

ТРАНСФОРМИРАЩО УЧЕНЕ И НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

Проф. д-р Силвия Николаева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя резултатите от изследване, целящо да идентифицира и анализира концептуалните рамки и динамиката на научноизследователския интерес към трансформиращия потенциал на неформалното образование. Основният изследователски въпрос адресира водещите характеристики на концептуална и тематична свързаност между неформалното образование и трансформиращото учене в развитие. Методологията на изследването съчетава библиометричен анализ и литературен преглед на вариативно селектирани извадки на статии, научни доклади и книги (на база налични данни в Scopus) след 2000 г. Анализът на данните показва, че през разглеждания период взаимовръзките между трансформиращото учене и неформалното образование са изследователски фокус с нарастващи количествени измерения и разширяващ се холистичен концептуален обхват. Последният адресира предимно полето на ученето през целия живот на младите и възрастните, и то с фокус върху образованието за устойчиво развитие. Ето защо неформалното образование има шансове да продължи да задава иновативните посоки за трансформиращото учене и развитие.

Ключови думи: неформално образование; трансформиращо учене; учене през целия живот; образование за устойчиво развитие

Въведение

Понастоящем критичното мислене, творческото и предприемаческото учене, ценностно ориентираната учебна култура и среда са дефинирани като значими приоритети за образованието на XXI век. Основанията за това понякога се аргументират с нарастващите изисквания към професионалната компетентност на заетите в редица сфери и изключително динамичните процеси на технологизация и дигитализация на труда, които минимизират „трайността“ на придобитите на по-ранен етап знания и умения. Същевременно се засилва влиянието на екологичните дискурси и движения, мотивирани от резките климатични промени и неефективните политики за опазване на околната среда, които активизираха

интереса към образованието за устойчиво развитие и неговите социални, природни и икономически „разклонения“. Пандемията КОВИД-19 също пренареди сериозно ценностите ни и това даде своя отпечатък върху образованието, като актуализира значимостта на познанието и опита ни да се справяме като хора и общества с кризисни ситуации и периоди. Не на последно място, нарастващите в световен мащаб несигурност и нестабилност, провокирани от геополитически и исторически близки военни сблъсъци и граждански напрежения в Европа, Евразия, Близкия изток и Балканите, все по-осезаемо ни връщат към позабравени образователни практики, като напр. занятията по гражданска отбрана или военното обучение. На целия този фон от непознати или възкръснали от миналото предизвикателства и заплахи всички ние продължаваме да сме изправени пред множество „стари“ сериозни рискове и дефицити, с които от години като хора и общества се справяме не съвсем успешно. Бедността и социалната нищета, физическото и психическото насилие, старите и новите зависимости, глобализираната миграция и невъзможната интеграция, безработицата и нейната съвременна „сестра“ доброволната трудова незааетост сред хората, които нито учат, нито работят – това са само част от големите проблеми на хилядолетието, които остават нерешени и сякаш нерешими. Тази сложна амалгама от дълбинни дефицити, грешки и сътресения все по-често дава основания за определяне на актуалното ни съвремие като кризисно и критично важно за бъдещето не само на днешните и следващите поколения, но и на планетарното ни съществуване, като цяло. А справянето с кризите неизбежно изисква нестандартни решения и подходи. Ето защо именно образованието на всеки и на всички се дефинира като най-сигурния, макар не най-лесен или бърз път към нужната на човечеството промяна, която ще ни върне към нормалността и ще повиши шансовете ни да оцелеем физически, емоционално и социално.

Концептуална рамка и методология

Такива надежди дават изследванията на трансформиращото учене, чиито теоретико-приложни дискурси се разработват с нарастваща динамика от втората половина на XX век до момента (Mezirow 1978). Тя доведе до появата и утвърждаването на широка гама от научни и приложни дискурси, чрез които се обосновават онтологичните, епистемологичните и/или андрагогическите измерения на трансформиращото учене и образование (Dirkx & Mezirow 2006; Mezirow 2000; Shor & Freire 1987; Taylor & Cranton 2012), трансформиращата педагогика (Khedkar & Nair 2019), трансформиращото преподаване (Albers & Frederick, 2013; Pinto et al., 2012; Rosebrough & Leverett 2011; Slavich & Zimbardo 2012)), трансформиращата дигитална педагогика и подход към ученето (Taimur & Onuki 2022).

Другият съществен фокус на настоящото изследване са неформалното образование и неговите възможности да фасилитира трансформиращото учене и

образование. Основанията за това съпоставително проучване се основават на множество изследвания (Denkowska, Fijorek & Wegrzyn 2020;) и практики^{1,2}, доказали ролята на *неформалното образование* на катализатор на иновативни визии и практики. Допълнително основание за такъв изследователски фокус е и фактът, че трансформиращото учене и свързаните с него приложения обичайно се асоциират с образованието на възрастни (Mezirow 1991; Dirkx & Mezirow 2006; Desyllas & Sinclair 2014), което е важна част от практическата територия на неформалното образование. Ето защо е съвсем естествено и по отношение на трансформиращата парадигма в образованието да се потърсят нейните приложения, за да им се даде не само повече видимост, но и за да се поощри тяхната подкрепа.

Целта на изследването е да се идентифицират и анализират концептуалните рамки и динамиката на научноизследователския интерес към трансформиращия потенциал на неформалното образование.

Основният изследователски въпрос е: кои са водещите характеристики на концептуална и тематична свързаност между неформалното образование и трансформиращото учене в развитие? Предвид авангардността, гъвкавостта, автономността и стратегическата значимост на неформалното образование и свързаните с него образователни парадигми и подходи, може да се очаква, че изследователската синергия помежду им ще адресира ключови проблеми и приоритети на съвременното образование.

Методологията на изследването съчетава библиометричен анализ и литературен преглед на селектирани статии, научни доклади и книги³ (на база налични данни в Scopus), чиято процедура ще бъде представена детайлно.

Динамика на научноизследователския интерес към трансформиращия потенциал на неформалното образование

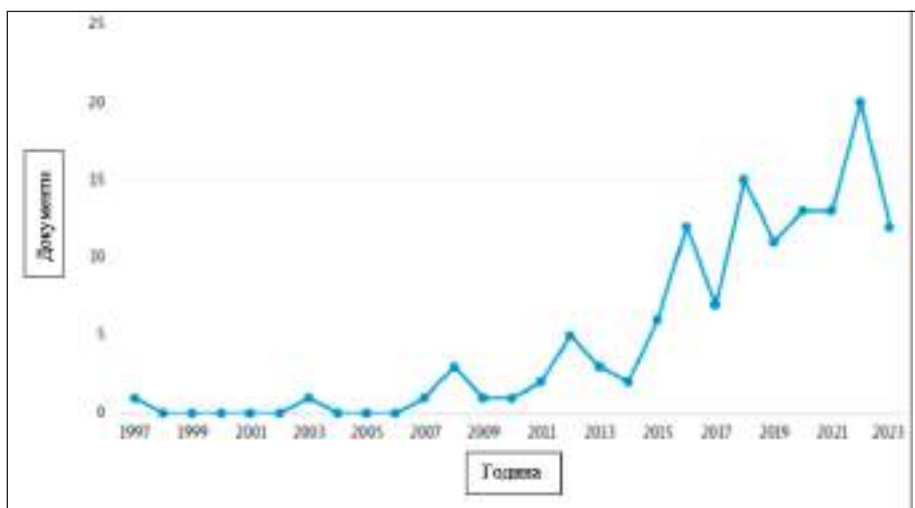
Процедура

За анализ на динамиката на изследователския интерес към измеренията на трансформиращия потенциал на неформалното образование бяха използвани резултатите от библиометричния анализ, обхванал извадка от 128 документа след 2003 г., която се оказва първата от началото на хилядолетието с регистрирани в Scopus публикации, отговарящи на конюнкцията от двата основни критерия за подбор (трансформиращо учене и неформално образование). *Библиометрията*, като част от информетрията⁴ (Pavlova 2013), е метод за количествен анализ на документален поток (Mokhnacheva & Tsvetkova 2020), който дава възможност за сравнителен анализ на селектираните в избрана база данни заглавия на основата на различни критерии, като тематична област, географски обхват, вид и език на публикациите, година на издаване, цитируемост и др. (Arsenova 2014). В случая са използвани няколко сравнителни величини: количествено разпределение на публикациите по годи-

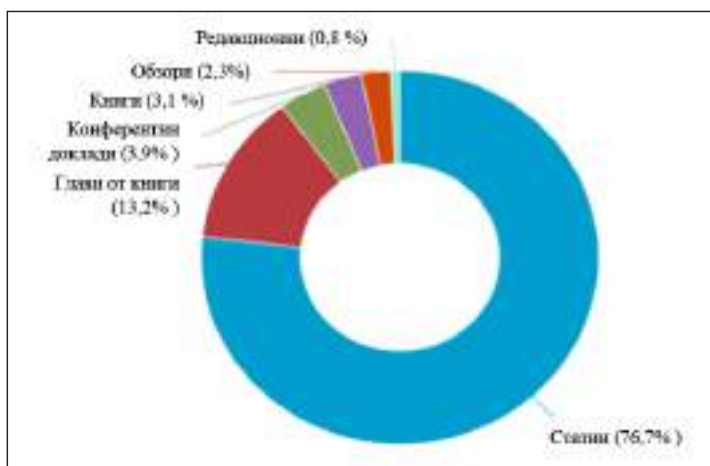
ни на издаване (фиг. 1), разпределение на база типология на публикациите (фиг. 2), разпределение на публикациите по предметни сфери (фиг. 3), разпределение по държави/региони на публикуване (фиг. 4), разпределение на публикациите по спонсори/финансиращи фондове (фиг. 5) и повтарящи се ключови думи в извадката от публикации (фиг. 6). Езикът на публикуване не е включен в критериалната скала, тъй като всички публикации са на английски език. Подбраните критерии за библиометричен анализ позволяват да се картографира публикационната активност на основата на мрежа от свързани количествени критерии, които обаче дават ценна информация и за качествените характеристики, като напр. парадигмална принадлежност, социокултурна свързаност и др.

Резултати

В резултат на извършената селекция бе създаден първичен списък от 129 публикации, от които 128 след 2003 г. и една публикация от 1997 г. (фиг. 1). До 2007 г. са идентифицирани само две публикации, които в периода 2007 – 2015 г. са допълнени от още 24 документа. След това изследователският интерес се активизира и годишната публикационна активност варира между 7 и 20 публикации. Най-голям е техният брой (20 документа) през 2022 г. Следователно има основание да се обобщи, че това е една сравнително нова тематична област на изследователска работа, в чиято най-активна фаза се намираме понастоящем. В извадката от публикации най-голям е относителният дял на статиите (76,7%) и части/глави от книги (13,2%). Под 4% са конферентните доклади, монографиите, прегледите и редакторските обзори (фиг. 1 и 2).

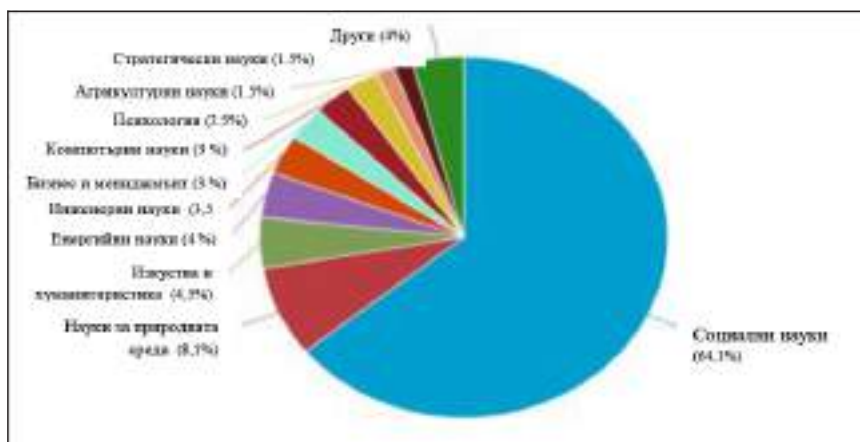


Фигура 1. Количествено разпределение на публикациите по години



Фигура 2. Разпределение на база типология на публикациите

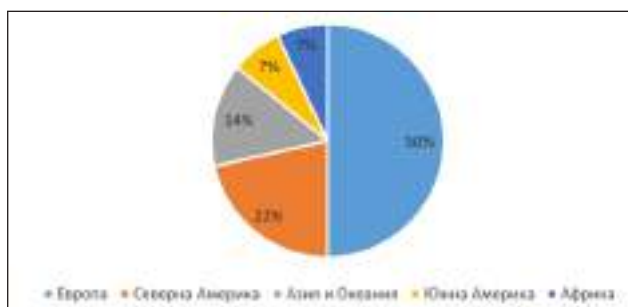
Разпределението на публикациите по предметни сфери очертава доста широк тематичен обхват, в който делът на социалните науки е най-голям (64,1%). На следващо място по честота са публикациите върху проучванията на околната среда, което е интересен резултат, като се има предвид, че в протокола от ключови думи не присъстваха свързани с тази предметна област термини. Останалите сфери – хуманитарни изследвания, енергетика, инженерни науки, бизнес и мениджмънт, компютърни науки, психология, агрикултура, са представени в извадката с под 5% публикационна активност (фиг. 3).



Фигура 3. Разпределение на публикациите по предметни сфери

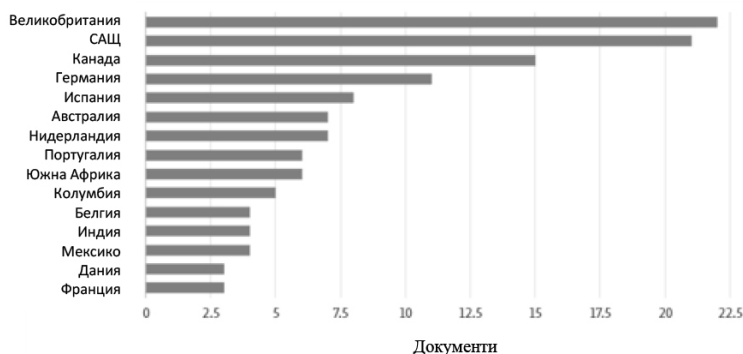
Анализ на резултатите

Анализът на данните за институционалната обвързаност на авторите показва, че почти на 100% те са изследователи в университети и научни институти, при това представляващи институции от всички континенти (фиг. 4). 50% от изследванията са дело на европейски изследователи. Втори по принос в това поле са представителите на североамериканските научни институции (22%), следвани от представителите на Азия и Океания (14%). Публикациите на автори от Латинска Америка и Африка представляват общо 14% от цялата извадка.



Фигура 4. Разпределение на публикации по континенти

Най-висока е публикационната активност в изследваното тематично поле в Обединеното кралство (22), САЩ (21), Канада (15) и Германия (11), следвани от Испания (8), Австралия (7), Нидерландия (7), Португалия (6), Южна Африка (6), Колумбия (5), Белгия (4), Индия (4), Мексико (4), Дания (3) и Франция (3) (фиг. 5).



Фигура 5. Разпределение на публикациите сред първите 15 държави

В тази вторична извадка европейските и Северноамериканските публикации запазват водещо място по брой. Представени са и останалите континенти, но сред тях Азия и Океания заемат доста по-скромно място в сравнение с третата позиция в цялата извадка.

Следователно в световен мащаб в периода след 2003 г. постепенно нараства интересът към изследвания, които в своите концептуални рамки интегрират трансформиращото учене и неформалното образование, свързвайки ги преди всичко с търсения в полето на социалните и хуманитарните учения, но също така и в сферата на науките за проучване на околната среда. При това публикационната активност се разпростира в широки географски граници, обхващайки всички континенти. Водещите автори и публикации с най-висока цитируемост първоначално включват приоритетно САЩ и Европа, но впоследствие се зараждат нови центрове на засилена изследователска активност в Азия и Океания, Латинска Америка и Африка.

Концептуални измерения на трансформиращата парадигма в неформалното образование

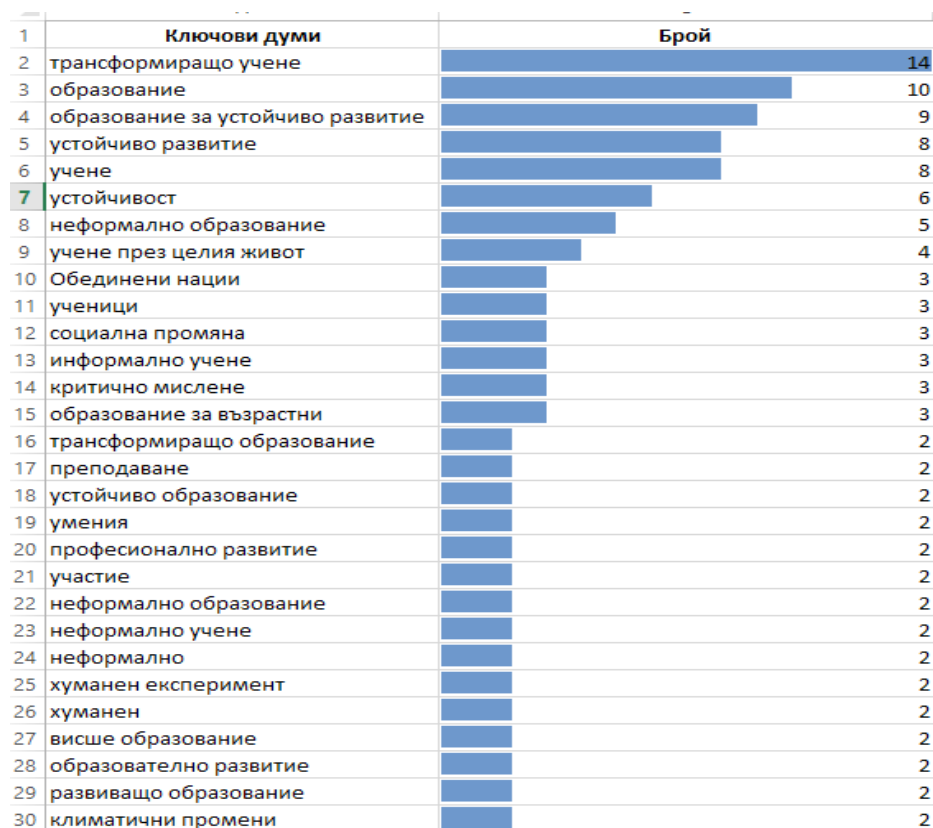
Процедура

За по-детайлния анализ на концептуалната и тематичната свързаност между неформалното образование и трансформиращото учене бе направена вторична селекция на публикациите, като от общия списък от 128 текста бяха анализирани по-специално тези, които в ключовите си думи съдържат използваните като филтър основни понятия и/или сродни на тях. Така се оформи вторична извадка от 43 публикации.

Резултати

Количественият анализ на включените в тях ключови думи показва интересни тенденции (фиг. 6).

От една страна, се открояват понятийни групи от сродни или сходни термини, свързани с интересуващите ни основни такива (табл. 1). Така трансформиращо учене се асоциира от авторите с трансформиращо и развиващо образование, както и с критично мислене и образователно развитие. Неформалното образование се представя със сродни и свързани понятия, като учене през целия живот, образование за възрастни, информално и неформално учене. Друга ярко открояваща се група сродни понятия е свързана с темата за устойчивото развитие и респ. образованието за устойчиво развитие. Следващата оформила се понятийна група съдържа базисни педагогически понятия като образование, учене, преподаване, ученици, висше образование и др. Следователно в полето на неформалното образование трансформиращото учене се изследва преди всичко като възможност за постигане целите на образованието за устойчиво развитие, при това в контекста на ученето през целия живот и образованието за възрастни.



Фигура 6. Количествено разпределение на повтарящите се ключови думи в извадката от 43 публикации

Таблица 1. Идентифицирани понятийни групи сред ключовите думи на вторичната извадка от публикации

ФИЛОСОФИЯ (59)	Онтология (25) Устойчиво (вкл. социално и професионално) развитие	а. Устойчиво развитие (8) Устойчивост (6) Социална промяна (3) б. Умения (2) Участие (2) Професионално развитие (2) в. Хуманен експеримент (2)
	Епистемология (23) Трансформиращо учене, образование и развитие	а. Трансформиращо учене (14) Критично мислене (3) б. Трансформиращо образование (2) Развиващо образование (2) в. Образователно развитие (2)

ФИЛОСОФИЯ (59)	Идеология (11) Образование за устойчиво развитие	a. Образование за устойчиво развитие (9) b. Устойчиво образование (2)
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА (44)	Общопедagogически понятия (25)	a. Образование (10) Висше образование (2) Ученици (3) b. Учене (8) Преподаване (2)
	Неформално учене и образование (19)	a. Неформално образование (7) Информално учене (5) b. Учене през целия живот (4) Образование за възрастни (3)
(5)	Други неклаифицирани (5)	Обединени нации (3)

Анализ на резултатите

Концептуалният и тематичен анализ на идентифицираните понятийни групи сред ключовите думи на вторичната извадка от публикации (табл. 1) дава основания за открояване на няколко значими концептуални взаимовръзки помежду им.

На първо място, в извадката от документи се открояват два типа ключови понятия: (а) *философски (59)*, свързани с онтологията, епистемологията и идеологията на трансформиращото учене и (неформално) образование, и (б) *теоретико-приложни (44)*, асоциирани с основни общопедagogически понятия и такива, свързани с практическите измерения на неформалното учене и образование. Тази констатация ни дава основание да формулираме тезата, че понастоящем *изследователската синергия между трансформиращото учене и неформалното образование вече синтезира характеристики на иновативни парадигмални и дискурсивни характеристики*. Те интегрират нови философски визии и идейни дискурси за същността на човешкото учене и неговата смисленост и резултативност с теоретико-приложните възможности за неговото фасилитиране (достъп, подкрепа, управление) и насочване (с разнообразен педагогически инструментариум и в различен вкл. неформален контекст). Самият Mezirow, признат за един от пионерите в това изследователско поле, посвещава специална публикация на измеренията на трансформиращото учене като дискурс, който „трансформира проблематични референтни рамки – набор от фиксирани схващания и очаквания (ментални навици, смислови перспективи, мисловни модели) – за да ги направи по-приобщаващи, дискриминативни, отворени, рефлексивни и емоционално предразположени към промяна“ (Mezirow 2003, p. 58).

Подобна обобщаваща оценка е важно да бъде открояна, тъй като тя частично оспорва някои предишни публикации (Taylor & Cranton 2013), които обобщават данни от актуални дискусии, че „голяма част от изследванията са излишни, със силен детерминистичен акцент върху улавянето на трансформа-

тивни учебни преживявания и възпроизвеждането на трансформативно обучение в различни условия, като същевременно се пренебрегва необходимостта от по-задълбочен теоретичен анализ“ (Cranton & Taylor 2012, p. 12). Подобна позиция на Taylor озадачава, тъй като още през 1998 г. той посвещава специален параграф на „*практиката на трансформиращата педагогика*“, в чийто контекст разграничава пет основни типа подкрепено трансформиращо учене (Taylor 1998, p. 47 – 63). Обобщението си той прави на основата на открити и проучени 11 изследвания, представящи библиография на модели / практики на подкрепено трансформиращо учене, публикувани в периода 1986 – 1996 и анализиращи „*техники, стратегии и методи използвани в трансформиращата педагогика*“ (Taylor 1998, p. 63 – 67).

Едно от най-обхватните изследвания върху динамиката на трансформиращата парадигма е това на Ch. Hoggan (Hoggan 2016). Според изследователя налице са поне две сериозни основания за текущо проучване на различните концептуални измерения на трансформиращата парадигма. Първата е, че употребата както на термина, така и на теорията е станала прекалено фриволна, а това я заплашва да загуби своя автентичен смисъл. Втората е свързана с факта, че първоначалната дефиниция, дадена от Mezirow (Mezirow 1987) е по същество епистемологична рефлексия, която се фокусира върху процеса и крайния резултат от трансформиращата промяна, но не отразява многообразието от аспекти на този мултифасетен феномен (Chad Hoggan 2016, p. 65 – 66). В резултат на проучването на 203 селектирани от водещи бази данни публикации Hoggan и неговият екип достигат до идентифицирането на личностни сфери, които трансформиращото учене може да адресира и променя (Chad Hoggan 2016, p. 70). Изследователите класифицират анализираните данни в 6 основни сфери на личностни промени в резултат на трансформиращо учене: светоглед, аз/саморазвитие, епистемология/начини на учене, онтология/форми на съществуване, поведение и капацитет (табл. 2).

Таблица 2. Учебни резултати, описани в анализираната литература (Chad Hoggan 2016, p. 65 – 66)

Теми/обекти на трансформиращо учене)	Смислови кодове	Брой документи
Светоглед	Убеждения, ценности, очаквания, начини за интерпретиране на опита, нови разбирания, по-комплексни възгледи за света	173
Аз/саморазвитие	Взаимосвързаност с другите, идентичност, самооценка, отговорности, самопознание, личностен наратив, смисъл/мотив, индивидуалност	141

<i>Епистемология/ учене</i>	По-дискриминативно учене, използване на надрационални начини на познание, по-отворено и автономно учене, по-комплексно мислене, промяна в моделите на мислене	95
<i>Онтология/ битие</i>	Афективен опит, форми на съществуване и самоутвърждаване, атрибуции	56
<i>Поведение</i>	Консистентно с новите перспективи поведение, социална активност, професионални практики, умения	113
<i>Капацитет</i>	Когнитивно развитие, съзнателност, духовност	58

Това, което прави впечатление, е, че селективният протокол за формиране на извадката от анализирани документи, използван от Hoggan, който е силно фокусиран най-вече върху тесен кръг фундаментални категории от изследователското поле, е довел до това в извадката да попаднат основно такива, които се отнасят до промените в личностната рефлексия и саморефлексия. Подобна констатация, макар и на базата на различен набор от данни, споделя и W. Yasek. Ето защо той се опитва да разшири аналитичния дискурс към трансформиращото учене, което според него предполага *„дълбинно психологическо преструктуриране на личността, което естествено се сблъсква не само с академични, но и със сериозни етични предизвикателства като трансформиращата травма, съгласие и посока“* (Yasek 2019, p. 257).

В настоящото изследване съпоставителният анализ на двете водещи понятийни групи позволи да се идентифицират не само философските, но и теоретико-приложните измерения на трансформиращите дискурси, при това в едно специфично тематично и приложно поле като неформалното образование (табл. 3 и приложение 1). Нещо повече, концептуалният анализ на ключовите думи на 30-те публикации с най-висока цитируемост след 2000 г. не само доказва, че трансформираният потенциал на неформалното образование е изследователска тема с прогресивно нарастваща популярност, но и че разрастването е както количествено, така и качествено. За период от 20-ина години авторите на най-цитираните публикации пренасочват интереса си от философско-парадигмалните акценти (2000 – 2010) към по-холистични подходи и теми, интегриращи философски, парадигмални и приложни предизвикателства, възможности и контексти (2011 – 2023) (таблица 3). Направеният литературен преглед също потвърждава, че педагогическият дискурс се развива още преди 2000 г. (Boyd & Myers 1988; Taylor 1998).

Таблица 3. Количествена и качествена динамика на ключовите думи на 30-те най-цитирани публикации върху трансформиращия потенциал на неформалното образование

Подпериоди	Общ брой селектирани публикации по периоди	Брой ключови думи на 30-те най-цитирани публикации след 2000 г. , адресиращи различните измерения на трансформиращия потенциал на неформалното образование			
		Философски анализ	Парадигмални измерения	Приложни полета	Организационен контекст
2000 – 2005	29	2	3		
2006 – 2010	94		3	1	
2011 – 2015	243			4	5
2016 – 2020	407	1	9	7	4
2021 – 2023	366	3	8	5	16

На второ място, анализираните данни дават основание за формулиране на хипотетични очаквания, които могат да бъдат обект на специален интерес в бъдеще. Така например ключовите философски понятия интегрират онтологичните и епистемологичните измерения на трансформиращото учене в полето на неформалното образование с идейните и идеологическите приоритети на образованието за устойчиво развитие (ОУР). Това дава основание ОУР да бъде определено като парадигмалния контекст на свързаните философски и теоретико-приложни дискурси (фиг. 7).



Фигура 7. Концептуални взаимовръзки между понятийните групи

Допълнително основание за изказване на подобна хипотеза дават и резултатите от Шестата международна конференция, посветена на трансформиращо

щото учене, които през 2011 г. потвърждават, че във фокуса на споделените изследвания и практики преобладават теми, свързани със социалния контекст и измерения на образованието (Dirkx, Mezirow & Cranton 2006). Mezirow изброява 18 контекстни категории, от които 13 адресират както идеологически и социални приоритети (демократично гражданство, социални движения, решаване на конфликти, интеркултурен контекст, идеологии, проблеми на расите, джандър активизма и класите, специални потребности и др.), така и социално значими сфери на живеене (религия, здраве, изкуства, семейство, общност и др.) (Dirkx, Mezirow & Cranton, p. 124).

За да се идентифицира някаква приблизителна времева рамка на приобщаването на образованието за устойчиво развитие към симбиозата от „трансформиращо учене“ и „неформално образование“, е направената нова селекция на извадката от анализирани 128 документа в Scopus с допълнен филтър „образование за устойчиво развитие“. Тя доведе до свиване на извадката от документи до 29, публикувани след 2010 г., което логично провокира предположение за тясна връзка между изследователския интерес към темата и неговото приоритизиране чрез официални международни политики и програми, като напр. Глобалните цели за устойчиво развитие на ООН, приети на 25 септември 2015 г. от 193 страни от Генералната асамблея на ООН с участието на 193 държави членки на организацията под наслов „Да трансформираме нашия свят“ (*Transforming our world*). Те са предшествани от друг глобален дискурс – „Цели на хилядолетието за развитие“, стартирал като мащабна световна инициатива през 2000 г. в подкрепа преди всичко на страните и регионите със слабо социално-икономическо развитие, но преосмислен впоследствие и трансформиран с фокус върху устойчивото развитие на целия свят (2015).

Изводи и обобщения

Представените резултати и техният анализ дават основание да се обобщи, че динамиката и концептуално-тематичните измерения на изследователския интерес към трансформация потенциал на неформалното учене и обучение се ограничават предимно в полето на ученето през целия живот на възрастните, и то с фокус върху образованието за устойчиво развитие. Тяхното развитие е детерминирано както от естествената еволюция и логика на научното търсене (от проявленията към същността и оттам към нейното практическо съконструиране), така и от степента и активността на официалните политики и/институционални фактори да ги интегрират и превърнат в единните стратегии и сценарии за световното (не само личностно или общностно) развитие. Същевременно може да се очаква, че в полето на неформално образование ще продължат да се генерират иновативни подходи и практики за трансформиращо учене и устойчиво развитие. Това предполага изследователите на полето да са особено активни във взаимодействието си с автентичните учещи

общности и модели, за да използват в максимална степен техния автентичен иновативен капацитет.

Приложение 1

Групи ключови думи на 30-те най-цитирани публикации след 2000 г., адресиращи различни измерения на трансформирания потенциал на неформалното образование

Подпериод	Брой селектирани документи	Ключови думи
2000 – 2005	29	• Трансформиращото учене като дискурс; дискурс • Перспектива на мислене; референтна рамка; критична рефлексия
2006 – 2010	94	• Критично мислене; трансформиращо учене; образование за устойчивост • Проблемно базирано учене
2011 – 2015	243	• Приключенско обучение на открито; изследователско учене като път; създаването на списания като средство за трансформиращо учене; практикуващите общности като модел • Бежанците – тъмната страна на трансформиращото образование; образование за социална работа; рефлексивно мислене в проблемна среда; трансформиращо учене в селска здравна среда; трансформиращо учене в случаи на самоубийства
2016 – 2020	407	• Образование за устойчиво развитие • Теория за перспективната трансформация; критично мислене и трансформиращо учене; интернационализацията като трансформиращо учене; трансформиращо устойчиво учене; роля на изучаването на устойчивостта за трансформиращото учене; влияние на мястото върху трансформиращото учене; критичната рефлексия като път за трансформиращо учене; изучаване на околната среда; трансформиращ потенциал на автентичния подход • четенето на художествена литература като модел на трансформиращо учене; предприемаческо учене; граждански науки като трансформиращо учене; дискуссионните форми и методи като стимулиращи трансформиращото учене; колаборативна автоетнография; стажантските практики и техният трансформиращ потенциал; подготовка на учители • Туризъм; учебна мобилност; предприемачество; граждански активизъм

2021 – 2023	366	• трансформиращо учене за устойчиво бъдеще; образование за устойчивост; образование за гражданство за обкръжаващата среда • трансформиращ педагогически подход; трансформираща перспектива за учене; туристическо образование; концептуален модел; учене и отучване; фокусирано върху емоциите и справяне с дискомфорта трансформиращо туристическо образование; трансформиращо професионално образование; учене, преживяване и регенериране чрез социални иновации • Климатичният активизъм чрез трансформиращо учене; онлайн учене, професионален опит на учителите; студентската мобилност като трансформиращо учене; трансформиращо учене на инженерните обучители и тренъори • COVID-19 (2); социална устойчивост и трансформация във висшето образование; трансформиращо образование зад граница; трансформираща роля на хората и местата; колаборативно устойчиво учене и действие; психологическа сигурност на трансформиращото учене на работното място; трансформиращо учене във финансовото образование; онлайн учене; туристическо образование; инженерно образование (2); професионално образование и квалификация; образование зад граница; студентска мобилност; медицинско образование; гражданско образование; обучение на работното място
-------------	-----	--

Благодарности и финансиране

Публикуването на статията е финансирано от средствата, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2023 г.

БЕЛЕЖКИ

1. UNESCO office Bangkok (2002). Innovations in non-formal education: a review of selected initiatives from the Asia-Pacific Region (program and meeting document), UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 117 p. [published online: 2002], Online link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128168>.
2. OECD (2015), Schooling Redesigned Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 53 – 68, [Online publishing 2015], Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>.

3. Всички документи, обект на литературния преглед, са включени в библиографията към статията.
4. Според А. Golan „инфометрията е наука за моделирането, анализа и визуализирането на шумна и недостатъчна информация“ (Golan, 2017, <https://info-metrics.org/>).
5. АРСЕНОВА, И., 2003. Библиометрията – поглед към бъдещето с оглед на миналото. Доклади от XIII годишна конференция на СБИР, 5 юни 2003 [Онлайн ресурс]. 11.08.2023, Онлайн линк: https://www.lib.bg/dokladi2003/i_arsenova.htm.
6. ВАЦЕВА, Р., 2013. Онтология на земното покритие, Проблеми на географията 3 – 4, БАН, 33 – 45. Онлайн линк: https://geoproblems.eu/wp-content/uploads/2016/01/2013_34/2_vatseva.pdf. ISSN 0204-7209.
7. ПАВЛОВА, И., 2013. Съвременни методи за определяне динамиката на цитиранията в научните публикации, Алманах на НМА „Проф. Панчо Владигеров“, година 5(2013), [Онлайн ресурс]. 08.08.2023, Онлайн линк: https://nma.bg/almanac_bg/%d1%81%d1%8a%d0%b2%d1%80%d0%b5%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d0%bd%d0%b8-%d0%bc%d0%b5%d1%82%d0%be%d0%b4%d0%b8-%d0%b7%d0%b0-%d0%be%d0%bf%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b5%d0%bb%d1%8f%d0%bd%d0%b5/
8. PALLAVI D. K., PREETI N., 2019. Transformative pedagogy: A Paradigm Shift in Higher Education, 3rd International Conference on Multidisciplinary Research & Practice, pp. 332 – 337. [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: : <https://www.rsisinternational.org/3ICMRP-2016/332-337.pdf>.
9. DRAFT OUTCOME DOCUMENT of the United Nations Summit for the Adoption of the Post-2015 Development Agenda: draft resolution / submitted by the President of the General Assembly [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: <https://digitallibrary.un.org/record/800852>.

REFERENCES

- ALBERS, P. & FREDERICK, T., 2013. We teach who we are”: A study of two Latino transformative educators. *TESOL Journal*, vol. 4, p. 2, pp. 233 – 260 [online].
- BAMBER, J. (ed), 2014. Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are relevant to employability. *EU expert group report*, p. 48.
- BOYD, R. D. & MYERS, G. J., 1988. Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 7, no. 4, pp. 261 – 284. ERIC Number: EJ381425.
- CHIGBU, B.IF.; NGWEVU, V.; JOJO, A., 2023. The effectiveness of innovative pedagogy in the industry 4.0: Educational ecosystem perspective. *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 7, no. 1 [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100419>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100419>.

- CRANTON, P.; STUCKEY, H. & TAYLOR, E. W., 2012. Assessing transformative learning outcomes and processes: A quantitative survey. *Proceedings from the 10th International Conference on Transformative Learning*, San Francisco.
- CRANTON, P. & TAYLOR, E. W., 2012. Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In: E. W. TAYLOR & P. CRANTON (Eds.), *Handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 3 – 20). San Francisco: Jossey-Bass.
- DENKOWSKA, S.; FIJOREK, K., & WEGRZYN, G., 2020. Formal and Non-Formal Education and Training As an Instrument Fostering Innovation and Competitiveness in EU Member Countries. *Journal of Competitiveness*, vol. 12, no. 3, pp. 82 – 98. [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: <https://doi.org/10.7441/joc.2020.03.05>. DOI: 10.7441/joc.2020.03.05.
- DESYLLAS, M. C. & SINCLAIR, A., 2014. Zine-Making as a Pedagogical Tool for Transformative Learning in Social Work Education. *Social Work Education*, vol. 33, no. 3, pp. 296 – 316.
- DIRKX, J.M., MEZIROW, J., CRANTON, P., 2006. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, vol. 4, no. 2, pp. 123 – 139. [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344606287503>.
- HOGGAN, CH., 2016. A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature, *Studies in the Education of Adults*, vol. 48, no.1, pp. 65 – 82, [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: DOI: 10.1080/02660830.2016.1155849.
- H A Y E S, P. J., 1985. The Second Naive Physics Manifesto. In: J. R. HOBBS AND R.C. MOORE (EDS.), *Formal Theories of the Common-Sense World*, Norwood: Ablex. ISBN(s) 0893912131, 9780893912130.
- JAKHAR D.; KAUR I., 2020. Artificial intelligence, machine learning and deep learning: definitions and differences. *Clinical and Experimental Dermatology*, vol. 45, no 1, pp. 131 – 132, Available from: DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713692042003>.
- MEZIROW, J., 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J., & ASSOCIATES, 2000. Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*, San Francisco: Jossey-Bass, ISBN: ISBN-0-7879-4845-4.

- MEZIROW, J., 2003. Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, vol. 1, no. 1, pp. 58 – 63 [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: DOI: 10.1177/1541344603252172.
- MOKHNACHEVA, Y.V.; TSVETKOVA, V.A., 2020. Development of Bibliometrics as a Scientific Field. *Sci. Tech. Inf. Proc.*, no. 47, pp. 158 – 163. Available from: <https://doi.org/10.3103/S014768822003003X>.
- PINTO, L. E.; PORTELLI, J. P.; ROTTMANN, C.; PASHBY, K.; BARRETT, S. E. & MUJAWAMARIYA, D., 2012. Charismatic, competent or transformative? Ontario school administrators' perceptions of "good teachers". *Journal of Teaching and Learning*, vol. 8, no. 1, pp. 73 – 90. [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: DOI: 10.22329/jtl.v8i1.3052.
- ROSEBROUGH, T. R. & LEVERETT, R. G., 2011. *Transformational Teaching in the Information Age*. Alexandria, Va.: ASCD. ISBN: 978-1-4166-1090-8.
- SHOR I., FREIRE P., 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Bergin & Carvey Publishers.
- SLAVICH M. G. & ZIMBARDO, Ph. G., 2012. Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educ Psychol Rev*, vol. 24, pp. 569 – 608. Available from: DOI 10.1007/s10648-012-9199-6.
- SOWA, J. F., 1984. *Conceptual Structures. Information Processing in Mind and Machine*. Reading, MA: Addison Wesley. ISBN: 0-201-14472-7.
- TAIMUR S., ONUKI M., 2022. Design thinking as digital transformative pedagogy in higher sustainability education: Cases from Japan and Germany. *International Journal of Educational Research*, vol. 114, pp. 101994.
- TAYLOR, E.W., 1998. The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review. *Information series*, no. 374, Available from: DOI: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela5000>.
- TAYLOR, W. & CRANTON, P. (Eds.), 2020. *Handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TAYLOR, E., 2005. Making meaning of the varied and contested perspectives of transformative learning theory. In: D. VLOSAK, G. KIELBASO, & J. RADFORD (EDS.), *Appreciating the best of what is: Envisioning what could be. Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning*, pp. 459 – 464. East Lansing: Michigan State University.
- TAYLOR E.; CRANTON P., 2013. A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 4, no.1, pp. 33 – 47. [online],

[viewed 11 August 2023]. Available from: DOI: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela5000>.

YACEK, D. W., 2020. Should education be transformative? *Journal of Moral Education*, vol. 49, no. 2, pp. 257 – 274, [online], [viewed 11 August 2023]. Available from: <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1589434>. DOI: 10.1080/03057240.2019.1589434.

TRANSFORMATIVE LEARNING AND NON-FORMAL EDUCATION

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying and analyzing the conceptual frameworks and dynamics of the steadily growing research interest in the transformative potential of non-formal education. The main research question addresses the leading features of the identified conceptual and thematic interlink, correlation between non-formal education and transformative learning, as it has developed over the past 2 decades. The methodology of the study combines bibliometric analysis and literature review of a broad range of selected samples of articles, scientific reports and books (based on data available in Scopus) after 2000. The analysis of the data has clearly demonstrated that, during the period under review, the interrelationships between transformative learning and nonformal education has been in the focus of research increasing quantitative dimensions and an expanding holistic conceptual scope. The latter relates primarily to the field of lifelong learning by adults and young adults with a focus on education for sustainable development. These conclusions give ground to expectations that non-formal education will continue to set innovative directions for transformative learning and development.

Keywords: non-formal education; transformative learning; lifelong learning; education for sustainable development

✉ **Prof. Dr. Silvia Nikolaeva**

ORCID iD: 0000-0002-2676-2260

Web of Science Researcher ID: ABG-8848-2020

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: s.nikolaeva@fp.uni-sofia.bg