

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
Педагогика**

Българско научно-методическо и педагогическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**ХИМИЯ
ПРИРОДНИТЕ НАУКИ
В ОБРАЗОВАНИЕТО**
астрономия
биология
география
физика

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• година XX, 2012 • киевски 1

Философия

Българско научно-методическо списание
• година XXI, 2012 • киевски 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• година XXXV, 2012 • киевски 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

44

3 – 9 НОЕМВРИ
2016 Г.

Стратегия за любов към четенето

*Откъс от „Развиване на стратегии за четене
в контекста на стратегиите за учене“*

Деспина Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Настоящата статия е свързана с нарастващата необходимост да се постави акцент върху променените нагласи към ученето, които са плод на жизнения контекст, на идеологическите и пазарните модели на живеенето, на влиянието на дигиталната култура. Вече не е достатъчно да се използва терминът четене с разбиране, а ясно да се обособят когнитивните особености на четенето на хартия, т.е. посредством книжното тяло, и на екран. В съвременното образование е ключова необходимостта от ясно определяне на новата роля на училището, чийто ангажимент вече далеч не е ориентиран единствено към практиките на овладяване на информация или само към уменията, които следва да овладеят учениците, но и към необходимостта да се компенсират особеностите, появяващи се в моделите на обработка на информацията, каквито са концентрацията, продължителното задържане на вниманието върху определена информация и др.

Един от залозите на този текст е да се представи необходимостта от развиването на стратегии за учене, т.е. да се постави акцент върху възможността в процеса на педагогическото взаимодействие да се осмисли как могат да бъдат предлагани модели на учене и модели на работа на преподавателите, които да подкрепят самия процес на мислене за ученето (христоматийно известен в научното познание като метакогнитивен) и на овладяване на знания за това как може да се учи.

Заглавието е на редакцията



www.bel.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н.

Маргарита Георгиева

E-mail: m.georgieva@abv.bg

Редактор

Д-р Мая Падешка

0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: bel@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Български език
и литература“,
кн. 5/2016:**

МЕТОДИКА

Предизвикателства пред обучението по български език в V клас (като резултат от новата учебна програма) / *Ангел Петров, Мая Падешка*

Фолклорен/традиционен календар и новата учебна програма по литература за V клас / *Красимира Танева*

Развиване на стратегии за четене в контекста на стратегиите за учене / *Деспина Василева*

Граматичната и правописната норма при членуване на имената в българския книжовен език (с оглед изучаването на книжовните езикови норми в VIII – XII клас) / *Илиана Горанова*

ОПИТЪТ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Нереализираният празник в „Последна радост“ / *Валентин Стоянов* /

Борбата и родът: идейно-смислови позиции в стихотворението „Пристанала“ на Христо Ботев / *Костадинка Христова*

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И КУЛТУРА ПО СВЕТА

За мисията на един лектор (Интервю с проф. д-р Людмил Димитров, лектор по български език, литература и култура в Люблянския университет – Словения) / *Мая Падешка*

РЕЦЕНЗИИ И ИНФОРМАЦИЯ

Диалектната делитба на българския език, отразена в най-новата карта на Института за български език – БАН / *Ана Кочева*

ПРЕДСТОЯЩИ СЪБИТИЯ

Доколкото обаче моделите за учене са широка предпоставка, която по-скоро звучи абстрактно и невъзможно да бъде обхваната изцяло, акцентът се поставя върху стратегиите за четене, които учениците биха могли да използват, което се отнася и до компетентностите на учителите, чиято роля е да съдействат на учениците.

Неминуемо проблемът се отнася и до бързо променящите се разбирания за грамотност, за чиито полета (функционална, езикова, социална, дигитална и др.) научното пространство отдавна вече говори. Но това прави проблематиката деликатна, защото е трудно да се разграничи степенята, в която обособяването на полетата на грамотността се отнася до удовлетворяването на потребностите на пазара на труда или пряко се ориентира към развиване на познавателните равнища на учениците. Понятието за грамотност наскоча границите на четенето и писането и се насочва към умението да се учи, да се участва в интеркултурни и социокултурни контексти, да се използват ресурсите на технологичното време по конструктивен начин, без обезателно да се мислят като враг или като панацея. Те са само инструмент, средство или среда и не могат нито да се пренебрегнат, нито да се мислят като единствено валидни. Ключови стават въпросите как четенето се променя, в каква степен четенето в дигитална среда или на хартия изисква различни компетентности и кое всъщност може да се определи като четене. Международната асоциация по четене настоява, че „традиционните дефиниции на четенето и писането и обичайното дефиниране на добри инструкции (...) ще бъдат недостатъчни (International Reading Association, 2001).

Пог по понятието стратегии за учене може да се разпознае механизмът, при който обучаващият се прилага модели на обработка на получената информация. Те са ориентирани в няколко посоки – намиране на информация от различни източници; пренасяне на съществуващата информация от познат в непознат контекст; изграждане на система за осмисляне както на детайлите в дадена информация, така и на цялостната концептивна рамка, която тя предлага; задълбочено проследяване на понятийните и на семантичните вериги в текста; конструиране на въпроси от страна на читателя към текста и критическо осмисляне на тезите в текста. Очаква се развиването на стратегиите за учене да подкрепи учениците да повишат мотивацията, постиженията и уменията си за възприемане на текст. Разбира се, това изисква да се поставят задачи, които са проблемноориентирани и които използват информацията само като

първоначален източник, който не може да се мисли като самоцел, а като средство за преодоляване на задачи от по-сложен характер.

Развиването на уменията за четене се очаква да се отнася пряко към моделите на учене и в цялост да повтаря заложените в тях механизми. Когнитивната психология разграничава два модела на учене – първият е свързан с възпроизвеждането на информацията съгласно вида ѝ в първоизточника, а вторият – с обработката на информацията с цел придобиване на широк поглед и конструиране на собствена гледна точка. Относно обучението по български език и литература тази предпоставка може да се отнесе към създаването типове текст, които най-често се делят на репродуктивни и продуктивни.

Сред ключовите проблеми на съвременното обучение е как вниманието на учениците да бъде задържано върху различни обеми от текстове и как да се подкрепи развиването на уменията за четене. Съществен е въпросът не само как, а и какво се чете, какви са източниците, какви са текстовете. В този контекст неоснователно биха звучали твърденията, превърнали се в клишета, че четенето е мъртво, защото вероятно не то умира, а се променят моделите на четенето и целите на употребата му, което довежда до факта, че „технологичните стават причина за периодичните трансформации на четенето и за актуалната трансформация на читателя от съвсем познат и обикновен в мобилен“ (Tsvetkova).

Предлаганите стратегии за учене са опит да се създаде модел за работа с текстове, който да бъде продуктивен в хода на развиването на стратегиите за извличане и за обработка на информацията. Следва да се уточни, че в българската образователна система, когато се говори за работа с текст, обичайно се взема под внимание разглеждането на художествен текст. Нашата задача обаче е от друго естество и обект на настоящата статия е разглеждането на различни жанрове с цел да бъдат пропуснати някои догматични модели на възпроизвеждане на информация, които са станали единствено валидните в българското училище.

Четенето е акт, върху който може да се повлияе само чрез съсредоточаване върху съзнателните равнища на обработка на информацията. Припомняме една от предпоставките на когнитивната психология, която борава с метакогнитивните умения и ги определя като инструмент, чрез който е възможно да се постигне съзнателен контрол върху процесите на осмисляне на информация чрез поредица от действия, извършвани от учениците. Обвързването на метакогнитивните умения с понятието четене поставя акцент върху овладяването на умения за извличане на съществена информация от текст; за обвързване на информацията от различни източници; за употреба на информацията и идеите в текста с оглед разрешаването на определен казус и гр. Използването на метакогнитивни умения при четене позволява на учениците да се отнасят оценъчно към процеса на собственото си мислене; да разпознават стратегиите, които използват при четене; да разграничават случаите, в които се провалят или успяват при четене; въз основа на съществуващия си вече опит да развиват умения и да изграждат стратегии, които да се окажат успешни при преодоляването на следваща задача от подобен характер.

Сред ключовите хипотези на когнитивната психология е твърдението, че юношите, които не развиват съзнание за метакогнитивните процеси, протичащи в хода на тяхното езиково и литературно обучение, изпитват трудности в овладяването на основните умения – четене, писане, слушане и говорене, което довежда и до по-слаби равнища на успешност в процеса на общуване. В допълнение към това е и фактът, че тези ученици изпитват по-големи трудности при осмислянето на сложни концепти и в по-малка степен са критически настроени при възприемането на информация или необходимостта да решават проблеми, изискващи едновременно осмисляне на различни стратегии с цел достигане до възможно най-доброто решение. Докато юношите, които имат изградени метакогнитивни умения, прилагат умения за критическо и саморефлексивно мислене, които впоследствие улесняват разбирането на различни концепти и теми,

тъй като са изградили способности за самонаблюдение, анализ и оценка (Daniele, 2010).

Обвързването между метакогнитивните процеси и уменията за четене изисква уточняването, че първите предполагат наличието на вторите и са съзнателен опит да бъдат проследени процесите на мислене, то когнитивните понякога се извършват и несъзнателно. Така уменията за четене са зависими не само от затворената учебна среда, но и от постоянния диалог с текста, на който в процеса на общуването и в сблъсъка с различни контексти попада ученикът. Овладеният в извънучилищната практика опит неминуемо се пренася в нея. От друга страна, не може да се пренебрегне и необходимостта в училищната практика да се бори с различни в жанрово и в стилистично отношение текстове. В обучението по български език съществена роля е отредена на изучаването на спецификите на текстове, характерни за различни сфери на общуването, което вече не е достатъчно, тъй като е факт, че с умножаването на източниците на информация се променя и специфичната жанрова характеристика, за да става все по-трудно да се открият конкретни текстове, притежаващи характеристики само на определен стил.

Доколкото метакогнитивните стратегии за учене са обект на изследване от страна на когнитивната психология, в съдържателен аспект те се обвързват с необходимостта от повишаване на капацитета за учене. Може да се изхожда от предпоставката, според която ученето е процес, който често възниква несъзнателно и се реализира в поведението на човека, но това в голяма степен се отнася до спонтанното научаване в средата, което гарантира препредаването на опита през поколенията. Образованието обаче има за цел да препредава културен опит, което изисква и неговата рационализация, т.е. наличието на съзнателен опит на ученика.

Тези процеси са свързани с понятието капацитет за учене, което награжда съществуващото вече понятие готовност за учене. Понятието е свързано със способността да се набавят нови умения за осмисляне на информацията, както и със съзнателно осмисляне на начина, по който се четат текстове, резюмира се, анализира се и трайно се установява в паметта определена информация. Разширяването на капацитета за учене и използването на метакогнитивни стратегии за учене следва да не се разбира като система, която в повторителността на едно и същото да подготви учениците за справяне с изпити, тестови задачи или вписването им в съществуващи тестови модели, а тъкмо напротив – да се предложат модели, които да се опитат да се противопоставят на лежерността на тестовото проучване и да способстват за развиването на умения за критично възприемане и осмисляне на информация, доколкото е дефинитивно, че тестът обичайно не проблематизира, не повдига въпроси и не буди колебание. Това неминуемо повдига и въпроса доколко всякакви тестови формати, проверяващи уменията за четене и възприемане на текст от учениците, могат действително да покажат в каква степен учениците разпознават смислите на текста или просто съпоставят различни информационни полета. Задача на метакогнитивните стратегии е да съдействат за отключване на механизми за дълбинно вглеждане в прочетеното, което не се задоволява единствено с процеса на „сканиране“, на бързо преминаване през прочетеното.

В педагогическата психология понятието капацитет за учене обикновено се разграничава от понятието овладяване на умения. Акцентът се поставя върху факта, че измерването на резултатите от ученето не се отнасят до обема от постигнатите знания, а до разширяването на склонността за учене и готовността за него. Ако нашата цел е самостоятелното и независимо учене, то тогава наша отговорност е да подкрепяме учениците в развиването на компетентности и нагласи, необходими за самостоятелното учене.

В научната литература (Schar-Dobler, 2003) е разработен комплекс от стратегии за четене с разбиране, който включва пет водещи компонента: предшествваща информация; проследяването на разбирането; определяне на ключови идеи в текста; синтезиране; изготвяне на заключение; задаване на въпроси.

Предлагането на стратегии за четене, разбира се, не може да пропусне факта, че доколкото четенето не е жизнено необходимо като потребност, то неминуемо преминава през няколко етапа, които могат да са заплашващи за него или подкрепящи го. При сблъсък с даден текст той може да попадне пред читателя случайно или да е резултат от целенасочено търсене. Четящите винаги подхождат със специфични нагласи към текста, които са зависими от индивидуалните различия и от целите, които всеки си поставя. Отношението към текста неминуемо зависи от познанията на четящия, от предходния му четивен опит, от познанието и от тематиката, която текстът предлага. Сблъсъкът с нов текст е съпроводен с поредица от действия, които често се извършват несъзнателно от четящия. В съвременния образователен контекст обаче комерсиалният модел на живеенето прави трудно постижимо задълбоченото запознаване със съдържанието на даден източник. Фигурата на съвременния четящ човек е по-скоро ориентирана към търсене на бърза и гостатъчна информация, а още повече при учениците, навикнали дори на различни формати на предлагане на информацията. Част от тях изключват изобщо формата на книгата такава, каквато я познаваме.

Научната литература предлага огромен обем от текстове, които представят как метакогнитивните стратегии за учене могат да се използват като инструмент за развиване на уменията за четене. Специално следва да се уточни, че съществува разлика между моделите на родноезиковото и моделите на чуждоезиковото обучение. Последователността от използването на метакогнитивни стратегии при четене обикновено се адаптира съгласно модела на преподаване и учене. При овладяването на чужд език се поставя акцент върху четенето с оглед разширяването на лексикалния запас на обучаващите се, а в обучението по роден език се дава преглед на овладяването на умения за извличане на смисъл от текста.

Успешният прочит преминава през две равнища, като първото е предпрочитно и се отнася до първоначалните стъпки на запознаване с текста, а второто обхваща самия процес на работа с текста. В обучението по български език и литература обикновено първото се пропуска. Що се отнася до процеса на запознаване с художествен текст, все още съществува порочната практика, при която предпрочитното равнище се мисли само като запознаване с литературно-историческия контекст на поява на творбата. Развиването на метакогнитивни стратегии за четене най-често се дефинира в осем стъпки: прогнозиране, визуализация, умозаключение, формулиране на въпроси, откриване на ключови идеи, обобщаване, проверка на умозаключението, вземане на решение (Scharlac, 2008).

Първото равнище се отнася до предпрочитния период и дейностите, извършвани в него, варират съгласно типа на текста и могат да се проявяват като откриване на смислите в заглавието; препращане към други текстове с подобно заглавие; проследяване на композирането на текста и на информацията за него (анотации, отзиви, резюмета и др.)

Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн. 5

Да се научим да живеем заедно

*Откъс от „Европа в училище –
да се научим да живеем заедно“*

Ингрид Шикова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Контекст – активното гражданство и активното учене

Активното гражданство е комплексно понятие и съдържа множество компоненти: знания, умения, нагласи, ценности. То е характерно за демократичното и приобщаващо общество и може да приема различни форми на политическо участие, на участие в живота на местната общност, на доброволчески дейности. Активното гражданство се определя като участие в обществения и политическия живот при спазване на принципите на демокрация и спазване на човешките права, взаимно уважение и ненасилие. Липсата на активна гражданска позиция в обществото може да изложи на риск демокрацията. Редица съществуващи изследвания доказват положителния ефект от обучението в активно гражданство – колкото повече граждански образовани са хората, толкова по-високи могат да бъдат очакванията за тяхната обществена и политическа активност.

По този въпрос са написани много изследвания, дадени са дефиниции, потърсен е отговор на въпроса какво точно трябва да правят активните граждани. Тук само ще бъде подчертано, че нараства необходимостта от преодоляване на демократичния дефицит в модерното общество. Тази необходимост е пряко свързана с нуждата от формално и неформално гражданско образование, която вече се изтъква не само от изследователите,

Заглавието е на редакцията



www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Емилия Василева

E-mail: embavassi@abv.bg

Редактор

Любомира Христова

0889 22 12 15

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: pedagogy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Педагогика“, кн. 7 /2016:

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

Хербарт и неговият път към
Песталоци и педагогиката /
Албена Чавдарова

Изследователският подход в
учебните програми на начален
етап на образование / Румяна
Неминска

ФОРМИРАНЕ НА ЕВРОПЕЙСКА ИДЕНТИЧНОСТ В УЧИЛИЩЕ

Европа в училище – да се
научим да живеем заедно /
Ингрид Шикова

Готовност за включване на
образованието в „свързания
свят“ / Оля Харизанова

Европейският съюз като символика в процеса на формиране на европейска идентичност в началното училищно образование / *Сийка Чавдарова-Костова*

Усвояване на знания за ЕС и развиване на межкултурна компетентност в обучението по езиковите дисциплини в средното училище / *Росица Пенкова, Николина Цветкова*

ПРИБИОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

The Inclusion of d/Deaf Students in the Universities of Turin, Italy: Services Provided, Individual Plans and Open Questions / *Carolina Carotta, Pamela Crepaldi, Enrico Dolza*

СПОДЕЛЕН ОПИТ

Как да постъпим, ако имаме съмнение, че дете е със специални образователни потребности? / *Гергана Кирилова*

КНИЖНИНА

IBM SPSS STATISTICS през педагогическия поглед на доц. д-р Зорница Ганева / *Вяра Гюрова*

Началното ограмотяване – „ключ“ за успешен живот в променящия се свят / *Пенка Кънева*

От „чудна и дивна даскалестинка“ до педагогика за национално случване / *Радослав Радев*

НАПИСАНОТО ОСТАВА. ПИШИ ПРАВИЛНО

но постепенно и от тези, които са отговорни за вземането на решения в Европейския съюз. Социалните и гражданските компетенции са сред осемте ключови компетенции, формулирани на равнище Европейски съюз. Те включват личностни, междуличностни и межкултурни умения и покриват всички форми на поведение, които трябва да притежава всеки човек, за да може да участва по ефективен и конструктивен начин в обществения и професионалния живот, когато е необходимо да разрешава конфликти във все по-разнородни общества. Гражданските умения позволяват на хората да участват пълноценно в обществения живот, основавайки се на познания за политическите и социалните концепции и структури и на ангажираността за активно и демократично участие.

В доклад, публикуван от ЮНЕСКО, се подчертават четирите основни цели на образованието като продължаващо обучение: „да се научим да знаем, да се научим да правим, да се научим да живеем заедно, т.е. да се научим да бъдем“. Вече като че ли няма съмнения за ключовата роля на образованието за създаване на активни граждани. Въпросът по-скоро е как да се преподава активното гражданство и какви методи да се прилагат, за да се развият уменията, присъщи на активния гражданин.

В този контекст може да бъде поставено и обучението, свързано с Европейския съюз, като неразделна част от активното гражданство. По данни на „Евробарометър“ (2015) 44% от гражданите не разбират как работи Европейският съюз, 35% не знаят броя на държавите членки, 71% не се чувстват достатъчно информирани относно функционирането на Европейския съюз. При тези резултати не е учудващо, че едва 56% от европейците знаят, че членовете на Европейския парламент се избират от гражданите на всяка държава членка на Европейския съюз. Като резултат от недостатъчните познания, едва 43% от европейските граждани гласуваха на последните избори за Европейски парламент през 2014 г. Още по-тревожна е статистиката за младите гласоподаватели – едва 28% от младите хора на възраст 18 – 24 години са гласували на европейските избори. „Ако не знаеш, гласувай „не“ беше много популярен лозунг в Ирландия преди референдумите за Договора от Ница и Договора от Лисабон. Това е тактика да се експлоатира невежеството на избирателите. Противопоставянето на тази тактика може да бъде само премахване на невежеството и наличието на активно и образовано гражданство. В този смисъл, въпреки съществуването на многобройни източници на

информация училището би следвало да играе ключова роля в придобиването на знания за Европейския съюз и във възпитанието на активни европейски граждани.

Европейското измерение в образованието в политическия дневен ред на Европейския съюз

Образованието е в изключителните компетенции на държавите членки, в които Европейският съюз не се намесва. Държавите членки имат пълната отговорност за организацията на образователната система и за съдържанието на учебните програми. Европейският съюз има подкрепящи компетенции и оказва съдействие на държавите членки главно чрез различни образователни програми, както и чрез осъществяване на координация между националните органи, отговарящи за образованието.

Една от сферите, в които Европейският съюз оказва съдействие на държавите членки, е въвеждане на европейското измерение в образованието. Европейското измерение в образованието отгавна стои в политическия дневен ред на Европейския съюз. Още първата Европейска програма за образованието от 1976 г. включва концепцията за европейско измерение в образованието. През 1988 г. е приета специална резолюция за европейското измерение в образованието, въз основа на която националните министерства на образованието на държавите членки на ЕС работят за включването му както в учебните програми, така и в обучението на учителите. С член 149 на Договора от Маастрихт, влязъл в сила през 1993 г., се създава юридическата база за развитие на европейското измерение в образованието, особено чрез преподаването на чужди езици и възможността Европейският съюз активно да го подпомага. Всички програми на Европейския съюз в областта на образованието и обучението включват стимулиране на европейското измерение. Потвърждение на ангажираността на Европейския съюз по отношение на европейското измерение в образованието е чл. 165 от Договора за функциониране на Европейския съюз (2009 г.), според чиято ал. 2 „действията на Съюза целят развиването на европейското измерение в образованието. В съвместен доклад на Съвета и Европейската комисия относно образованието и обучението в ЕС за изпълнение на Лисабонската стратегия е отделено специално място на консолидиране на европейското измерение в образованието – „Училището има основна роля в това да позволява на всеки да бъде информиран и да разбере смисъла на европейската интеграция. Всички образователни системи трябва да гарантират, че техните ученици до края на средното си образование ще придобият знанията и компетенциите, от които се нуждаят, за да ги подготвят за ролята им на бъдещи граждани на Европа. Това предполага наред с другите неща засилване на езиковото обучение на всички нива и заздравяване на европейското измерение в обучението на учители“. Необходимостта от насърчаване на активното гражданство е експлицитно посочена в третата стратегическа цел на стратегията на ЕС „Европа 2020“.

Европейският парламент също е активен по отношение на европейското измерение в образованието. В резолюция от 2006 г. Парламентът призовава за признаване на двата аспекта на европейското измерение в образованието: от една страна, информация и знания за институциите, методите, практиките, политиките на Европейския съюз и от друга – знания за общото европейско историческо и културно наследство, развитието на езиковите умения и разбиране на текущите европейски събития. Темата за Европа в училище продължава да бъде обект на дискусии в Европейския парламент. След сериозно обсъждане, включително и след срещи с учители, Комисията по образование и култура публикува през февруари 2006 г. доклад и предложение за нова резолюция на Европейския парламент, в която призовава държавите членки да направят преглед и да осъвременят своята образователна система и съдържанието за Европейския съюз в учебните програми, да обърнат специално внимание на обучението на учителите за развитие на способностите и уменията им да преподават знания за Европейския

съюз, използвайки модерни интерактивни методи. С тази резолюция се призовава Европейската комисия да подкрепя и окуражава създаването на мрежи, които насърчават обучението по европейски въпроси в училище, включително обмена на добри практики между държавите членки и страните кандидатки за членство.

Ангажираността на Европейския съюз с поощряване на европейското измерение в образованието се демонстрира с включването от 2011 г. в програма „Учене през целия живот“, а понастоящем в програма „Еразъм +“ – подпрограма „Жан Моне“, на специална инициатива „Европа в училище“. По тази инициатива се финансират проекти, насочени към насърчаване на преподаването на европейските въпроси в училищата. В посочената резолюция Европейският парламент призовава Европейската комисия да отговори на нуждите на училищата във връзка с преподаването на теми за Европейския съюз и да бъде дадена възможност те да кандидатстват за тригодишни проекти в тази област подобно на т.нар. „Жан Моне модули“ в университетите, с които се подкрепя включването на теми за Европейския съюз във висшето образование.

Европейското измерение в образованието в държавите членки на ЕС

Прегледът на документите, отнасящите се до европейското измерение в образованието на равнище Европейски съюз, показва, че са правени целенасочени усилия в тази сфера в продължение на десетилетия. В съвременните условия на нарастващ евроскептицизъм, разрастване на национализма и крайните популистски движения, агресивността, насилието и ксенофобията, социалните проблеми, произтичащи от икономическата и финансовата криза, европейските институции отново настояват за насърчаване на европейското измерение в образованието и възпитаване на младите хора в духа на европейските ценности. Дългогодишните опити в тази насока на европейско равнище трудно придобиват практическо приложение на национално ниво главно поради известна съпротива на държавите членки. На практика, европейското измерение първоначално се съсредоточава предимно в изучаването на чужди езици и обмен на студенти и много по-малко във въвеждането на „европейско“ съдържание в националните учебни програми.

През 2012 г. беше осъществено подробно проучване, възложено от Европейската комисия на ICF GHK, относно състоянието на преподаването на знания за Европейския съюз в училищата във всички държави членки. Според това изследване упоменаване на Европейския съюз и знанията за него съществува в законодателството, отнасящо се до образованието и образователната система на 13 държави членки – Австрия, Белгия, България, Кипър, Чехия, Германия, Дания, Естония, Франция, Италия, Литва Словакия, Словения. Групата страни е твърде разнообразна, за да бъдат направени някакви обобщаващи изводи и заключения. Както е видно, в нея фигурират както страни основателки, така и страни от последното разширяване, страни от северната част на континента и южни страни. В повечето законодателни актове споменаването на Европейския съюз е свързано с образователната цел за развиване на граждански компетенции, позволяващи активно гражданско участие на европейско ниво. Разбира се, от факта, че в законодателните актове относно образованието на повече от половината държави членки не е упоменат Европейският съюз, не може да бъде направен извод, че в училищата на тези страни не се преподават знания за Европейския съюз.

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 7

Как се финансират университетите

Откъс от „Методи на финансиране на висше образование в Европа и България“

Мартина Арабаджиева

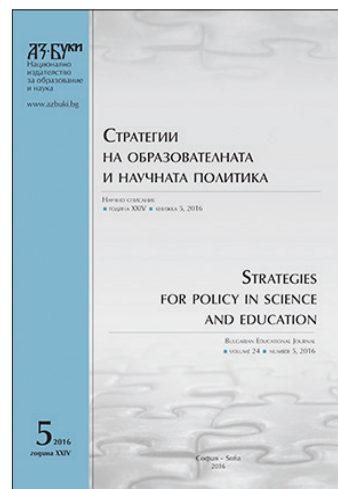
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1. Въведение

Висшето образование и успешното му управление са съществен компонент за обществото. Очакванията през последното десетилетие, че висшето образование трябва да допринася за развитието на икономика, базирана на знанието, са повлияли на управлението на университетите, както и на избора на методи за финансиране.

Европейското образование е изправено пред проблеми, които не позволяват да се реализира в пълен обхват приносът му към обществото. За да се преодолеят трудностите, се изискват промени в управлението, финансирането, структурата. Реформите са необходими, за да се посрещнат новите социални нужди, да се даде шанс на институциите да увеличат и разнообразят източниците си на публично и частно финансиране. Промените в университетите трябва да се ускорят, за да се стимулира прогресът на цялата образователна система и да се подпомогне изграждането на по-стабилни институции, които да докажат достойнствата си на международно ниво. За да се подобрят управленските практики, да се развие капацитет в областта на иновациите, да се модернизират хорариумите, както и да се отговори на потребностите на трудовия пазар и на учащите, университетите се нуждаят от по-голяма автономност, рационална финансова политика, но и засилена отчетност пред обществото.

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Ирина Колева
E-mail: kolevaira@gmail.com

Редактори

Николай Кънчев
0888 81 56 45

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

**Съдържание
на сп. „Стратегии
на образователната
и научната политика“,
кн. 5 /2016:**

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ

Трансформации в социалните функции, роля и статус на науката в съвременното общество на знанието /
Людмила Иванчева

Иновативността на малките и средните предприятия като

стратегическа цел на научната политика на ЕС: към модел на интелигентното предприятие / *Владимир Манолов*

Параметри на управленската култура и компетентността на мениджърите по образование на възрастните / *Вяра Гюрова*

Методи на финансиране на висше образование в Европа и България / *Мартина Арабаджиева*

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Методологична грамотност – теоретична обосновка и дидактически ресурси / *Даниела Димова*

РЕФЛЕКСИЯ И ОБУЧЕНИЕ

Учебно-познавателната евристична дейност като фундамент за развиване на рефлексивните способности на учениците / *Нина Иванова*

Рефлексивен модел за формиране на консултативни умения / *Ирена Левкова*

Стратегията „Европа 2020“ разглежда знанието като инструмент за устойчиво развитие и създаване на работни места от нов тип. Въпреки че обстановката на пазара на труда е сложна предвид икономическата криза, Европейската комисия смята, че инвестирането във висше образование е правилен и дори задължителен избор. Бързоразвиващите се страни постоянно увеличават вложенията във висше образование. Предвижда се до 2020 г. над една трета от работните места да изискват висока квалификация, а в настоящия момент едва 26% от населението в Европа има диплома за висше образование. Тези предизвикателства стоят и пред България, като част от Европейското пространство на висше образование.

За да се върви към икономика, основана на знанията, хората трябва да притежават различни умения: както общи умения, електронни и т.н., така и специфични знания за конкретната област, в която са избрали да се развиват, като същевременно са гъвкави и креативни.

Приоритетите в сферата на образованието на национално равнище са свързани с осигуряването на инвестиции в образователната система и ефективното им разходване.

2. Инструменти за реализиране на съвременна финансова политика в Европа

Инструментите за финансова подкрепа са разнообразни и Европейската общност постоянно търси различни начини да открива нови алтернативни източници на средства за образователните институции. Методът за публично подпомагане, който всяка страна използва, е комбинация от различни компоненти. В отделните страни се прилагат различни модели, като израз на дадена финансова политика за развитие на висшето образование.

2.1. Най-често срещаните политики за подкрепа са математически изрази (формули) за финансиране. Те дават възможност за най-голяма гъвкавост при разпределянето на средствата и могат да придават различна тежест на отделни аспекти, които държавата избира.

Почти навсякъде формулите разчитат на входящи критерии, които се определят от дейността на съответната институция. Такива дейности могат да бъдат оценяване според обема на ресурсите: брой членове на персонала, заплата на персонала, брой студенти, сгради и т.н. В някои случаи във формулата се включват и критерии според представянето, които са свързани с резултатите, постигнати от даден ВУЗ за предходния период. Тези формули са стимул за университетите да разпределят ресурсите си разумно, тъй като създават връзка между размера на държавната субсидия и капацитета си да използват ресурсите по най-добрия начин за определен период.

Отделните страни избират различни входни критерии, които да включват във формулата за разпределение на средства. Някои правителства са предпочели да включват критерии, които спомагат за постигането на различни национални обществени и академични цели.

Основният индикатор остава броят студенти, съобразен с относителната тежест на професионалното направление.

Силна страна на модела, разчитащ на броя студенти, е, че ако разходите за издръжката на един учащ се изчисляват реалистично, то съществува стимул за по-ефективно разпределяне на средствата. Слабата страна на подхода е, че не е адекватен за всяка ситуация в дългосрочен план. При демографска криза, която предполага намаляващ брой студенти, университетите биха претърпели финансови загуби не поради представянето си и съществува вероятност резултатът да е понижено качество на образованието за сметка на по-голям брой приети учащи.

Математическите модели се използват с цел повишаване на прозрачността на държавно финансиране чрез предоставяне на наличните средства обективно между ВУЗ, като се избягва излишното политическо напрежение. Освен това чрез подобни изрази се постига по-бърз ефект над управлението на образователния процес и съответно го повишаване на качеството му.

2.2. Договори за финансова подкрепа на база предварително определен брой студенти във всяка област.

Друга политика, която следват в някои държави, е разпределението на ресурси според договори, базирани на брой студенти по професионални направления. Силната страна на договорите за определен брой студенти е, че се отразяват нуждите на трудовия пазар. Недостатък е, че както предходният, така и този модел невинаги може да бъде ефективен. По-малкият брой кандидатстващи може да окаже влияние на финансирането на университета в дългосрочен план и съответно да повлияе на качеството на образователния процес.

2.3. Договор за финансова подкрепа при ангажимент за постигане на определени стратегически цели.

При този модел прилаганите договори се ползват за провеждане на финансова политика, както и за следване на стратегически цели в образователната система, по което се отличават от горепосочения вид договори, повлияни единствено от предвидения брой студенти.

Може да се заключи, че влиянието на договорите, съсредоточени върху стратегическите цели, над разпределянето на бюджета е различно в отделните страни. Там където те (договорите) съставляват по-голяма част от субсидията, финансирането се определя след преговори.

Въздействието на договорите за финансова подкрепа при ангажимент за постигане на определени стратегически цели е съсредоточено върху четири ключови дейности:

- образование;
- научноизследователска дейност;
- разпространение на знания и умения;
- обмен на знание.

Може да се заключи че: предимството на договорите на база стратегически цели е, че държавата има влияние над образователната политика на по-глобално ниво и усилията могат да се съсредоточат в ключови дейности както на национално, така и на европейско равнище.

И двата типа договори – основани на брой студенти и на стратегически цели, са приложими, но с договорите на база стратегически цели е възможно много по-силно въздействие. В последните може да се определи не само брой студенти, но и да се зложат цели, свързани с качеството на образование, за да се компенсират недостатъците на първия тип.

3. Финансиране на база индикатори, измерващи резултатите

Този подход е сравнително нов, но се прилага от много европейски страни. Той изгражда обратна връзка и може да следи, съответно и да влияе над резултатите и качеството на висше образование. Образователните институции обикновено получават веднъж годишно обща субсидия, която трябва да покрие няколко категории разходи. За да постигнат по-висока ефективност и иновативност в използването на публичните средства, много правителства въвеждат механизми, базирани на резултати, като част от политиките си за развитие.

Приблизително половината от държавите в ЕС използват подобни индикатори. Те се фокусират върху нивото на успеваемост на студентите, за да се определи размерът на субсидията за оперативни разходи и разходи по преподаването. Чрез този метод се насърчава конкурентоспособността, което е от изключителна важност за развитието на националната образователна система. Индикаторите са различни за различните страни – например те могат да бъдат: броят студенти, които си взимат изпитите; броят кредити, които студентите са получили; броят студенти, които са завършили учебната година; нивото на студентите, неуспели да завършат първата си година, съответно и броят отказали се; част от тях измерват резултатите от научната дейност на университета. Най-често срещаните индикатори според резултатите са обобщени и посочени в таблицата по-долу.

Таблица 1. Индикатори, измерващи резултатите

	BE	C	D		D	E	I	E	E	F	I	C	L	L	L
		Z	K		E	E	E	L	S	R	T	Y	V	T	U
1		*	*			*					*		*		
2										*					
3				#			*		#				*		
4															
5															

	H	N	A	P	P	R	S	S	F	S	U	L	N
	U	L	T	L	T	O	I	K	I	E	K	I	O
1	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*
2													
3				*	*	*							
4					*								
5						*							

Източник: Eurydice

Легенда на основните индикатори на база резултати от № 1 до № 5:

1. Резултати от обучението на студентите
2. Сnižаване на разходите за персонала
3. Ниво на квалификация на преподавателския екип
4. Резултати от оценката на институцията
5. Качество на инфраструктурата, управлението и услугите, предоставяни от университетската общност

От таблицата може да се заключи, че:

– най-често приложимите индикатори са свързани с резултати от обучението на студентите – 66.7 % от случаите;

– на второ място по разпространение се нареждат индикаторите, свързани с квалификацията на преподавателския екип – приблизително 21%;

– разходите за персонала, оценката на институцията, качеството на инфраструктурата и услугите, които предлагат образователните институции, се включват по-скоро по изключение, отколкото като алтернатива на образователните резултати.

По отношение на прилагания индикатор „резултати от обучението“ най-популярният критерий е броят завършили. В Чехия, Италия и Австрия броят завършили се определя спрямо студентите, които са приключили обучението си в рамките на стандартния период. В друг случай (Австрия, Дания и Лихтенщайн) се взема предвид броят студенти, които успешно издържат изпитите си. В Швеция и Норвегия този индикатор се смята според броя кредити, които са събрали учащите. А в Англия и Северна Ирландия значение има само броят студенти, завършили годината. В Швеция и Холандия около половината от субсидията се изчислява според учебните резултати за годината.

В Полша и Румъния индикаторите според резултатите ползват като показател не успеваемостта на студентите, а качеството на персонала и/или ръководството.

Във Финландия и Норвегия една трета от финансирането се определя от резултатите на университета. За Литва, Унгария и Румъния делът е между 12 и 20%. А във фламандската част на Белгия, както и в Ирландия и Шотландия индикаторът според резултатите е съсредоточен само върху научноизследователската дейност.

Вариативен на този модел е моделът за подкрепа на университетите на база на определянето на различни тегла за различните специалности. Осигурява се различна издръжка за отделните специалности в университетите. Този критерий се прилага във Великобритания, Дания, Латвия, Норвегия, България, като в някои страни е елемент от математическата формула за определяне на бюджета.

4. Индикатори, оценяващи качеството, поддържано от университетите

Подобни индикатори са необходими, за да се следи и съответно контролира качеството на висше образование. Що се отнася до такива показатели, примерът е контролът на изхода. Идеята се състои в това външни експерти за висшето училище да оценят придобитите знания на произволна извадка завършващи студенти. Силната страна на метода е, че се следи квалификацията на дипломантите и може да се наложи контрол, ако тя е по-ниска от предварително определени критерии. Слабата страна е, че чрез този измерител се оценява крайното ниво на студентите, а не това, с което е допринесъл университетът и подготовката, която е дал на студентите си.

Като алтернатива е разработен методът за добавена стойност. Целта му е да се види какви знания и умения са придобили студентите. За да е по-справедлива оценката, се осъществява контрол на входа и на изхода. По този начин се определя нивото на квалификация, получено във висшето училище. Положителното е, че този метод се стреми да измерва единствено добавената от университета стойност и по-този начин да му даде по-реална и задълбочена оценка. Проблемът е, че контролът, осъществяван в началото и края на обучението, трябва да бъде разработен добре, да е с широк обхват, да не бъде еднократен или едностранен, за да могат резултатите да са надеждни.

В търсене на най-добрия измерител се практикува и подходът стъпка по стъпка. Той се изразява с проследяване на различни аспекти и процеси, които засягат качеството. Ако те се извършват добре, следва, че и резултатът от тях ще е добър. Разглежда се материалната база, протичане на учебния процес, провеждането на изпити, персонал и др., като се прилагат и ISO стандарти. Минус е, че не се следи реалният резултат и оценката може да е едностранчива и не напълно реалистична.

Избрано

Централен проблем за постигането на високо качество е, че самите университети занижават изискванията си към учащите, тъй като субсидията се получава на брой студенти. Ръководството и академичният състав не носят отговорност, в случай че студентите не отговарят на високи изисквания за добра подготовка. Необходима е промяна в метода на финансиране, който да стимулира по-високи резултати на образователната услуга и да използва някои или няколко от гореописаните модели.

Но ако се следват ясни и конкретно заложи параметри, всеки учащ ще може да има реална преценка за постигнатото. При наличие на такива стандарти може да се сравняват резултатите, постигнати от студентите в края на обучението, след което да се сравнят и на национално ниво. В този смисъл, резултатите на дипломантите могат да бъдат ясен индикатор за качество, а съответно и показател на изхода, който да се използва във формула за финансиране. Всички стандарти са обвързани и за да бъдат постигнати предходните, трябва да са изпълнени и тези, свързани с подходящото финансиране на обучителни и преподавателски дейности, ясно и точно комуникиране на достъпните програми, мониторинг и редовното им преразглеждане, както и подпомагане чрез външно оценяване.

Каквито и стимули обаче да предлага държавата и конкурентната среда, към настоящия момент институциите нямат достатъчно силна мотивация да се стремят към осигуряването на по-високо качество. Затова се налагат редовен мониторинг и контрол. При въвеждането на подобна система трябва да има стремеж към пълна прозрачност, за да се избегнат само привидни промени. Например, където е възможно, е добре да се работи с външни експерти. Вероятно подобен контрол не може да се осъществи за всички специалности и курсове, но може да помогне много за актуализирането на програмите и честната оценка на учащите. Тази цел може да се постигне, ако представянето на студентите е отговорност на преподавателите. Т.е. част от финансирането да се разпределя според успеха на студентите на съответния преподавател.

Колкото повече финансирането на даден университет зависи от постигнатото, толкова повече ще се влага в подобряване на образователната услуга.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 5