

## **ИЗСЛЕДВАНЕ НА НАГЛАСИТЕ НА УНИВЕРСИТЕТСКИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ ЗА ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКО ОБУЧЕНИЕ**

**Румяна Неминска**

*Тракийски университет – Стара Загора*

**Резюме.** В статията се проследяват тенденции в развитието на научноизследователското преподаване в академична среда. Проблемът се разглежда в две области: научно-теоретична и рефлексивно-емпирична. Научно-теоретичната част представя релацията между качеството на обучение и изследователското обучение. Рефлексивно-емпиричната част представя резултати от проведено изследване сред академични преподаватели. Анкетата, чрез която се реализира изследването, обхваща области като рефлексия и саморефлексия в преподаването. Представени са теоретично обосновани изводи. Очертани са съвременните тенденции в изследователското обучение на студенти в българските университети.

*Ключови думи:* изследователско обучение; методология; висше образование

### **Изследователско обучение**

В редица научни публикации изследователското обучение се разглежда като релация на качеството в преподаването и ученето (Neminska, 2016 – 2019). В Европейската визия за повишаване на качеството на обучение във висшето образование се подчертава, че едно от важните условия е промяна в начините на преподаване, обучение, обвързано с повишаване на мотивацията на учене. По-широкият достъп до висше образование и културното разнообразие водят до промяна в подходите за учене и преподаване. Водят към гъвкави модели за обучение<sup>1</sup>.

Качеството на обучение е широко теоретично и прагматично понятие. В настоящия контекст се разглежда в аспекта на рефлексивната методология, субект-субектния и дейностния подход. Като се приема, че това са компоненти на изследователското обучение, качеството на обучение се разглежда и „като условие за развитие на изследователски педагогически компетентности у студентите“ (Neminska, 2017). Изследователското обучение е базирано

върху методически плурализъм, интердисциплинарност, активно и интерактивно учене, но отчита и индивидуалността на личността и изявените/скритите заложби. Изследователското обучение може да се конкретизира и като „учене чрез развитие за всички“ (Burnham & Anderson, 2002). То се отнася до използването на придобити чрез проучване на знания в различни дейности и развиване на собствения обем от знания. При това обучение студентите се насърчават да задълбочат изследването върху педагогическия феномен, да работят по иновативни задачи, конструирани от преподавателя. В процеса на изследователското обучение всеки студент следва собствен път за изграждане и организиране на знанията. Той се учи как да учи, а не как да запаметява информация. Този учебен процес се коментира от Д. Георгиева като изграждане на „лична професионална философия“ (Georgieva, 2019: 10).

Целта в изследователското обучение е да се организира учебна среда, в която студентите да проучват разнообразни аспекти на педагогическите проблеми. Тази симулирана учебна среда има не само физическа характеристика, а и дълбоко мотивационен и психологически аспект. Тя се организира, планира и управлява в дух на изследователско обучение от преподавател с нова визия и перспектива за обучението. Изследователското обучение е многопластов процес, включващ академичното майсторство на преподавателя, личностното развитие, ориентирането в изследователска среда. То не се изчерпва само с теоретичното познаване на изследователския подход. То е нещо повече – изследователското обучение е развитие на умения за контекстуално използване на собствената фундаментална психолого-педагогическа и методическа подготовка.

### **Методология и технология на изследователското обучение**

Методологията на изследването разкрива общия подход към „изучаване и обясняване на процесите и явленията на обучението“ (Petrov, 2016). В настоящото изследване при разглеждане на методологията „акцентът пада върху общотеоретичното равнище на научния инструментариум, върху общите методи и подходи, върху фундаменталните взаимоотношения между теория и метод, цели и средства“ (Petrov, 2016). Основен подход в настоящата методология е изследователският. Функцията на този подход Кожухарова открива в приложимостта му към целия методологичен и понятиен апарат. Функцията на изследователския подход се проявява „в способността на научните понятия да служат не само за фиксиране на вече достигнати знания, но и като инструмент за по-нататъшното развитие и обогатяване, източник на нови хипотези и концепции, на нови гледни точки за различните явления от действителността“ (Kozhuharova, 2012).

Спецификата на изследователското обучение се изразява не толкова в количеството познания, които получават студентите, а в *операционните методи* за реализиране на познавателна дейност. Развиването на умения за целенасочена

познавателна дейност е възможно само чрез активните практически действия на самия студент. Ето защо се смята също, че изследователското обучение е операционален личностно ориентиран процес с акцент върху начините на придобиване и практическо реализиране на познанията.

В изследователската методология водеща роля има изборът на преподавателя – на методологичен инструментариум и изследователска ориентация. Ето защо важна роля имат методологическата култура на преподавателя и неговото умение за методологическа рефлексия: умение за анализиране на собствената си научна дейност, научно обосноваване, критично разбиране и творческо прилагане на определени понятия, форми и методи на познание. Дефинирането на този феномен може да се нарече „*методологичен интеграционен комплекс*“. Дончева разбира методологичния комплекс като „цялостен процес на взаимодействие...“, при който образованието от статично, от йерархично се превръща в процес, във взаимодействие, в мултипликация, в постоянно разчупване на формите“ (Doncheva, 2016: 94 – 101). Борисова прилага методологичния интеграционен комплекс също като процес, в който се стимулира умението да „формулираме основна мисъл, да селектираме нужната от ненужната информация и да я предадем със свои думи“ (Borisova, 2017). Екип учени (Lazarev & Stavrinov, 2006: 51 – 59) определят, че методологичният интеграционен комплекс отразява професионалната *готовност* на преподавателя за управление на процеса на изследователското обучение.

Приложението на методологичния интеграционен комплекс развива рефлексивната технология на изследователско обучение. Петров разглежда педагогическата технология като „понятие, обединяващо всички теоретико-приложни направления“ (Petrov, 2016). В изследователското обучение приложната характеристика на понятието корелира със саморефлексията и рефлексията на субект-субектно ниво. Рефлексивната технология е комбинация от изследователски методи. Тя е дейностно ориентирана към субектите в обучението: за студентите – повишава тяхната познавателна активност и интерес; за преподавателите – развива оценъчна технология и технология на преподаване.

Позволява в процеса на обучение да се рефлексира върху учебната мотивация, да се коригират елементи от процеса на обучение.

И двете изследователски понятия – *методологичен интеграционен комплекс* и *рефлексивна технология* на изследователско обучение, са субект-субектно насочени и дейностно ориентирани. Субект-субектният подход и дейностно ориентираният подход са основни компоненти в методологията на изследователското обучение. Ето защо в направеното емпирично изследване тези два компонента са подложени на изследване. Емпирично-изследователски се рефлексира върху:

- преподавателската рефлексия към познавателната активност на студентите;
- преподавателската саморефлексия към собствения опит на преподаване и оценяване на студенти.

### **Изследователска методология на преподаване (емпирично изследване)**

Целта на емпиричното изследване е да се проследят тенденциите в развитието на научноизследователското преподаване в академична среда. Тази цел се осъществява чрез проучване на мнението на университетски преподаватели по отношение на:

– преподавателска рефлексия към познавателна активност и интереса на студентите;

– преподавателска саморефлексия към собствената си практика.

Анкетата, чрез която се осъществява проучването (приложение 1), се състои от три части: паспортна, рефлексивна, саморефлексивна.

В първата част анкетираните вписват имена, университет и учебна дисциплина, по която преподават. Втората част от анкетата отразява преподавателската рефлексия върху процеса на познавателна и учебно-изследователска активност на студентите. Съдържа две основни твърдения, свързани с активността и интереса на студентите, проявени в учебния процес. Третата част на анкетата е насочена към преподавателската саморефлексия – как преподават на студентите, така че да увеличат техния интерес и мотивация. Съдържа две основни твърдения, свързани с оценяването и приоритетните методи на преподаване. Примерните тезисни отговори, от които преподавателите избират във втора и третата част на анкетата, са компоненти на изследователското обучение. По този начин, в границите на проучването, се очертава цялостният бекграунд на преподавателската рефлексия и саморефлексия.

### **Емпирични данни**

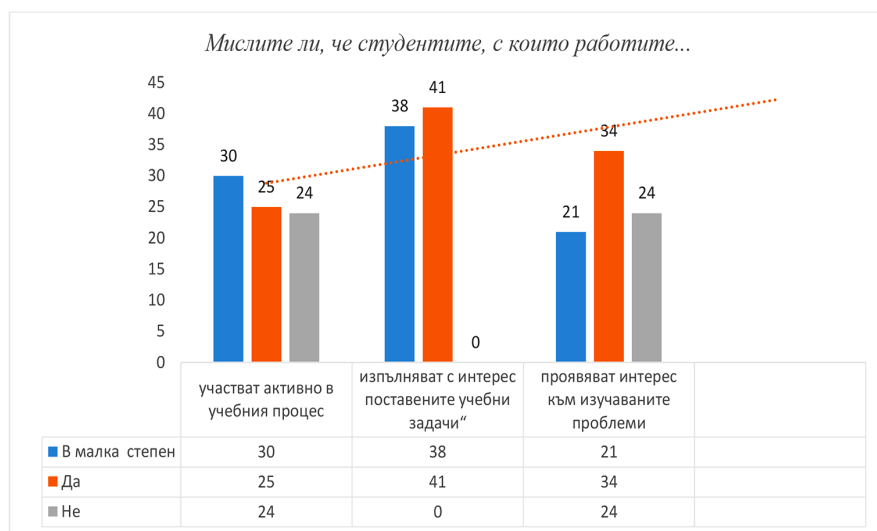
В емпиричното изследване са включени 79 университетски преподаватели от български университети. Данните от паспортната част представят преподаватели от СУ „Климент Охридски“, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, Великотърновския военен университет, РУ „Ангел Кънчев“, ШУ „Епископ Константин Преславски“, Тракийския университет – Педагогически факултет.

Първият въпрос в част втора – *„Мислите ли, че студентите, с които работите...“*, е свързан с преподавателската рефлексия. Изборните тези допълват въпроса.

За първата теза – *„участват активно в учебния процес?“*, отговорите на преподавателите формират следните емпирични данни: *„в малка степен“* – отбелязват 38% (30 от преподавателите); положителен отговор *„да“* отбелязват 32% (25 от преподавателите); *„не“* (отрицателна активност) отбелязват 30% (24 от преподавателите).

За втора теза – *„изпълняват с интерес поставените учебни задачи“*, положителен отговор *„Да“* отбелязват 52% (41 души); отговор *„в малка степен“* посочват останалите 48% (38 души).

За третата теза – *„проявяват интерес към изучаваните проблеми“*, положителен отговор *„Да“* отбелязват 43% (34 от анкетираните); отрицателен отговор *„не“* отбелязват 30% (24 души); отговор *„в малка степен“* посочват 27% (21 души).



**Графика 1.** Преподавателска рефлексия – „Познавателна активност“

За второто твърдение – „Смятате ли, че студентите, с които работите, предпочитат да...“, свързано с интереса на студентите, се оформят следните емпирични данни.

За твърдението „усвояват теоретични знания и понятия“ 90% (71 души) са отговорили „Не“, а само 10% (8 души) са отговорили „в малка степен“.

За твърдението „да коментират и осмислят възникнали проблеми по време на лекционен курс“ отговорите са огледални: 90% (71 души) отговарят „Да“, а 10% (8 души) отговарят „в малка степен“.

Според преподавателския поглед „критично да осмислят и приемат различните теории“, желаят 80%; (63 души); останалите 20% (16 души) го правят „в малка степен“.

Със същите данни е и твърдението „работят по учебни проекти, казуси и реферати“.

Третата част на анкетата е насочена към проследяване на уменията за саморефлексия у преподавателите.

Първото твърдение – „Проверка и оценка на придобитите знания и умения по Вашата дисциплина става чрез...“, е свързано с преподавателската саморефлексия върху оценяване на знанията, уменията и нагласите на студентите. Отговорите на анкетираните оформят следните емпирични данни: комбинацията „А) Тест и Б) Изпит“ отбелязват 37% (29 души); комбинация „Б) Изпит и В) Защита на учебен проект или решаване на казус“ отбелязват 59% (47 души); отговор „Г) Изпитна рефлексивна технология“ отбелязват 4% (3 души).



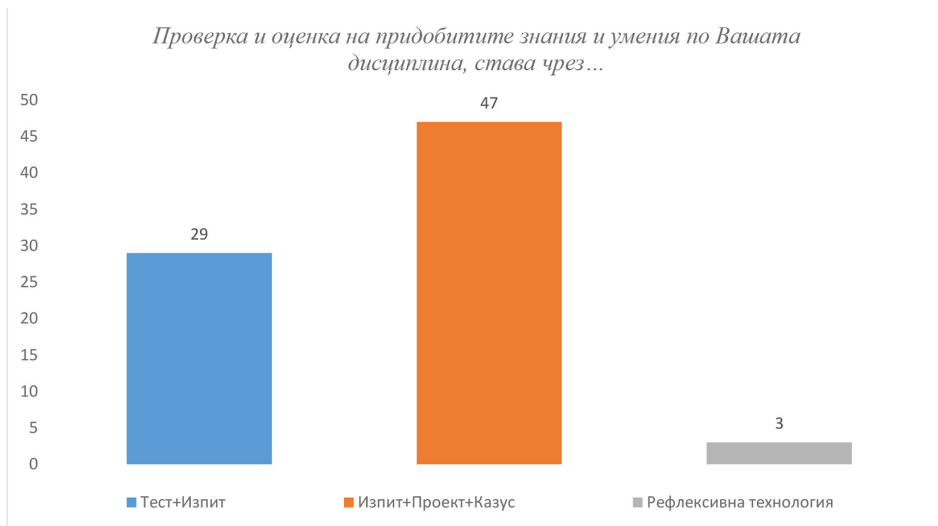
**Графика 2.** Преподавателска рефлексия – „Познавателен интерес“

Второто твърдение от трета част – „Тематичен приоритет във Вашето преподаване са...“, е свързано с проследяване на саморефлексията върху преподаването и управление на учебния процес. Оформят се следните данни за анализ: комбинация „А) Основни теории и понятия и Г) Методи и техники за решаване на проблеми“ отбелязват 48% (38 от преподавателите); комбинация „А) Основни теории и понятия и Б) Дискусиите в научната област, в която работите“ очертават 44% (35 от преподавателите); комбинация „Б) Дискусиите в научната област, в която работите и В) Ваши научни изследвания“ се отбелязва от 8% (6 от преподавателите).

### Анализ на емпиричните данни

Обобщените данни и резултати представят многостранна картина за научноизследователски анализ. Ето защо анализът се насочва към откриване на тенденция – използват ли университетските преподаватели (в границата на изследването) изследователското обучение като релация към по-високо качество. В анкетата понятието изследователско обучение се операционализира чрез представените тезисни отговори твърдения.

„Преподавателската снимка“ за отношението на студентите към академичното обучение в педагогически профили очертава повтаряща се тенденция,



**Графика 3.** Преподавателска саморефлексия – „Оценяване на знания, умения и нагласи“



**Графика 4.** Преподавателска саморефлексия – „Тематичен приоритет в преподаването“

проявена в учебните дейности. Сравнителният анализ показва устойчив интерес към педагогическото обучение – 70% проявяват познавателна активност в учебния процес (38% + 32%, в което се включва и ниската степен). Този процент се появява и при отчитане на интереса към изучаваната проблематика – 70% (43% + 27%, в което се включва и ниската степен). Устойчивият резултат на интерес и активност корелира с изпълнението на учебните задачи. В този дейностен критерий не се отчита отрицателен резултат. Въпреки това не се отчитат и висока активност и интерес, като се обобщят данните от ниската активност, проявена от студентите.

Студентската учебно-познавателна активност намира своите основания в очертаната интерес и предпочитания, обобщени в следващите твърдения. Преподавателите са посочили, че 90% от студентите предпочитат практически насочени познания; същите стойности (в проценти) студенти се включват с интерес в проектна дейност и работят с казуси.

Сравнителният анализ на преподавателската рефлексия очертава две тенденции:

- устойчива положителна тенденция на познавателна активност и интерес, в чиито стойности са включени и ниските степени на дейности и интерес;

- устойчива отрицателна тенденция на студентска активност и интерес – 30%. Сравнителните корелации могат да изведат обобщението, че 30% от студентите проявяват ниска степен на активност и интерес и 30% от студентите не са активни и не проявяват интерес към учебната проблематика. Сравнителният анализ на компонентите, определящи интереса, очертава също една устойчива част – 20% от студентите, която не проявява никакъв интерес към учебната проблематика. Данните от сравнителния анализ дават основание да се направи релация към технологията на преподаване. Рефлексията да премине на по-висок етап – саморефлексия.

На фона на очертаната учебно-познавателна активност и интерес на студентите се прави сравнителен анализ на преподавателската саморефлексия в учебния процес. Първият компонент е свързан с оценяването. Най-високо предпочитан формат за оценяване на знанията и уменията на студентите е комбинацията „Б) Изпит и В) Защита на учебен проект или решаване на казус“ – 59% (47 души). Следват ги 37% (29 души) – комбинацията „А) Тест и Б) Изпит“. Интерес за изследването е положителният факт, че преподавателите използват комбинация от форми (дори и само две), за да оценяват знанията и уменията на студентите. Използваните комбинации за оценяване обаче не успяват да мотивират онези устойчива част от студентите, посочена като неактивна и активна в малка степен. В този смисъл са интересни и сравнителните резултати в направление преподавателска методология.

Сравнителният анализ търси онези методически комбинации, които влияят най-положително върху учебно-познавателната активност на студентите.



Очертава се обаче, че пряка релация има между емпиричните данни: 30% (24 души) отрицателна активност и 30% активност „в малка степен“ с избора на комбинация за преподаване „А) Основни теории и понятия и Г) Методи и техники за решаване на проблеми“ – 48% (38 души). Фактът, че 90% (71 от студентите) предпочитат да достигнат до познанието чрез практически дейности, обосновава сериозно методологическо и технологично несъответствие.

Друга по-позитивна релация може да се очертае между 38% (30 души) активно участващи в учебния процес, 43% (34 души), които с интерес изучават учебния процес и комбинацията на преподаване „А) Основни теории и понятия и Б) Дискусиите в научната област, в която работите“ – 44% (35 от преподавателите).

В емпиричното изследване се очертават ниски стойности на преподаватели, които използват рефлексивната технология – 4% (3 души). Рефлексията върху собствените научноизследователските проучвания е компонент от рефлексивно-изследователската технология на преподаване. Очертава се, че много малка част от преподавателите – 8% (6 души), включват свои изследвания в процеса на преподаване. Тук може да се изясни, че рефлексивно-изследователската среда на преподаване е таксономично разположена в познавателната сфера на анализ, синтез, оценка, приложение. Целта е студентите да развиват критическо педагогическо мислене. Целта е също и всеки студент от пасивен ползвател на знанието да открие себе си като активно творещ познанието.

Анализът на емпиричните данни (в границите на изследването) представя, че в академичната аудитория дебатите върху научния продукт на преподавателя са застъпени в много ниска степен. А според теоретичните постановки на изследователското обучение това е един от водещите фактори, които развиват преподавателска саморефлексия и студентската рефлексия. Именно това може да въздейства в голяма степен върху познавателната активност, интереса и мотивацията на студентите.

### **Изводи и обобщения**

В анкетата се постигна операционализиране на изследователското обучение. Очертават се двете основни негови характеристики: рефлексия и саморефлексия. Като се знае, че дейностно ориентираният и субект-субектният подход са водещи в изследователското обучение, рефлексията се насочи към обследване на учебно-познавателната активност на студентите в различни учебни дейности; саморефлексията се насочи към обследване на собствената преподавателска активност чрез различни дейности (оценяване и преподаване).

Като се проследи корелациите между рефлексията на учене и саморефлексията на преподаване, може да се обобщи, че ниската познавателна активност е породена от негъвкавите методи на преподаване и оценяване. След проведеното емпирично изследване се оказва, че проучените 79 университет-

ски преподаватели прилагат в много малка степен изследователско обучение в академичните аудитории. Предпочитат да прилагат статични (субект-обектни) форми: теоретични материали, тестове. Прилагат се и интерактивни форми, които сами по себе си са положителни фактори за развитие на активност и интерес. Но тези интерактивни форми не се включват в интеграционни методологически комплекси. По този начин те остават извън технологията на изследователското обучение.

Тук трябва да се подчертае, че научно-приложното въздействие на изследователското обучение се реализира в две направления:

– методологични интеграционни комплекси, иначе казано – в приложението на комбинация от методи, които да покажат силните страни на обучаемия и да развиват неговите слаби страни;

– рефлексивна технология на преподаване – нейната гъвкавост позволява на преподавателя да променя определени компоненти в съответствие с очакванията и потребностите на аудиторията. По този начин академичното преподаване няма да премине на практическо ниво, а ще се даде възможност на студентите да избират как да постигнат своето знание.

Целта на изследването е да установи тенденции в развитието на изследователското обучение при проучените 79 университетски преподаватели. Оказва се, че много малка част от тях – 4% и 8%, прилагат компоненти на този вид обучение. Което, от своя страна, отваря нов методологичен и технологичен път в университетското обучение.

<b>Приложение 1</b>					
<b>I. ПАСПОРТНА ЧАСТ</b> (Запишете)					
1.1.	Университет:				
1.2.	Факултет				
1.3.	Учебна дисциплина, по която преподавате (записва се по желание):				
1.4.	Академична длъжност (ОНС):				
<b>II. ПРЕПОДАВАТЕЛСКА РЕФЛЕКСИЯ:</b> (Отбележете верните за Вас отговори)					
2.1.	Смятате ли, че студентите, с които работите:	ДА	НЕ	В МАЛКА СТЕПЕН	ДРУГО
А)	участват активно в учебния процес (лекции и упражнения)?				
Б)	изпълняват с интерес поставените учебни задачи?				
В)	проявяват интерес към изучаваните проблеми?				

2.2	Смятате ли, че студентите, с които работите, предпочитат да:				
А)	усвояват теоретични знания и понятия?				
Б)	да коментират и осмислят възникнали проблеми по време на лекционен курс?				
В)	критично да осмислят и приемат различните теории?				
Г)	работят по учебни проекти, казуси и реферати?				
<b>III.</b>	<b>ПРЕПОДАВАТЕЛСКА САМОРЕФЛЕКСИЯ</b> (Отбележете верните за Вас отговори)				
3.1.	Проверка и оценка на придобитите знания и умения по Вашата дисциплина, става чрез:	ДА	НЕ	В МАЛКА СТЕПЕН	ДРУГО
А)	Тест				
Б)	Изпит (устен или писмен)				
В)	Защита на учебен проект или решаване на казус				
Г)	Изпитна рефлексивна технология				
Д)					
3.2.	Тематичен приоритет във Вашето преподаване са:				
А)	Основни теории и понятия				
Б)	Дискусиите в научната област, в която работите				
В)	Ваши научни изследвания				
Г)	Методи и техники за решаване на проблеми				

### БЕЛЕЖКИ

1. Towards a European Education Education Area, 2025 [https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14\\_en](https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14_en)
2. European Higher Education Area and Bologna Process - <http://www.ehea.info/>

### ЛИТЕРАТУРА

- Борисова, Т. (2017). *Основи на четивната грамотност*. Ямбол: Диалогал принт. ISBN 978-954-314-083-1.
- Георгиева, Д. (2019). *Алтернативна комуникация при деца със слухови нарушения (зрително възприемане на речта)*. Стара Загора: Тракийски университет.

- Дончева, Ю. (2016). Рефлексивни характеристики на интерактивната образователна среда в началното училище. *Годишна университетска научна конференция на Националния военен университет „Васил Левски“*. ISBN 2367-7481]
- Кожухарова, Г. (2015). Философско-методологична същност на понятието подход. *Педагогически форум*, 2. DOI: 10.15547 / PF.2015.015.]
- Лазарев, В. & Ставринов, Н. (2006). Критерии и уровни готовности на бъдещия педагог к изследователската дейност. *Педагогика*.
- Неминска, Р. (2017). Изследователско обучение в академична среда (Научна теоретична рефлексия). *Педагогика*, 5.
- Неминска, Р. (2016). Изследователски подход в учебните програми на началното училище. *Педагогика*, 7.
- Неминска, Р. (2018). Изследователски подход в технологията на интердисциплинарното обучение. *Педагогика*, 6.
- Неминска, Р. (2019). Приложение на изследователския подход при обучение на студенти педагози (върху примера на обучение по академичната дисциплина „Съвременни аспекти на гражданското образование“ на студенти педагози). *Педагогика*.
- Петров, П. (2016). *Съвременна дидактика*. София: Авангард Прима. ISBN 978-619-160-688-7.

## REFERENCES

- Borisova, T. (2017). *Fundamentals of Reading Literacy*. Yambol: Diagal print. ISBN 978-954-314-083-1.
- Bell, U. & Schanze, P. (2010). Collaborative inquiry: Learning: Models, Tools, and Challenges, *International Journal of Science Education*, Vol. 32, Number 3.
- Brookfield, S. (2000). The concept of critical reflective practice. A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 33-49). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burnham & Anderson. (2002). Model Selection and Multimodel Inference: A Practical Information – Theoretic approach. *Wildlife Management Member 67* (3) DOI: 10,1007/b97636).
- Georgieva, D. (2019). *Alternative Communication in Children with Hearing Impairments (Visual Acceptance of Speech)*. Stara Zagora: Thracian University Publishing House.
- Doncheva, J. (2016). Reflective characteristics of the interactive educational environment in elementary school, *Annual University Scientific Conference of Vasil Levski National Military University*. ISBN 2367-7481.
- Kozhuharova, G. (2015). The philosophical and methodological essence of the concept approach. *Pedagogical Forum*, 2, DOI: 10.15547 / PF.2015.015.

- Lazarev, V. & Stavrinov, N. (2006). Criteria and levels of future teacher's readiness for research activities. *Pedagogics*.
- Neminska, R. (2017). Research Training in Academic Environment (Scientific Theoretical Reflection). *Pedagogika-Pedagogy*, 5.
- Neminska, R. (2016). A research approach in primary school curricula. *Pedagogika-Pedagogy*, 7.
- Neminska, R. (2018). Research Approach to the Technology of Interdisciplinary Training. *Pedagogika-Pedagogy*, 6.
- Neminska, R. (2019). Application of the Research Approach to Education of Students of Pedagogues (On the Example of Education in Academic Discipline „Contemporary Aspects of Civic Education“ of Students). *Pedagogika-Pedagogy*.
- Petrov, P. (2016). *Contemporary didactics*. Sofia: Vanguard Prima. ISBN 978-619-160-688-7.

## MEASURING THE UNIVERSITY TEACHERS' ATTITUDES FOR APPLYING RESEARCH TRAINING

**Abstract.** Based on an empirical research, the article traces trends in the development of research teaching in an academic setting. The problem is addressed in two areas: scientific-theoretical and reflexive-empirical. The scientific and theoretical part presents the relation between the quality of training and research training. The reflexive-empirical section presents the results of a study conducted among academic staff. The survey used to conduct the survey examines areas such as reflection and self-reflection in teaching. Theoretically justified conclusions are presented. The current trends in the research training of students at Bulgarian universities are outlined.

*Keywords:* research training; methodology; higher education

✉ **Dr. Romyana Neminska, Assoc. Prof.**

Researcher ID: B-3384-2019

Faculty of Education

Trakia University

Stara Zagora, Bulgaria

E-mail: neminska@abv.bg