bulgarian school – in the field of teaching, learning and control, inspection and assessment knowledge, skills and level of competence development of young generations.

They are a powerful factor in the development of cognitive strengths and abilities of students, of psyche and consciousness, models and forms of mental activity, innovative, creative qualities and attitudes of the individual.

✉ **Prof. Dr. Romyana Milkova**
Faculty of Pedagogy
Department of Social Pedagogy
University of Shumen
115, Universitetska Str.
9712 Shumen, Bulgaria
E-mail: milkovaru@abv.bg