

Science of Education: Theory & Practice
Науката за образованието: теория и практика

КЪМ МОДЕРНИЗАЦИЯ НА ПЕДАГОГИКАТА: КРИТИЧЕН ПРЕГЛЕД

Юрий Клисаров, Калина Белчева

Технически университет София – Факултет в Сливен

Резюме. Педагогиката, с теоретичен и приложен характер, е наука за образованието, обучението и възпитанието на младите поколения. От времето на Ян Амос Коменски до днес тя непрекъснато се развива и обогатява. За нейната модернизация голяма роля играят дейностният, личностният, технологическият, таксономическият и особено компетентностният подходи. Те са неразделна част от новата образователна парадигма и основен фактор в подготовката на студенти – бъдещи учители. Всички те имат определящо значение и за непрекъснатото и устойчиво развитие на професионалната компетентност на съвременния учител и преподавател. В статията се прави преглед на тези подходи, анализира се връзката между тях, акцентира се върху евристичната им стойност и практическо приложение.

Keywords: pedagogy, education, paradigms, approaches, innovations, strategies

От историята на педагогиката е добре известно, че елементи на педагогическата теория се зараждат в далечното минало – в робовладелските държави на Древния Изток, Гърция и Рим. Много ценни педагогически идеи за образованието, обучението и възпитанието на младото поколение се съдържат в трудовете на древногръцките, древноримските, древнокитайските и много други учени – философи. В древността педагогиката не е съществувала като отделна самостоятелна наука, а е била част от философията, която е била единна по това време наука. С развитието на човешкото общество, поради все по-засилващите се процеси на диференциация на научното познание, постепенно от философията започват да се отделят т. нар. частни науки (география, биология, физика, по-късно химия и много други). Едва през XVII век, благодарение най-вече на творческото дело на Ян Амос Коменски, педагогиката се обособява като самостоятелна наука, отначало под наименованието *дидактика*. И днес неговата „Велика дидактика” продължава да бъде цитирана от съвременните учени – педагози.

От времето на Ян Амос Коменски до наши дни от емпиричната педагогика постепенно се формира като системно-теоретична наука. Важен принос за утвърждаването ѝ имат всички педагози-класици: не само Ян Амос Коменски, а и Жан- Жак Русо (1712-1778), Йохан Хайнрих Песталоци (1746-1827), Йохан Фридрих



Ян Коменски (1592-1670)¹⁾

Хербарт (1776-1841), Фридрих Адолф Дистервег (1790-1866), Фридрих Фрьобел (1772-1852), К.Д. Ушински (1824-1870) и др. При това в един продължителен период от време съществуват няколко противоположни гледища за нейния научен статут. Немалко учени отреждат на педагогиката ролята на приложна дисциплина. Те разглеждат като нейна основна задача практическото прилагане на знанията, заимствани от другите науки и преди всичко от психологията и философията. Други учени приемат, че тя трябва да бъде една междудисциплинна област, която включва конгломерат от положения, заимствани от много науки. Немалко представители на т.нар. точни науки също подценяват педагогиката като твърдят, че тя има предимно нормативен характер, други изцяло я отричат. Като не се признава правото на съществуването на педагогиката, всъщност се оказва отрицателно влияние на педагогическата практика. Едва през XX век все по-голяма популярност придобива концепцията, че педагогиката е относително самостоятелна наука, която съчетава фундаментални и приложни аспекти. Вярно е, че през последните десетилетия на този век се водят оживени дискусии за замяна на класическата педагогика с т.нар. „наука за образованието или „обща педагогика“. Тези дебати продължават и до днес.

Според нас конвенционалната педагогика все повече се утвърждава като наука, имаща както теоретичен, така и практико-приложен характер. Тя е тясно свързана с всички хуманитарни науки, като тази взаимовръзка е двустранна. От една страна, тя използва постиженията на другите науки за свои цели, а от друга – им предоставя богат фактически и теоретичен материал от областта на образованието, обучението и възпитанието на подрастващите. Формите на това взаимодействие между нея

и другите науки могат да бъдат най-различни: използване на основни идеи и теоретични положения, на методи на изследване или резултати от изследвания, характерни за една или друга наука; осъществяване на комплексни изследвания, които позволяват да се разкрият по-цялостно, от всички страни, закономерностите на изучаваните явления. Никоя друга наука обаче не е в състояние да предостави на педагогиката готови решения. Обикновено данните от другите науки се използват в модифициран вид, не за пряко обосноваване същността на образованието, обучението и възпитанието на подрастващите, а за по-дълбокото проникване в тяхната същност, за техния теоретичен анализ и синтез.

Превръщането на педагогиката от предимно емпирична в системно-теоретична наука, каквато е днес, е дълъг и сложен процес. С основание може да се твърди, че от времето на Коменски до днес, тя е претърпяла много големи промени. Върху нейния съвременен научен статут безспорно съществено влияние е оказало реформаторското движение от края на XIX и през XX век. Както изтъква немският педагог Херман Рьорс, в развитието на реформаторската педагогика могат да се обособят две големи вълни (Бижков, 1994; Бижков & Кгаевски, 2005). Първата вълна започва приблизително от 1880 г. и завършва през 1933 г. (за Германия) и 1940 г. за другите страни. Втората вълна започва в края на Втората световна война, но получава силен тласък едва в края на 50-те и особено след 60-те години на XX век. Тя включва най-разнообразни школи, учения и направления, поради което не е възможно да се изгради единна класификация, която да обхваща всички нейни разновидности. Тя е едновременно национална и международна, локална и регионална. Ще се ограничим да посочим такива нейни направления като дидактическото изкуство (А. Литварк, Дж. Ръскин, Бр. Майев, Е. Вебер, Е. Линде и много др.); индивидуалната или персоналистическата педагогика (Е. Кей, Л. Гурлит, Ф. Гансберг, Х. Шарелман, Е. Демолен, Х. Лийтс, П. Гееб, С. Реди); социална педагогика (П. Наторп, П. Барт, П. Бергеман); трудово-училищната педагогика (О. Шмид, Б. Ото, Дж. Дюи, Г. Кершенщайнер и др.); концепцията за свободното възпитание (А.С. Нийл, Л. Толстой и др.); експериментална педагогика (С. Хол, Е. Торндайк, В. Лай, Е. Мойман); духовно-научна педагогика (В. Дилтай, Б. Ото, Т. Лит, Е. Шпрангер, М. Бубер и др.); прагматична педагогика (Дж. Дюи, Е. Пархърст и др.); психоаналитичва педагогика (З. Фройд, А. Фройд, М. Клайн, Х. Цулингер и др.); различните разновидности на т.нар. цялостно или интегрирано обучение (О. Шмит, Б. Ото, Дж. Дюи); многобройните проекти за групово обучение (П. Петерсен, Р. Кузине, С. Френе и др.). Много ценни идеи за активизиране на учещите се в процеса на обучението, за повишаване на тяхната самостоятелност издигат още класиците педагози. Жан Жак Русо например посочва, че всеки новороден е свободен, че това му право е свещено и неприкосновено.



Проф. Петър Нойков (1868-1921)

Той цени изключително много природосъобразното обучение. Неговите призиви: „Назад към природата!“ и „Нещата, нещата!“ не са загубили своето значение и до днес. И.Х. Песталоци също е убеден, че истинското образование трябва да бъде природосъобразно с цел хармоничното развитие на всяко дете.

Идеите на реформаторската педагогика намират почва и в България, главно в лицето на нашите университетски професори: П. Нойков²⁾, М. Герасков³⁾, П. Цонев⁴⁾, Д. Кацаров⁵⁾, Г. Пиръв⁶⁾ и др. Така например проблемът за активността на учещите се в процеса на обучението заема централно място в педагогическото творчество на П. Нойков. Схващането му за активното образование е свързано с разбирането за необходимостта от повишаване интелектуалното равнище на българската нация. М. Герасков има много големи заслуги за разработване на методиките на обучението по всички основни предмети в училище. П. Цонев (1943) разглежда дидактическата проблематика в единство с образователната хигиена и здравните условия на обучението. Д. Кацаров е ревностен разпространител на идеите на свободното възпитание и експерименталната педагогика. Г. Пиръв творчески прилага метода на проектите на Дж. Дюи, както и идеята за цялостно (интегрирано) обучение. Обобщено може да се каже, че тези наши учени в своята преподавателска и научноизследователска дейност широко се опират на постиженията на американската и западноевропейската педагогика, без да пренебрегват постиженията и на руската педагогика.

С оглед на целта, която си поставяме, ще разгледаме, макар и накратко, по-важните според нас глобални подходи за модернизиране на класическата училищна педагогика в България и други държави, с акцент върху дидактико-методическите парадигми без да се пренебрегват изцяло възпитателните аспекти. Това са по наше мнение: дейностният подход, личностният подход, технологичният подход, таксономичният подход, а в по-ново време, т.нар. компетентностен подход в контекста на конструктивистката образователна парадигма. Известно е, че през първите няколко десетилетия на ХХ век българските университетски учени черпят идеи главно от западноевропейската педагогическа наука. След 40-50-те години на този век в продължителен период от време върху педагогическата теория и учебно-възпитателната практика в България съществено влияние има съветската педагогика и психология.⁷⁾ Близостта между руския и българския език значително улеснява това. В съвременни условия отново се наблюдава повишен интерес към западноевропейската и американската педагогика.

Един от принципите на психологията, възприет от класическата педагогика е, че личността (на подрастващия) се формира преди всичко в процеса на дейността и общуването. Този принцип намира израз в посочените по-горе подходи. Ние приемаме понятието „подход” в смисъла, който се интерпретира в някои тълковни речници, т.е. като известно приближаване или гледната точка за разглежданото явление или процес, като „форма” за концептуализация.

В какво се изразява според нас евристичната стойност на дейностния подход? С основание може да се твърди, че този подход в различни варианти се обосновава първоначално от американските учени Джон Дюи, Елен Паркхърт, С. Уошбърн и др. Той намира израз преди всичко в метода на проектите (Далтон план, Винетка план и др.) Много от идеите на този метод много бързо се пренасят и в европейската реформаторска педагогика (Дж. Хосик, Е. Кели, П. Петерсен, Ч. Бъри, Д. Уоурик, Р. Кузине, С. Френе и др.). В България благодарение на Г. Пиръов, Д. Кацаров, Н. Чакъров⁸⁾, Д. Правдолюбов, В. Манов, П. Теохаров, П. Боев и др. дейностният подход не само получава голяма популярност, а и по-специфично приложение.

В Русия дейностният подход в педагогиката, както и в психологията, се обосновава още от Л. С. Виготски, С. Л. Рубинщейн, А. Н. Леонтиев и се развива в по-ново време от В. В. Давидов, Д. Б. Елконин, П. Я. Галперин, Н. Ф. Тализина и много други. Всички тези учени се ръководят от принципа за единството между дейността и психиката, за формиращата роля на дейността. В действителност този подход води своето начало още от трудовете на класиците-педагози. Например Я. А. Коменски, формулирайки принципа за нагледност, извежда т.нар. „златно правило в обучението”: „всичко, доколкото е възможно, да се представя на сетивата, а именно: което се вижда – на зрението, което се чува – на слуха, което мирише –

на мириса, което се вкува – на вкуса, което се пипа – на осезанието, а което може да се възприеме едновременно с няколко сетива, то да се поднесе едновременно на няколко.“ Ценни мисли за дейността подход изказват също Й. Х. Песталоци, А. Дистервег, К. Д. Ушински и др.

През XX век дейността подход получава редица нови интерпретации. На първо място би могло да се посочи културно-историческата теория на Л. С. Виготски, според която педагогическите въздействия изпреварват, стимулират, направляват и ускоряват формирането на психическите новообразувания. Развиващото обучение е най-пълноценно, когато учещият се е субект на своята учебна дейност. Висшите психически функции се формират в резултат на външните въздействия, на активността на субекта. Всяка психическа функция се проявява два пъти, в два плана – най-напред в социален, а едва след това в психологически; отначало като категория интерпсихическа, а след това като категория интрапсихическа. Л. С. Виготски оспорва тезата на Ж. Пиаже, който разглежда психическото развитие на детето извън неговото историческо развитие, т.е. като процес, управляван от вътрешни сили. Решаващо значение за развитието според Л. С. Виготски има обучението, когато се основава на зоната на актуалното развитие и е ориентирано към зоната на близкото развитие. Научните понятия съществуват отначало извън мисленето на детето (те са присъщи на научната общност). На базата на собствените си житейски понятия и с помощта на едни или други интерпретации в процеса на обучението, то постепенно осъзнава смисъла на научните понятия. Изключително важен е етапът на концептуализацията в условията на сътрудничество с учителя и (или) съучениците. През следващия етап процесът на усвояването обикновено протича на базата на ограничен брой проблемни ситуации. На този етап обаче усвоените понятия все още са слабо интегрирани с научните понятия. И едва на последния етап се осъществява „гълбинно усвояване на понятията”, което се характеризира с „роенето” на научните понятия.

Произтичащите от новата за времето си неklasическа психология на Л. С. Виготски идеи за детерминантите на психическото развитие, за обучението като източник на развитието, за ролята на научните понятия като условие за умственото развитие и т.н. служат като основа за разработка на системата и технологията на развиващото обучение след 50-те години на XX век. Тази система се разработва от видните съветски учени Л.В. Занков, В.В. Давидов, Д.Б. Елконин, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Тализина, И.С. Якиманска, Т.И. Шамова, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др.

Л.В. Занков прилага цялостна дидактическа система за начално обучение, която осигурява оптимално общо развитие на учениците. Под негово ръководство от края на 50-те години на XX век в Русия се провежда експериментално изследване



Лев Виготски (1896-1934)¹⁾

за изучаване на обективните възможности на началното обучение с оглед на постигане на по-високо цялостно психическо развитие на децата от тази възраст в сравнение с традиционната методика. На базата на опитно-експерименталната работа се издигат следните нови дидактически принципи: да се обучава при високо равнище на трудност; материалът да се изучава с бързи темпове; теоретическите знания да бъдат водещи; учениците да осъзнават процеса на учене.

Концепцията на Д.Б. Елконин (1974) и В.В. Давидов е ориентирана към формирането и развитието на теоретичното съзнание и мислене. Без да се подценява значението на емпиричното съзнание, превес трябва да има разумно-теоретичното мислене, в основата, на което лежи съдържателното обобщение. То се осъществява чрез анализ на едно или друго цяло, за да бъде открито неговото генетично изходно, съществено, всеобщо отношение като основа на вътрешното свойство на това цяло. В основата на развиващото обучение според тези учени е теорията за формиране на учебната дейност и на нейния субект – учещия се. Учебната дейност се разглежда като особен феномен, който не съвпада изцяло с такива понятия като учене, обучение и усвояване при цялата им взаимосвързаност. Тя е насочена именно

към творческото преобразуване на изучавания обект, позволяващо да се овладее теоретичното мислене, т.е. такова изучаване на материала, при което се изяснява произходът, формирането и развитието на предмета или явлението. Структурата на учебната дейност включва: потребности, мотиви, задачи, действия и операции. Главен метод на обучението по системата на Елконин – Давидов е решаването на учебни задачи (Давидов, 2000).

В концепцията на Е.Н. Кабанова-Меллер основно внимание се отделя върху формирането на т.нар. прийоми (способи) на учебната работа, които играят съществена роля за умственото развитие на учениците (сравнение, обобщение, причинно-следствен анализ и др.) При това от първостепенна важност е формирането на прийоми за управление на собствената учебна дейност (планиране, самоконтрол, самооценка и др.) (Кабанова-Меллер, 1981).

В концепцията на З.И. Калмикова акцентът се поставя върху продуктивното, творческото мислене (гъвкавостта на ума) на учениците. То има твърде сложна структура. На преден план тя извежда следните негови характеристики: дълбочина, осмисленост, самостоятелност, устойчивост, гъвкавост, икономичност. За неговото формиране много важна роля играят: проблемността в обучението, индивидуализацията и диференциацията му, интерактивните методи на обучение и др. (Калмикова, 1981).

В концепцията на И.С. Якиманска се акцентира върху субектността на личността. Според автора, за разлика от концепцията на Д.Б. Елконин и В.В. Давидов, ученикът е субект на обучението, а не се формира като такъв. Ученето не е пряка производна на обучението, а самостоятелен, индивидуален, личностнозначим източник на развитието. В структурата на учебната дейност тя обособява следните основни компоненти: потребности и мотиви, учебни задачи и тяхната реализация в учебни действия (различни по съдържание и характер), способности (прийоми) за тяхното изпълнение (включващи редица операции), контрол и оценка на учебните резултати, анализ на начините за тяхното постигане (Якиманская, 1979).

Т.И. Шамова разграничава пет основни компонента на ученето: мотивационен, ориентационен, съдържателно-операционен, ценностно-волеви и оценъчен. Резултатите от обучението са в пряка зависимост от начините на реализация на тези компоненти, на взаимовръзката помежду им (Шамова, 1982).

Без да отрича нито една от тези концепции, според И.Я. Лернер, нито една от тях не отчита всички страни на формирането на личността, тъй като акцентът обикновено е главно върху умствената дейност на учениците. Той изтъква, че за пълноценното развитие на личността е изключително важно да се реализират в единство всички компоненти на съдържанието на обучението, т.е. не само умствените новообразувания, а и новообразуванията в емоционално-ценностната

сфера, както и в сферата на практическите (моторно-интелектуалните) начини на дейност. При това не бива да се противопоставят двата основни типа обучение: проблемното и обяснително-репродуктивното. На различните етапи на обучението следва да се използват различни варианти на съчетания на методите на обучение (Лернер, 1974).

Спряхме се малко по-подробно на тези концепции, тъй като повечето от тях бяха възприети и творчески доразвивани от редица български психолози, дидактици и методици: Л. С. Георгиев, Д. Йорданов, С. Стамболиев, М. Андреев, Д. Цветков, П. Петров (2001), В. Метев, Х. Попов, В. Ангелова (Toshev, 2010), З. Малчева (Kirova, 2012), Л. Генкова (Toshev, 2009), И. Ганчев, И. Гюдженев и много други. Същевременно много от нашите учители – новатори ги прилагаха в своята учебно-възпитателна дейност. Според нас заслужава внимание подходът на Гюдженев да разгледа състоянието на микроучебните дейности в обучението по различните учебни дисциплини. Той очертава някои възможности за използване на решения на методически проблеми от методиката на обучението по математика в средното училище в методиката на обучението по математика във висшето училище. На тази основа авторът представя системата от микроучебни дейности в лекциите и семинарните занятия по математика. Основният извод, който той прави от проведения под негово ръководство експеримент, е, че е целесъобразно „да се постави началото на отделяне на практическите дейности и обособяване в система от научни знания, т.е. ...осъзнато да се премине от първия етап в развитието на научните методически (а може би по-общо казано – общодидактически) знания, към втория етап. При това положение химиците постепенно ще свикнат да говорят не само за обучението по химия, а въобще за химически дейности, биолозите – за биологически дейности, географите – за географски дейности, еколозите – за екологични дейности, литераторите – за литературни дейности, психолозите – за психологически дейности... А това е един нов етап в развитието на методиките по различните учебни дисциплини не само във висшите, но и в средните училища. Нещо повече, предлагаме на специалистите по Обща дидактика да решат дали това не е един нов етап и в нейното развитие...” (Гюдженев, 2007).

Един от видните привърженици на дейностния подход е Р. Шанк. Той счита, че животът налага в по-голяма степен да умеем да правим неща, отколкото да знаем за тях. Най-важната задача е да се формират и усвояват умения за използване на фактическа информация за конкретен контекст, за който ще се използва. Това предполага конструиране на задачи, които позволяват на учещите се да придобият значим и подходящ опит, който те ще използват в бъдеще. Така както военните тренират различни ситуации за оцеляване в битката, така и подготовката на учещите се трябва да е подчинена на живота. По този начин се дава възможност

да се упражняват различни умения, които са полезни и необходими да края на живота. Ученият се става по-самоуверен и сигурен в себе си (Shank et al., 1999).

Дейностният подход намира най-широко приложение в професионалното образование. Тук преобладават практическите модели на обучение. Прилагайки този подход, изследователите потвърждават, че се подобрява качеството и количеството на изработените продукти. Колкото повече навлизат в детайлите за изработка на даден продукт, толкова повече учещите се стават по-любопитни и мотивирани да извървят целия процес на напрежение. Този подход е основа и на дистанционното и електронното обучение (Morgado, 2010).

В какво се изразява евристичната стойност на личностния подход? Този подход до голяма степен е свързан още с опитите за реформиране на класно-урочната система, предприети през последните десетилетия на XIX век и в първите няколко десетилетия на XX век. Голяма заслуга има Елен Кей, която в книгата си „Столетие на детето” (1900 г.) определя XX век като век на детето и обосновава раждането на „новата педагогика”, изхождаща от детето. Тази педагогика се разглежда като алтернатива на откъснатото от живота „книжно” училище, на „прусашко-хербартианския” тип обучение, незачитащ индивидуалността и свободната изява на ученика. Тя е насочена срещу потискането на активността и самостоятелната дейност на учениците, срещу принудителния характер на обучението, срещу схематизма и формализма в учебната работа, срещу авторитарното положение на учителя и ограничаването на развитието на личността в училището, семейството и обществото. Много голяма популярност придобиват т.нар. алтернативни педагогии: валдорфската педагогика на Рудолф Щайнер, както и системата за саморазвитие на Мария Монтесори и много други.

Р. Щайнер прилага на дело в своето училище антропософията, според която развитието на способността за самопознание води до съвършенство. Детето е част от Бога. Наред с физическото тяло, то има и душа – божественото начало. Основната задача на училището според Р. Щайнер е да му даде възможност да осъществи своята мисия. Валдорфската педагогика може да бъде характеризирана като система на самопознание и саморазвитие на индивидуалността на детето при партньорство с учителя, в двуединство със сетивния и свръхсетивния опит на духа, душата и тялото. По подхода си към учещия се тя е личностноориентирана, при неформалното лидерство на педагога. Обучението е призвано да формира цялостната личност, стремяща се към максимална реализация на своите възможности (самоактуализация, самореализация), която е способна за осъзнат и отговорен избор в условията на разнообразните житейски ситуации. Свободата е средство за възпитание. Обучението и възпитанието са неделими едно от друго: всяко обучение е едновременно и възпитание на определени качества на личността.

Учещият се е център на педагогическата система. Той има право на избор на всичко: от формата на урока до свободните занимания – отказ от цифровите оценки и слабите бележки – детето се приема такова, каквото е (всички деца са таланти) – отрицание на принудителните методи и форми на работа: без каквито и да е наказания на учениците – акцент върху терапевтичния аспект на педагогиката (интеграция на училищния лекар в живота на училището и участието му в педагогическите конференции) – екология на здравето – култ към здравето – култ към творчеството, към творческата личност – развитие на индивидуалността чрез средствата на изкуството – единен живот на педагозите и на учениците в условията на самоуправление на училището (провеждане всяка седмица на педагогически конференции с участието и на родителите) – съчетаване на европейската и източната култура. В процеса на обучението учещият се постепенно преминава в редуциран вид всички етапи от развитието на човечеството. Това определя и спецификата на самото учебно съдържание

Основните концептуални положения на педагогиката на саморазвитието на Мария Монтесори би могло да се формулират по следния начин: (1) осъществяване на всестранно развитие на всяко дете; (2) стимулиране на детската самостоятелност; (3) вместо традиционното обучение – предоставяне на възможност за саморазвитие на принципа: помогни ми да направя това сам(а); (4) идеята за културно-развиващата и възпитаващата педагогическа среда и в частност на Монтесори-материалите; (5) съобразяване със сензитивните периоди: 0-3 г. – предметно-сетивна ориентация; 3-6 г. – овладяване на езика, нагледно образно мислене; 6-9 г. овладяване на абстрактни действия; 9-12 г. – завършване на началния на училището; 12-18 г. – продължаване на обучението в следващите степени; (6) вместо уроци – провеждане в началото и средата на деня на общи занятия (т.нар. ”общ кръг”), след което всеки ученик се занимава с каквото пожелае (свободна работа); (7) без количествени оценки; (8) без домашни работи; (9) учителят е наблюдател и съветник; изследовател, експериментатор, творец.

През последните няколко десетилетия интересът на редица педагози-теоретици и учители към някои от тези и редица други реформаторски проекти се повиши. У нас също намериха почва някои от иновациите на руската педагогика като например педагогиката на сътрудничеството, хуманно-личностната система на Ш.А. Амонашвили, технологията за интензификация на обучението на основата на блокови схеми и знакови модели на учебния материал на В. Ф. Шаталов системите за диференцирано обучение по интереси на Инге Унт, В. Д. Шадриков, И. Н. Закатова, разновидностите на обучението по групи, системите за индивидуализация на обучението. Независимо от съществените различия, които характеризират тези направления, общото между тях е хуманно-личностният подход към учещия се;

акцентирането върху единството между обучение и възпитание, педагогизацията на околната среда, отказът от непосредственото принуждаване като метод, недаващ резултат в съвременните условия. Новият възглед за личността се характеризира със следните основни положения: (а) личността се проявява още в ранното детство; детето в училище е пълноценна човешка личност; (б) детето е субект, а не само обект в педагогическия процес; (в) всяко дете притежава способности; много деца са таланти; (г) право на детето за свободен избор; (д) високостепенност от страна на учителя, без каквато и да е принуда, основаваща се на доверието и уважението към ученика.

В какво се изразява евристичната стойност на технологическия подход в педагогиката? Началото на по-системни опити за приложение на технологическия подход в педагогиката (предимно при обучението) се поставя в САЩ през 30-те – 40-те години на XX век. Впоследствие той започва да се разпространява във всички останали сфери на педагогическата дейност, което постепенно довежда до обособяване на педагогическата технология като относително самостоятелно направление в системата на педагогическото познание. Както изтъкват Петров & Атанасова (2001), педагогическата технология „е съвременна интегративна теоретико-приложна наука, която използва теоретични обобщения и приложни знания от областта на педагогиката и психологията, а също и от други области и науки за постигане на образователно-възпитателни цели. Нейното предназначение е да обединява всички релевантни на педагогическата дейност знания с цел практическата ѝ оптимизация. Важна задача на педагогическата технология е да създава най-благоприятни организационни, методически, технически и други условия за ефективно използване на методите и формите на обучение и възпитание, на дидактическите материали, на техническите средства за обучение. Обикновено се разграничават следните по-важни относително самостоятелни направления: технологията на обучението, технологията на възпитанието, технологията на педагогическата диагностика, технологията на управление на образованието.”

Технологията на обучението (дидактическата технология) е едно от най-разработваните направления на педагогическата технология. Макар и твърде условно, би могло да се разграничат: 1) т.нар. класическа (традиционна) технология на обучение, която разкрива и използва различни процедури, операции, алгоритми и др. в процеса на обучението с цел да се постигне по-висока ефективност; 2) технологията на изготвянето и използването на традиционни дидактически средства за обучение; 3) технологията на използването на съвременни технически средства; 4) комуникационни и информационни технологии (в това число компютърните технологии).

Обобщено, същността на технологическия подход в обучението се изразява

преди всичко в операционализацията на теоретичните положения, което позволява те да бъдат непосредствено приложени в практиката с цел нейното оптимизиране. Този подход се основава на педагогическата теория, но не се свежда само до нея, тъй като акцентът при него пада върху самия процес на нейното приложение. Онова, което разграничава технологическия подход от методическия е, че първият се основава на обобщени знания от педагогиката и от други науки, имащи отношение при решаване на едни или други конкретни проблеми, докато методическият подход се основава обикновено на теоретичните положения и обобщенията от практиката в областта на съответната методика на обучение (частна дидактика). С други думи, научните абстракции не могат да се прилагат непосредствено, а именно технологията е свързващото звено между нея и практиката.

Според нас специален интерес представлява класификацията на училищните педагогически технологии, които предлага руският автор Г.К. Селевко (1998). С основание той отбелязва, че в теорията и в училищната практика съществуват много варианти на учебно-възпитателния процес. Авторът обособява следните по-важни класове училищни педагогически технологии: 1) по равнище на приложение: общопедагогически, частнометодически (предметни) и локални (модулни) технологии; 2) по философската си основа: материалистически и идеалистически, диалектически и метафизически, научни (сциентиски) и религиозни, хуманистични и антихуманни, антрапософски и теософски, прагматични и екзистенциалистски, на свободното възпитание или на принудата; 3) по водещия фактор на психичното развитие: биогенни, социогенни, психогенни и идеалистични; 4) по научната концепция за усвояване на опита: асоциативно-рефлекторни, бихевиористки, гещалтехнологии, интериоризаторски, развиващи; 5) по ориентацията на личностните структури: информационни, операционни, емоционално-художествени, евристични, приложни, както и технологии на саморазвитие; 6) по своя характер и съдържание технологиите биват: обучаващи и възпитаващи, светски и религиозни, общообразователни и професионално-ориентирани, хуманитарни и технократични, различни отраслови, частнопредметни, а също монотехнологии, комплексни (политехнологии) и взаимно проникващи технологии.

Авторът класифицира училищните технологии и в зависимост от организационните форми на обучение; типа на организацията и управление на познавателната дейност, позицията на учащия се в учебния процес, преобладаващия (доминиращия) метод на обучение, както и в зависимост от модернизацията на традиционната система на обучение и категорията на обучаващите се. Наред с това той разработва система от иновационни технологии в дейността на педагогическите съвети, а заедно с А.Г. Селевко и сравнително пълна класификация на социално-възпитателните технологии (Селевко & Селевко, 2002)

В какво се изразява евристичната стойност на таксономическия подход в педагогиката? Таксономическият подход в педагогиката също води началото си още от 30-40-те години на XX век (Anderson & Krathwohl, 2001). Неговите основи се полагат в САЩ, а през 60-те и 70-те години той се превръща във водеща концепция за модернизирание на учебно-възпитателния процес. През този период постепенно педагогическата таксономия се формира като относително самостоятелно направление. Таксономическият подход (от гръцки – *taxis* – ред, подреждане и *nomos* – закон) към обучението се свързва с неудовлетвореността от глобалното формулиране на образователните цели, което от своя страна води до субективната им интерпретация от политици, общественици, учени-педагози и, разбира се, от самите учители. Същността на този подход се изразява в конкретизацията и йерархичното представяне на целите на образованието и обучението, което позволява точно, обективно да се диагностицира равнището на постиженията на учениците. В това отношение голяма популярност придобиха когнитивните таксономии на американския учен Бенджамин Блум и неговата школа в Чикаго. Таксономията на Б.С. Блум се приема от едни автори безрезервно, а други я критикуват, като посочват, че обучението не е само когнитивен процес, а има редица други характеристики (афективна, волева и др.). Някои последователи на Б. Блум като например Д. Макгуир, Дьо Блок и др. разработиха по-усъвършенствани когнитивни таксономии. Впоследствие наред с когнитивните таксономии се създадоха също афективни таксономии (на Френч, на Кратуол, Блум и Мейша, на Уилсън и др.); операционални таксономии; таксономии на опита (на Стайнакер и Бел); смесени (интегрирани) таксономии (на Скривен, на Тъкмен).

Сега широко приложение и у нас продължава да има усъвършенстваната когнитивна технология на Б. Блум, както и таксономията на руския учен В. П. Беспалко.

Възникнали първоначално относително самостоятелно, в съвременни условия технологическият и таксономическият подходи са тясно свързани помежду си. С основание може да се твърди, че именно върху тяхна основа стана възможно появата на програмираното обучение, което от своя страна, допринесе за широкото приложение на съвременни информационни технологии, на електронното обучение.

През последните няколко десетилетия в педагогиката все по-голяма популярност придоби компетентностният подход и свързаната с него конструктивистка образователна парадигма. Наред с когнитивния (индивидуалния) конструктивизъм, който поставя акцент върху индивидуалното учене и социалния конструктивизъм, разкриващ механизмите на диалогичното учене в контекста на социалните взаимоотношения, започват да се налагат също колаборативният и комуналният конструктивизъм, контекстуалният и постпозитивисткият конструктивизъм. В

основата на конструктивистката образователна парадигма е тезата за ученето като процес на активно конструиране на знания от учещия се чрез изграждане и реконструиране на наличните когнитивни структури (схеми) в процеса на овладяване на новия опит, дейности и знания и адаптиране към променящата се действителност. Ученето, независимо в коя област то възниква и се осъществява (когнитивна, афективна, психомоторна или интерперсонална, е създаване на смисъл чрез съотнасяне на новия опит към вече усвоения и осмислен. По своята същност то е процес на индивидуална трансформация, на вместване, на интегриране на новите знания във вече съществуващите структури от знания и значения.

Конструктивизмът е теоретичната основа на интерактивните методи и техники на обучение. Да се учи конструктивно означава: да се учи активно; да се решават проблеми; да се актуализират старите знания преди конструирането на новите; да се създават условия за трансфер на наученото в практиката; да се стимулира творческото и критическото мислене; да се повишава самостоятелността на учещия се. Обучаемите от пасивни получатели на „чужди“ знания, се превръщат в активни конструктори на собственото и на „чуждото“ знание .

Една от най-известните и най-често цитирани конструктивистки теории за учене е *Теорията на Дейвид Колб за учене чрез опит или експерименталното учене*. Тя разкрива връзката между опита, ученето и развитието на индивида и привлича вниманието на много изследователи със своята универсалност и практическа приложимост. Д. Колб прилага основните идеи на ученето чрез опит в контекста на обучението през целия живот. В своята книга *Обучение чрез опит*, 1984 г., той обосновава тезата, че ученето е процес на превръщане на опита в знание. Ученето чрез опит и преживяване е *промяна на поведението* в резултат от практическото прилагане на познанието, придобито от опита.

Ученето в модела на Д. Колб е цикличен процес, преминаващ през четири фази, които изграждат цялостен процес на обучение. То започва с включване на учещите в дейност за придобиване на *конкретен опит*, който предизвиква преживяване, любопитство, въпроси, на които не се дава готов отговор. Ключов момент в ученето е *рефлексията* на опита, което изисква от учещите да осмислят своите действия и налични знания в контекста на решаваната задача. Това се осъществява чрез обсъждане в група на придобития опит, търсене на алтернативни решения, разиграване на ситуации. Важно значение има езиковата култура, умението за участие в дискусия, нестандартното мислене. Рефлексията води до *абстрактна концептуализация*, при която се интерпретират получени резултати, осмислят се закономерности, правят се изводи, оформят се решения. Последният етап, който трябва да присъства в цикъла на учене е *активното експериментирание*. То дава възможност на учещите да приложат своите идеи в условията на практически

действия, които се превръщат в нов конкретен опит, поставящ началото на нов цикъл в ученето. Относно активното експериментиране Д. Колб отбелязва: „Ученето през тази фаза има активна форма – експериментиране, влияние или промяна на ситуациите. Вие трябва да имате практичен подход и да се интересувате от това, какво в действителност работи” (Kolb, 1984).

Вниманието към компетентностния подход особено много се повиши след Болонската декларация (1999 г.) и последвалите други документи и инициативи за повишаване качеството на висшето, а и на средното образование. В тази декларация се подчертава, че всички университети, подготвящи учители, трябва да обединят своите усилия за развиване на професионални компетентности и ключови компетенции. Новият методологически подход за висшето образование поставя акцент върху самите резултати от обучението като съвкупност от знания, умения и компетенции, които учащият се е способен да демонстрира по време и след завършване на обучението си.

Както изтъква Б. Тошев (2008), в целия свят учители с висше образование се подготвят по два различни начина. Единият, по-често срещаният, предполага студентите чрез три – или четиригодишно широкопрофилно обучение да станат специалисти в определени научни области – химия, физика и т.н., след което тези от тях, които имат нужната мотивация да станат учители, получават допълнително обучение. У нас, обаче, за дълъг период от време, включително и днес, се прилага друг начин – немалка част от кандидат-студентите изразяват желание за приемане в учителски специалности, и понеже тези специалности по правило не са особено желани (поради нисък обществен престиж, трудни условия на работа, ниско заплащане и т.н.), учителството в крайна сметка се формира в резултат на продължителна остатъчна селекция. С това до голяма степен могат да се обяснят и незадоволителните резултати от обучението на учещите се.

Азбучна истина е, че образованието е онзи ключ за разрешаване на проблемите и противоречията на съвременността, а от това зависи не само просперитета на обществото, а и на всеки отделен негов член. Новите предизвикателства в тази област изискват ефективно обновление както на цялата ни образователна система, така и на отделните нейни звена и степени. Защото понастоящем все по-значим става разрывът между очакваните резултати от образованието, най-вече средното, и реалните постижения. Липсват или съществуват в крайно недостатъчна степен новите ключови компетенции като краен резултат от завършеното образование, както и незадоволителното владение на съвременните информационни и комуникационни технологии и свързаните с тях чужди езици.

С основание може да се твърди, че в съвременните условия компетентностният подход вече се е превърнал в обективна необходимост за постепенна преориентация

от класическата образователна парадигма „знания-умения-навици” към новата парадигма „лично-дейностно формиране”, овладяване на комплекс (констелация) от компетентности и компетенции и тяхното постоянно усъвършенстване. Както посочват Цанков & Генкова (2009), непрекъснато се разширяват неговите възможности за приложение във всички сфери на образователна система. Авторите разграничават четири основни етапа в неговото развитие. Първият етап (1960-1970 г.) се свързва преди всичко с името на американския лингвист Н. Чомски (Chomsky, 1968), който първоначално обосновава приложението му в лингвистиката и чуждоезиковото обучение. Вторият етап (1970-1990 г.) се характеризира с приложението на този подход и в някои други сфери: образователна политика, социологически, психологически и педагогически теории и практики. Поставя се началото на по-задълбоченото изясняване на двойката категории „компетентност”-„компетенция”. През третия етап (1990-2000 г.) значително се разширяват областите на приложение на този подход в областта на икономиката и културата. Макар и условно, началото на четвъртия етап се поставя от 2001 г., който продължава и до днес. Внася се много по-голяма яснота в понятийно-терминологичния апарат на компетентностния подход. Разширяват се възможностите за неговото приложение в образователната практика на все повече страни, като продължават дискусиите върху определянето на ключовите компетентности и компетенции и редица други аспекти (Цанков & Генкова, 2009).

Тук съвсем основателно възникват въпросите: Може ли сега да се твърди, че компетентностният подход се противопоставя на всички досегашни подходи в педагогиката. В състояние ли е той да измести дейностния, личностния, технологическия, таксономическия и всички други подходи? Отделните учени не дават еднозначни отговори. Така например според И.А. Зимная (2006) спрямо целите и съответстващите им резултати най-добре приложими са когнитивният, развиващият, културологическият и компетентностният подходи, докато спрямо съдържанието и особено спрямо организацията на образованието по-приложими са ситуативният, алгоритмичният, личностноориентираният, личностнодейностният и други подходи. Л. Генкова (2007) приема, че компетентностният подход е доминиращ и приложим спрямо всички компоненти на образователния процес (цели на обучението, учебно съдържание, методи, форми и средства на обучението и неговите резултати. Цанков & Генкова (2009) уточняват, че през последните десетилетия в образованието се забелязва тенденция към полиподходност, която позволява да се преодолеят едни или други увлечения към отделни подходи и пренебрегване на други. Но тази тенденция според тях предизвиква редица въпроси: „как да се съединяват (съвместяват) съществуващите подходи, намират ли се те в съотношение на съгласуваност или съподчинение; на какво основание

е съподчинението и как неговото равнище може (и може ли въобще) да стане „замяна” на един подход, например традиционния когнитивен с компетентностния, и т.н. Те изтъкват, че би трябвало „да се огледат” всички съществуващи подходи и на тази основа да се определи доминиращият сред тях. Същевременно твърдят, че в настоящия момент такъв е компетентностният подход, макар че според мнозина учени той не е съвършено нов, а е по-скоро доразвитие и конкретизация на личностно-дейностния подход, добре обоснован в миналото (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Виготски, В.В. Давидов, Д.Б. Елконин и др).

В наши дни във връзка с приложението на компетентностния подход в образователната сфера все по-актуален става въпросът за видовете компетентности и компетенции. Някои учени разграничават следните видове компетенции: *ключови* (имащи общ характер, универсални са и са приложими в различни образователни, професионални и житейски ситуации); *базови* (отразяващи спецификата на определена професионална дейност) и *функционални* (съвкупност от функции, характерни за една или друга конкретна дейност). В по-тесен план, само за образователната сфера, се разграничават: *ключови компетенции*, отнасящи се за общото (надпредметното) образователно съдържание; *общопредметни компетенции*, отнасящи се към определен кръг учебни предмети и културно-образователни области; *предметни компетенции*, формиращи в рамките на един или друг предмет. Като особено важни за развитието на обществото като цяло и по-конкретно на съвременното образование са т.нар. *суперкомпетентности*, които се определят още и като *универсални*, т.е. приложими към и в различни дейности, и като *трансверсални*, т.е. преносими (от една дейност към друга, от един учебен предмет към друг).

И до днес обаче все още не е постигнато единство относно тези ключови суперкомпетентности, за тяхната същност, наименования и брой. Изграждането на обща класификация на всички възможни компетенции в областта на образованието е много трудна, дори непосилна задача. С основание може да се твърди, че компетентностният подход е неразделна част от новата образователна парадигма и основен фактор при подготовката на студенти – бъдещи учители, както и за непрекъснато и устойчиво развитие на професионалната компетентност на съвременния учител и преподавател.

БЕЛЕЖКИ

1. Илюстрациите са от отворени източници в Интернет.
2. Проф. д-р Петър Нойков е първият професор по педагогика в Софийския университет „Св. Климент Охридски“; дисертация (1898 г.): *Das Aktivitätsprinzip in der Pädagogik Jean-Jacque Rousseaus* (Принципът на активност в педагогиката на Ж.-Ж. Русо).

3. Проф. д-р Михаил Герасков (1874-1957), Софийски университет „Св. Климент Охридски“, един от председателите на Българския учителски съюз; дисертация (1912 г.): *Die sittliche Erziehung nach Herbert Spencer unter Berücksichtigung seiner Moralphilosophie und Entwicklungslehre* (Нравственото възпитание при Херберт Спенсър при съблюдаване на неговата морална философия и учението за развитието).
4. Проф. д-р Петко Цонев (1875-1950), Софийски университет „Св. Климент Охридски“; дисертация (1900 г.): *Begleiterscheinungen psychischer Vorgänge in Atem und Puls* (Съпътстващи явления на психичните процеси при дишане и пулс).
5. Проф. д-р Димитър Кацаров (1881-1960), Софийски университет „Св. Климент Охридски“; дисертация (1910 г.): *Contribution à l'étude de la recognition* (Принос към изследване на познавателния процес).
6. Проф. Генчо Пиръв (1901-2002), Софийски университет „Св. Климент Охридски“, член-кореспондент на Българската академия на науките.
7. За ранната следвоенна съветска педагогика вж. в (Yesipov & Goncharov, 1947); добавено от редактора по препоръка на единия от рецензентите.
8. Проф. д-р Найден Чакъров (1907-1991), Софийски университет „Св. Климент Охридски“; дисертация (1941 г.): *Sinneswahrnehmung in den Lernprozess. Das Prinzip der Sichtbarkeit auf den Grundsatz der Erfahrung* (Сетивното възприятие в учебния процес. От принципа за нагледност към принципа за опитност).

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г.Х. (1994). *Реформаторска педагогика*. София: Просвета.
- Бижков, Г.Х & Краевски, В.В. (2005). *Основи на педагогиката*. София: Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“.
- Генкова, Л.Л. (2007). За компетентностен подход към качеството на образованието и обучението по химия. *Химия*, 16, 489-507.
- Гюдженов, И.Д. (2007). *Методиките на обучението във висшите училища: необходимост и възможност*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.
- Давыдов, В.В. (2000). *Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов*. Москва: Педагогическое общество России.
- Зимняя, И.А. (2006). Компетентностный подход: какво е негово място в системата на съвременните подходи към проблемите на образованието. *Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт*, кн. 6, 20-26.
- Калмыкова, З.И. (1981). *Продуктивное мышление как основа обучаемости*. Москва: Педагогика.
- Кабанова-Меллер, Е.Н. (1981). *Учебная деятельность и развивающее обучение*. Москва: Знание.

- Лернер И.Я. (1974). *Проблемное обучение*. Москва: Знание.
- Петров, П. (2001). *Дидактика*. София: Веда Словена – ЖГ.
- Петров, П. & Атанасова, М.. (2001). *Образователни технологии и стратегии на учене*. София: Веда Словена – ЖГ.
- Селевко, Г.К. (1998). *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование.
- Селевко, Г.К. & Селевко, А.Г.. (2002). *Социально-воспитательные технологии*. Москва: Народное образование.
- Цанков, Н. & Генкова, Л. (2009). *Компетентностният подход в образованието*, Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски”.
- Цонев, П. (1943). *Дидактика. Част I. Теория и практика на обучението*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Шамова, Т.И. (1982). *Активизация учения школьников*. Москва: Педагогика.
- Элкони, Д.Б. (1974). Психология обучения младшего школьника. *Педагогика и психология*, кн. 10, 239-284.
- Якиманская, И.С. (1979). *Развивающее обучение*. Москва: Просвещение.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Dobrova, M. (2010). Didactics in chemistry as an academic subject: doc. Svoboda Beneva. *Chemistry, 19*, 450-462 [In Bulgarian].
- Kirova, M. (2012). Jubilee: doc. Zdravka Malcheva. *Chemistry, 21*, 457-462 [In Bulgarian].
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Morgado, P. (2010). From passive to active learners: implementing the pedagogy of learning by doing in a large-sized design foundation class. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning J, 4* (2), 1-12.
- Shank, R.C., Berman, T.R. & Macpherson, K.A. (1999). Learning by doing (pp. 161-181). In: Reigeluth, C.M. (Ed.). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Toshev, B.V. (2008). Modern trends in the science of education. *Chemistry, 17*, 171-180 [In Bulgarian].
- Toshev, B.V. (2009). Didactics in chemistry as an academic subject: doc. Ludmila Genkova. *Chemistry, 18*, 370-390 [In Bulgarian].
- Toshev, B.V. (2010). Didactics in chemistry as an academic subject: doc. Vera Angelova. *Chemistry, 19*, 450-462 [In Bulgarian].
- Yesipov, B.P. & Goncharov, N.K. (1947). *“I want to be like Stalin”: from the Russian text on pedagogy*. New York: John Day Company.

TOWARD THE MODERNIZATION OF PEDAGOGY: A CRITICAL REVIEW

Abstract. Pure and applied pedagogy is a science of education which prepares the young generations for life and society. Since Jan Comenius it has constantly being developed and improved. Its modern appeal is due to the significant influence of the latest methodological approaches, such as: learning by doing, student-centered learning, technological and taxonomic approaches and last but not least the competence approach. The latter has proved to be an integrative part and a major factor in teacher education and professional development for modern Bulgarian teachers and tutors. The article reveals the essence of the above-mentioned approaches, analyses the interrelationships, focuses on their innovative aspects and practical applications.

✉ **Dr. Yurii Petrov Klissarov**

Dr. Kalina Ivanova Belcheva

Technical University of Sofia, Faculty of Sliven

59 Burgasko Shose Blvd

8800 Sliven, Bulgaria

E-mail: yuriiklissarov@abv.bg

E-mail: kalinabelcheva@abv.bg