

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

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

24

15 – 21 ЮНИ 2017 Г.

Забравеният хуманизъм

Откъс от „За принципа на хуманизма в съвременното образование“

Николета Михалева

Икономически университет – Варна

Редица сравнения с историческото минало ни дават основания да твърдим, че духовността на човечеството обеднява, което се явява като следствие на забравените хуманни принципи и традиции. Действително сега повсеместно се произнасят красиви фрази за човека, но зад тях по-скоро отсъства главното: способностите, желанията и уменията искрено да го обичаме, да вярваме в него, да му помагаме при нужда, да го стимулираме в изконните му желания и стремежи, да укрепваме у него увереността в неговата мисия. Вярно е, че в живота си отделяме много време за социалните проблеми, ежедневните грижи, политиката, а през последните десетилетия за глобалните проблеми – войни, земетресения, тероризъм, и почти нищо за себе си, за затаеното (и затъмнено) в душата обикновено мълчим, считайки го за нескромно и неприлично. Вероятно такава е една от драматичните колизии на съвременната цивилизация.

Обезпокоена ли е образователната система от това, което става със съвременния млад човек? Нали за нея той е двигател, субект, крайна цел. А се оказва, че именно училището (както средно, така и висше) се явява най-опасното място, най-болната зона на съвременната цивилизация, представлявайки само по себе си своего рода капан, поставен от човечеството на историческия му път (Gusinskij, 2000). Защото няма по-кратък път към доброто от образованието, без него хората остават полузрящи и склонни към заблуди като окованите в Платоновата пещера пленници.

Заглавието е на редакцията



www.philosophy.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Георги Апостолов

E-mail: apstlv@swu.bg

Редактори

Д-р Атанаска Чолакова

0889 22 20 42

Николай Кънчев

0888 81 56 45

Тел.: 02/425 04 70

02/425 04 71

E-mail: philosophy@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Философия“, кн. 2/2017:

СЪВРЕМЕННА ФИЛОСОФИЯ

An Examination of
Superluminal Motion / *Argun
Abrek Canbolat*

МЕТАФИЗИКА

Метакритика над пуризма на
разума (1784 г.) / *Йохан Георг
Хаман*

Prūs'ът в Хегеловата онто-
логия / *Иво Минков*

ФИЛОСОФИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Отново за философския учебен текст – между „даденото“ и „хоризонтите“ и тяхната интерпретация / Яна Рашева-Мерджанова

За принципа на хуманизма в съвременното образование / Николета Михалева

ПСИХОЛОГИЯ

Български психоаналитични подстъпи към литературното творчество: забравени имена / Нина Димитрова

Как да овладеем своя гняв, преди той да ни овладее / Димитър Богданов

ИНТЕРЕСНИ ЗАГЛАВИЯ

Начинание в пределите на чистата метафизика / Силвия Кръстева

Това са проблеми дълбоко противоречиви, нямащи еднозначен отговор, предполагащи различни гледни точки. Те се обуславят от това, че класическият европейски модел на университетско образование е претърпял дълбока трансформация в хода на своето „трансплантиране“ от Англия в САЩ. От този модел там е взета не толкова устремеността към универсализма, колкото към специализираните форми, носещи чисто функционално-инструментален и прагматичен характер. Американският университет е създаден преди всичко като управленска структура, предприятие, организация, а не като институт, който за разлика от предприятието се определя от характера на крайните цели, докато предприятието – от начините за намиране на средства за постигане на конкретни цели.

Тезата, която бих искала да поставя по отношение на образованието (особено висшето), е свързана с разбирането, че университетът е място, в което студентът се подготвя не само като добър професионалист, но преди всичко като културен човек (Adorno, 2001). Или с други думи, висшето образование е висше, доколкото експертното знание, предоставяно от него, е неотделимо от усвояването на уменията това знание да се осмисля и прилага в дух на хуманизъм. И ако мисията на университета е изграждането на професионализъм, то той задължително се изгражда на принципа на хуманизма. В този смисъл, той е етическа категория, свързана със съпричастността към интелектуалните и поведенческите образци на една академична общност, наречена Университас (Mineva, 2012).

За аргументиране на тезата бих искала да се спра върху няколко момента, свързани с: 1. характера на образователната криза; 2. разбирането за хуманизма и принципа му в образованието; 3. идеята за професионализма.

Една от най-дълбоките кризи, представляваща сама по себе си глобален проблем на съвременността, е тази в образованието, към което във всеки исторически период са изразявани остри претенции. Не знам дали е пресилено, но може да се каже, че всяка криза (икономическа, финансова, политическа, религиозна) в съвременния свят е криза на образованието. Всички други произтичат от нея, от липсата или недостига на знание как да постъпваме, как да живеем, какви приоритети да издигаме, какво да правим в изключителни (кризисни) житейски ситуации. И колкото по-дълго продължава кризата на образованието, толкова повече други кризи се пораждат (Ogurtsov, 2004). Неслучайно ХХІ век е обявен от ЮНЕСКО като „век на образованието“. Осъзнавайки неговите изпревар-

ващи адаптационни възможности, учени от много страни упорито обмислят изработването на нова педагогическа парадигма, с помощта на която да се осигури според израза на Ал. Тофлър „меко кацане“ на подрастващите в бъдещето (Toffler, 1992). Затова в един от документите на ЕС се съдържа постановка, че за състоянието на образованието не може да отговаря самата „система на образование“, а отговорност носи цялото общество. В този смисъл, в образованието рефлектират радикалните промени в системата на ценностите, а значи и на хуманността.

Асимилира ли системата на образованието протичащите в света изменения? Налице са сериозни основания за отрицателен отговор на този въпрос. В основата на традиционната класическа система на образование лежи все още императивът за подготовка на човека знаещ, а в това време светът повече от всичко се нуждае от човека не просто знаещ, но и разбиращ – разбиращ другите хора, другите култури и истории, спецификата на съвременното битие. В днешните условия човекът, неумеещ да се впише в сложния окръжаващ свят, неспособен към диалог към преодоляване на собствения егоизъм, става по-скоро социално опасен. Защото с традиционните стереотипи и стандарти на поведение не може да се развива и живее в съвременния свят. Да се научи да живее поновому, в съответствие с реалиите на съвременния свят – това е задачата на образователната система. Всеки млад човек трябва да умеє да вижда своето място в обществената система, да осъзнава отговорността за последствията на своите действия. В тези условия образователната система се превръща все повече в крупен отрасъл на обществото, който, от една страна, формира същностните способности на човека, неговите светогледни и ценностни ориентации, а от друга – е показател и за степеня на културност на обществото.

Тук обаче следва веднага да се посочи, че днес не е възможно разбирането на проблемите на образованието, ако те не се разглеждат в контекста на глобалните проблеми. Защото понастоящем световната цивилизация преживява радикални и твърде болезнени трансформации, водещи след себе си го качествени изменения и на много фундаментални ценности, включително и по отношение на целите, ценностите и характера на образователната система.

За глобалния характер на кризата в образованието днес свидетелстват редица процеси. Продължава увеличаването на числото на неграмотни в света (1 милиард човека), нараства функционалната неграмотност (даже и в икономически развитите страни), т.е. учениците и студентите все по-малко знаят, все по-зле владеят получените знания и все по-често са пасивни и безпомощни при нестандартни ситуации. Отнесено за България – тя е на 45-о място от 65 страни по грамотност, а в Европейския съюз е само пред Румъния. Очевидна е дисфункцията на различните системи на образование, пораждащи снижаване на неговото качество.

Историята показва, че човечеството не е измислило по-добро средство за изход от кризисни ситуации от образованието. Например след Втората световна война такъв изход намериха страни като САЩ, Германия, Япония и др. Това се дължи на факта, че чрез съответно реформиране на образованието, което вярно да улавя пулса на времето, изпреварващо да подготвя бъдещите поколения, дадено общество може не само да се освободи от елементите на архаизма и консерватизма, но и да ускори значително своето развитие. Увеличаването на бюджета за образование е дългосрочна стратегия, която се отразява пряко върху brutния вътрешен продукт. През 2010 г. Организацията за икономическо сътрудничество и развитие в Англия публикува доклад, в който се казва, че резултатите от тест PISA сред ученици и студенти ясно показват връзката между когнитивните способности и икономическото развитие. Дори малко повишаване на резултатите в знанията води до огромно влияние в икономическия растеж (надминават резултатите от краткосрочните стратегии). И обратно, страни, които запазват традиционните форми на предаване на знания, които се придържат строго към утвърдените начини на социокултурно унаследяване, неизбежно залагат синдрома на цивилизационната неадекватност, на остри противоречия и кризи.

Откъде идва големият проблем според мен – от диагнозата на епохата, определена като постмодерна, за която основни признаци са фрагментарността, културната и цивилизационната полифония, високотехнологичният произвол, но на първо място – липсата на личностна идентичност. Младото поколение съзнателно не търси своята идентичност. В постмодерното общество Истината, Доброто и Справедливостта не са приоритетни ценности. Това позволява да се живее без всякакви ограничения и авторитети („улови мига“). В смелия свят на постмодернизма човекът не е обвързан с времето и пространството. В информационната епоха развитието на глобалните комуникации позиционира индивидите в новото „хиперпространство“, което става начин за оцеляване. Това е резултат от хаоса в живота на хората поради настъпилата духовна криза вследствие на ерозията на икономически, политически и социални структури на „Третата вълна“ (Ал. Тофлър). Няма да е пресилено да кажем, че всеки випуск става все по-социално инфантилен и нравствено обвързан.

В много отношения постмодернизмът прилича на всички авангардни движения на съвременността, атакуващи установените културни ценности. Неговият нихилизъм отразява тоталния скептицизъм в края на XX век, довел до отхвърляне на всичко ценно и значимо. В критиката на постмодернизма Жил Липовецки например извежда само няколко общи принципа – култ към точните науки, либерални идеи, утилитаризъм и идеите за правата на човека. Даже в известен смисъл, смята той, вече е настъпило времето на хипермодерността (времето след постмодернизма), предпоставящо единствено краен хедонизъм. А „хипермодерната личност“ е човекът, оставен сам да избере своята идентичност и ценности и да ги отстоява индивидуалистично (Lipovetshki, 2005).

Културната матрица на постмодернизма и базисните ценности на съвременната техногенна цивилизация пряко рефлектират върху системата на образованието. Резултатът – образованието и културата, като две страни на единно цяло, в кризисното състояние на социума през втората половина на XX век започнаха да се разединяват и разминават. Последниците са печално известни: хуманитарното образование се оказва лишено от културологични основания, от единния историко-културен контекст. Същевременно на мястото на единното културно поле и собствено човешки смисъл в образованието бързо навлязоха тясноинформационните и прагматически подходи. Т.е. това доведе до изместване на фокуса от човекоцентристкия, културосообразен принцип към знаниевоцентристкия принцип на образование.

Главната задача на системата на образованието днес е преодоляването на чуждия на нейната същност прагматизъм и създаване на условия за разкриване на творческия потенциал на човека чрез организиране на хуманитарното знание във всички фундаментални предметни области. С овладяването му то придобива „личностен смисъл“ за човека и престава да бъде нещо чуждо и безполезно. Една от основните причини за кризата в съвременното образование според мен, ще подчертая още веднъж, е свеждането му единствено до обучението и откъсването му от културата. А имаме чудесния пример на Антична Гърция за организация на образователната система, чийто основен принцип е закономерността и целесъобразността в света и човека. Основният закон на Космоса – хармонията, е задача и на образованието – формирането на „калокагатия“ (добро-красота). Небесният свод е свършен, полисът е подреген, бойният строй – също, човекът е мъдра душа и красиво, хармонично тяло, носител на интелектуална смелост и нравствено съвършенство.

В Новото време идеалът за универсалния човек – политик, спортист, воин, артист, отстъпва на тясната професионализация. Парите стават мерило за всички ценности, определят мястото на човека в обществото. Налага се индивидуализмът. Но най-важното достижение на гръцката култура надживява времето си – отношението към човека. Човекът като начало и край на всичко. Човекът като творец, откривател, пътешественик, оратор, философ, доблестен гражданин. Сво-

бодният човек, носещ своята отговорност и чувство за лична вина. И именно този модел на обучение се утвърждава в Европа, чрез възникналите първи университети (Париж, Болоня, Рим) през XIII в., които стават естествената среда за утвърждаването на хуманизма и протичането на ренесансовите явления.

В периода на Просвещението и по-късно през XIX в. се оформя класическата система на образование, в която идеята за хармоничност и универсалност отстъпва пред идеала за тясноспециализираното знание (такъв е идеалът и на самата наука). Училището дава преди всичко знания, а не толкова културни норми, смисловости, ценности, идеали. То обучава добре, формира умения и навици, подготвя специалисти за различни професии, но с недостатъчна образованост. Затова неслучайно под образование обикновено се разбира добре организирано обучение. Днешното училище „...подготвя човека знаещ, но несъзнаващ; морален, но безнравствен; възпитан, но некултурен!“ (Ortega-and-Gaset, 1999). Затова то се явява най-слабото място на съвременната цивилизация. Обучението се извършва не толкова съобразно същността на човека, колкото по логиката на предмета. Но именно тук е основният проблем на традиционното класическо образование, което формира преди всичко разсъдъчно отношение към света: систематизиране и класифициране на явленията от околния свят, поввеждането им по закони и закономерности, постигане на конкретно даденото, реализирайки приложно-практически програми. Класическото европейско училище не се интересува от това, което ученикът умее, как той мисли, а най-важното за него е да запомня, заучава и възпроизвежда заученото. Системата на образованието не възпитава в достатъчна степен самостоятелността, отговорността, постигането на скрития смисъл на явленията, стремежа за разбиране на света в неговата цялост, културата на емоционалната възприемчивост, уменията за свободно ориентиране в информационните потоци, навиците за диалогово общуване и гр. От целия спектър способности на човека в учебния процес постоянно се тренира само паметта. На практика, традиционно класическо образование се свежда до обучение, социализацията – до адаптация, а възпитанието – до послушание и подчинение (Ogurtshov, 2004).

Пълния текст четете в сп. „Философия“, кн. 2

Английският опит в социалната педагогика

Откъс от „Дискусията за социалната педагогика в Обединеното кралство“

Мая Чолакова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Увод

Темата за връзката между социалната педагогика и социалната работа, като взаимноизключващи се, припокриващи се или субординирани парадигми в третирането на социални проблеми, никак не е нова за академичната и професионалната общност в европейските страни. За Обединеното кралство обаче социалнопедагогическата идея, най-общо казано, е относително ново явление, което провокира твърде интересна дискусия, тъй като отправя предизвикателства към традиционния модел на работа в сферата на детското благосъстояние и образование – системи, които са силно зависими от културния и социално-политическия контекст в отделните страни и чувствителни към реформи поради своята исторически закрепена национална специфика и отговорност към възпроизводството на общността. Проследяването на дискусията по повод „явлението“ социална педагогика във Великобритания разкрива колкото познати и очаквани, толкова и специфични и уникални за британския контекст интерпретации, които безспорно допринасят към всеобщата „амбивалентност“ по отношение връзката социална педагогика – социална работа и за пореден път доказват, че е невъзможно, а вероятно и не е необходимо, да се търси общовалидна истина.

I. Контекст

Социалнопедагогическата парадигма започва да се дискутира в британските академични среди в на-

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. 4/2017:

РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА

Развитие на социалната педагогика в България (дневник на втория университетски симпозиум по социална педагогика) / *Марина Пиронкова*

Тържествено слово за откриване на симпозиума „Развитие на социалната педагогика в България“ / *Клавдия Сапунджиева*

Развитие на специалност „Социална педагогика“ в Софийски университет „Св. Климент Охридски“ / *Нели Бояджиева*

Карл Магер (1810 – 1858) и неговото понятие „социална педагогика“ / *Албена Чавдарова*

Социалната педагогика между хаоса и системата / *Пламен Радев*

Социална педагогика и социална работа – сходство в означаващото / *Нели Петрова-Димитрова*

Дискусията за социалната педагогика в Обединеното кралство / *Мая Чолакова*

Съвременни възпитателни технологии при социалнопедагогическата дейност / *Гинка Димитрова*

Позитивен подход и физическа намеса при работа с деца с предизвикателно поведение / *Александър Ранев, Цветослав Николов*

Холистичният подход като актуална практика в социалната работа с деца в риск / *Росица Михайлова*

Юбилеен портрет на проф. д-р Гинка Димитрова / *Нели Бояджиева*

Проф. д-р Петър Диков Петров на 80 години / *Коста Герджиков*

КНИЖНИНА

Синергетическа философия на образованието, синергично образование, синергетическа естествена педагогика / *Жулиета Савова*

Написаното остава. Пиши правилно

чалото на 90-те години на XX век (Cameron & Moss, 2011: 12), но интересът към нея се засилва неумоверно след началото на XXI век (Hatton, 2013; Petrie, 2013; Stephens, 2009). Концепцията за социална педагогика е въведена в англоговорещия свят от автори, за които английският не е майчин език, но бързо привлича вниманието на научната и професионалната общност във Великобритания и Ирландия (Hämäläinen, 2013).

Анализът на влиятелни публикации през последните 15 години води до извода, че социалната педагогика се намесва в британския контекст като възможен подход за подобряване на грижата за децата и повишаване компетентността на работещите с деца (Stephens, 2009; Cameron & Moss, 2011; Petrie, 2013; Hatton, 2013; Kornbeck, 2013) и е свързана с необходимостта от реформа в организацията на службите и професионалните роли на специалистите, въввлечени в грижата, благосъстоянието и образованието (Kyriacou, 2012). Сред конкретните причини за иниципирането на тази реформа са регистрираните и изнесени в пресата случаи на смърт и насилие над деца в семейства, наблюдавани от социалните служби (Kornbeck, 2013); физически наказания над деца в резидентни услуги; установените тенденции за по-висок риск от изключване или непосещаване на училище, въвличане в криминални деяния; диспропорционално висок процент забременяване в тийнейджърска възраст; по-висок риск от безработица и бездомност при напускането на деца от системата за обществени грижи, в сравнение с общата популация (Petrie, 2013: 8).

В отговор на необходимостта от реформа в грижата за децата и младите хора британското правителство приема през 2003 г. Зелена книга „Всяко дете има значение“ (Every Child Matters), която съдържа набор от мерки за закрила и максимизиране на потенциала на всяко дете (Stephens, 2009; Kyriacou, 2009; Petrie, 2013; Cameron & Moss, 2011) и е в основата на Закона за децата от 2004 г. Основните цели на правителствената инициатива са всяко дете, независимо от своя произход или жизнени обстоятелства, да има подкрепата, от която се нуждае, по посока на следните пет резултата: да бъде здраво; да живее в безопасност; да се забавлява и да постига; да има положителен принос; да постигне икономическо благосъстояние (Every Child Matters). Тази програма е част от поредица правителствени документи, целящи цялостна реформа в грижата за деца – от най-ранна възраст до 19 г. и до 24 г. за тези с увреждания.

През 2008 г. правителството упълномощава изследователското звено Thomas Coram към Института по образование в Лондонския университет да осъществи пилотна програма, която да определи

въздействието и да предложи най-добрия начин за въвеждане на социалнопедагогически подход в резидентната грижа за деца (Cameron et al., 2011). В програмата се наемат педагози, обучени предимно в Германия и Дания, които служат като ролеви модели на английските професионалисти (Stephens, 2009; Cameron et al., 2011; Kornbeck, 2013) с идеята да въведат подход в грижата, който въплъщава разбирането за социалната педагогика като цялостна перспектива към потребностите на всяко дете. Паралелно с нея се развива и програмата Head, Heart and Hands („Глава, сърце и ръце“), ориентирана към приемната грижа, а социалната педагогика става основен импулс в работата на граждански организации, като ThemPra (Theory meets Practice), въвеждаща социалната педагогика в резидентната грижа в Есекс, и Jacaranda, които формират социалнопедагогически консорциум и заедно с английския клон на ФИЦЕ (Fédération Internationale des Communautés Éducatives) основават Мрежата за развитие на социалната педагогика (Social Pedagogy Development Network) – гражданско движение за формиране и развитие на социалната педагогика в Обединеното кралство (Petrie, 2013: 8).

В този контекст интересът към социалната педагогика във Великобритания нараства с бързи темпове и благодарение на обмяната на опит с професионалната и научната общност в континентална Европа (Cameron et al., 2011; Lorenz, 2009). Така социалнопедагогическата парадигма се интерпретира в рамките на сравнителни изследвания между британската социална работа и оригиналната германска концепция, както и практиката на социалнопедагогическата работа в континентална Европа.

II. Рефлексии върху социалната педагогика като теория, политика и практика

Според Petrie (2013) липсата на познание за социалната педагогика в Обединеното кралство се дължи отчасти на островното му положение и до голяма степен на липсата на компетентност в чужди езици. Британия е била „географски, исторически и политически различна от континентална Европа“ и по-малко отворена към нейните филозофски и образователни тенденции, отколкото са били другите европейски страни (Petrie, 2013: 4). С навлизането си в англофонския свят обаче социалната педагогика се оказва понятие без аналог и „буквално се загубва в превода“ (Cameron & Moss, 2011: 12):

Терминът „педагогика“ в английския език се разбира като „науката за преподаването и ученето“, отнасяща се до образователните практики в класните стаи или училищата, които, на свой ред, често се асоциират с когнитивни и индивидуални подходи, образование в неговия тесен смисъл. Социалната педагогика, както вече предположихме, би могла да се разбере на английски език като „образование в неговия широк смисъл“ (Cameron & Moss, 2011: 12 – 13).

Разбирането за социална педагогика е много повече от само лингвистичен казус; то е свързано с културата и традициите и не може да бъде просто „импортирано“ в отделна страна (Hämäläinen, 2013; Cameron & Moss, 2011; Kornbeck, 2013). В този смисъл, англосаксонската традиция в социалната работа и грижата за деца в рамките на неолиберализма е търсенето на индивидуални причини и индивидуални решения на проблемите, от една страна, и ограничено разбиране за връзката между възпитанието и социалната работа, от друга (Cameron & Moss, 2011). В допълнение, за разлика от Шотландия „социалната работа в Англия (и САЩ) традиционно има „индивидуалистичен“ подход в сравнение с по-колективистичните и „рефлексивно-терапевтични“ стилове в други страни (Payne, 2005). От друга страна, Coussée, et al. (2010) считат, че дори увлечението по социалната педагогика в Обединеното кралство се дължи на индивидуалистично разбиране:

„...когато социалното в педагогиката се ограничава до холистичен поглед върху индивидуалното развитие на децата и младите хора, то социалната педагогика също няма да бъде в състояние да предпази педагогическите институции от

въвличане в индивидуализирани стратегии за търсене на решение, разгърнати с цел лечение на социалните проблеми... Едно аполитично и неополтено с достатъчно теория внасяне на социална педагогика няма да преготврати тази инструментализация (Coussée, et al. 2010: 801).

Изследователите признават, че най-голямото предизвикателство за системата е реориентацията от „по-тесния индивидуален към по-широкия социетален контекст“ и преместването на фокуса от „грижата и закрилата“ във връзка с „практически и емоционални трудности“ към „всестранно развитие, способности, цели“ и „педагогическа концепция за възпитанието, провеждано на обществено, както и на (заместващо) родителско ниво“ (Cameron & Moss, 2011: 14).

В анализ на историческото развитие на социалната работа в Европа Lorenz (2004; 2008) споделя, че социалната педагогика е водеща сред традициите в континентална Европа, но и „масово неразбран член на социалните професии“ (Lorenz, 2008: 625). Тя е тясно обвързана с германската концепция за *Bildung* (образуване, формиране), за разлика от *Erziehung* (образование), и следва да се разбира като културен проект, който излиза далеч извън училищната педагогика и понятието за образование в английския език (Lorenz, 2008). Нещо повече, за Stephens (2009) *Bildung* е „възпитание и изграждане на характера“ (Stephens, 2009: 344). От друга страна, възпитанието (в смисъл на upbringing) в английската традиция не е термин от контекста на работата с деца, доколкото е функция на семейството, но „улавя нещо от холистичната природа на социалнопедагогическия подход: ролята на педагога като „възпитател“ от името на обществото“ (Cameron & Moss, 2011: 13).

Според Lorenz (2004) „педагогиката става концепцията, която символизира културното възпроизводство на обществото“ след обединението на Германия през 1871 г., когато „модерното германско общество има единствената възможност да оцелее и преодолее заплахите от културна фрагментация и социална дезинтеграция чрез колективни усилия за сплотяване около един културен проект, чрез поемане на задачата за непрекъснато „самоформиране“ и по този начин превръщайки „формирането“ (*Bildung*) в задача, в която всеки отделен член на обществото има не само правото, но и задължението да участва“ (Lorenz, 2004: 633). Той цитира Hamburger (2001), според когото централната тема на социалната педагогика е в това гражданите да отстояват своята субектност и авторство не само чрез социализирането си в обществото, но и чрез активното си участие в създаването му (Lorenz, 2008). В този смисъл, социалната педагогика е дълбоко еманципираща по природа, тя е начин на мислене, който събира в едно социалните и педагогическите съображения и се отнася повече към морално-етичните, отколкото до технико-рационалните интереси на познанието, свързвайки се със социално-етични и социално-политически въпроси и ценности (Hämäläinen, 2013: 8).

Социалната педагогика в континентална Европа има три взаимосвързани сфери: политика, практика и теория (Cameron et al., 2011; Petrie, 2013). Политическите мерки са повече педагогически, отколкото свързани със зграбеопазването, осигуряването на заетост или социални помощи, и се осигуряват за специфични социални цели (Petrie, 2013). Така социалната педагогика прилага педагогически средства за коригиране на социалните проблеми за разлика от социалната работа, която е по-мултиперспективна (Stephens, 2009). Kornbeck (2013) прави извода, че:

„Докато социалната работа е свързана с „компенсация и лечение“ на базата на знания и ценности от психологията, терапията, социологията и правото, то социалната педагогика е ориентирана към фасилитиране на ученето, ангажиране с другия и е базирана върху знания и ценности от образованието (педагогиката), философията и хуманитаристиката“ (Kornbeck, 2013: 60).

Според Lorenz (2004) ключовата характеристика, която отличава социалната педагогика от социалната работа, е, че тя поначало не е ориентирана към дефицита, отнася се до всички деца и всички човешки същества, които се нуждаят от педагогическо ръководство за пълно разгръщане на своя потенциал (Lorenz, 2004: 636). В контекста на училището социалната педагогика, казва Kyriacou (2009), включва

всички деца, а не само (или предимно) онези ученици, които имат „проблеми“ или са идентифицирани от училището като даващи повод за тревога (Kuriacou, 2009: 104). Според него същността на социалнопедагогическия подход е свързана с концепцията за потребностите на детето, като цяло.

Изследвайки социалнопедагогическата традиция в Норвегия, Stephens (2009) твърди, че социалната педагогика означава и социалните педагози, и децата да споделят едни и същи жизнени пространства, „педагогика на взаимоотношенията“, която подготвя децата за съгряжен живот. В неговата „хипотетична дефиниция“ социалната педагогика се свързва с учението и практикуването на грижи, обучение и възпитание, разглеждани като едно цяло, а не като обособени образувания, и с акцент върху намирането на педагогически начини за насърчаване и подкрепа на позитивното социално развитие (Stephens, 2009: 347).

Определяща черта на най-добрата социалнопедагогическа практика според Stephens (2009) е способността на педагога да се превърне в „сигурна база“ в живота на детето. Той подчертава, че заимства термина от психоаналитичната теория на Bowlby (2005), защото „персонифицира взаимоотношение, в което детето може да се обърне към значим и доверен възрастен за емоционално убежище и подкрепа“ (Stephens, 2009, с. 345). Социалната педагогика има повече общо с родителството, отколкото със социалната работа и социалната грижа, тъй като социалните педагози споделят всички аспекти от ежедневието на децата (Jackson, 2011: 102).

Пълния текст четете в сп. „Педагогика“, кн. 4

Въпрос на етика

*Откъс от „Етика и етично поведение
в оценяването на изпълнението
на публичните програми“*

Ивайло Илиев

Университет за национално и световно стопанство

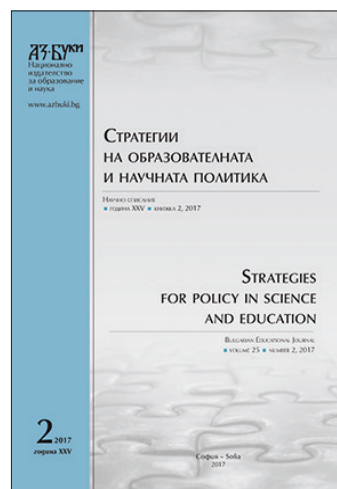
Въведение

В последните десетилетия се наблюдава растеж на броя на извършените оценки на държавни разходни програми не само в национален, но и в международен мащаб. Все повече учени и изследователи се фокусират върху процесите на оценка, създават се правила и наръчници за оценителите. Множество международни и национални организации се опитват да създадат универсален наръчник за оценителите на публични програми. Публикуваните материали относно това как да се провеждат оценките, са значително повече от тези, които засягат етичните проблеми в процеса на провеждане. Същевременно всеки оценител взема множество етични решения и е необходимо да се акцентира върху тях, върху етичната страна на оценяването. Етичният избор, вземането на решение в процеса на оценка оказват влияние върху всички участници в програмата и върху самия оценител. В настоящата статия ще се изследват етиката и етичното поведение в оценяването на публичните програми.

1. Етика и етично поведение – определения и концепции

Етичните съображения винаги отразяват конкретен социален, културен, политически и икономически аспект. Още от древността не може да се опре-

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

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

Редактор

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. 2/2017:

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

„Химерните групи“ в училище и практики на наследяването: „загубата на бащата“ / Николай Цанков, Веска Гювийска

Университетското обучение по турски език в България – актуално състояние и перспективи / Милена Йорданова

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ

Етика и етично поведение в оценяването на изпълнението на публичните програми / *Ивайло Илиев*

За средния аритметичен успех и проблемите, свързани с неговата логическа състоятелност / *Маргарита Ламбова*

ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Образователната интеграция в измеренията на приобщаващото и на интеркултурното образование / *Пламен Макариев*

Team Teaching и/или Co-teaching в контекста на приобщаващото и интеркултурното образование / *Наталия Витанова, Нели Митева*

Някои методологически проблеми при изучаването на съвременните младежки субкултури / *Кремена Йорданова*

дели единна концепция или разбиране за нейното естество. За оценителя, работещ върху държавни програми, възприятието за етично поведение и отговорност е комплекс от много разнообразни елементи.

– Човешката му природа (личността му).

– Неговите общностни ценности (семеен ценности, приятели, образование, местна идентичност).

– Неговата професионална социализация (колеги, желание за развитие, отговорност към работата).

– Неговата личностна философия (религия, вярвания, възгледи, убеждения, отношение).

Тези елементи могат да създават безкрайни комбинации от етично поведение. Ценностите и нормите на оценителите на публични програми не могат да бъдат разграничени от обществените ценности и норми за поведение. Предполага се, че в публичния сектор съществува т.нар. „публична етика“, която очертава границите за поведение на хората, работещи във и за него. Тя може да бъде определена като съвкупността от общи ценности и норми в публичната администрация. Моралният характер на тези норми се отнася до възприятията за правилно и грешно, добро или лошо. Докато ценностите служат като морални принципи, то нормите определят какво е законно и морално правилно в дадена ситуация.

Етиката е комплексна наука, която разглежда морала в човешкото поведение, тя се развива вследствие на разсъжденията на хора върху намеренията и последствията от действията им. Разгледана през призмата на философията, етиката задава въпроса кое е най-добре за хората като цяло? Кое е морално правилно? Кое е правилното действие спрямо знанието, което имаме? Целта е да се постави етиката в контекста на интересите, нуждите и властта като елементи на публичните програми.

Принципите в етиката могат да се разглеждат като произлезли от етични теории (обяснения как хората вземат етични решения). Етичните теории могат да се разграничат в три основни категории (Bibby, 1997).

– Консеквенциализъм или телеология, според която доброто и лошото се определят, като се изследват последствията от преднамерените ни действия (например в утилитаризма, при който правилното действие е това, чийто резултат създава най-голямото възможно добро за най-големия брой хора).

– Деонтологична, според която съществуват определени характеристики на действията и света, които правят действията правилни или

грешни независимо от последствията им (понякога това се изразява в твърдението, че целта не може да оправдае средствата).

– Аристотеловата е третият вид, като според нея съществуват връзки между нещата, които хората намират за добри сами по себе си, и това, което те би следвало да направят.

Естествено, съществуват и много други класификации и гледни точки относно етичните принципи и теории. Newman and Brown (1996) използват разширена класификация, която включва човешките права, социалната справедливост и грижа (за консеквенциалистичната и деонтологичната категории).

В комплексния свят, в който всичко си взаимодейства и нещата и хората са взаимозависими, рядко може да се очаква те да имат контрол върху действията си. Немският философ Емануел Кант твърди, че само намеренията и волята на хората могат да бъдат субекти на етично оценяване именно поради невъзможността да се контролират външните събития.

Разнообразието от теории в етиката означава, че принципите, които произлизат от тези теории, не съвпадат. Оценителите използват в практиката си различни принципи или въпроси, които да определят поведението им, или пък се намират в ситуация, в която различните групи в програмата имат различни принципи. Това предизвиква конфликти и проблеми в етичен аспект за провеждането на оценка в публичните програми.

2. Етиката в оценяването на публичните програми

Етични кодекси

В последните години множество организации и асоциации (международни, регионални и национални) на оценители на публични програми публикуват принципи, кодекси и насоки за етично поведение. Тези публикации са полезни за привличане на вниманието на публиката и практикуващите, но често пренебрегват важни проблеми. В по-голямата си част тези принципи са разработени в страни от западния свят и съответно в каноните на западната рамка за морални разбирания. Следователно тези принципи обикновено разглеждат като нормативни понятията лично себеизразяване и независимост, равенство, индивидуален растеж, конкурентоспособност, меритокрацията и постигане на целите. В много държави има културни различия, които правят прилагането на подобна нормативна рамка невъзможно. Дори и в западните страни съществуват множество малцинствени групи, които спазват други етични принципи и имат различна ценностна система, което прави подобни правила неадекватни за приложение. Например в някои култури индивидуалните постижения не са ценни сами по себе си, а само когато имат положително въздействие за групата, а в други култури сътрудничеството е по-важно от конкурентоспособността. Следователно етичното поведение в конкретна ситуация зависи от личното разбиране за културни норми.

Етичните насоки и кодекси се фокусират върху поведението на индивида, като се игнорира влиянието на обществените институции (икономиката, политиката, семейството, образованието) и организираниите социални практики (преподаване, оценяване, администрация, болнични грижи и др.). Те възпъщават и определят културните стойности в контекста на правилно и грешно, добро и лошо – те посредничат нашите взаимовръзки с другите и света; те не са просто „организации“ а модели за нормативни и морални очаквания (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, Tipton, 1991). Етиката в оценяването не е просто въпрос на индивидуално професионално поведение, но и на нормативната ориентация на практиките за оценяване в обществото.

В последното десетилетие се наблюдава увеличаване на броя държави, в които са въведени или са в процес на въвеждане кодекси в публичната администрация, включително в сферата на публичните програми. Те създават полезност само ако са приложени и въведени адекватно сред персонала. Етиката е ефективна само ако

хората вярват в нейната полезност и ефективност. Етичните норми се свързват с понятията справедливост и истина. За някои професионалисти това означава коректното предоставяне на получената информация на клиентите или мениджърите. За други професионалисти това може да представлява точността на измерените данни. Проблемът за етиката в оценяването е допълнително усложнен от факта, че всички оценки са с политическо естество. Следователно опитите да се решават етичните конфликти, могат да поставят оценителите в изключително сложни ситуации.

Michalos (1992) отбелязва, че поради липсата на правилник, към който да се обърнат, хората започват да пишат собствените си правилници. Учените пишат своите чрез преговори, т.е. група учени, в случая оценители, се събират и договарят набор от правила, които трябва да се следват от всички оценители. Основната презумпция е, че оценителите са най-квалифицираните индивиди да развият тези правила, защото са най-задълбочено запознати с процеса на оценяване. Разглеждайки този процес в неговата логическа стъпка, Michalos (1992) отбелязва, че процесът на определяне на правила е политически, ако политиката се разглежда като достигането до съгласие чрез преговаряне. Това предполага, че установяването на етични правила и насоки за оценителите е политически процес, който ще се променя заедно с промените в политически план или пък с развитието на нови методи за оценка. Следователно това, което се счита етически коректно днес, може да не е етически коректно утре.

Оценките се възлагат най-често от хора, които са заинтересовани в определена степен от дадената публична програма. В някои случаи заинтересованите лица могат да са по-взискателни и да искат по-активно участие в провеждането на оценка или достъп до информация. Това поражда проблема пред оценителя, че действие или решение, което е било етически коректно в дадена оценка, може да е неприемливо за друга.

Много от етичните решения, които се правят в процеса на оценяване на публичните програми, могат да се вземат, следвайки етичните насоки, които са установени от дадена професионална организация. Същевременно възникват етични проблеми, за които наръчниците и насоките не могат да дават решение. Повечето оценители са запознати с основните етични принципи, които трябва да следват, но не са осъзнали тяхното значение в дълбочина, не са разгледали детайлно всички етични проблеми, които ги съпътстват, и как може да ги разрешават.

Оценяване – вътрешна стойност и принос

Оценяването е процес, който цели да подпомага мениджърите във вземането на решения за настояща или бъдеща програма. Оценителите помагат на мениджърите да определят до каква степен програмите изпълняват зададените цели и дали са успешни в приложението им. В процеса се използват установени техники за изследване, които позволяват да се организира и анализира наличната информация. Всяка оценка се обосновава на различни умения и експертиза, но има няколко основни характеристики, присъщи за всяка качествено проведена оценка, като например опитни оценители да съветват мениджърите във всеки етап, като осигуряват информация и адекватен фокус на провежданите оценки. Оценителят да е извършил адекватно етично изследване, да се е отнесъл внимателно към придобитата информация и конфиденциалността ѝ, да я е предоставил навреме и тя да се използва за вземането на решения, като мениджърите получават независими, добре направени оценки.

Оценяването на публична програма се предприема, за да се демонстрира нейната ценност. Това е особено важно за програми, които засягат голяма група от обществото, като например образователните. Rossi, Freeman, Lipsey (1999) го определят като „използването на процедури и методи за системно изследване на ефективността на програмите, създадени за подобряване на състоянието на обществото“. В оценяването се използват количествени и качествени методи за

Избрано

сравнение на резултатите спрямо предварително определени стандарти, за да се даде представа за ефективността на програмата. В идеалния случай оценката се основава на изследвания и на целите на програмата, тя е продължителна и се провежда във всичките етапи на програмата (Gregory & Watson, 2008). В същността си оценяването е етична инициатива, едно усилие да се различи правилното от грешното, доброто от лошото.

Оценките не притежават вътрешна стойност извън академичната среда. Те не се предприемат само за да се проведат или поради необходимост от описание на програмата. Описанието е само част от процеса на оценяване, допринасящ за основната цел на оценката: определяне на ефективността и успеваемостта, измерени спрямо набор от стандарти. Самият факт, че провеждането на оценки на публичните програми е целево, показва, че е обвързан с получените резултати. Откритията могат да се използват да определят дали дадена програма е неефективна, да определят доколко е ефективна и да се идентифицира къде може да се подобри или промени. Строга и отговорно изпълнена оценка създава стойност. Тя е основен инструмент в процеса на вземането на решения от мениджърите. Нейната ценност не трябва да се счита за даденост. Една качествена оценка следва да се изпълнява, когато е необходимо, трябва да се определят ограниченията ѝ, за да може да е полезна. Оценката може и следва да се използва за подобряване на стратегията и изпълнението на публичната програма. Естествено, трябва да има желание от страна на мениджърите и изпълнителите да се използват резултатите от тази програма. В своята същност оценяването е телеологично начинание, т.е. това дали е добро, се определя от завършека му.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн 2