

## КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧИТЕЛИТЕ ДА ОБУЧАВАТ ВЪЗРАСТНИ УЧАЩИ СЕ

**Ваня Божилова**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** Статията е посветена на една нова и все още малко реализирала се в практиката роля на учителите като обучаващи възрастни. Нормативната регулация у нас за нейното реализиране е вече налице. Затова на аналитично ниво ще бъдат очертани ключови за учителите компетенции, необходими им за обучението на възрастни учащи се, както и конкретни препоръки за оптималната реализация на тази педагогическа дейност.

*Keywords:* adult education and training; teaching competencies

Привилегията и правото да учат, принадлежи не само на децата, но и на възрастните. Днес обществото, в което живеем, наричаме „учещо се“, защото се опитва да създава възможности за хората да учат в продължение на целия си съзнателен живот. Но учещо се общество е и това, което вижда в образованието и обучението път за намиране на решения на сериозни социални проблеми, като безработица, неграмотност, дефицит на качествена работна сила, ниска и несъответна на пазарните потребности квалификация и слаба конкурентоспособност, социално изключване и маргинализиране на цели групи от обществото, липса на социална идентичност, увеличаване на сивия сектор в икономиката и започване на нерегламентирана работа без нужната квалификация и др.

### **Защо нараства значението на образованието и обучението на възрастни?**

В проучване относно състоянието на образованието на възрастни и продължаващото образование и обучение в Европа се посочва, че „безработицата в целия ЕС е неприемливо висока и несъответствието на уменията е един най-големите проблеми за нашите икономики... най-уязвимите групи – тези с ниска квалификация, безработни, възрастни работници, имат по-малък достъп до нови възможности за образование“<sup>(1)</sup>.

Възможен адекватен и целесъобразен път за поставяне на тези проблеми във фокуса на вниманието и намиране на решения е образованието и обуче-

нието на възрастни. Според П. Федериги то има „двойна функция: от една страна, допринася за пригодността за заетост и икономически растеж, а от друга страна, отговаря на по-широки обществени предизвикателства, по-специално насърчаване на социалното сближаване“<sup>(1)</sup>.

Най-общо могат да бъдат обобщени три групи причини за нарастване на значението на образованието и обучението на възрастни.

*1 група* – демографската динамика в европейските страни, застаряването на населението и увеличаване броя на заетите лица на възраст между 45 и 64 години. Това означава, че тази възрастова група ще бъде активно заета през следващите години и трябва да ѝ се осигурят възможности за професионален растеж и развитие. Удължаването на активния работен живот изисква създаване на възможности за повишаване на способностите за работа.

*2 група* – повишаване броя на хората, които придобиват по-високи нива на образование и квалификация. Това ще доведе до увеличаване на търсенето на образование за възрастни и продължаващо образование. „Увеличаването на броя на висококвалифицираните работници изисква непрекъснатото развитие на умения, които са изложени на постоянен риск от остаряване. Констатации и изследванията на Eurostat потвърждават, че възрастните с високи нива на образование са групата, която най-вероятно ще участват в учене през целия живот“<sup>(1)</sup>.

*3 група* – променя се структурата на заетостта. Това може да окаже влияние върху необходимостта от повишаване на компетенциите, което, от своя страна, ще доведе до повишаване на търсенето на възможности за тяхното придобиване.

От 2007 година у нас Националният статистически институт провежда изследвания на образованието и обучението на възрастни, чиято цел е да се оцени участието на населението в активна трудова възраст (25 – 64 г.) в ученето през целия живот и в частност – в неговите три основни форми: формално образование и обучение, неформално учене и самостоятелно учене. Обратно на очакванията и на тенденциите да се повишава потребността от развитие на възможности за учене, според резултатите от проведеното през 2011 – 2012 г. изследване „равнището на участие на населението на възраст 25 – 64 г. във формално или неформално образование и обучение намалява съществено – от 36.4% през 2007 г. на 26.0% през 2011 година. Факторите за това намаление са основно свързани с общата икономическа криза в страната, и най-вече с намалението на броя на заетите лица, които са основните участници в образование или обучение. От всички участници във формално или неформално образование и обучение през 2011 г. 92.9% са заети лица, а през 2007 г. този относителен дял е 94.1%“<sup>(2)</sup>.

Следователно, от една страна, социалното и общественото, икономическото и техническото развитие предпоставят повишаване значението на

образованието и обучението на възрастни, а от друга – практиката показва противоположна тенденция по отношение на търсенето и участието в такива учебни дейности. Вероятно става дума за съществено разминаване между желано и реално или между необходимо и случващо се, което обаче не „подкопава“ значимостта на този образователен сектор. Дали по-скоро не трябва да се замислим за по-ефективно управление на образованието за възрастни и продължаващото образование, за изграждането на динамични среди за обучение, адаптирани към различни сектори и равнища на образование. Според Робърт-Ян Смитс<sup>3)</sup> „специално внимание трябва да се обърне на предоставяне на обучение, което дава възможност за придобиване на истински знания, умения или поведение като единствения начин за предотвратяване на загуба на ресурси<sup>1)</sup>. Водещо условие за постигане на това е образованието и обучението на възрастни да бъдат нормативно регламентирани.

**Кои са нормативните основания учителите от средните училища да обучават възрастни?**

Нормативна регламентация на формалното образование и обучение на възрастни у нас откриваме във:

- Конституцията на Република България, относно правото на българските граждани независимо от своята възраст да придобиват основно, средно и висше образование и да повишават непрекъснато своята квалификация;

- Кодекса на труда относно възможностите за образование и обучение на лица, заети въз основа на трудов договор, или на лица, които се подготвят за работа при работодателя след завършване на обучението;

- Закона за предучилищното и училищното образование;

- Закона професионалното образование и обучение, участието на възрастни в обучение за придобиване на професионална квалификация и/или курсове за подготовка за валидиране на професионални компетентности;

- Закона за изпълнение на наказанията и задържането под стража относно образованието, обучението и професионалната квалификация на лицата, изтърпяващи наложено наказание „лишаване от свобода“;

- редица подзаконови нормативни актове (наредби).

По-подробно тук ще се спрем на влезлия в сила от 1 август 2016 г. Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО). Той съдържа някои основни регламенти по отношение на обучението на възрастни, които насочват и очертават и ролята на учителите като обучаващи възрастни.

Възможностите за обучение на възрастни в системата за училищно образование (формално образование) са налице от регламентираното със ЗПУО обучение на лица над 16 г.<sup>4)</sup>). Законът посочва видовете училища и форми на обучение за тези лица. Съгласно чл. 42 ал. 3 и ал.4 „(3) *Във вечерните училища се организира обучение във вечерна форма за придобиване на основно и*

*средно образование и/или на професионална квалификация на лица, навършили 16 години, а в случаите, предвидени в този закон – и за лица, навършили 14 години; (4) При условията и по реда на този закон във вечерните училища може да се организират самостоятелна, индивидуална и комбинирана форма на обучение“.*

Формата на обучение се избира от ученика или се препоръчва от екипа за подкрепа за личностно развитие, особено в случая на лице, навършило 16 години, което постъпва за първи път в училище (чл. 107, ал. 1 и ал. 2). Следователно, независимо че „училищното образование е задължително до навършване на 16-годишна възраст“ (чл. 8, ал.2), лицата над 16 години имат достъп до системата за формално образование. Тази законодателна регламентация свидетелства за „отваряне“ на системата за формално образование към другите пътища за придобиване на знания, умения и компетенции от възрастните чрез неформално и/или самостоятелно учене и възможностите за тяхното признаване от компетентни органи от системата на училищното образование.

Допълнителни аргументи за тази теза намираме в изцяло новата глава осем от Закона – „Признаване, приравняване и валидиране на резултати от ученето“, и по-конкретно в чл. 166. Съгласно него *„валидирането е оценяване и признаване на съответствието между компетентности, придобити чрез неформално обучение и информално учене, и изискванията за завършване на клас, етап или степен на образование и/или за придобиване на професионална квалификация и издаване на съответния официален документ“*. По този начин възрастните имат достъп до системата за училищно образование и до системата за професионално образование и обучение (за придобиване на квалификация по част от професия или цяла професия). Това разширява възможностите им за достъп до пазара на труда и трудова реализация.

Законодателно валидирането на компетентности обхваща отделните класове, етапи и степени на образование. То може да се осъществи по отделни учебни предмети и/или по всички общообразователни учебни предмети *за определен клас от основната степен на образование*. Могат да се валидират и компетентности, необходими *за завършване на начален етап, на прогимназиален етап* от основната степен на образование или *за придобиване на професионална квалификация*. Условията за неговото ефективно осъществяване изискват съблюдаването на държавните образователни стандарти за общообразователната подготовка и оценяването на резултатите от обучението – по чл. 167. Удостоверяването на резултатите от валидирането става чрез издаването на официални документи, представени в чл.168.

*Чрез нормативното регулиране на валидирането на компетентности на възрастните, придобити чрез неформално и самостоятелно учене в училищата от системата за формално образование, на практика се регламентира ролята на учителите като обучаващи и оценяващи възрастни. Това*

поставя реални предизвикателства пред тях относно компетенциите им да обучават възрастни, и по-конкретно избор и прилагане на подходящ подход за обучение, който предполага:

- компетенции за диагностика и анализ на потребностите на възрастните от обучение;

- компетенции за планиране на обучението и разработване на подходящи дидактически ресурси<sup>5)</sup>;

- компетенции за подходи за оценяване на възрастните;

- компетенции за консултиране и оказване на подкрепа в процеса на учене.

Ако вземем предвид процесуалните характеристики и етапите, през които преминава една процедура по валидиране на компетенции, то допълнително бихме могли да открием следните необходими на учителите компетенции:

- компетенции да информират, мотивират и консултират възрастните относно валидирането и неговото значение за конкретния човек;

- компетенции да идентифицират налични знания и умения у възрастните;

- компетенции да подпомагат възрастните в подготовката на документация с доказателства (портфолио) за валидирането;

- компетенции да анализират представената информация и нейната обективност;

- компетенции да оценяват (Bozhilova, 2011.: 123 – 125).

Друга нормативна регламентация, която предлага ЗПУО, очертава компенсаторните функции на училищата от системата за формално образование чрез осигуряването на втори шанс за обучение на възрастни. Това са регламентите относно възможностите за *ограмотяване на възрастни и за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап на средното образование*. Нормативно това е регламентирано в чл. 169, където се посочва, че „*училищата може да организират и провеждат курсове за ограмотяване и курсове за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап за лица, навършили 16 години*“.

Провеждането на курсове за ограмотяване на възрастни<sup>6)</sup> предполага учителите да бъдат подготвени и да притежават необходимите за това компетенции. Като очертава спецификата на процеса на ограмотяване, H.S. Bhola посочва, че ролите и задачите на учителите, които ограмотяват възрастни, могат да бъдат разделени на две нива:

- *социално или културно ниво*, на което ролята и задачите на учителя са да влияе върху живота на хората, които обучава, да бъде агент на развитието, да ги подкрепя в техните цели и да ги мотивира за успех;

- *техническо ниво*, на което ролята му е да обучава, но да обучава възрастни, което обучение е различно от това на децата (Bhola, 1994: 11).

*Чрез нормативното регулиране на ограмотяването на възрастни на практика се регламентира ролята на учителите като обучаващи възраст-*

ни в курсове, чиито цели имат не само образователни, но и социокултурни измерения.

„Ролята на учителя, който ограмотява, изисква повече от това да се преподава... Той трябва да познава добре съдържанието, което преподава, учебните задачи, които трябва да бъдат завършени, общите цели, които трябва да бъдат постигнати..., но за успеха на своята работа трябва да познава добре своите учещи като индивидуалности... да познава себе си, за да може да изпълнява тази роля по етичен и ефективен начин (Bhola, 1994: 11 – 14).

**Какви компетенции са необходими на учителите, за да обучават възрастни?**

Ще започнем първо с изясняване на понятието „компетентност“ и връзката му с „компетенции“.

Според Речника на българския език понятието „компетентност“ се разглежда като умение на личността. Компетентната личност е тази, която е добре подготвена в дадена област, добре осведомена и има пълномощия като служебно лице или институция<sup>7)</sup>.

Според Българския тълковен речник понятието „компетенция“ има две значения. Първото е право – пълномощия, предоставени на служебно лице или на държавна институция от закон или устав. Второто значение е знания, осведоменост в някоя област<sup>8)</sup>.

Според Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот компетентността е резултат от обучението редом със знанията и уменията<sup>9)</sup>, а под „компетентност“ се разбира „доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие<sup>9)</sup>.

В научната литература в сферата на образованието се прилагат различни подходи към определяне на същността на понятията „компетентност“ и „компетенция“. Тук ще представим три от тях.

Един от подходите за обяснение на понятието „компетентност“ и връзката му с „компетенции“ използва Н. Боритко, който приема, че компетенцията е предварително зададено изискване към подготовката на обучаемия, характеристика на неговата професионална роля, а компетентността е степен на съответствие на това изискване за усвояване на компетенцията, личностна характеристика на човека<sup>10)</sup>. В този случай връзката компетенция – компетентност е връзка между цел и постигнат резултат.

Сумарен подход към разбирането „компетентност“, като съвкупност от компетенции, предлага В. Великова. Според нея „понятието „компетентност“ се осмисля като обобщаващо натрупаните у образования се компетенции в различни области с практически и идеални измерения... Компетенцията е винаги обвързана с операционализирането на субектната изява, докато компетентността може да се приема и в

нейната потенциална дистанцираност от непосредствената практическа изява“ (Velikova, 2003: 16).

Трети, различен подход към компетентността, като обект на дидактически интерес, предлага В. Делибалтова. Тя посочва, че „компетентността е личностно образование, което не може да се операционализира, като се сведе до отделни разпокъсани „дискретни“ знания или умения, а би следвало да се оценява в определен контекст на основата на постигнатото действително ефективно изпълнение на задача или дейност, а не като постигане на предвабително определен стандарт“ (Delibaltova, 2003: 9).

В областта на научното обосноваване на професионалното образование и обучение и професионалните дейности (професиите) понятията „компетентност“ и „компетенции“ допълват своето съдържателно/смислово поле. Ще дадем няколко примера за това.

Според Яна Мерджанова *професионалните компетенции* фиксират правомощията в професията за определени дейности и функции съобразно йерархията на професията в Националния класификатор, съобразно длъжността (работното място) и придобитата степен на квалификация. Компетенциите се разработват за съответните равнища на професионална квалификация (от първо до четвърто) и са основа на професионално-длъжностните характеристики, където се посочват конкретни права и задължения на професионалиста на работното място и неговите взаимоотношения на подчинение и ръководство по вертикал и хоризонтал с други специалисти в институцията и извън нея (Merdzhanova, 2004: 27). Авторът посочва, че *професионалните компетентности* „...фиксираат групите способности спрямо предмета на труда в професията. Основните групи професионални способности произтичат от характера и разнообразието на професионалните роли, професионалните компетенции“ (Merdzhanova, 2004: 27).

Според R. Richey, D. Fields, M. Foxon „една компетентност включва съответен набор от знания, умения и нагласи, които дават възможност на дадено лице да изпълнява ефективно дейностите за дадена професия или да работи по начин, който да отговаря или да надхвърля стандартите в определена професия или работна обстановка“ (Richey, Fields & Foxon, 2001).

В речника на CEDEFOP<sup>11)</sup> *връзката професионални компетенции – професионални компетенции* е функционална връзка. Често в практиката тя може да се види като връзка между компетенции и резултати от ученето.

Обобщено можем да приемем, че *компетенция* (в превод от латински *competentia*) означава кръг от въпроси, в които човек е добре осведомен, притежава познания и опит. *Компетентният в определена област* човек притежава съответстващите знания и способности, позволяващи му обосновано да съди за тази област и ефективно да действа в нея.

Компетенциите на учителите да обучават възрастни, са специфични професионални компетенции. В изследванията относно професионалния облик на



съвременния учител се посочва, че „през последните години настъпиха някои съществени изменения както в учебно-възпитателния процес, така и в изискванията към учителя. Той е ключов участник в образователния процес с целия си професионален, психологичен и нравствен потенциал“ (Ignatova, 2012: 144 – 148).

В. Найденова посочва, че професионалните компетенции на учителя са „комплексни личностни образувания, формирани след усвояване на определена съвкупност от знания, умения, опит и поведение“ (Naydenova, 2004).

Професионалните компетенции на преподавателите/учителите на възрастни бихме могли да определим, ако познаваме добре:

- спецификата на дейността на учителя – неговата преподавателска дейност;

- особеностите на възрастните като учащи се;

- очакванията на възрастните от обучението.

*Преподаването е основна дейност на учителите и предполага многообразие от свързани компетенции.*

1. Методически компетенции:

- да разработва учебна документация – учебен план, учебна програма, методичен план;

- да разработва дидактически материали;

- да прави подбор на форми и методи на преподаване;

- да прилага различни варианти на оценяване според целта;

- да умее да организира образователното пространство;

- да умее да разработва инструменти за обратна връзка за ефективността на обучението;

- да умее да организира времето си.

2. Аналитични компетенции:

- да индивидуализира обучението на обучаемите;

- да диференцира обучението;

- да концептуализира (да може да обяснява през призмата на какво прави нещата);

- гъвкавост при избор на подход на преподаване.

3. Изследователски компетенции:

- да подбира информация по зададена тема;

- да познава и ползва база данни.

4. Комуникативни компетенции:

- да артикулира правилно;

- да познава правилата на книжовния език;

- да говори граматически, смислово и лексикално правилно;

- да съобразява стила на говорене със средата;



- да познава и владее езика на тялото – да използва зрителен контакт, жес- томимика;

- да използва техники на владеене за подходяща сила на гласа, бързо-бав- но говорене (темп на говорене), да концентрира внимание чрез техники на говорене;

- да умее да слуша (активно слушане);

- да умее да парафразира, да резюмира текст;

- асертивност (да умее да „влезе в обувките на другия“)/ емпатичност;

- да познава техники за решаване на конфликти;

- да бъде готов и да умее да партнира, да работи в екип.

#### 5. Технологични компетенции:

- да умее да работи с компютър – текстообработващи програми;

- да умее да ползва съвременни информационни технологии;

- да умее да работи с офис техника – факс, скенер, копир, интерактивна дъска.

Преподавателската дейност, като специфична дейност, има своите професионални предизвикателства към учителите независимо дали се обучават деца, или възрастни. Познаването на особеностите на самите учащи обаче е важно условие учителят да осъществява ефективно своята преподавателска дейност.

През последните 30 години се появило множество изследвания, в които се описват конкретни характеристики на възрастните учащи като обобщени характеристики, произтичащи от тяхното възрастово, когнитивно и социално развитие. Повечето от изследванията имат за цел да подпомогнат практиката за образование и обучение на възрастни.

Ето няколко примера.

- Smith посочва шест отличителни особености на ученето на възрастните:

- 1) то е през целия живот; 2) личностно е; 3) включва промяна; 4) част е от човешкото развитие; 5) включва опита на учащия и 6) частично интуитивно е.

- Simpson посочва две отличителни черти на възрастните учащи – автономия на посоката на обучение (самонасоченост) и използването на опита като ресурс.

- Knowles описва пет ключови предположения за възрастните учащи:

- 1) възрастните са мотивирани да учат ако ученето удовлетворява техни конкретни потребности и интереси; 2) ученето е през целия живот; 3) опитът е основен ресурс при ученето; 4) възрастните имат потребност да самонасочват ученето си и 5) индивидуалните различия между хората се повишават с възрастта (Trotter, 2006: 11).

- Cyril Houle разделя възрастните на три групи според тяхната ориентация: *ориентирани към целите* (тези, които използват образованието, за да постигнат ясно формулирани цели); *ориентирани към действията* (такива, които

взимат участие в различни дейности, заради самото учене); *ориентирани към ученето* (тези, които получават знание за собствена полза).

Без да даваме повече примери от чуждата практика, ще се опитаме да насочим вниманието към някои ключови характеристики, които са обобщени на базата на нашия личен опит като обучаващи възрастни.

Една от основните отличителни характеристики на възрастните учащи е, че те *поемат отговорност за собственото си учене*. От гледна точка на зрелостта, за да учи ефективно възрастният учащ, се нуждае не само от компетентен преподавател и от разнообразни учебни ресурси, но той трябва да осъзнава своята важна роля в процеса и да бъде отговорен към ученето и възможните резултати.

Възрастните учащи *поемат контрола върху процеса на учене*, като оценяват настъпилния прогрес съобразно своите лични, индивидуални цели. Това например е една от причините, когато се обучават възрастни, да се търси синхронизация на учебните цели, произтичащи от целите на обучаващата организация, и индивидуалните учебни цели, произтичащи от личните потребности на всеки учащ (особено в ситуации, когато при дефинирането на първите не се отчитат или се отчитат в малка степен вторите). Подобен подход се прилага в някои училища за възрастни в Норвегия<sup>12</sup>). Там в залите за обучение могат да се видят визуализирани индивидуалните цели на всеки учащ, а ролята на преподавателя е чрез инструментите, с които разполага (учебно съдържание и ресурси), да насочи и подкрепи учащите в реализирането на техните лични очаквания и цели чрез предлаганото обучение.

Друга важна характеристика на възрастните учащи е, че при ученето *отговорите на въпросите „Защо нещо трябва да бъде научено?“ и „Кога може да бъде приложено?“ са интегрирано свързани в съзнанието и мисленето на възрастния*. Казано по друг начин, значението на знанието се осмисля чрез неговата приложимост, а чрез прилагане на наученото знание се превръща в мотив за учене. За разлика от децата възрастните са по-слабо мотивирани да учат неща, които няма да използват или ще приложат в ситуации, отложени далеч във времето. Те са „егоисти“ по отношение на собственото време и използването му за дейности, чийто резултат не могат да видят. И това е напълно обяснимо от гледна точка на тяхната ангажираност (в семейството, на работното място, в дейности за рекреация и почивка, в образователни дейности) и от позицията на това, че участието в обучение се възприема като типична и водеща дейност за детската възраст. В различни обучения възрастни учащи споделят: „Късно ми е да уча“, „Позабравил съм как се учи“, „Всеко нещо с времето си“ и др.

Според S. Alkadhi мотивацията може да се разглежда като „чадър“, под който са разположени всички предположения за особеностите на възрастните учащи през призмата на андрагогическия модел (Alkadhi, 2015). Поведението

на възрастните учащи е повлияно, мотивирано както от външни, така и от вътрешни фактори. На повърхността (видима) обикновено е външната мотивация за включване в обучение – например желание за намиране на по-добра работа, за получаване на по-висока заплата, повишаване на образованието, кариерно развитие и др. Факторите за външна мотивация влияят върху увереността на възрастните, че времето и енергията, които ще посветят на учене, ще доведат до нещо видимо значимо за човека.

За възрастните обаче вътрешната мотивация е основна движеща сила за успех. Ученето е средство, чрез което човек „изпълва себе си“, намира смисъла както в професионален план (получава професионална удовлетвореност), така и в личен план (повишава самочувствието си). Придобиването на нови знания и умения формира у възрастните чувството за компетентност, затова и ученето може да се разглежда като инструмент за подобряване на качеството на живота. Те откриват ценността на това, което учат, или последиците от това, което не са научили. Налице е много тясна връзка между мотивацията за учене и значимостта на това, което се учи. Познаването на тази специфика е особено важно за преподавателите. Когато обучават възрастни, те винаги трябва да представят новия материал така, че възрастният учащ да осъзнае и „види“ връзката между новото познание и своите индивидуални ценности и цели. Ако възрастните учащи ценят това, което учат, това допълнително ги мотивира да учат. Тази идея стои в основата и на концепцията за самонасоченото учене. А каква е ролята на преподавателите в този процес?

*Профилът на учителя като обучаващ възрастни* би се обогатил и ако погледнем през призмата на очакванията на възрастните учащи от обучението. Изследвания в тази посока се правят от края на 80-те и началото на 90-те години на XX век (Donaldson, 1989; Flannery, 1991; Ross-Gordon, 1991, 1993). Резултатите от тези проучвания дават възможност да се изведат предположения, че възрастните учащи имат различни очаквания за преподавателите си. Наблюдава се биполярност – някои от очакванията могат да се отнесат към характеристиките на андрагогическия подход, а други – към характеристиките на педагогическия подход.

В основата на андрагогическия подход стоят основни допускания за възрастните, като учащи, които влияят върху обучението на възрастните, като процес. Прилагането на този подход в обучението се свързва с името на М. Knowles и неговата школа. В своята работа с възрастни учащи той установява, че за да преподават успешно, преподавателите на възрастни трябва да отчитат актуалните интереси на учащите, вместо да се фокусират върху това, от което преподавателят счита, че учащите имат нужда. В своите разработки от 1980 и 1984 година той подчертава, че най-добрият образователен опит е този, получен чрез сътрудничество, взаимодействие между преподавателя и учащите, базирано на използването на много и разнообразни ресурси.

По време на тези преживявания преподавателят помага/направлява обучаемия да развива собствения си потенциал. На базата на наблюденията си Knowles разработва 5 основни предположения, които „обгръщат“ неговата концепция за ученето на възрастните и по-конкретно:

- ученето при възрастните е самонасочено;
- при ученето възрастните използват натрупан богат опит – житейски, учебен, професионален;
- възрастните са готови да учат;
- ученето е проблемно центрирано;
- ученето на възрастните е в голяма степен мотивирано от вътрешни фактори (Knowles, 1980).

През 1968 г. Knowles обосновава и въвежда своя андрагогически метод (модел, подход). В рамките на модела съществуват няколко предположения за възрастните учещи.

На първо място, моделът се базира на идеята за „самостоятелността“, като част от подхода за ученето на възрастните. С настъпването на зрелостта човек става по-независим и по-самостоятелен и възрастният учещ може да поеме отговорност за собственото си учене. Затова преподавателите трябва да използват такъв подход, при който насърчават учещите сами да си поставят цели и да оценяват своя напредък.

Второто предположение е, че възрастните учещи свързват новото знание със своя широк спектър от наличен опит. Опитът служи като ценен ресурс в ученето, което може да се илюстрира с реденето на пъзел – всяко ново парче от пъзела „ще пасне“ там, където вече е налице друго парче (придирен опит, знание). Това прави новото знание значимо за учещия и „видимо за него“ в цялата палитра от знания, които той вече притежава.

На трето място, възрастните учещи проявяват желание да учат и да развиват своите умения. За тях новото знание е значимо и подпомага развитието им във всички аспекти.

Четвърто, ориентацията към учене се променя и модифицира съобразно потребностите на възрастния учещ. Възрастните са склонни да прилагат новите знания и умения без отлагане във времето.

На последно място, андрагогическият модел признава, че възрастните учещи имат вродена мотивация за учене, те непрекъснато искат да разширяват своите знания. Докато балансират между отнемащото време учене и ежедневните си отговорности, те не възприемат ученето като неудобство или загуба. Точно обратното, ученето се разглежда като път за решение на всеки проблем, с който се срещат в живота си. Често възрастните учещи търсят възможности да разширят знанията си, когато са изправени пред промени в живота. Поради тази причина са мотивирани и самонасочени в ученето. Ориентирани са към целта и ценят това, което научават. Независимо дали са заинтересовани от темата, или

учат, за да разширят своите знания или за да придобият специфично умение, те разчитат на новото знание, за да си поставят нови цели (Knowles, 1980).

Посочените предположения за възрастните учащи дават отражение върху процеса на обучение на възрастни и ролята на преподавателите/учителите. Способността на учащия за самонасочено учене предполага две основни неща:

- преподавателят да бъде в ролята на „подкрепящ“, „насочващ“, „ментор“, като оказваната от него подкрепа постепенно намалява с цел да се увеличи самостоятелността на учащия;

- образователната среда да предполага взаимодействие и да бъде ресурсно осигурена.

Целта на подхода е да се подкрепят в максимална степен самостоятелността на учащия и неговото чувство за автономия, но не и той да се изолира от процеса. *Преподавателят/учителят е експерт*, който позволява на учащите да се научат на независимост и да я развият. Затова те учат чрез самостоятелно планирани учебни проекти съобразно своя индивидуален стил на учене и умения за самоконтрол на темпа си на учене, а *учителят ги напътства, съветва и насочва в процеса на учене*.

През 1993 г., като комбинират резултатите от предишни свои проучвания (споменати по-горе в текста), Donaldson, Flannery, and Ross-Gordon ги потвърждават, разширяват и правят триангулирано изследване на очакванията към преподавателите на възрастни, така че обучението да бъде ефективно (Donaldson, Flannery & Ross-Gordon, 1993).

Шестте най-често срещани очаквания на възрастните учащи за техните преподаватели са:

- да бъдат информирани;
- да показват загриженост към ученето на възрастните;
- да представят учебния материал ясно;
- да мотивират;
- да подчертават кое учебно съдържание е най-значимо;
- да бъдат ентузиазирани/вдъхновени (Donaldson, Flannery & Ross-Gordon, 1993: 150).

Като обобщени характеристики на доброто преподаване изследователите открояват 4 основни, с голямо значение за възрастните учащи:

- преподавателят създава комфортна среда за учене (микроклимат);
- използва различни методи и техники;
- готов е на промяна, за да удовлетвори различни потребности на учащите;
- посветен е на преподаването (Donaldson, Flannery, & Ross-Gordon, 1993: 150).

Според авторите първите три характеристики са еднакви с принципите за обучение на възрастни, описани в литературата, посветена на образованието на възрастни. Следователно, „когато обучаваме възрастни, въпросът не

е да насърчаваме един или друг подход на обучение, а по-скоро да се концентрираме върху *конкретните очаквания на възрастните*, които те определят като важни за ефективното преподаване“ (Donaldson, Flannery & Ross-Gordon, 1993: 150). Акцент върху връзката между знанието за спецификата на възрастните учащи и на процеса на тяхното обучение с изискванията към подготовката на преподаватели на възрастни поставят в свои публикации и D. H. Brundage и D. Mackeracker<sup>13)</sup> в края на 80-те години на миналия век.

Въз основа на резултатите от такива изследвания бихме могли да очертаем някои важни за преподавателите/учителите на възрастни умения и компетенции.

Преподавателите на възрастни трябва:

- да използват опита на учащите, като им поставят конкретни практически задачи за изпълнение непосредствено в процеса на учене;
- да подкрепят възрастните в планирането на собствени цели и начини за постигането им чрез учене;
- да използват способностите им за рефлексия, за осмисляне на явленията и техните проекции в заобикалящия свят, като им дават дискуссионни въпроси, за които трябва да се генерират вариативни решения;
- да използват нагласата им за търсене на общност и способностите им за учене с другите, като им поставят повече учебни задачи за работа в група и съвместно планиране и изпълнение на учебни дейности;
- да използват способностите им за разсъждаване по проблеми от различни перспективи и намиране на практически значими решения;
- да стимулират учащите да дискутират различни проблеми, да правят многоаспектен анализ и да търсят решения;
- да поставят на възрастните учебни задачи, чрез които те осъзнават, че знанието е контекстуално и относително и е в релации с множество фактори – интелигентност, когнитивни усилия, опит и др.
- да използват способностите им за критично оценяване, като прилагат и съчетават различни подходи при оценяването – самооценяване, взаимно оценяване и оценяване от страна на преподавателя;
- чрез участие в различни ситуации да дават възможност на учащите да осмислят и оценят практическата значимост на придобитото знание и опит;
- да окуражават възрастните да учат през различни роли;
- да създават и подкрепят ситуации, в които учащите саморегулират и самоконтролират своето учене;
- да подкрепят възрастните в тяхното учене като им дават постоянна обратна връзка;
- да супервизират работата на възрастните учащи;
- да дават възможност на възрастните чрез придобиването на нови знания и умения да утвърждават себе си (да повишават тяхното самочувствие), да

формират потребност от учене през целия живот и да възприемат себе си като част от непрекъснатия цикъл на развитието и др.

Учителите, които обучават възрастни, често не осъзнават тези възможности. А тяхното приложение би повлияло не само върху процеса на обучение, но и върху ролята им в този процес. Затова и много изследователи препоръчват преподавателите/учителите на възрастни да бъдат по-скоро наставници, ментори, консултанти, партньори на учащите, които ги подкрепят и подпомагат в ученето (Boud, Griffin, 1994). Защото образованието трябва да води към развитие, а успешно учене е това, което е значимо за този, който учи. И това възрастните учещи не само разбират добре, то е изходна база, когато учат.

#### NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Образование за възрастни и продължаващо образование в Европа, Пътища за управление на растежа в областта на уменията, Генерална дирекция за научни изследвания и иновации на ЕК, 2013.
2. Участие на населението на възраст 25 – 64 години в учене през целия живот (анализ на основните резултати от изследването на образованието и обучението на възрастни през 2011 година, НСИ, 2012.
3. Генерален директор на Европейската комисия за научни изследвания и иновации.
4. У нас възрастните учещи се определят като лица над 16 г. съобразно задължителната възраст за обучение в училище. За лицата над тази възраст и които са извън системата на училищното образование, се планират допълнителни мерки (не само образователни), позволяващи им подготовка за трудова заетост и/или компенсиране на дефицити поради отпадане от системата за формално образование и възможности да се върнат в образователни институции, които са част от нея (чрез валидирането на компетенции). „Възрастен обучаем е лице, навършило 16-годишна възраст, което се обучава във вечерна, задочна или самостоятелна форма на обучение във формалната система за образование и обучение. Включват се и лицата, обучаващи се в дневна форма на обучение в професионалните колежи“(Analysis of the state of the formal school system for adult education and training, Ministry of education and science, 2015, с. 8).
5. Дидактически ресурси за курсовете за ограмотяване на възрастни бяха създадени експериментално по проект на МОН – „Нов шанс за успех–.
6. „Курс за ограмотяване“ е обучение за придобиване на компетентности за началния етап на основното образование, достатъчни за продължаване на образованието в следващ етап (Pre-school and school education act, Additional provisions, p. 94).



7. Речник на българския език. Институт за български език.
8. Български тълковен речник
9. Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот, Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности, 2009.
10. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога. // Интернет-журнал „Эйдос“, 2007 - 30 септември. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>. - 09.09.2016].
- 11.. CEDEFOP – Европейски център за развитие на професионалното обучение.
12. Това са училища, в които се реализира компенсаторно обучение. Предлагат се програми за ограмотяване на възрастни и за професионално обучение.
13. Виж по-подробно: Brundage D. H., D. Mackeracker (1980). *Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning*. Toronto. Ministry of Education. Ontario; Oji S. N. (1980). *Adult Development is Implicit in Staff Development* – *Journal of staff development*, 1 (2): 7 – 56.

## REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Alkadhi, S. (2015). *Learning Theory: Adult Education: Andragogy*. California State: University Monterey Bay.
- Bhola, H. S. (1994). *A Source Book for Literacy Work. Perspective from the Grassroots*. Paris: UNESCO.
- Bozhilova, V. (2011) *Acquiring and Validating Competencies in Adults*. Gabrovo: Eks-Pres [Божилова, В. (2011). *Придобиване и валидиране на компетентности при възрастните*. Габрово: Екс-Прес].
- Boud, D. & Griffin, V. (1994). *Appreciating adult learning & form learners perspective*. London: Kogan Press.
- Brundageq, D. H. & Mackeracker, D. (1980). *Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning*. Toronto. Ministry of Education. Ontario.
- Delibaltova, V. (2003). Кам компетентността като обект на дидактически интерес. *Pedagogika*, 2 [Делибалтова, В. (2003). Към компетентността като обект на дидактически интерес. *Педагогика*, 2].
- Donaldson, J. F., Flannery, D. & Ross-Gordon, J. (1993). A Triangulated Study Comparing Adult College Students' Perceptions of Effective Teaching with Those of Traditional Students. *Continuing Higher Education Review* 3, pp. 147 – 165.
- Ignatova, T. (2012). *Po nyakoi vaprosi za profesionalniya oblik na savremenniya uchitel*. Ruse: Rusenski universitet [Игнатова, Т. (2012). По някои въпроси за професионалния облик на съвременния учител. Русе: Русенски университет].

- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follett.
- Merdzhanova, Ya. (2004). Institutsii i subekti na pazara na truda, Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Мерджанова, Я. (2004). *Институции и субекти на пазара на труда*, София: Св. Климент Охридски].
- Naydenova, V. (2004). *Profesionalniyat oblik na savremenniya uchitel*, Sofia: Faktum [Найденова, В. (2004). *Професионалният облик на съвременния учител*, София: Фактум].
- Oji, S. N. (1980). Adult Development is Implicit in Staff Development. *Journal of staff development*, 1 (2), 7 – 56.
- Richey, R. C., Fields, D. C. & Foxon, M. (with Roberts, R.C., Spannaus, T. & Spector, J. M. (2001). *Instructional design competencies: The standards*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse of Information and Technology.
- Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: Impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8.
- Velikova, V. (2003) Obrazovatelnata kompetentnost kato rezultat ot obrazovatelnata dejnost. *Pedagogika*, 64 [Великова, В. (2003) Образователната компетентност като резултат от образователната дейност. *Педагогика*, 64].

## TEACHER COMPETENCES TO TEACH ADULT STUDENTS

**Abstract.** The report is devoted to a new and still somewhat implemented in practice role of the teachers as trainers of adults. Legal regulation in the country for its implementation is already in place. Therefore on an analytical level the article will highlight the key competencies for teachers that they need for the training of adult learners, as well as specific recommendations for the optimal implementation of this pedagogical activity.

✉ **Dr. Vanya Bozhilova, Assoc. Prof.**

Faculty of Education  
Sofia University  
Sofia, Bulgaria

E-mail: vanyabozhilova@gmail.com