

**АЗ·БУКИ**

Национално  
издателство  
за образование  
и наука

# СТРАТЕГИИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА

---

НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

■ ГОДИНА XXI ■ КНИЖКА 2, 2013

# STRATEGIES FOR POLICY IN SCIENCE AND EDUCATION

---

EDUCATIONAL JOURNAL

■ VOLUME 21 ■ NUMBER 2, 2013

**2**<sub>2013</sub>  
година XXI

София - Sofia  
2013

## ПРОФИЛ НА СПИСАНИЕТО

„Стратегии на образователната и научната политика“ е научнотеоретично списание, основано през 1993 година, което има за цел да:

- запознае педагогическите специалисти с управленски функции: директори на образователни институции, експерти от регионалните инспекторати, както и специалисти в общини, с визията за образователната политика на МОН;
- представя научни анализи и парадигми за развитието на българското образование в европейски контекст за университетски преподаватели и специалисти от научнообразователния сектор в системата на висшето образование;
- представя стратегическите приоритети в областта на научните изследвания с теоретичен и приложен характер;
- ориентира педагогическата колегия от всички степени на образователната система за приложение на иновативни образователни практики и връзката им с научната политика на МОН;
- ориентира изследователите в науката и образователната практика за реализиране на проектни предложения и програми в европейски и национален контекст, закони, държавни образователни стандарти, учебни програми и други документи с препоръчителен и директивен характер, свързани с българската образователна политика.

Поддържат се постоянни рубрики за политиката в средното и висшето образование, научната политика, интеграцията в европейското образователно и научно пространство, резултати от научни изследвания, дискусии, нови книги и др. Списанието е организатор и съорганизатор на дискусии, кръгли маси, научни конференции, посветени на съвременните проблеми в българското образование и наука, медиен партньор е в международни образователни проекти.

Периодичност на изданието: 6 книжки годишно.

Очакваме вашите мнения и коментари на електронен адрес: [strategies@azbuki.bg](mailto:strategies@azbuki.bg)

## JOURNAL SCOPE

„Strategies of the educational and scientific policy“ is a scientific theoretical journal, founded in 1993. It aims to:

- Acquaint the pedagogical specialists with manager functions: heads of scientific institutions, experts from regional inspectorates as well as municipality experts, with the educational policy vision of Ministry of Education, Youth and Science.
- Present scientific analysis and paradigms for the development of the Bulgarian education in the European context - for university professors and experts of the scientific and education sector in the field of higher education.
- Present the strategic priorities in the field of scientific studies with theoretical and applied nature.
- Orient the pedagogical body from all educational system levels for applying innovative educational practices and their relation with the scientific policy of Ministry of Education, Youth and Science.
- Orient the researchers in the field of science and educational practice how to successfully manage projects and programs at European and national context, laws, state educational standards, curricula and other documents of recommendatory nature and directives related to the Bulgarian educational policy.

The journal maintains regular columns in secondary and higher education, science policy, integration into the European educational and scientific space, study results, discussions, new books etc. The journal organizes and co-organizes discussions, round tables, scientific conferences on contemporary issues in Bulgarian education and science and is also partnering in international educational projects.

Circulation: six issues per year.

Please, send your comments and opinions at: [strategies@azbuki.bg](mailto:strategies@azbuki.bg)

# СТРАТЕГИИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА

---

Научнотеоретично списание

## STRATEGIES FOR POLICY IN SCIENCE AND EDUCATION

---

Educational Journal

НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ  
**Стратегии на образователната  
и научната политика**  
<http://strategies.azbuki.bg/>

ГЛАВЕН РЕДАКТОР:  
**Проф. д-р Ирина Колева**  
Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Исторически факултет  
София 1504, България  
бул. „Цар Освободител“ 15  
тел. 9876 292; 9308 223  
E-mail: kolevaira@gmail.com

ИЗДАТЕЛ:  
**Национално издателство  
за образование и наука „Аз Буки“**

*Директор:*  
**Надя Кантарева-Барух**  
*Научен ръководител направление  
„Обществени и хуманитарни науки“:*  
**проф. Добрин Добрев**  
*Научен ръководител направление  
„Природни науки и математика“:*  
**проф. Борислав Тошев**  
*Дизайн на корицата:*  
**Ива Батаклиева**  
*Графичен дизайн:*  
**Симеон Николов**  
*Стилист-коректор:*  
**Анелия Врачева**  
*Разпространение:*  
**Евгений Станчев**

АДРЕС НА ИЗДАТЕЛСТВОТО:  
бул. „Цариградско шосе“ 125, бл. 5  
1113 София  
тел. 02/ 425 0470;  
02/ 425 0471; 02/ 425 0472  
[www.azbuki.bg](http://www.azbuki.bg)  
<http://strategies.azbuki.bg/>

ПЕЧАТ:  
„Алианс принт“ ЕООД  
Формат 70/100/16.  
Печатни коли 9.

EDUCATIONAL JOURNAL  
**Strategies for Policy  
in Science and Education**  
<http://strategies.azbuki.bg/>

EDITOR-IN-CHIEF:  
**Prof. Dr. Irina Koleva**  
Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of History  
1504, Sofia, Bulgaria  
15, Tzar Osvoboditel Blvd.  
Tel. +359 2 / 9876 292; 9308 223  
E-mail: kolevaira@gmail.com

PUBLISHER:  
**Az Buki  
National Publishing House**

*Director:*  
**Nadya Kantareva-Baruh**  
*Scientific Head of Section  
„Social Sciences and Humanities“:*  
**Prof. Dobrin Dobrev, DSc**  
*Scientific Head of Section  
„Natural Sciences and Mathematics“:*  
**Prof. Borislav Toshev, DSc**  
*Cover Design:*  
**Iva Bataklieva**  
*Layout Design and Prepress:*  
**Simeon Nikolov**  
*Stylist-Corrector:*  
**Anelya Vracheva**  
*Distribution:*  
**Evgeniy Stanchev**

PUBLISHING HOUSE ADDRESS:  
125, Tzarigradsko Chaussee Blvd., bl. 5  
1113, Sofia, Bulgaria  
Tel. + 359 2/ 425 0470;  
+ 359 2/ 425 04 71; + 359 2/ 425 0472  
[www.azbuki.bg](http://www.azbuki.bg)  
<http://strategies.azbuki.bg/>

PRINTING HOUSE:  
Alliance Print Ltd  
Size: 70/100/16.  
Printed Quires: 9.

*Списание*то излиза **6 пъти годишно**: книжка 1 (януари-февруари); книжка 2 (март-април); книжка 3 (май-юни); книжка 4 (юли-август); книжка 5 (септември-октомври); книжка 6 (ноември-декември).  
**Printout: six issues per year.** Issue 1 (january-february); Issue 2 (march-april); Issue 3 (may-june); Issue 4 (july-august); Issue 5 (september-october); Issue 6 (november-december).

С изпращането на текст или илюстрация до редакцията на НИОН „Аз Буки“ авторът се съгласява да претстъпи правата за анонсиране, публикуване и разпространение в изданията на издателството. Авторските права на публикуваните текстове и илюстрации са собственост на НИОН „Аз Буки“.  
Материали, които не са одобрени за публикуване, не се рецензират и не се връщат на авторите.

By sending text or illustration to Az Buki Publishing House, the author agrees to submit the copyrights for announcing, publishing and distributing in all Az Buki editions. The copyright of all published texts and illustrations is property of Az Buki Publishing House.  
Not accepted for publication texts are not reviewed and sent back to the authors.

**ISSN 3010 – 0270**

Научнотеоретично списание „Стратегии на образователната и научната политика“ се издава от НИОН „Аз Буки“ – второстепенен разпоредител на бюджетни кредити на МОН

## **Главен редактор / Editor-in-Chief**

---

Проф. д-р Ирина Колева

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по история*

## **Редактори / Editors**

---

Бояна Радева

Николай Кънчев

## **Редакционна колегия / Editorial Board:**

---

Проф. д-р Анастас Герджиков – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Вяра Гюрова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Галин Цоков – *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

Геновева Жечева – *Министерство на образованието, младежта и науката*

Проф. д-р Георги Колев – *Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“*

Проф. д-р Елиана Пенчева – *Институт за изследване на населението и човека, Българска академия на науките*

Емилиана Димитрова – *Национална агенция за професионално образование и обучение*

Доц. д-р Ицка Дерижан – *Бургаски свободен университет*

Лазар Додев – *Министерство на образованието, младежта и науката*

Проф. д-р Лучиян Милков – *Университет за национално и световно стопанство*

Д-р Мария Фъртунова – *Министерство на образованието, младежта и науката*

Проф. д-р Париз Паризов – *Югозападен университет „Неофит Рилски“*

Доц. д-р Росица Пенкова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Стоян Денчев – *Университет по библиотекознание и информационни технологии*

## **Международен консултационен съвет / International Advisory Board**

---

Prof. Dr. Aliya Massalimova – *Kazakh National University, Kazakhstan*  
Prof. Dr. Gary Schnellert – *University of North Dakota, USA*  
Assoc. Prof. Dr. Maira Kabakova – *Kazakh National University, Kazakhstan*  
Prof. Dr. Manfred Prenzel – *School of Education-Technische Universitaet Muenchen, Germany*  
Prof. Dr. Natalya Ryzhova – *MGPU, Russia*  
Prof. Nicolaos Terzis – *Aristotle University, Thessaloniki, Greece*  
Prof. Dr. Petar Sotirov – *Maria Curie-Sklodowska University in Lublin*  
Prof. Dr. Plamen Miltenoff – *St. Cloud State University (SCSU) – St. Cloud, Minnesota, USA*  
Assoc. Prof. Dr. Sedat Yuksel – *Uludag University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Vera Zeleeva – *Kazanski University, Kazan, Tatarstan*  
Prof. Viorel Nicolescu – *Lumina The University of South-East Europe, Bucurest, Roumania*

## **Редакционен съвет / Editorial Council**

---

Анелия Андреева – *Национален институт за обучение и квалификация в системата на образованието*  
Доц. д-р Анна Кръстева – *Нов български университет*  
Доц. д-р Биянка Торньова – *Медицински университет, Пловдив*  
Доц. д-р Вася Делибалтова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
Проф. д-р Владимир Радулов – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
Проф. д-р Галя Герчева – *Варненски свободен университет „Черноризец Храбър“*  
Доц. д-р Георги Ангелов – *Институт за изследване на обществата и знанието, Българска академия на науките*  
Проф. д-р Любомир Попов – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
Проф. д-р Мария Видолова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
Доц. д-р Нина Герджикова – *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*  
Петър Зарев – *Национален институт за обучение и квалификация в системата на образованието*  
Доц. д-р Петър Петров – *Русенски университет „Ангел Кънчев“*  
Светомира Апостолова-Калоянова – *Министерство на образованието, младежта и науката*  
Проф. д-р Стати Статев – *Университет за национално и световно стопанство*  
Проф. д-р Христо Кафтанджиев – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

---

**Водещ броя – Проф. д-р Вяра Гюрова**

## СЪДЪРЖАНИЕ / CONTENTS

### ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ / INTERCULTURAL EDUCATION

- 151 Цигански групи в Средна и Западна България – Кюстендил, Дупница, София, Перник, Благоевград и Симитли [Gypsy Groups in Middle and West of Bulgaria – Towns of Kyustendil, Dupnica, Sofia, Pernik, Blagoevgrad and Simitly] / *Л. Ковачева / L. Kovatcheva*
- 165 Правата на децата, лишени от родителска грижа, в алтернативни форми за отглеждане и възпитание [Rights of Children Deprived of Parental Care in Alternative Forms for Their Raising and Education] / *Б. Кривирадева / B. Kriviradeva*
- 172 Правата на децата от уязвими групи – съвременни социално-правни предизвикателства в България [Children's Rights in Vulnerable Groups – Nowadays Social-Law-Related Challenges in Bulgaria] / *Ц. Коларова / Tz. Kolarova*
- 186 Системите за професионално обучение в България и Германия – в услуга на младежи в неравностойно положение [The Systems for Vocational Education in Bulgaria and Germany – Support for Disadvantaged Youths] / *М. Молхова / M. Molhova / З. Станева / Z. Staneva*

### УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ / LIFELONG LEARNING

- 194 Стратегии за учене и модели на обучение [Learning Strategies and Educational Models] / *Р. Милкова / R. Milkova*
- 207 Приоритетна стратегия на системно-екологична ориентация на студентите в университетската образователна среда [Priority Strategies of System-Environmental Orientation of University Students in the Educational Environment] / *Е. Асафова / E. Asafova*
- 219 Интерактивно обучение и оценяване по правата на човека и детето [Interactive Teaching and Assessment on Human and Children's Rights] / *В. Гюрова / V. Gurova*

### ОЦЕНЯВАНЕ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ / EDUCATIONAL ASSESSMENT

- 229 Оценяване на гражданските компетентности на учениците: предизвикателства и възможности [Assessment of Civic Competences in School Education: Challenges and Opportunities] / *Св. Петрова / Sv. Petrova*

- 242 Ръководство за съставяне на тестове [Development of Tests, a Manual] /  
*Ф. Картпрайм / F. Cartwright / Дж. Мусио / J. Mussio*
- 264 Българските ученици и чуждите езици: резултати от участието на България  
в Европейското изследване на чуждоезиковите компетентности – ESLC  
[Bulgarian Students and Foreign Languages: Bulgarians Results from European  
Survey on Language Competences] / *Н. Василева / N. Vassileva*
- 283 ДРУГИТЕ СПИСАНИЯ НА ИЗДАТЕЛСТВО „АЗ БУКИ“ ПУБЛИКУВАТ /  
PUBLISHED IN THE „AZ BUKI“ JOURNALS
- 285 УКАЗАНИЕ ЗА АВТОРИТЕ / GUIDE FOR AUTHORS

**The articles appearing in this journal are indexed and abstracted in:**

*SOCIOLOGICAL ABSTRACTS,  
SOCIAL SERVICES ABSTRACTS,  
WORLDWIDE POLITICAL SCIENCE ABSTRACTS and  
PAIS INTERNATIONAL AND LINGUISTIC  
AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS*

---

Издаването на настоящия брой на списанието през 2013 година  
е с финансовата подкрепа на Фонд „Научни изследвания“  
при Министерството на образованието, младежта и науката.



## **ЦИГАНСКИ ГРУПИ В СРЕДНА И ЗАПАДНА БЪЛГАРИЯ – КЮСТЕНДИЛ, ДУПНИЦА, СОФИЯ, ПЕРНИК, БЛАГОЕВГРАД И СИМИТЛИ**

**Лиляна Ковачева**

*Център за образователна интеграция  
на децата и учениците от етническите малцинства*

**Резюме.** Познаването и изучаването на циганските групи е от голямо значение за самите цигани и за тяхната идентичност, за научното познание, но и за правителствените стратегии и политики. Различните цигански групи са носители на различни характеристики, традиционни норми, обичаи и правила в общността, които не са общовалидни за всички цигански групи, и затова е добре да се изследва хетерогенността на ромската общност. Имайки предвид досегашните изследванията, определенията, анализите и модела за циганска група в циганологичната литература, в настоящата статия се представя мозайка на съществуващите циганските групи в Средна и Западна България. Информацията за групите е базисна и е представена в сравнителна перспектива. Тя представлява първото цялостно изследване на ромските групи в разглеждания регион на България.

*Keywords:* Gypsy groups, Roma community, Middle and Western Bulgaria

Познаването и изучаването на циганските групи е от първостепенно значение за научното познание. То е изключително важно не само за самите цигани и за тяхната идентичност, но и за правителствените стратегии и политики. Различните цигански групи са носители на различни характеристики, традиционни норми, обичаи и правила в общността, които не са общовалидни за всички цигански групи, и затова е добре да се изследва хетерогенността на ромската общност. Ето защо много често на терен изследователите на ромската общност регистрират ситуация, в която това, което е правилно за една циганска група – например ерлийската, може да се окаже абсолютно грешно за друга, например кардарашката. Националните правителствени програми и стратегии за интегриране на ромската общност, в които се набелязват мерки, приоритети, дейности и индикатори за измерване на постигнати резултати, е необходимо да бъдат съобразени със специфичните характеристики на различните ромски групи. Ерлийската група е

най-ранно уседнала, съответно по-голямата част от семействата в тази група имат установени традиции и положително отношение към образованието на децата си. По данни на председателя на студентската ромска организация приблизително 80% от ромските студенти принадлежат към тази група. При кандидатстване за стипендии студентите попълват въпросници, които включват и въпрос към коя ромска група принадлежат. Данните от същия източник показват, че за последните 20 години от кардарашката група има 2,3% студенти. Този пример красноречиво показва, че мерките за образованието на учениците от двете групи трябва да бъдат различни. Познаването на спецификите, ценностите и вътрешните правила на една циганска група гарантира адекватни и резултатни мерки на всяка политическа система и всяко правителство.

Въпросът за циганските групи е разгледан подробно (Марушиакова, Попов 1993: 57–72; Марушиакова, Попов 2007: 213–262) в циганологичната литература. Наблюденията над цигански групи потвърждават постоянството им, но и гъвкавостта им и способността за приспособяване към промените на околната среда. Този факт най-добре е илюстриран при разселването на отделни цигански семейства, които, поставени в нови условия, създават предпоставки за възникване или възраждане на циганска група. Това говори за силна потребност от групов начин на живот при циганите. Наблюденията показват, че циганската група притежава известно вътрешно равновесие, тя се поддава на външно влияние, но не променя същността си (Марушиакова, Попов 1993: 59). През последните двадесет години глобалните проблеми, които засягат цялото човечество, не подминават и циганските групи. Новите икономически реалности изправят ромската общност като цяло пред сериозни изпитания, в резултат на което се възраждат стари, вече забравени и също така се появяват нови, непознати явления като „лихварство“, „проституция“ и „гурбетчийство“ извън страната.

Въпросите на изучаването на етническите процеси стават все по-актуални в съвременния свят. В древността и през средните векове промените в етноса са настъпвали сравнително бавно, в по-ново време протичането им се ускорява, а в съвременната ни епоха то се отличава с особена активност и динамика. Съвременните етнически процеси са съпроводени с т.нар. етнически ренесанс, с укрепване на етническото самосъзнание, борба за национални права, нерядко придружена с национални конфликти и размирици.

В по-благоприятни условия промените в етноса се съпътстват със стремеж за етническа изява, издирване и опазване на традициите, обръщане на погледа „назад към корените“. Етническите процеси са сложни, вътрешнопротиворечиви – днешният урбанизиран, до голяма степен унифициран свят води заедно с раздвижването на етническите чувства и до обезличаване на етническата специфика. При редица общности се стига до прояви на етнически нихилизъм, до отказ от традиционни културни ценности, до консумативно

отношение към живота, а при малките общности – и до съзнателно приобщаване към по-големи народи и нации.

Според Елена Марушиакова циганският етнос може да бъде дефиниран по следния начин: трансгранична, миноритна, дисперсна етническа общност, намираща се на стадия на МЕГРЕО. Няколко са факторите, които оказват влияние върху развитието на етнотрансформационните процеси на циганската общност:

- миграцията от Индия;
- липсата на обща територия;
- слаб интеграционен процес в страната, в която се заселват;
- унифициращо отношение на макрообществото към тях;
- групов организъм, който влияе консервиращо за отделните групи;
- влияние на макрообществото върху протичането на етническите процеси

(Марушиакова, Попов 1993: 59).

Структура на идеален, хипотетичен модел на циганска група според Е. Марушиакова и В. Попов:

1. Групово самосъзнание
2. За член на групата се смята само този, който е роден в нея
3. Стриктно спазване на груповата ендогамия
4. Използване на общ език в групата
5. Общ начин на живот в миналото (уседнали или чергари)
6. Еднакъв начин на прехрана – групова професия или традиционни занятия
7. Наличие на вътрешногрупово самоуправление и собствени потестарни органи
8. Строго спазване на груповите правила и норми
9. Единни общи представи за живота – религиозни, ценностни ориентации, морални принципи, прилики в поведението
10. Голямото семейство, силният род се смята за най-висша ценност
11. Ограничаване на приятелските контакти само в рамките на групата
11. Взаимна солидарност и задължения да си оказват помощ
12. Поддържане на изолираността и своеобразността на групата (ненамеса на една група в работата на друга група)
13. Стриктно спазване на груповите забрани „махрима“ (Марушиакова, Попов 1993: 69).

Имайки предвид досегашните изследвания, определенията, анализите и модела за циганска група в циганологичната литература, в настоящата статия ще представя мозайка на съществуващите цигански групи в Средна и Западна България. Информацията за групите е базисна, събирана посредством разкази, анкети и интервюта на отделни представители на съответните групи и лични наблюдения.

### Цигански групи в Кюстендил и Дупница

В Кюстендил има една ромска махала, която се дели на горна (нова част) и долна (стара част). Първоначални данни за роми в Кюстендил се регистрират по време на османското владичество (Котев, 1999: 134–138). Ромите в Кюстендил, както и в цяла България, са разделени на групи. Някои от групите имат свой ендоним (название, което дадена етническа общност използва за себе си), а други използват като самоназвание екзоним, даден им от други цигански групи или от околното население. Например калдарашите наричат всички цигански групи, които не са калдараши, с названието цуцумани.

По разкази и спомени на по-възрастни роми в махалата преди 09.09.1944 г. всички роми в махалата са били „хорахане рома“/„турски цигани“. Все още не са заличени спомените за „сюнета“ (обрязването) на момчетата, празнуването на Курбан байрам и Рамазан байрам. Около 90% от ромите са имали турски имена до 1962 г., когато се извършва „преименуване“ и турските имена са заменени с български. По спомени на очевидци това е станало в кметството на махалата от общински служители. Разбира се, те са били подпомагани от местни членове на отечественофронтовската организация (роми), които са имали червена лента на ръката, за да ги разпознаят хората. Не е имало сериозна съпротива, с изключение на един два случая, в които лицата са употребили алкохол, но ОФ деятелите бързо ги склонили.

Основната и най-многобройна циганска група в Кюстендил е т.нар. ерлийска (хорахане рома), втората по численост е т.нар. дасикане рома, или жоревци, и третата, най-малка по численост, е т.нар. влахичка. Срещат се и отделни членове на други цигански групи като калайджии, копанари и др., но това са обикновено снахи или зетьове на махалата от други градове. Три са основните групи – *ерлии*, *дасикане* (неговорещи езика на ромите, познати още като *жоревци*) рома и *влахи* (в случая нямам предвид влахите, които говорят румънски).

Тези групи са сформирани на различни признаци – начин на живот, религия, професионална специфика, семейно-родов, език, диалект и др. Всяка от тези три групи може да съдържа представители на по-малки групи. Изследваните групи са известни под различни названия, които по модела, използван от Елена Марушиакова и Веселин Попов, се представят по-долу (Марушиакова & Попов, 1993: 96).

– Етноними, отразяващи начина на живот на групата. Такива са например *ерлиите* (от турски – локален местен, живеещ на едно място), а също и чергарите, в случая *влахи*. Според автора на „Панорама на общностите в Юго-западна България“ Йордан Котев в Кюстендил са регистрирани цигани още по времето на османското владичество, но няма данни за етноспецификите за една или друга група (Котев, 1999). Предполага се, че са били „хорахане рома“. Според спомени на информаторите присъствие на представители на

групата *влахи* е установено значително по-късно, в началото на XIX век. Те се появявали периодически, а след приемането на Закона за принудително прекъсване на чергарството от българското правителство през 1958 г. няколко големи рода се установяват в Кюстендил.

– Етноним според религията на групата. Преди 09.09.1944 г. в Кюстендил е имало *хорахане рома (мюсюлмани); дасикане рома или християни и евангелисти* – две фамилии на баба Гюлсума и на дедо Недо. Днес под влияние на нови религиозни течения тази група, сформирала се на религиозен принцип, включва още *петдесятници; свидетели на Йехова и адвентисти*, познати още като съботяни, защото почитат съботния ден.

– Етноними според професионалната специфика на групата. Това са най-често срещаните и типични самоназвания. В същото време тези етноними причиняват сериозни обърквания при определянето на групата, защото често различните групи носят едно и също самоназвание според професионалната си специфика. Типичен пример за това са ковачите и башалне/музиканти. По този проблем са писали известни ромолози (Марушиакова & Попов, 1993: 119; Марушиакова & Попов, 2007: 297–315). В Кюстендил става дума не за етноним на група, защото те не отговарят на 14-те характеристики за определяне на циганска група. Названия според професионалната специфика в Кюстендил са *ковачи, кошничари, музиканти, четкари, решетари, джамбазии, гребенари, дюлгери, гробари, магиари* и др.

– Пейоративни (обидни) етноними. В повечето случаи са познати, но рядко са възприети като самоназвания. Дадени са от други цигански групи. Отразяват пренебрежението към останалите групи, представата, че само собствената група е чиста, а останалите са по-ниско стоящи. В Кюстендил такива например са: *лимале* (сополиви); *дилине* (луди); *фартичария* (измамници); *жоревци* (кръстоска между кон и катър или ни роми, ни българи, живеят като роми, а говорят български) и др.

– Семейно-родови самоназвания. В основата на тези названия най-често стои името на легендарен или реално съществуващ прародител. В Кюстендил се срещат следните влиятелни и многочислени родове, или т. нар. от информаторите „племена“: *Гольовци, Шаковци, Велковци, Ибраимовци, Лималевци, Ракиповци, Дилиневци, Джековци, Прошлякя* (известен музикантски род – Румен Илиев, р-л на оркестър „Пауталия“, Джони певеца, Борил, и тримата братя, известни като оркестър „Трите Звезди“, спечелили първа награда на Национален фестивал на ромската песен в Стара Загора през 1997 г.), *Жоревци*. Тук трябва да отбележа, че пейоративните названия – Лималевци и Дилиневци, претърпяват промяна, в смисъл че се превръщат в самоназвания, етноними.

– Етноним според мястото – област, град, село, където групата се е разселила, живяла или продължава да живее: *влахи* (идва от Влашко). Ерлийската

група в Кюстендил се отнася пренебрежително към влахите, които не са власи, имат ги за по-долна група, по-недостойна, защото според информаторите се занимават с „циркаджийски“ номера – вадене на змии от пазвите си, „бълване“ на огън от устата и др. подобни.

Ромите в Кюстендил се делят още по езиков признак и по диалектен признак:

– По езиков признак се делят на: *говорещи романес и неговорещи романес* (само жоревците).

– По диалектен признак се делят на: *говорещи ерлийски диалект; говорещи влахички диалект; неговорещи ромски език.*

Метагрупата обединява няколко групи с нарушени граници, като изгражда около тях нови и същевременно поема част от основните функции на предишните групи. Това е израз на високата адаптивност на циганската група, която запазва етническата специфика на циганите. В Кюстендил не се забелязва на този етап сливане на отделни групи в една метагрупа. Една от причините за това може да се крие във факта, че Кюстендил е малък град. Друго възможно обяснение може да бъде, че групите са силни и досега не е регистрирана разпаднала се група или пък намесата на църквите.

В **Дупница** ромите живеят в следните махали – Ценеви, Аракчийски мост и Гиздава мала. Структурният състав групите не се различава от този на ромите в Кюстендил. Една от разликите между ромите от Дупница и ромите от Кюстендил е в диалекта. Ромите от Кюстендил говорят ерлийски диалект, а в Дупница – т.нар. „зис“ диалект<sup>1)</sup>. Разликите могат да бъдат видени във фразите „пели и маци андо цил, хаяс хаяс ем пхуции“ на „зис“ диалект и „пели и макхи андо кхил халяс халяс ем пхукили“ на ерлийски диалект (на български – „падна мухата в маслото, яла, яла и пукнала“); или в глагола пея, който на ерлийски диалект е „гилябава“, а на зис диалект е „зиабава“.

В миналото най-голямата част от групата на ерлийците, обособена на занаятчийски признак в Дупница, е била групата на *джамбазите* – търговци на коне, последвана от *дюлгерите* – строители, *каменарите* и *каруцарите*.

Днес се наблюдават интересни процеси, провокирани от икономическата криза, от негативно отношение на мнозинството или макрообществото към ромите като цяло. Голяма част от ромите, живеещи в Дупница, излизат извън страната за търсене на работа. Почти няма семейство, което да няма поне по един член, който да работи в чужбина. Работещите извън страната пращат пари на останалите членове на семейството. Този процес има две посоки – от една страна, това е възможност за финансова помощ на безработните и не само ромски семейства, но от друга, създава предпоставки за разпадане на част от семейството и на ценностите. Хората ги наричат *гурбетчи* (нямат нищо общо с групата на гурбетите). Най-много роми има в Испания, където се заселват в определени градове и квартали. Местата, в които те живеят, имат второ име, дадено по името на съответния

квартал в Дупница. Пример – ромите от кв. „Ценеви“ наричат квартала в испанския град Мурсаия и околните села в Югоизточна Испания Ценеви.

През последните години се появява по-богатата прослойка, наричана от информаторите *лихвари*, които имат собствени магазини. Бедните и безработните си пазаруват на вересия, но ако хлябът струва 1 лв., се продава за 3 лв. Това явление се наблюдава почти в целия регион. Според информаторите т.нар. магазинери прибират дебитните карти, по които се превеждат пенсиите и социалните помощи на пенсионерите и на безработните. Лицата, които пазаруват на вересия, заедно с картата си дават и пин-кода на магазинера. Това е условието, за да им се даде храна.

Друго интересно явление с интензивен процес е обединяването на всички религиозни общности – евангелисти, съботяни, петдесетници, свидетели на Йехова, в едно под името на т.нар. *девликане мануша/божии хора*. Те отговарят на две трети от характеристиките за група. Забелязва се също така, че все по-често се стига до сключване на бракове между самите тях. Девликане мануша се намират на границата за група и може би в бъдеще ще се обособят в отделна такава. Тук, за разлика от Кюстендил, турските/хорахане рома са много малко, обикновено пришълци от Кюстендил.

### **Цигански групи в Благоевград и Симитли**

В **Благоевград** най-многочислената циганска група е *ерли* – *хорахане* рома. В тази група се съдържат по-малки общности със следните пейоративни етноними с имена на *животни*, например – *гурване/кравари* (не защото отглеждали крави, а защото са били едри, закръглени и по-наивни от останалите, дори техните потомци да не отговарят вече на тези характеристики, продължават да са наричани така), *сапане/змияри*, *канзавурия/таралежи*, *бузняне/козари*, *чирикляне/вработи* и др. Представителите допускат, че някои от тях може и да са отглеждали в миналото такива животни или пък са ги яли, като например *канзавури*.

В Благоевград и **Симитли** силно се подчертава градският и селският произход, както и териториалното деление, в резултат на което се образуват следните топонимични етноними – *дизутне рома/градски роми*, *гавутне рома/селски роми*, *креснакере рома/кресненски роми* (живеещи в град Кресна), и др.

В групата на ерлиите, според категорията професионална специфика, т.нар. *башалне/музиканти* в Благоевград и Симитли се отличават с музикалните инструменти, които ползват, и донякъде с музиката, която изпълняват. Инструментът, който е широко разпространен в този регион, и специално в Петрич, е *зурната* и от там и наименованието *зурнаджи*, а музиката, която изпълняват – *духова*, според информаторите.

В Благоевград се срещат макар и малко членове на метагрупа *кардараши*. Един от по-известните е Валентин Николов, който активно участва в ромската партия Евророма с председател Цветелин Кънчев.

### Цигански групи в София и Перник

В **София** се среща най-голямо разнообразие от ромските групи, като най-многочислена е *ерлийската* (преди 09.09.1944 г. били *хорахане* рома), живеещи в кв. „Факултета“ и „Филиповци“, и по-малка част *дасикане* (жоревци, не говорят романес) рома, които живеят основно в кв. „Христо Ботев“. Втората група по численост е *влахичка* рома. Срещат се във всички ромски квартали в София. Последната от метагрупите е *кардараишката*.

Изследваните групи са известни под различни названия, които се представят по-надолу отново по модела, използван от Е. Марушиакова и В. Попов (Марушиакова & Попов, 2007: 297–315)

– Етноними, отразяващи начина на живот на групата. Към тази категория принадлежат *ерлиите* (от турски – локален местен, живеещ на едно място), а също и термините, използвани по отношение на чергарите като *влахи*. Според информаторите ерлиите и жоревците са уседнали, а влахите и кардараишите са бивши чергари по начин на живот.

– Етноним според религията на групата. Преди 09.09.1944 г. в София е имало *хорахане рома* (мюсюлмани); *дасикане рома* (или християни) и *евангелисти*. На пръв поглед ситуацията в София и Кюстендил е една и съща, но не е точно така. Основната разлика между тях е, че Кюстендил се превръща в център на адвентистките цигански църкви, първите мисии в София са били баптистките, после идват петдесатните.

– Етноними според професионалната специфика на групата. В София са – *каруцари, цветари, ковачи, кошничари, музиканти, четкари, решетари, джамбази, гребенари, дюлгери, гробари* и др.

– Пейоративни (обидни) етноними. В София такива например са: *цикне шеренгере/с малки глави, баре шеренгере/с големи глави, пхангле якхенгере/със затворени очи* и др.

– Семейно-родови самоназвания. В София се срещат следните влиятелни и многочислени родове, или т. нар. от информаторите „племена“ – *Саймини, Трайкови, Демирови, Велкови, Пацови* и т.н.

– На езиков признак се делят на: *говорещи романес и неговорещи романес* (само *жоревците*).

– На диалектен признак се делят на: *говорещи ерлийски диалект; говорещи влахички диалект; говорещи кардараишки диалект*.

Тук, подобно на Благоевград и Симитли, силно се подчертава градският и селският произход, както и териториалното деление, в резултат на което се образуват следните топонимични етноними например – *авруне/външни, дурутне/далечни, дизутне/градски, гавутне/селски, филиповска/живеещи в кв. „Филиповци“, факултетска, живеещи в кв. „Факултета“, абисинска/живеещи в кв. „Абисиния“, кюстендилска рома – приишълци от Кюстендил*, и др.



В София също се забелязват явленията, регистрирани в Дупница, а именно по-богата прослойка, която експлоатира по-бедните. Т.нар. от информаторите *лихвари* не са само магазинери, понякога те дават пари назаем срещу лихва и когато длъжниците не могат да погасят сумата, къщите им се изземват от лихварите. Тук също наричат ромите, които отиват в чужбина, *гурбетчи*. Забелязват се тенденции за обединяване на различните протестантски деноминации в общо название *девликане мануша*.

В **Перник** ромските групи наподобяват групите в София, с тази разлика, че там най-многочислената група са *жоревци*, или още позната като дасикане рома, християни, неговорещи романес. Интересното за тази група е, че до промените през 1989 г. те са били с преферирано българско самосъзнание, а след промените, за да се възползват от някои привилегии, като стипендии за студенти от ромски произход например, започват да променят идентичността си и да се определят като роми. Забелязва се, че някои от неформалните лидери започват да изучават ромски език. Това е видно и от факта, че не са имали отделни ири – т. нар. цигански училища. След промените група активисти работят с ромите с цел стимулиране на етническата им идентичност, в резултат на което се появяват желаещи да изучават ромски език.

От всичко написано дотук картината за ромските групи в този регион – Средна и Западна България, обхващащ три области – Софийска, Кюстендилска и Благоевградска, показва групите по различни признаци, като ядрото показва най-малката група по семейно-родов признак, например *Велковци*, *Шаковци* и т.н., видно от фиг. 1. По родов признак се срещат групи във всички метагрупи – *ерли*, *калдараши*, *власи* и *роми*. Вторият кръг на териториален признак – *софийски роми*, *влашки роми*, *български роми* и др. По този признак също се срещат групи във всички метагрупи, както и на по-малки. Например сред *софийски роми* може да има *калдараши* и *ерли*, както и по-малки групи на семейно-родов признак като *саймини*. Следва признак религиозна принадлежност – *роми християни*, *роми мюсюлмани*, *роми католици* (както например в Полша). Национални цигански метагрупи – *ерли*, *калдараши*, *власи*. Балканските цигански групи – *ерли*, *калдараши*, *гурбети* и др., са в рамките на Балканите. *Европейски* са всички цигански групи, намиращи се в рамките на континента Европа. Трансгранична група, която се среща на различни териториални граници от махалата в един град до друг град и в различни държави и континенти, като например *ерли* и *калдараши*.

Една и съща ромска група по едно и също време в различни краища на страната може да покаже една и съща характеристика като много „силна“ и/или много „слаба“. Това може да зависи от това, с какви ромски групи съжителстват (Таблица 1).

На пръв поглед сравнителната схема създава впечатление, че всеки може да определи групата, след като попълни въпросите, пряко свързани с призна-

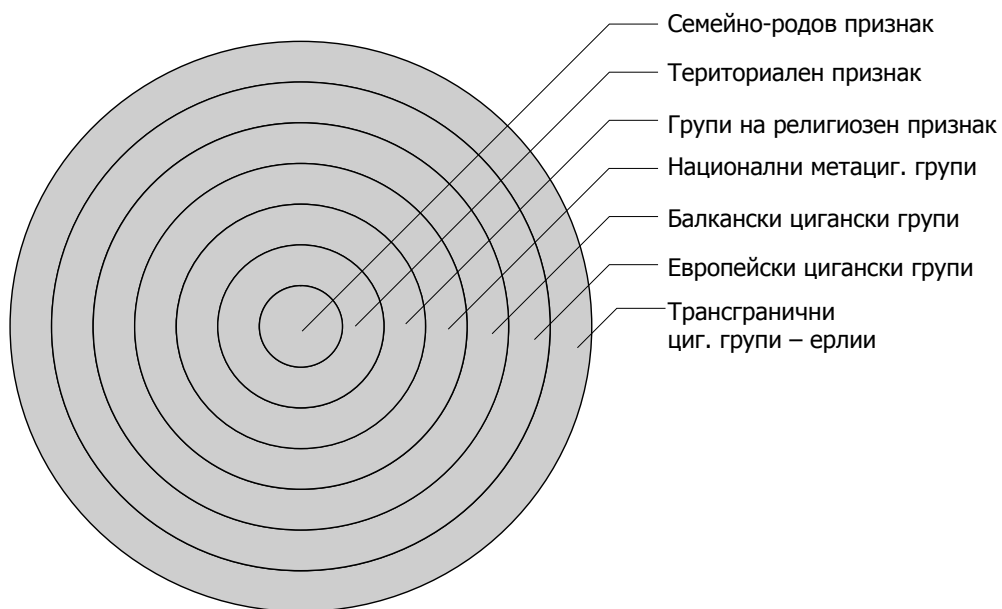
**Таблица 1.** Сравнителна схема за циганските групи в Кюстендил

| №   | Характеристики за група   | Ерлии | Влахи – не става въпрос за румънско говорещи, а за говорещи влашки диалект на ромския език | Жоревци – неговорещи романес |
|-----|---|-------|--|------------------------------|
| 1.  | Групово самосъзнание  | +     | +  | +                            |
| 2.  | За член на групата се смята само този, който е роден в нея  | +     | +  | +                            |
| 3.  | Стриктно спазване на груповата ендогамия  | +/-   | +  | +                            |
| 4.  | Използване на общ език в групата  | +     | +  | +                            |
| 5.  | Общ начин на живот в миналото (уседнали или чергари)  | +     | +  | +                            |
| 6.  | Еднакъв начин на прехрана – групов професия или традиционни занаяти   | +     | +  | +                            |
| 7.  | Наличие на вътрешногрупово самоуправление и собствени потестарни органи                                     | -     | -  | -                            |
| 8.  | Строго спазване на груповите правила и норми  | +/-   | +/-  | +/-                          |
| 9.  | Единни общи представи за живота – религиозни, ценностни ориентации, морални принципи, прилики в поведението | +     | +  | +                            |
| 10. | Голямото семейство, силният род се смята за най-висша ценност   | +     | +  | +                            |
| 11. | Ограничаване на приятелските контакти само в рамките на групата   | +/-   | +/-  | +/-                          |
| 12. | Взаимна солидарност и задължения да си оказват помощ  | +/-   | +/-  | +/-                          |
| 13. | Поддържане на изолираността и своеобразността на групата (ненамеса на една група в работата на друга група) | +/-   | +/-  | +/-                          |
| 14. | Стриктно спазване на груповите забрани „махриме“  | +/-   | +/-  | -                            |

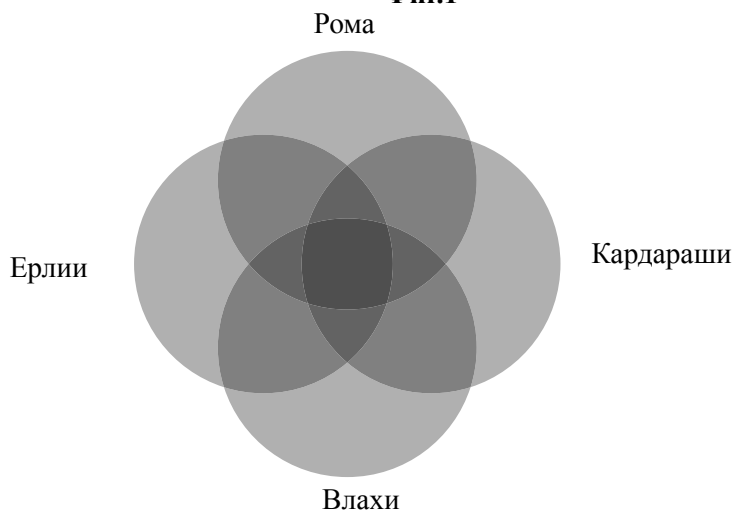
ците, но понякога респондентите подвеждат, без дори да си дават сметка за това. Не всички роми са наясно с теорията за ромските групи – те отговарят това, което са чули от други. Например по-малки групи предпочитат да се идентифицират като „калдараша“, защото смятат, че те са по-богати и е по-престижно да си калдараш. Но когато отговарят на въпросите, става ясно, че нямат нищо общо с калдарашката група. Първо, калдарашкият диалект се отличава от всички останали. Второ, ако отговорят, че в тяхната група няма вътрешногрупово самоуправление и собствени потестарни органи и не познават т.нар. „мешере“, веднага става ясно, че не са калдараша. Ако изследователят няма познания за отделните групи, може и да определи, че има ромска група „бомбаджии“.

Сравнителната схема за циганските групи съдържа 14 характеристики и може да се изследват една или няколко групи едновременно. Дадена характеристика се отбелязва с (+), ако тя е ясно изразена и засяга повече от две трети от членовете на групата. В случай че характеристиката засяга 50% от групата, отбелязваме с (+) и (-). Когато характеристиката засяга по-малко от една трета от членовете, отбелязваме с (-), което показва, че тази характеристика е загубена за съответната група. Схемата, колкото и да е прецизна, все пак отразява моментното състояние. Предвид интензивните етнически процеси, е трудно да се предвиди дали отделните характеристики ще се засилят или отслабнат. Ако знакът (+) присъства в по-голям брой характеристики, това показва, че групата е по-консервативна, съответно по-стабилна, и като такава и няма да се разпадне или да се трансформира в друга. И обратно, ако в групата се среща по-голям брой (-), е по-отворена към промени и съществува вероятност тя да се разпадне или да се трансформира в друга. Различните цигански групи са носители на различни характеристики, традиционни норми, обичаи и правила, които не са общовалидни за всички цигански групи и затова е добре да се изследва ромската общност в нейната хетерогенност, но и чрез онези характеристики, които показват съществуването на циганите като метагрупова етническа общност.

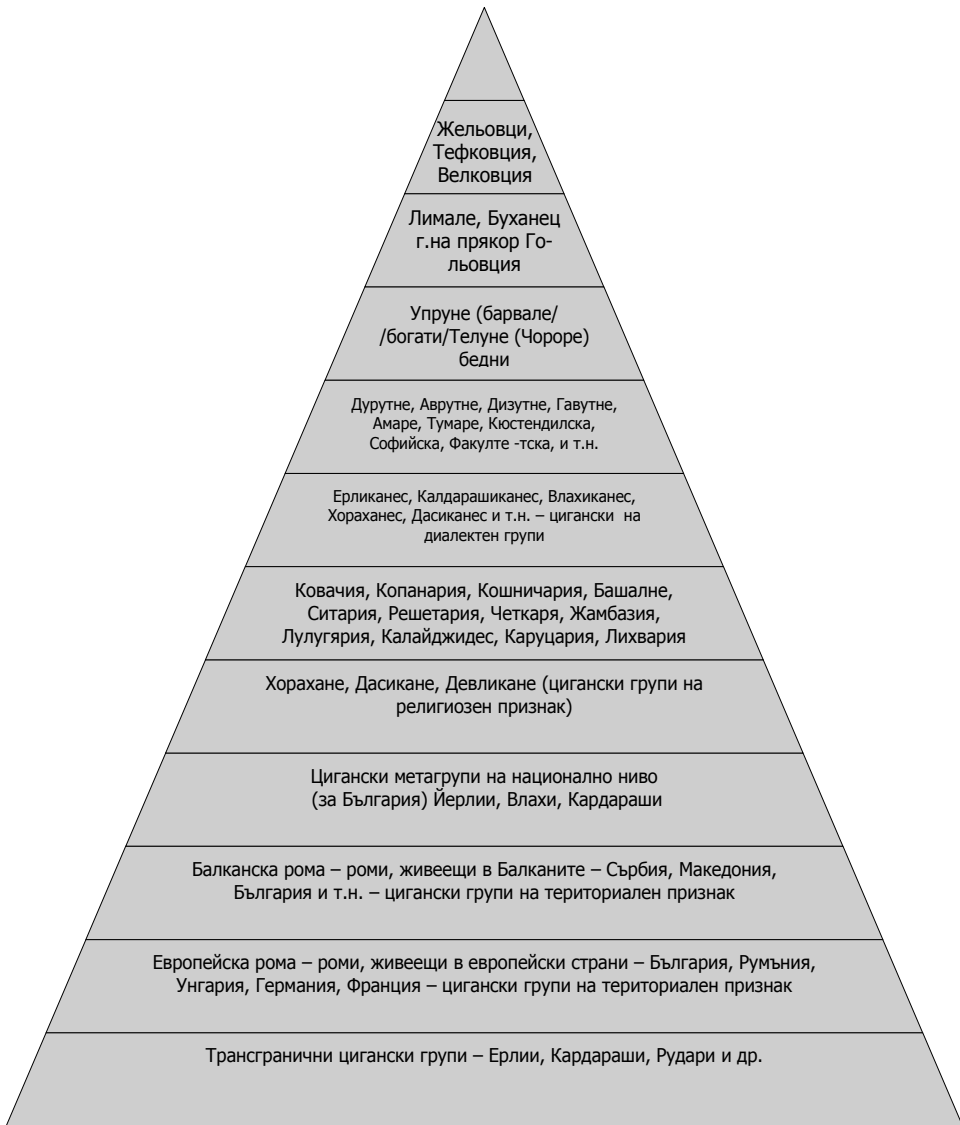
**ПРИЛОЖЕНИЕ**



**Фиг.1**



**Фиг. 2** Основните цигански метагрупи



**Фигура 3.** Съдържа примери за цигански групи от изследването, като на върха на пирамидата са групи на семейно-родов признак, а в основата са трансграничните цигански групи

## БЕЛЕЖКИ

1. За подробно описание на диалектите виж <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

## ЛИТЕРАТУРА

Марушиакова, Е. & Попов, В. (1993). *Циганите в България*. София: Клуб 90.

Марушиакова, Е. & Попов, В. (2007). *Студии Романи, том VII*. София: Парадигма.

Марушиакова, Е. & Попов, В. (2007). Циганската група – Етноними VS Професионими (с. 297–315) В: Марушиакова, Е. & Попов, В. *Студии Романи, т. VII*. София: Парадигма.

Котев, Й. (1999). *Панорама на общностите в Югозападна България*. Кюстендил: Издателска къща МКИ.

## GYPSY GROUPS IN MIDDLE AND WEST OF BULGARIA – TOWNS OF KYUSTENDIL, DUPNICA, SOFIA, PERNIK, BLAGOEVGRAD AND SIMITLY

**Abstract.** The knowledge and study of the Gypsy groups is of great importance for the Gypsies themselves and their Gypsy identity, for the scientific knowledge, but also for government strategies and policies. Different Gypsy groups do have different characteristics, traditional values, customs and rules in the community that are not universal for all Gypsy groups. That is why it is necessary to explore the heterogeneity of the Roma community. Considering previous research, definitions, analyzes and model Gypsy group in the Romani Studies, this paper presents a mosaic of the existing Gypsy groups in Middle and Western Bulgaria. The information about the groups is fundamental and it is presented in a comparative perspective. This is the first comprehensive study of Roma groups in this region of Bulgaria.

**Lilyana Kovatcheva**

✉ Center for Educational Integration of Children and  
Young People from the Minorities  
Ministry of Education, Youth and Science  
52 A, G.M.Dimitrov Blvd.  
1797, Sofia, Bulgaria  
E-mail: lilyana\_kovatcheva@abv.bg

## **ПРАВАТА НА ДЕЦАТА, ЛИШЕНИ ОТ РОДИТЕЛСКА ГРИЖА, В АЛТЕРНАТИВНИ ФОРМИ ЗА ОТГЛЕЖДАНЕ И ВЪЗПИТАНИЕ**

**Божидара Кривирадева**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** В настоящата статия са представени детски права и най-вече едно от основните права на всяко дете, а именно то да бъде отглеждано и възпитавано в семейна среда. Направен е опит да се изясни какво разбираме под алтернативни грижи за деца, лишени от родителски грижи, домовски синдром и са очертани основните предизвикателства при реализиране на правата на децата, лишени от родителска грижа, чрез развитието на алтернативни форми за отглеждане и възпитание и стимулиране на родителите да задържат децата си в семействата.

*Keywords:* alternative family care, children care in special institutions of different types, children rights, social-pedagogical services for children and families

Признаването и спазването на правата на човека и на децата се явява едно от основните изисквания за функциониране на демократичното общество. Правата на децата произтичат от достойнствата и неповторимостта на човешкия индивид. Те често погрешно се идентифицират с основните нужди на детето или с изпълнението на задълженията на родителите и институциите, работещи с деца и семейства. А всъщност детските права следва да се разглеждат в същите пропорции, в които се разглеждат правата на човека, касаещи съотношението власт–личност. Това означава, че ако на детето принадлежи определено право, тогава държавата е задължена да осигури възможност то да ползва това право (Захарук & Бочан, 2011).

Република България през последните години извървя доста дълъг, но важен път по посока на съвременната и адекватна защита на правата и интересите на децата. С приемането през 2000 г. на Закона за закрила на детето у нас се постави началото на изграждане на система за закрила и защита на децата, съобразно Конвенцията за правата на детето, приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. и ратифицирана с решение на Великото Народно събрание в сила от 11.04.1991 г., а така също и Конституцията на Република България.

В съответствие с принципите, залегнали в чл. 3 ал. 2, 3 и чл. 4 на Конвенцията за правата на детето, Р България, като страна, приела международния документ, се стреми:

– да осигури на децата такава закрила и грижа, каквато е необходима за тяхното благосъстояние, като взема предвид правата и задълженията на родителите им, законните им настойници или други лица, отговорни по закон за тях, и за тази цел се предприемат всички необходими законодателни и административни мерки;

– да осигури институции, служби и услуги за закрила и/или грижи за деца-та, отговарящи на стандартите, установени от компетентните власти, особено в областта на безопасността и здравеопазването, а така също и по отношение числеността и професионалните компетентности на персонала им, чрез осъществяване на компетентен надзор над тях;

– да предприеме всички необходими законодателни, административни и други мерки за осъществяване на правата, признати в Конвенцията на ООН за правата на детето. По отношение на икономическите, социалните и културните права държавите – страни по Конвенцията, предприемат такива мерки, които съответстват в максимална степен на ресурсните възможности и при необходимост могат да разчитат на международното сътрудничество (по: *Конвенция за правата на детето, 1991*). Съгласно принципите, залегнали в Конституцията на Република България (в сила от 13.07.1991 г.): „семейството, майчинството и децата са под закрила на държавата и обществото“ (чл. 14), „отглеждането и възпитанието на децата до пълнолетието им е право и задължение на техните родители и се подпомага от държавата“ (чл. 47, ал. 1), а „децата, останали без грижата на близките си, се намират под особена закрила на държавата и обществото“ (чл. 47, ал. 4).

За разлика от всички съществуващи до този момент нормативни документи Законът за закрила на детето (ЗЗД) поставя детето в позицията на активен правен субект, а не на пасивен обект на грижа и закрила. В закона се уреждат правата, принципите и мерките за закрила на детето, органите на държавата и общините и тяхното взаимодействие при осъществяване на дейностите по закрила на детето, както и участието на юридически и физически лица в такива дейности (ЗЗД, чл. 1). Държавата чрез този закон предоставя защита и гарантира основните права на детето във всички сфери на обществения живот, за всички групи деца, съобразно възрастта, социалния статус, физическото, здравословното и психическото им състояние, като осигурява на всички подходяща икономическа, социална и културна среда, образование, свобода на възгледите и сигурност.

Правителствата на Р България през последните години положиха и продължават да полагат усилия за предоставяне на качествени и своевременни мерки за социално-педагогическа грижа за децата и семействата. Разкрити са редица нови социално-педагогически институции, които отговарят на потребностите на населението, чрез които се цели правата на децата да бъдат защитени. В същото това време бяха закрити такива институции, които не съответстват



на съвременните социално-икономически условия и до известна степен дори нарушават правото на детето на уважение (Я. Корчак), „на специални грижи, помощ и закрила“ (Конвенция за правата на детето).

С повишаване на качеството на социалните услуги за деца и семейства и с пряката ангажираност на обществото към тях съвсем спонтанно се наложи и все повече се използва терминът „алтернативни грижи за деца, лишени от родителска грижа“. Една част от изследователите под „алтернативни грижи за деца“ визират преди всичко социално-педагогическите услуги за деца и семейства, изградени през последното десетилетие, а друга част от тях – всички съществуващи социално-педагогически услуги за деца и семейства, включително специализираните институции и институции в общността.

Под „алтернативна грижа за деца, лишени от родителска грижа“ ние разбираме:

– всяка „*алтернативна семейна грижа*“ (Прокоп & Прокоп, 2011), предоставяна на детето чрез настаняването му в приемно семейство или чрез предоставяне на възможността да бъде осиновено от семейство, което иска да отглежда и възпитава дете (деца), останало (и) без грижи от страна на биологичните родители;

– *грижа за деца, предоставяна в специализирани институции от интернатен тип*, така наречените домове за деца (дом за деца, лишени от родителска грижа; дом за деца с физически увреждания; дом за деца с умствена изостаналост (*Правилник..., 2011*) или услуги от резидентен тип (центрове за настаняване от семеен тип, центрове за временно настаняване, кризисни центрове, преходни, защитени и наблюдавани жилища или приюти), центрове за социална рехабилитация и интеграция (*Правилник..., 2011*).

През последните години, благодарение на активната намеса на редица международни и национални неправителствени организации, държавната политика бе насочена към затварянето на „традиционно съществуващи“ у нас специализирани институции за деца (домове за деца), в които бяха настанявани голям брой деца на различна възраст.

Създаването на тези домове в началото на миналия век се налага от нарастване на броя на децата, останали без родителски грижи и благодарение на лошите социално-икономически условия в резултат от две международни и няколко регионални войни, чрез които се цели освобождаването на поробени народи или освобождаване на територии, останали след военни действия в територията на други страни.

Това е било адекватно за времето си решение за защита на правата на децата при тези условия, но в началото на ХХI век тези „традиционни“ алтернативни на семейството форми за отглеждане на деца, лишени от родителска грижа, се оказват неприемливи. В тях броят на децата е значително над възможностите и капацитета на работещите в тях за предоставяне на качествена социално-

педагогическа грижа. Независимо от това, че специалистите, работещи в тези „традиционни“ за нашата страна специализирани институции за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителска грижа, са квалифицирани, те нямат реална възможност да приложат индивидуален подход на работа, да покажат нужното уважение на децата поради големия брой деца, настанявани в една група (30–35 деца). Струпването на толкова деца на малко място и малкото възпитатели не стимулира развитието на децата и проявата на техните положителни личностни качества. Напротив, средата провокира предимно негативни прояви, изразяващи се в психическо и физическо малтретиране на по-малките деца от по-големите, арогантност, лъжа и т.н.

Поради това държавата предприема мерки за реструктуриране или закриване на тези „традиционни“ институции и насочи усилията си към разкриването на специализирани институции от нов тип, в които да бъдат предоставяни социално-педагогически услуги, гарантиращи правата на децата съобразно изискванията и потребностите на новото време и в съответствие с Конвенцията за правата на детето и редица други международни и национални документи. Чрез изграждането на нови алтернативни форми за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителски грижи (напр. центрове за настаняване от семеен тип), се цели осигуряването по възможно най-добрия начин на интересите на децата – гарантиране на тяхното здраве, социално, икономическо и културно благополучие, изграждането им като нравствени и отговорни личности, които да се включат активно в живота на обществото.

Въпреки това все още много домове продължават да отглеждат деца въпреки лошите условия. Факт е, че децата, настанявани в тях, се нуждаят от помощ и подкрепа, но липсата на ясни правила и процедури за тяхното спазване от страна на децата и работещите в тях води до предоставянето на неадекватна помощ и подкрепа. Стремещт да се запази спектърът от социално-педагогически услуги, да се използва съществуващата материална база доведе до редица вътрешни реструктурирания на домовете за деца (предоставяне на социално-педагогически услуги съобразно потребностите на децата, като дневни, седмични грижи и т.н.), но не доведоха до съществено изменение в качеството на услугите.

Все още е наложително поэтапното закриване на съществуващите специализирани институции от интернатен тип за деца, лишени от родителска грижа (като алтернативни на семейството форми за отглеждане и възпитание на деца). Тези институции нарушават правото на детето да бъде отглеждано и възпитавано в семейна среда и/или близка до семейната среда. Те реално не могат да гарантират индивидуалния подход на възпитание и отглеждане на децата.

За да бъде осигурено реализирането на основните права на децата, а именно „правото на детето на уважение, правото на детето да бъде такова, какво-

то е“ (Я. Корчак) и правото на детето да се отглежда и възпитава в семейна среда и/или в близка до семейната среда, правителството на България предприе стъпки за организиране и развиване на алтернативните услуги за деца, лишени от родителска грижа, като цитираните по-горе центрове за настаняване от семеен тип. С настаняването на децата за кратък период в подобни алтернативни форми и връщането им след време отново в биологичните им семейства или настаняване за по-дълъг период в разширено семейство (при роднини), се реализира основното право на детето да познава своите родители, да живее с тях и да получава грижи от тях, „освен ако това не противоречи на висшите му интереси“ (*Конвенция...*, 1991, чл. 7 и чл. 9).

Краткият престой на детето в алтернативни форми за отглеждане и възпитание на детето, лишено от родителски грижи, и реализирането на целенасочена и професионална работа с родителя/родителите (биологичните майка и баща) с цел връщане на детето при тях е в съответствие с политиката на закрила правата на детето и най-вече в защита на правото му да познава и да бъде отглеждано от биологичните си родители. Когато това е невъзможно, специалистите, работещи в алтернативните грижи за деца, съвместно със социалните служби насочват усилията си към дълготрайно настаняване на детето в друго семейство (приемни родители или осиновители).

Краткият престой в алтернативните форми (напр. център за настаняване от семеен тип, в който могат да бъдат настанени до 10 деца) се налага и от факта, че при оставането за по-дълго време (например до една година) децата могат да развият така наречения „домовски синдром“ – усещането за отхвърляне, неприемане от биологичните родители. Това води след себе си до проблеми в социализацията и причинява редица психични травми, които са съвкупност от признаци, явления и симптоми, свързани с болестно състояние и проявяващи се в неадекватно поведение. Тези деца се нуждаят от силна подкрепа и имат нужда да бъдат приети. Чувстват се несигурни и развиват привързаност към хората, които се грижат за тях. В същото време живеят в страх от бъдещето, тъй като не знаят докога ще могат да живеят в това семейство. Потребността от наличието на много „значими възрастни“ води до известно разколебаване на поведението им и бързото приспособяване към личностните и професионалните качества на всеки специалист, работещ с тях.

Въпреки че децата в институциите от резидентен тип могат да получат индивидуална грижа, любов и приемане, когато пребивават повече от една година в тях, отново започват да проявяват различни отклонения в поведението си, свързани с осъзнаването (съзнателно или не), че нещо не е наред.

Правата на децата в алтернативните форми за отглеждане на деца, лишени от родителска грижа, до голяма степен са гарантирани, тъй като тези институции се доближават в значителна степен до физическата и духовна семейна среда. По този начин те реализират правата им на: жизнен стан-

дарт, съответстващ на физическото, умственото, духовното, моралното и социалното им развитие (чл. 27); специализирана защита и помощ (алтернативни грижи) от държавата, когато временно или постоянно са лишени от семейна среда (чл. 20); свободно изразяване на възгледите (ако са в състояние да ги формират) по всички въпроси, които се отнасят до тях, и те да бъдат вземани под внимание, изслушване при всякакви съдебни и административни процедури, отнасящи се до него (чл. 12); свободно изразяване на мнение; свободно получаване и споделяне на информация и идеи под различни форми (чл. 13); закрила от всички форми на насилие, нараняване или злоупотреба, в т.ч. малтретиране, експлоатация или сексуално насилие от страна на възрастните (чл. 19); развитие на личността, талантите, умствените и физическите способности до най-пълния им потенциал чрез образование, което да ги подготви за активен, отговорен живот в свободно общество (в т.ч. да развива у тях чувство на уважение към природната среда), дух на толерантност, разбирателство, мир, равенство (чл. 29) (Гюрова, 2002).

Въпреки определени постижения на национално равнище правата на децата у нас ще бъдат защитени (в контекста на Конвенцията за правата на детето) тогава, когато са налице следните условия:

– Когато системата за закрила на детето бъде променена из основи съобразно новите социално-икономически условия. Все още съвременната система за социална закрила и защита на децата не може да проработи ефективно, тъй като не са налице активни връзки и взаимодействие между отделните субекти в нея, чиито дейности се припокриват. Липсват ясно и точно дефинирани права и отговорности на всеки субект.

– Когато националните нормативни документи, касаещи защита и закрила на децата, са съобразени с основния международен документ за закрила на правата на детето (Конвенция за правата на детето), съдържат ясно и точно разписани процедури за бърза и адекватна защита на децата и семействата.

– Когато „традиционните“ институции от интернатен тип бъдат реструктурирани съобразно нуждите на децата и на обществото. Реорганизирането само на вътрешната среда на „традиционните“ институции и появата на „помалки“ и на пръв поглед нови социални услуги не променя характера на институцията. За да могат максимално да се доближат до семейната среда и да се създадат доверителни отношения между работещите в тях и децата, настанени да живеят в тях за определен период, новите алтернативни форми за отглеждане на деца, лишени от родителска грижа, трябва да са домове, които се използват от семейства, в които да присъстват топлината и уютът, нужни на всяко дете.

## ЛИТЕРАТУРА

- Гюрова, В. (2002). *Културата по правата на детето. Шанс и предизвикателство за учителите*. С.
- Захарук, Т. & Бочан, Б. (2011). *Защита на децата в Република Полша*. В: *Социална закрила и защита на децата в Република България, Република Полша, Руска федерация, Словайска Република, Чешка Република и Федерална Република Германия*.
- Конвенция за правата на детето*. Приета от ОС на ООН на 20.11.1989. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991, ДВ, бр. 32/23.04.1991, в сила от 03.07.1991 г.
- Правилник за прилагане на закона за социално подпомагане*. В сила от 01.11.1998, послед. изм. ДВ. бр. 63/1608. 2011 г.
- Прокоп, И. & Прокоп, П. (2011). *Защита на децата в Чешката Република*. В: *Социална закрила и защита на децата в Република България, Република Полша, Руска федерация, Словайска Република, Чешка Република и Федерална Република Германия*.

## RIGHTS OF CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE IN ALTERNATIVE FORMS FOR THEIR RAISING AND EDUCATION

**Abstract.** The article presents children rights and focuses especially on one of the basic rights – to be raised and nourished in a family setting. It presents an attempt to clarify the meaning and the understanding of „alternative cares for children who are deprived of family care“, „the institutionalization syndrome“ as well as it outlines some of the basic challenges when children rights are applied in practice when it comes to children without family care. The article stresses the need for development of alternative forms for raising and educating children as well as stimulating parents not to give up their children.

**Assoc. Prof. Bozhidara Kriviradeva, PhD**

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Education  
15, Tzar Osvoboditel Blvd.  
1504, Sofia, Bulgaria  
E-mail: kriviradeva@abv.bg

## ПРАВАТА НА ДЕЦАТА ОТ УЯЗВИМИ ГРУПИ – СЪВРЕМЕННИ СОЦИАЛНО-ПРАВНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В БЪЛГАРИЯ

Цецка Коларова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**Резюме.** Основната цел на настоящата разработка е теоретично да се разграничат съвременните уязвими социални групи в България, в чийто начин на живот се крие реална или потенциална опасност за правата на децата в тях. Проследява се закрилата на правата на децата в страната през последните 20 години, диференцират се социално-правните проблеми и предизвикателства пред уязвимите групи деца и пред децата от уязвимите групи семейства и се предлагат за тях изпълними обществени решения.

*Keywords:* children's groups in risk, groups of families in risk, problems and challenges

### Вместо увод

През 2012 година световната общественост отбелязва 70 години от гибелта на Януш Корчак и отдава почит на неговото дело, за да потърси най-светлите ориентирни към извечните нравствени ценности, да изрази най-съкровен стремеж към непреходната същност на хуманността и да се преклони пред най-истинните устои на човешкия дух. Погледнат от дистанцията на времето, животът на Януш Корчак е устойчив, рутинен, ежедневен труд за подкрепа на най-слабите в обществото – децата от уязвими социални групи. Направеният от него осъзнат *избор* през онзи август на страшната 1942 година е безмълвен подвиг, лишен от показност и парадност. Собствената саможертва е върховен израз на почтеност, морал и всеотдайност, а избраният път към смъртта всъщност е възхвала на човешината.

В съвременните условия достойно за името на Януш Корчак е да се разискват актуалните проблеми на днешните деца, да се търсят обществени алтернативи и да се посочват решения на свързаните с тях социално-правни предизвикателства.

### Обща представа за закрилата на правата на децата в България

Общата представа за закрилата на правата на децата в страната може да се пресъздаде само ако се говори за нея през призмата на общия контекст на развитието на обществените отношения и политическите процеси през последните 20 години.

През първото десетилетие след демократичните промени, стартирали от края на 1989 г., в България израсна поколение деца, за които не се полагаха практически никакви (или само фиктивни) грижи от страна на държавата, въпреки че още през 1991 г. страната е ратифицирала Конвенцията за правата на детето. В този период в страната няма ток, в магазините няма храна, няма дори мляко за бебетата, улични и домашни кучета разкъсват няколко деца, а доайените на педагогиката „модерно“ вменияват в публичното пространство, че училището няма възпитателни функции и проблемите на децата са проблеми само на техните родители. Същото това поколение, когато е в училищна възраст, понася и трагедиите в „Индиго“ (2001 г.) и в Лим (2004 г.), които взривяват българското общество. (Днес децата от този период вече са пълнолетни, много от тях са родители...).

След близо 10 години хаотична безпътица и във връзка с преговорите за присъединяване на България към ЕС, през 2000 г. в нашата страна се приема Законът за закрила на детето. Оттогава до днес, през изтеклите 12 години, се полагат немалко усилия за осъществяване на националната закрила на детето и в това отношение *има редица успехи*:

- съществува национално законодателство за закрила на детето, което е в унисон с Конвенцията за правата на детето (КПД);

- създава се система от национални органи по закрила на детето, която днес активно функционира;

- приета е като политически документ идеята за създаването на национална стратегия за единна национална политика по закрилата на правата на детето;

- стартира и продължава процесът на т. нар. деинституционализация за извеждане на децата от социалните институции и значително намаляване на броя на деца в институции;

- законодателството по правата на детето оказва влияние върху останалите нормативни документи в страната – така през 2009 г. се приема нов Семейен кодекс, в който са налице съгласувани текстове със Закона за закрила на детето и Конвенцията на ООН за правата на детето и др.

Наред с постиженията съществуват още много *нерешени проблеми* във връзка с правата на децата, които са сериозни предизвикателства за обществото:

- Днес е налице друга крайност – проблематиката за правата на детето се пре-експонира и всички (!) се занимават със закрила на децата. По неофициални данни в България в момента има около 3000 неправителствени организации, работещи по правата на детето, което за една страна от около 7 милиона души е прекомерно...

- По отношение на правата на децата обикновено се вдига много шум и се влага много страст, но се работи формално (непълноценно).

- Системата на закрила на детето е почти бюрократизирана – време е тя да изживее вече „детските си болести“ и да се превърне в по-ефективна, с

не толкова много правомощия „на хартия“, повече финансирана, с по-голяма устойчивост на работните места, а не с прекомерно текучество на кадри, с не толкова много писмена работа. Време е в този сектор да навлязат предимно специалисти с висше образование в тази сфера.

– Системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните оперира с остаряла терминология, липсват алтернативни прогностични изследвания как успешно да се замени остарелият модел и се предлагат форми, които няма да удовлетворяват обществените очаквания за справедливост.

– Социалните услуги за деца от уязвими групи са недоразвити в страната. Самата система на социалните услуги е нестабилна, основана е на проектно и общинско финансиране и администриране, което води до нестабилност и разочарование у хората, които ги ползват.

– Недоказан е успехът на приемната грижа в страната.

– На този етап са трудно разрешими проблемите, свързани с изоставяне на деца в институции при живи и здрави биологични родители, както и проблемите за отпадането от училище.

– Появиха се и нови проблеми – израсна поколение на „spoiled children“ – „разглезени деца“, които смятат, че всичко е позволено. Станаха факт бомбени заплахи към училища, зад които стоят ученици.

*Проблемите на правата на децата от уязвими социални групи като обем са доста сериозна част от тази нарисувана в црих обща картина на закрилата на децата в страната.*

Понятието „деца от уязвими групи“ е сравнително ново – няма законов регламент на уязвимите социални групи (и респективно – на децата от уязвими социални групи). Но има утвърдено друго сродно понятие – „дете в риск“. Според мен двата термина не са равнозначни. Понятието „деца от уязвими групи“ е по-широко и включва в себе си понятието „деца в риск“.

Според в § 1. , т.11, б. „г“ от допълнителните разпоредби на Закона за закрила на детето „дете в риск“ е „дете:

а) чиито родители са починали, неизвестни, лишени от родителски права или чиито родителски права са ограничени, или детето е останало без тяхната грижа;

б) което е жертва на злоупотреба, насилие, експлоатация или всякакво друго нехуманно или унижително отношение или наказание във или извън семейството си;

в) за което съществува опасност от увреждане на неговото физическо, психическо, нравствено, интелектуално и социално развитие;

г) което страда от увреждания, както и от трудно лечими заболявания, констатирани от специалист;

д) за което съществува риск от отпадане от училище или което е отпаднало от училище“.

Днес, като предизвикателства пред българското общество, стоят проблемите и затрудненията на децата в риск – на уязвимите групи деца.



### **Уязвими групи деца – социално-правни предизвикателства**

Изхождайки както от законовата дефиниция, така и от обществената реалност в страната, е възможно да се разграничат различни уязвими групи деца. Като първа такава група могат да се определят *децата, които са настанени в специализирани институции*. Изследвания в европейските страни от края на 90-те години на миналия век показват, че най-голям брой изоставени деца в социални институции има в България и в Румъния. Но едва през 2003 г. у нас стартира процес на реинтеграция на деца, оставени в институции при живи и здрави биологични родители. А през 2006 г. се приема и утвърждава от Министерския съвет концепция за деинституционализация – закриване – на специализираните домове за деца. Предприемат се промени в Закона за социално подпомагане, които дават приоритет на развитието на социални услуги в общността като алтернатива на институционализацията. В контекста на реформата се разгръща многофункционална мрежа от социални услуги в общността.

Стартираният процес на деинституционализация резонира върху потребността от реструктуриране, подобряване и усъвършенстване на социалните услуги. Разширява се спектърът на тяхното предлагане в общността, чрез което да се създават условия за равен достъп и възможности за развитие на децата (както и на хората с увреждания). На много места се осъществява реформа за преобразуване на съществуващите институции в преходни, защитени или наблюдавани жилища, които да осигуряват условия, близки до семейната среда.

За съжаление, тези процеси невинаги са успешни, често поради некомпетентност на социалните работници, които трябва да ги реализират. Трябва да се работи още много за усъвършенстване на квалификацията на назначените социални работници, много от тях са само със средно образование.

Едновременно с това в страната се осъществява процес и за повишаване на качеството на институционалните грижи чрез подобряване на качеството на живот на хората, които се ползват от тях. Пристъпи се към закриване на специализирани институции, които не отговарят на установените критерии и стандарти. За други се препоръча намаляване на капацитета, с цел осигуряване на нормални битови условия. Приемат се стъпки по посока на увеличаване на финансовите средства за издръжка и осъвременяване на обзавеждането и оборудването в специализираните институции.

В работата с уязвимите групи има множество предизвикателства, които произтичат от самите деца, техните семейства, качеството на институционалната грижа, отношенията на децата от институциите с хората от населеното място, в което е ситуиран социалният дом. Ситуацията на децата от тези групи се усложнява от следните съществуващи фактори:

- почти пълната раздяла с биологичните родители;
- неефективен възпитателно-образователен процес;

– липсата на достатъчно средства, предвидени от държавата за издръжката на децата;

– липсата на достатъчно средства, предвидени от държавата за по-добро заплащане на работещите в системата.

Решения за децата от специализираните институции могат да бъдат нови форми на социални услуги, които е възможно да се предоставят и като част от вътрешноинституционалната дейност, но и чрез извънинституционално съдействие. Реинтегрирането на децата в биологичните им семейства може да намери подкрепа в развитие на социални услуги за тези цели.

Като втора уязвима група могат да се определят *децата, жертви на насиллие*. Съгласно чл.10 от Закон за закрила на детето всяко дете има право на закрила за нормалното си физическо, умствено, нравствено и социално развитие, като не се допускат никакви ограничения на правата или привилегии, основани на раса, народност, етническа принадлежност, пол, произход, имуществено състояние, религия, образование и убеждения или наличие на увреждане. Общата закрила е конкретизирана в чл.11 на Закона като закрила срещу насиллие, което практически се изразява в забрана за:

– въвличане в дейности, неблагоприятни за неговото физическо, психическо, нравствено и образователно развитие;

– нарушаване на неговото достойнство чрез методи на възпитание, физическо, психическо или друго насиллие и форми на въздействие, противоречащи на неговите интереси;

– използване за просия, проституция, разпространяване на порнографски материали и получаване на неправомерни материални доходи, както и сексуално насиллие;

– въвличане в политически, религиозни и синдикални дейности (чл.11 Закон за закрила на детето).

Според Закона всичко това е насиллие: от нарушаващите достойнството методи на възпитание през сексуалното насиллие до въвличането на деца в политически, религиозни и синдикални дейности. Някои от тези деяния (например сексуалното насиллие) са трудно доказуеми дори при възрастните, а при децата това е още по-трудно.

Други деяния са толкова разпространени (например обидата или „само един шамар“ като „възпитателни“ способности), че все още се приемат от широки слоеве на българското общество като съвсем резонни и дори правомерни. Насилието над децата е факт не само когато те са жертви, но и когато са свидетели на насиллие. Насиллие над и сред децата в България има и в семейството, и в училищния двор, и на улицата, и в средата на връстниците. Факт е, че има много изследвания на насиллието, но срещу него не се предлагат социални услуги в общността.

Трети вид деяния засягат определени общности. Например детските ромски бракове между деца по договореност между семействата се възприемат като „еле-

мент от ромската култура“ и „специфика на ромската етническа общност“. Не се работи достатъчно с ромите по превенция и санкция на съвместното съжителство с непълнолетни и предотвратяване на ранната бременност, както и за предотвратяване на изоставянето на деца, родени от деца, в социални институции. Неправителственият сектор осъществява множество проекти в още по-голямо множество организации за работа с ромите. Съществуват и някои постижения, но на практика липсва система от социални услуги в ромската общност.

Трета уязвима група са *децата, жертви на трафик*. Трафикът на хора е „робството“ на ХХІ век, съчетаващо в себе си насилие и престъпно посегателство над основните, „естествените“ човешки права и свободи. То е организирана престъпност с висока финансова стойност. За размерите на страната ни не са малко случаите на безвъзвратно изчезнали деца и млади хора. Типичен е казусът на излъганото младо момиче с обещание за работа и щастлив семеен живот, а след това подложено на побой и поругателство, продадено за проституция. За съжаление в редица градове в страната често самите непълнолетни момичета избират пътя на проституцията, а оттам лесно стават и обект на трафика на хора...

За цели села в България съществува публична тайна за продажбите на неродени деца от бременни майки, които пътуват в чужбина само за да родят и да продадат бебетата си. Вече са известни и множество случаи, когато деца се извеждат в чужбина, за да бъдат принуждавани да крадат или да проституират. А когато деца – жертви на трафик, са заловени от международните служби за сигурност и са върнати в страната, често те отново попадат в средата на роднини или близки, които търгуват с тях.

Във връзка с всички разгледани уязвими групи деца може да се обобщи, че днес в нашата страна е все още предизвикателство да се спазват два вида права на детето – правото на закрила на личността на детето и правото на тайна на информацията. Правото на закрила на личността на детето се урежда съгласно чл. 11а., ал. 1 от Закон за закрила на детето, според който *„сведения и данни за дете не се разгласяват без съгласието на неговите родители или законни представители“*. В чл. 11а, ал. 3 дори се посочва, че *„когато детето е навършило 14 години, се взема и неговото съгласие за разгласяване на сведения и данни“*. Правото на тайна на информацията пък е регламентирано в чл.16 от Закон за закрила на детето и гласи, че *„всички сведения, получени в административни или съдебни производства, засягащи детето, не могат да бъдат разгласявани без съгласието на родителите или законните представители, а ако детето е навършило 10-годишна възраст – и без негово съгласие“*.

У нас съществуват много случаи, когато тези права на детето, и особено на детето в уязвима ситуация, не се спазват преди всичко от медиите в страната. С цел да повишат рейтинга или продаваемостта на продукта те често нарушават тези права на детето и разпоредбите на закона. Сериозно предизвикателство пред нашето общество е да се запази конфиденциалност, когато става дума за

деца (разбираме физически лица до навършване на 18-годишна възраст, съгласно чл. 2 от Закон за закрила на детето). Предизвикателство е и проявата на нетърпимост и отговорното поведение (реакция) в тези ситуации – щом медиите не изпълняват правилно гражданските си функции, нека обществото да им даде урок по възпитание, като не става потребител на такъв тип продукти.

Четвърта уязвима група са *децата на родители, работещи в чужбина – т.нар. скайп (skype)-отгледани деца*. За този контингент деца не се пише. За техните проблеми говорят учителите, а общественото мнение се намесва, когато лошият резултат вече е налице: зависимост от дрога, проблемно поведение, често и смъртни случаи... Когато собствените им родители заминават на работа в чужбина, децата се отглеждат от роднини или близки, но социалните служби нямат право да се намесват пряко. Зловредна за развитието на децата е комбинацията от практическа липса на родителски контрол – от една страна, а от друга – по-високи финансови възможности на разположение.

На този етап дирекция „Социално подпомагане“ не работи с тези деца, с техните семейства или с лицата, които се грижат за тях. Няма и развити социални услуги. Не е сложно узаконяването на предложението всеки родител, който заминава да работи в чужбина и оставя детето си в България при близки, да подписва декларация на кого предоставя настояните или попечителските правомощия за периода, в който ще отсъства. Това разумно предложение все още е само е обект на дискусии на различни форуми.

Обособена уязвима група са *децата на самотни или разведени родители*. Няма коректна информация за броя на децата, които се отглеждат и възпитават от един родител. По време на бракоразводните дела децата се превръщат в „инструмент за отмъщение“ или в „разменна монета“. Крайният резултат е страдание на детето. Ако след това то остане да живее при роднини или близки – най-често при баба и дядо, проблемите могат да станат още по-сериозни. В повечето случаи децата не получават социална подкрепа за преодоляване на психологическата травма от раздялата на родителите. Едва когато душевните поражения станат видими (занижена мотивация за учене, бягства от училище, промяна в обичайното поведение към приятелите, близките и роднините и др.), някои от децата получават помощ (най-често от класния ръководител или училищния психолог), но много деца просто „тръгват по лош път“, игнорирани от всички. Предизвикателство е при тези случаи да се използват социалните услуги, които могат да окажат сериозна подкрепа на децата, на техните родители и близки, изпаднали в подобни ситуации.

Специфична уязвима група са и *децата, настанени в приемно семейство или друга алтернативна грижа в семейна среда*. Приемната грижа сама по себе си е алтернатива, но не е най-доброто предписание за живота на едно дете. От световната практика е известно, че никак не са малобройни нарушенията над правата на деца, които са в приемни семейства. В нашата страна приемната гри-

жа е законово регламентирана и легална мярка, но не и практически утвърдена социална форма за закрила на детето. Предизвикателствата при тази група са свързани с предоставяне на допълнителна подкрепа за приемните семейства.

Уязвима група са и *децата с увреждания, които живеят със своите семейства*. Днес все по-малко са родителите, които изоставят своите деца с увреждания непосредствено след раждането в социална институция. Съображения за това „какво ще кажат хората, щом съм родител на дете с увреждания“, вече не са на дневен ред в нашето общество. Но съществуващите предизвикателства не са малко и имат разнороден характер – те са обективни, субективни и специфични.

Като пример за обективните предизвикателства може да се посочи недостигът на средствата, определени с нормативни документи, в помощ на тези семейства. Получава се така, че всички семейни доходи се разходват за лечение, лекарства, процедури за рехабилитация, като при това най-често единият родител не работи, за да обслужва болното си дете.

Трудно и недостатъчно в социален план се работи и по посока на интегрирането на детето с увреждания. Не е достатъчна работата с родителите, които считат себе си за единствени „закрилници“ на болното дете, не приемат потребността му от общуване с връстници, не разбират ролята на социалните услуги в общността, а понякога не могат да ги ползват. Животът в тези семейства е труден – понякога от изтощение родителите изпадат в депресия, отказват дори да се грижат за себе си. Често майката остава да се грижи сама за детето с увреждания, а бащата ги изоставя, уморен от избрания начин на живот в семейство с дете с увреждания.

Нерешени субективни проблеми при работата с деца с увреждания, живеещи със своите семейства, често се откриват както у родителите, така и у социалните работници, които предоставят социални услуги. Най-често срещаните грешки са прояви или на дистанцираност от детето, или отказ от контрол, или свръхконтрол. В първия случай детето се чувства като странно същество, за което се полагат грижи с погнуса, с раздражение или по друг неприемлив начин. То живее потиснато и самотно. Във втория случай детето изгражда убеденост, че на него всичко му е разрешено и правилата за поведение не се отнасят за него. В третия случай родителят (социалният работник) изгражда собствено поведение на свръхопека и закрила, която се изразява в: дезинфекция на всичко, до което се докосва детето; извършване на всичко вместо детето; недопускане на контакти с други хора, „за да не го обидят“, „да не го заразят“ или „за да не се умори“. Хипертрофията на грижата за детето не дава възможност то да формира качества като самостоятелност, борбеност и виталност и това оцелява неговото развитие.

Сред субективните предизвикателства стои все още съществуващият предразсъдък, че родителите са виновни за увреждането на детето. Той е проява на традиционни схващания, които трудно се променят.

Решенията за тези деца се търсят по посока на равен шанс, достъпна среда, възможности за транспорт, съдействие от страна на образователните и здравните институции, установките на специалистите от тези сфери към проблемите на детето с увреждания, отношението на останалите хора и т.н. Социалният подход все още е „само на хартия“. Надделява традиционното, „медицинското“ мислене за лица „в норма“ и „извън норма“ и увреждането все още не се приема като фактическо различно състояние, което иска промяна на социалната среда, разбираана в най-широк смисъл.

Специфичен проблем за тази уязвима група е рискът децата с увреждания да бъдат изоставени от своите родители. Той е най-реален или непосредствено след раждането на дете с установено увреждане, или когато семействата са уморени психически и материално изнемогват. Тогава родителите вземат решението да оставят детето с увреждане в социална институция и да продължат да живеят без него. Такива семейства се нуждаят от специална подкрепа в момента на решаване.

Като уязвима група могат да се определят *децата с девиантно поведение*. Необходимо е да се оказва подкрепа за работа с деца с девиантно и делинквентно поведение от страна на социалните служби.

В повечето случаи тези „страшни“ деца не са имали късмет да имат добри, умни и образовани родители, поради което имат възпитателни дефицити, за които често не могат да бъдат отговорни. Нерядко провокиращ фактор за тяхното лошо поведение са самите родители – безработни, криминално проявени, отдадени на някакъв тип зависимост и т.н. Не са малко и случаите, когато асоциалното поведение е резултат от приятелско влияние, без децата да разбират или да предвиждат последиците от действията си.

Системата за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните има своите традиции и успехи у нас. Могат да се използват и добри практики от други страни (включване в спортни, трудови, творчески и други дейности, организирани на територията на общността). Предизвикателството е в това, да се създадат иновативни структури за подкрепа на работата на МКБППМН, на ДПС, на обществените възпитатели, на училищните ръководства, на самите семейства на „проблемните“ деца и да се окаже съдействие за постигане на по-голяма ефективност при:

- социална работа, извършвана от специалисти;
- социална работа, извършвана от други млади хора, но под компетентно ръководство;
- образователно-възпитателна и чисто просветна дейност;
- включване в активностите и живота на общността;
- създаване на мотивация за учене и стремеж към ценността „образование“;
- поставяне на разнообразни отговорности и задължения в бита;
- осъществяване на самите възпитателни мерки по чл.13 от ЗБППМН и т.н.

Сериозен, но слабо дискутиран в публичното пространство социален проблем е, че по неофициални данни почти половината от децата с асоциално поведение са осиновени деца. Сякаш обществените усилия са насочени към това, детето да има семейна среда. По закон социалният работник наблюдава семейството в рамките на 2 години след осиновяването. Но реалните проблеми с девиантното поведение се появяват доста по-късно, някъде преди или по време на пубертета. Въпросът е много сериозен. Осиновяващото семейство има нужда от по-продължителна социална подкрепа – например 5 години. За целта е необходима промяна на закона. Вероятно тогава и проблемите, свързани с осиновените деца с противообществено поведение, чувствително ще намалеят и като цяло ще се облекчи работата с този контингент.

Значима по обем група оформят и *отпадналите от училище* деца (до навършване на 16-годишна възраст). Предизвикателството в случая е разгръщането на превенция и оказване на съдействие на училищата за преодоляване на преждевременното отпадане на ученици. По неофициални данни към момента в България има над 30 000 млади хора до 16 години, отпаднали от училище, които практически са неграмотни и много слабо социализирани. Те са сериозно предизвикателство за българското общество. Възможните решения следва да се търсят в допълнителното ограмотяване и получаването на професионална квалификация.

#### **Деца от уязвими групи семейства – социално-правни предизвикателства**

По-широкото разбиране на понятието „*деца от уязвими групи*“ би следвало да включва и *децата от различни контингенти на рисково семейство*. Разглеждано като социална институция, семейството притежава най-добрите възможности за създаване, отглеждане и възпитание на деца, за емоционално-психическа опора на своите членове, за управление на общите финансови средства в интерес на най-необходимото и т.н. Наличието на дефицити в семейното функциониране винаги води до дестабилизиране на семейството, а това респективно се превръща в основание за детерминиране на т.нар. „*семейства в социален риск*“. Всички те се нуждаят от социална подкрепа, а *децата в тези уязвими групи семейства (дори и да не принадлежат към вече изброените уязвими групи) са реално или потенциално в рискова ситуация. Предизвикателството по отношение на правата на децата от уязвими социални групи изисква законодателно да се детерминират семействата в социален риск и българското общество отговорно да поеме тяхната закрила с цел превенция и подкрепа.*

Като обособена уязвима група се определят *непълните семейства (с един родител)*. Това са семействата на разведени родители, на разделили се родители след фактическо безбрачно съжителство, на самотните майки (бащи), на овдовели съпрузи, на самотен или останал сам осиновител и т.н. Очевидно,

всички отговорности по отглеждането и възпитанието на детето (децата) и по издръжката на семейството падат върху един човек. В случаите, когато този родител има проблеми със здравето или с работата, товарът изглежда непосилен. Предизвикателството в случая е да се предоставят различни варианти за социална подкрепа на непълните семейства – почасово гледане на деца в техния дом, ангажиране на свободното време на децата в общността, подпомагане и контрол над децата в подготовката на уроците за следващия учебен ден и т.н.

Би могло да се означат като уязвима група и *многодетните семейства (с 5 и повече деца)*. Факт е, че тези семейства често изпитват големи затруднения във финансов, организационен, възпитателно-образователен и във всеки друг аспект на човешкото битие. Предизвикателството тук е да се окаже подкрепа на многодетните семейства в общността чрез предоставяне на разнообразни социални услуги.

Като уязвима група се определят и *семействата на лица с увреждания*. Случаите, когато в семейството има дете с увреждане, се диференцират от тези на семейства на зрели лица с увреждания поради специалната закрила на децата. Независимо от възрастта на човека с увреждане, неговото семейство винаги е уязвимо и се нуждае от социална подкрепа с различни решения.

Уязвима група са и *семействата с членове със здравни проблеми*. Независимо че може да няма увреждания, хроничното или перманентното боледуване на човек от семейството е сериозен проблем в личен и обществен план, особено в условията на „недовършена здравна реформа“, която се провежда вече около 20 години и краят ѝ не се вижда. Предизвикателството в случая е да се съдейства на семействата с болни хора чрез различни социални услуги за рехабилитация, възстановяване и укрепване и закаляване на тяхното здраве, консултиране и т.н.

Уязвима група представляват и *семействата на безработните* (социалните проблеми са по-сериозни при двама безработни съпрузи). Предизвикателството тук е да се развият социалните услуги, да се предложат психическа, юридическа, консултантска и други видове помощ, от които се нуждаят безработните и техните семейства, с цел те да преодолеят стреса, дезориентацията, безперспективността, дори суицидността, пред които са изправени в такъв труден за тях момент.

Уязвима обществена група са и *бездомните (семейства)*. Превенцията на явлението „бездомност“ включва набор от социални услуги, свързани с прехранването, предоставянето на временен подслон, здравна помощ при кризисни случаи, съдействието за намиране на работа, преквалификация за нова работа, консултиране и подкрепа за намиране на жилище, интегриране в общността с цел уседналост на бездомните и др.

Самото преброяване на бездомните хора и семейства в България и прецизирането на регионите, в които се концентрират, също е предизвикателство за социалното подпомагане. Нито една институция в страната не знае броя на бездомните хора, нито се интересува как оцеляват дори и през зимата...



Факт е, че съществува „подземен свят“, в който наши съвременници (а не персонажи на Виктор Юго!) спят в подземията на града в разпределителни станции на топлите тръби на парното. От време на време някой журналистически материал шокира обществото, а после всички отново забравят за случая. Предизвикателството тук е да се изпълни със съдържание онзи текст в Конституцията, според който нашата страна е „социална държава“.

Като уязвима група се детерминират и *семействата с безалтернативен жилищен проблем*. Докато в страната има пустеещи изоставени къщи в селата, то в големите градове не са малко семействата без жилище или с малко жилище. Често в две стаи живеят няколко поколения. Тук държавата, в лицето на общините, предлага малко на брой общински жилища в много крайни случаи.

Като уязвима група се разглеждат и *семействата, живеещи в неблагоприятна екологична среда*. С намаляването на промишленото производство в страната през последните 20 години сякаш намаляват и този род проблеми. Но там, където има промишленост, тя или е остаряла, или се правят икономии за филтри и пречиствателни инсталации (съоръжения) и това неминуемо води до замърсяване на околната среда. Често дори малки цехове са силно вредни за хората, които живеят до тях. А понякога цели градове са в риск.

Друг нерешен проблем на неблагоприятната екологична среда са сметниците и липсата все още на заводи за обработка на битовите и промишлените отпадъци. Същинско предизвикателство е намирането на алтернативно решение.

Уязвима обществена група са и *семействата на лица с алкохолна зависимост*. Изключително голяма е тежестта за семейства с такъв проблем – те са заплашени от домашно насилие във всичките му форми, както и от безпаричие, безработица, страдания, ранна инвалидизация, а най-често – и ранна физическа смърт. Най-непоносим за близките е „разпадът“ на личността на този член от семейството, който е с алкохолна зависимост. Чувството на близките, че са неспособни да го спрат и да му помогнат, се смесва с чувството на срам и неудобство пред съседни, роднини, колеги. Определено т.нар. „отрезвително“ в системата на МВР не е достатъчно. Тези семейства имат нужда от социална политика, от пакет от мерки за лечение на алкохолнозависимите и тяхната ресоциализация.

Специфична уязвима група са и *семействата на лица с наркотична зависимост*. Подобно на предходната група, социалните проблеми за тези семейства са непосилни. Независимо дали са зрели хора или деца, лицата с наркотична зависимост най-напред „отрабват“ близките си, а след като са похарчили всичко, което може да се продаде, за наркотици, те имат нужда от скъпо и дълготрайно лечение (ако са останали живи). При тези случаи ресоциализиращите социални услуги могат да се окажат незаменими не само за наркотичнозависимия, но и за неговото семейство.

*Семействата, които живеят в конфликти, също са уязвима обществена група*. За огромно съжаление, те никак не са малко на брой. По принцип конфликтът е нещо естествено в човешките отношения. Но уязвими са семейства-

та, за които ежедневните конфликти са стил на живеене. Общуването при тях се изражда и всеки елементарен битов проблем се трансформира в конфликт, от който често страдат дори и съседите. Стресът и емоционално-психическото натоварване за тези хора са огромни. Предизвикателство за обществото е да се окаже подкрепа на децата в семейства от този тип, като се предложат различни форми на социални услуги за ефикасно съдействие.

В законодателството на нашата страна като уязвима група са обособени и *семействата с прояви на домашно или друго насилие*. Законодателят предоставя регламент за социално действие при всички видове насилие над личността: физическо, сексуално и емоционално насилие. Нормативни актове с норми за защита срещу насилието са: Наказателен кодекс; Закон за защита срещу домашното насилие, приет през 2005 г.; Закон за закрила на детето. В практиката си социалните работници се срещат с трите вида насилие. Основна грешка, която може да бъде допусната при социална работа с хора, пострадали от насилие, е да се вменят определени нежелателни роли, като:

– професионална жертва – притеснява се да не злоупотребят с добрината му, с компетентността му и т.н., защото намира, че нуждаещите се са „лоши хора“;

– професионален спасител – утешава формално, но не предприема реални действия;

– професионален насилник – предопределя, че за всичко е виновна жертвата, и оказва втори пласт „душевно“ насилие върху нея (Наръчник..., 2005.).

Предизвикателство и възможно решение е да се развива социалната дейност по посока на превенцията и запознаването с човешките права.

*Семействата на бежанци* са също уязвима група. Проблемът за бежанците е сложен, многофакторен, комплексен, геостратегически, политически, социален, икономически... Той е нормативно уреден от международното хуманитарно право и от действащото законодателство на нашата страна. В контекста на решението на бежанците да се установят да живеят и работят в нашата страна, децата им да учат в български училища и да се интегрират в българското общество, съответно възниква потребност от социални услуги, които могат да се предлагат по местоживееене и да са насочени към удовлетворяване на техните нужди.

*При всички изброени уязвими групи семейства има потенциална възможност да се нарушават правата на децата и това реално се случва.* Общественото предизвикателство е да се съдейства за спазване на правата на децата във всички посочени групи, като се реализира и законодателно, и на практика необходимата социална подкрепа за подобряване на техния бит и начин на живот.

### **Заключение**

На този етап законът, теорията, а още по-малко практиката, не могат да детерминират един завършен модел на уязвимите групи в страната. Развитието,

промяната и перманентната адаптация към новопоявяващи се обществени обстоятелства и условия пораждаат нови и нови предизвикателства по закрилата на правата на децата от уязвими групи.

Разгледаните проблеми са само една част от съвременните обществени дискусии, но те могат да се превърнат в определящ фактор на обществена промяна и са изключително значими за развитието на нашата държава като правова и социално ориентирана. Анализът на състоянието на правата на децата от уязвими социални групи допринася за разбиране и обяснение на съществуващото състояние, нерешените проблеми и тенденциите на развитие на социалните услуги, предназначени за тях, както и за изграждане на ясна представа колко много работа предстои в тази сфера днес и в бъдеще.

### **ЛИТЕРАТУРА**

*Конституция на Република България.*

*Закон за закрила на детето – ДВ бр.48/2000, изм. ... ДВ бр.51/2011.*

*Закон за защита от домашното насилие – ДВ бр. 27/2005г., изм. ... ДВ. бр.99/2010.*

*Закон за убежището и бежанците – ДВ бр.54/2002, изм. ... ДВ бр.109/2007.*

*Наръчник на социалния асистент в България. МТСП, С., 2005. (Наръчник..., 2005).*

## **CHILDREN'S RIGHTS IN VULNERABLE GROUPS – NOWADAYS SOCIAL-LAW-RELATED CHALLENGES IN BULGARIA**

**Abstract.** The main aim of this paper is theoretically systematizing of nowadays social groups in risk in Bulgaria, in which kind of life there is a real and potential danger about their children's rights. This exposition gives a general idea of the protection of children's rights in the country during last twenty years. It delimits social-law-related problems and challenges for the groups of children in risk and for the children of the groups of families in risk. It also offers possible social decisions for them.

**Assoc. Prof. Dr. Tzetzka Kolarova**

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Primary and Preschool Education  
69A, Shipchenski prohod Blvd.  
1574, Sofia, Bulgaria  
E-mail: kolarovac@abv.bg



ЕВРОПЕЙСКИ СЪЮЗ



ЕВРОПЕЙСКИ СОЦИАЛЕН ФОНД

„Този документ е създаден с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“;

съфинансирана от Европейския съюз чрез Европейския социален фонд. Цялата отговорност за съдържанието на документа се носи от ФРКБПГО и при никакви обстоятелства не може да се приема, че този документ отразява официалното становище на Европейския съюз или Министерство на труда и социалната политика.“

## СИСТЕМИТЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНО ОБУЧЕНИЕ В БЪЛГАРИЯ И ГЕРМАНИЯ – В УСЛУГА НА МЛАДЕЖИ В НЕРАВНОСТОЙНО ПОЛОЖЕНИЕ

Миглена Молхова  
Зорница Станева

Фондация за развитие на културния и бизнес потенциал на гражданското общество

**Резюме.** Настоящата статия е изготвена във връзка с изпълнението на проект „Иновативни подходи за идентифициране и отговаряне на потребности от професионално обучение на младежи в неравностойно положение“, номер на договора BG051PO001-7.0.01-0014-C001, осъществяван с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз. Нейната основна цел е да разгледа, анализира и сравни системите за професионално обучение в България и Германия и да очертае онези предимства, които използването на немската практика би дало на специалистите и обучаемите в България, особено по отношение на методите за успешно установяване на потребности от обучение и разработване на адекватни обучителни програми, съобразени както с възможностите и стремежите на бенефициентите, така и с потребностите и тенденциите за развитие на пазара на труда.

**Keywords:** vocational training, special training needs, labor market, disadvantaged youths

Анализът на системите за професионално обучение в България и Германия е насочен към изследване на практиката в тази област и извеждане на примери за успешни и ефективни инициативи в сферата на професионалното обучение с целева група младежи в неравностойно положение. Целевата група на проекта са младежи в неравностойно положение поради етнически, расови, религиозни, културни, полови, социални, икономически причини, не само хора с физически и интелектуални затруднения, което е най-широко разпространеното разбиране на понятието. Анализът, изготвен в рамките на проекта, се състои от 2 основни части:

– **част 1** засяга определяне на правната рамка на професионалното образование и обучение (ПОО), мястото и ролята на професионалното образование и обучение, предоставящите ги институции, подходите за ПОО, използвани в двете страни, проблеми и въпроси, възникващи и по-специално по отношение на достъпа, качеството и ефективността на образованието и обучението на младежи в неравностойно положение; тази част от анализа обхваща съществуващите закони, стратегии, концепции, планове, доклади, анализи, проучвания и други документи, както и съществуващите практики в страните;

– **част 2** засяга подходите на идентифициране на потребностите от обучение на младежи в неравностойно положение, младежи в социално-икономическа изолация и младежи в риск и подходите и методите за разработване на програми за професионално обучение за тази целева група, както и анализ на успешните и ефективни практики в областта в двете държави.

Особено внимание е обърнато на подходите за електронно и културно и взаимно обучение като иновативни практики.

### **Правна рамка**

В България, въпреки осъществената реформа на системата за ПОО<sup>1)</sup>, все повече се налага изводът, че е необходимо значително увеличаване не само на дела на практически ориентираното обучение в професионалните гимназии, но и създаване на условия за повишаване на ефективността на провежданите учебни и производствени практики. Друг проблем представлява осигуряването на работни места за провеждане на практическото обучение. Фирмите отказват провеждане на производствена практика с аргумента, че в някаква степен такова обучение затруднява нормалния производствен ритъм и ангажира част от квалифицирания персонал. Затова има и случаи, в които някои фирми приемат ученици за практическо обучение, но ги използват за изпълнение на неквалифицирани или обслужващи дейности, от които учениците не получават необходимия им практически опит по дадената професия. Така се обезсмисля идеята за добиване на практически опит на реално работно място. Често за младите хора образованието, което получават, и образователната

система, в която участват, не са обвързани с пазара на труда, с личната реализация и реалния живот. Това води до демотивиране и ранното им отпадане от училище. Тези изводи налагат необходимостта от нови подходи в областта на професионалното образование<sup>2)</sup>.

Пример за добра практика е германската дуална система за професионално образование и обучение. Резултатът от нейното прилагане – добрата и адекватна на пазара на труда и потребностите на предприятията квалификация на завършващите млади хора, е обяснението на факта, че Германия е с най-нисък процент на младежка безработица от европейските страни<sup>3)</sup>. Изследванията, проведени от Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) за пореден път потвърждават твърдението, че немската образователната система се характеризира с висока степен на социална селективност<sup>4)</sup>. Освен това тя притежава и високо ниво на „формална“ пропускливост, което означава, че теоретично е възможно на всеки етап на образователната система да се посещават курсове за продължаващо обучение, макар че в някои райони тази възможност се използва незначително. Друга успешна практика на германската администрация е системното проучване и записване на данни, свързани с развитието на бъдещите потребности на пазара на труда в Германия и съответстващите на тях умения. Тя беше въведена от „Алианс за работа, обучение и конкурентоспособност“ в резолюциите, приети през 1999г.<sup>5)</sup> и се осъществява в рамките на последвалата инициатива за ранно идентифициране на потребностите от умения, подета от Федералното министерство на науката и научноизследователската дейност. Основната част от тази инициатива представлява създаването на „Изследователска мрежа за ранно идентифициране на потребностите от умения“ (FreQueNz, [www.frequenz.net/](http://www.frequenz.net/)). Главната цел на изследователската мрежа се изразява в навременното идентифициране на бъдещите потребности от умения и тяхната оценка по отношение на въздействието им върху ПОО. Акцентът се поставя върху отчитане/записване на промените, настъпващи на пазара на труда, за да се осигури възможност за по-бърза реакция спрямо тенденциите в областта на професионалните умения. Тези изисквания се използват с цел разработването на модели за бъдещи умения и професионални профили.

В България възможностите за образование и работа на младите хора в страната са ограничени (особено що се касае до млади хора в неравностойно положение) и това налага нови политически мерки да бъдат взети и актьори да бъдат включени в процеса на социална интеграция на тези групи от обществото. В Германия проблемът на интегриране на младите хора в неравностойно положение е проблем на цялото общество и в процеса на оказване на подкрепа са включени различни институции – държавата (посредством училища, доставчици на ПОО, агенции по заетостта), но също и извънучилищни изпълнители и училищни образователни курсове, които не предлагат квали-

фицирано професионално образование, но са част от преходната система. Тук влизат и предложения за частична квалификация, които могат да бъдат приравнени към първа година от последващо обучение или са предпоставки за започване на пълно квалификационно обучение.

### **Методи за идентифициране на потребностите от обучение и подходи за разработване на програми за ПОО за младежи в неравностойно положение**

В България, независимо от зададените в различни нормативни актове принципи на равнопоставеност в обучението, за интеграция на хората с увреждания, за заетост и професионално обучение, за етично отношение към тях, единна политика за професионалното образование на тези лица все още липсва. Налице са по-скоро единични инициативи на различни държавни институции и частни организации<sup>6)</sup>.

Друго основно различие на системите за идентифицирането на нуждите от обучение е припознаването на различни категории лица, имащи допълнителна нужда от помощ в търсенето на професионална реализация. В Германия като целева група на хората, нуждаещите се от специално внимание и включване в системата на професионалното образование, са и младите хора, завършили задължителното си образование, но безработни (те са обект на задължителното професионално образование)<sup>7)</sup>; както и хората в лошо социално-икономическо положение (независимо дали поради бедност, дискриминация на етнически, полов или друг признак). А бедността в България става все по-сериозен проблем. Почти половината българи са на прага на бедността със сериозни затруднения да покриват сметките си (по данни на Евростат за 2011). Броят на българите в риск от социално изключване и бедност се е увеличил с повече от 10 на сто за 4 години.

В Германия осъзнаването, че младежите със специални образователни потребности не представляват хомогенна група, води до коренна промяна на парадигмата на подходите за подпомагане. Така се разработва и внедрява инициативата „Нова система за подпомагане на младежи със специални образователни потребности“ ([www.neuefoerderstruktur.de](http://www.neuefoerderstruktur.de)) – рамковата концепция за предлагане на подготвително професионално образование на Федералната агенция по заетостта, която разгръща съществуващите редом с тази мярка структура на индивидуализирана подкрепа и квалификационни курсове в обхващащо целевите групи предлагане на интеграционни услуги.

В Германия са заложили основни принципи на обучение, които намират място във всяка федерална програма: житейската среда във фокуса на обучението; подсилени компетенции вместо подчертани дефицити; интердисциплинарно и самостоятелно учене; концепция на обучението, ориентирано към действието. В България решението за избора на конкретни обучителни подходи е оставено на лицата (организациите), осъществяващи обучението. Това, от една страна, позволява по-голяма адаптивност към целевите групи, свобода на избора, изпробване на повече практики и намиране на най-подходящите за конкретните цели методи на обучение. Освен

това следва да се има предвид, че държавните проекти и програми разчитат на акредитирани доставчици на професионално образование, което в определена степен гарантира качеството на предлаганите услуги. От друга страна обаче, непоставянето на конкретни параметри на използваните методи на обучение крие риск от използването на недостатъчно ефективни такива. За разлика от Германия в България рядко се прави оценка конкретно на качеството на резултата от учебния процес и не се оценява неговата социално-икономическа ефективност (Шулева, 2004). Включването на работодателите в дейностите по разработването на учебните програми, в оценката на резултатите от обучението, в оценката на потребностите от обучение по професии и специалности все още е недостатъчно развито.

### **Иновативни подходи за ПОО и тяхната приложимост за групата на младежите в неравностойно положение (перспектива на подходите за е-обучение и културно и взаимно обучение)**

Все повече млади хора не успяват да открият перспективи в училищния и професионалния живот. Много от тях (и особено онези, които са с миграционно минало, идват от бедни и необразовани семейства) не откриват достъп нито до формалните, нито до неформалните канали на образователната система. Повечето педагогически подходи не достигат до тази група, която често отпада от училище или напуска центровете за професионално обучение. Подходите за културно и взаимно обучение<sup>8)</sup> навлизат все по-дълбоко като педагогически методи, и то особено в неформалното образование. Един отличен и успешен пример е проектът KinderKulturKarawane (Детски културен керван), където младежи на възраст между 16 и 24 години от Африка, Азия и Латинска Америка в неравностойно положение поради социално-икономически причини изнасят културни представления (музика, танци, театър и цирк) пред младежи от Европа и други заинтересовани лица от Европа, с цел да им дадат информация за своя живот и своите виждания за по-добро бъдеще, но също така да демонстрират по какъв начин подобни дейности могат да дадат шанс за социална интеграция. Посредством тези презентации, уъркшопи и директни срещи с младите творци – взаимно обучение – младежите от Европа откриват паралели със своята собствена често несигурна социална и икономическа ситуация. Освен това те се запознават с иновативни и креативни перспективи и стратегии за насърчаване на социалната интеграция. Културният, а не чисто когнитивният подход, в комбинация с взаимно обучение трансферира много директни проблеми от политическо и социално-интегративно естество, както и възможните решения, и представя конкретен опит по отношение на важността на социокултурните обмени.

Мотивацията и успешните резултати на целевата група се свързват с 1) разбирането на факта, че равноправен участник е способен да изпълни съответния номер; 2) липсата на ясно дефинирани и което е по-важно – нестепенувани оценки на изпълнението на задачите; 3) включването в по-голям екип или група



от равноправни участници; 4) изместването на фокуса встрани от формалната среда. В същото време детето/младежът е обект на неволно неформално учене: неговите/нейните социални умения са поставени на сериозен тест от другите участници (той/тя трябва да участва в обща дейност с друг непознат; и да се научи на някакво ново умение под ръководството на други равни с него/нея участници), да преодолее възможна езикова или културна бариера (какво се случва, когато равноправните участници идват от различни култури, ще споменем малко по-долу), откриват начини за себеизразяване чрез новопридобит интерес към съответната дейност. Освен това културното и взаимно обучение може да се противопостави на преобладаващите стереотипи, като имаме предвид целевата група, към която най-вече се обръща – младежта; благодарение на активното си взаимодействие с други младежи с различен културен произход учениците следва сериозно да преосмислят своите предразсъдъци и парадигми.

На индивидуално ниво културното и взаимно обучение въздейства на емоционалните и социални умения, то отключва така наречената реципрочна уязвимост между обучаемите и вродената ѝ логика; принуждава участниците да станат активна, инициативна страна. Ето защо взаимният подход в културните дейности може да се докаже като най-ефективната форма на учене – като се има предвид колко по-успешно се придобиват компетенции от равен, отколкото от учител, както и широкият обхват от положителни странични ефекти от отключването на социалните умения (Козарева & Божилов, 2010).

**В заключение** искаме да споделим, че в рамките на проект „Иновативни подходи за идентифициране и отговаряне на потребности от професионално обучение на младежи в неравностойно положение“ екипът на партньорството ще положи необходимите усилия да трансферира някои от добрите немски практики в областта на професионалното обучение на младежи в неравностойно положение, така че опитът на немската страна в професионална подготовка на младежи в риск и в социално-икономическа изолация също да бъде усвоен на територията на България. Основна цел е да се работи по внедряването на концепцията за конкретна насоченост към индивида, който се нуждае от подпомагане, и то от гледна точка на определяне на нуждите от обучение и от гледна точка на разработването на програми за професионално обучение, защото едностранната представа за целевите групи като хомогенни подгрупи, за всяка от които са еднакво валидни общите цели и методически подходи, затруднява осигуряването на точното и ефективно предложение за конкретния човек, така както и неговото гъвкаво прехвърляне към друг вид необходима подкрепа или насока за професионална интеграция. Също така ще се наблегне на системата за оценка както на резултатите от обучението от гледна точка на поставени конкретни цели, така и от гледна точка на ефективността му в социално-икономически план включително и за конкретния индивид. Човек трябва да си предста-

ви проект за подкрепа на професионалната интеграция на млади хора, който да не се намира на неясно място в пространството, а точно в жилищния квартал, от който идват всички участници в едно такова мероприятие. Там те познават ситуацията добре и се чувстват у дома. Целта на един такъв проект не би била просто да създаде продукт, който би вършил работа някъде, а продукт, който е нужен и полезен точно там, където те живеят.

В един такъв проект младите хора могат едновременно да усвоят важни житейски техники за всекидневието и чрез практиката да научат компетенции, важни за трудовия пазар. Преди всичко обаче тези нови умения биха били структурирани относително независимо, на базата на неосъзнатия успех на трудовия пазар, а младежите биха натрупали опит с конкретна полезност и конкретна използваемост. Това би оказало положително въздействие върху социалния статус, социалната принадлежност, чувството за самооценка и личността на младежите – дори ако след това не им потръгне добре с правилната работа.

### **Благодарности**

Авторите биха желали да изразят благодарност за подкрепата, получена от останалите ключови експерти, ангажирани с изпълнението на цитирания проект, и по-конкретно Цветан Цонев от сдружение с нестопанска цел „Младежко дружество за спорт и туризъм „Здравец“ – Габрово, България, и Улрих Дирман и Ула Тайслинг от Institut equalita – Кьолн, Германия. Без тяхното съдействие и целенасочени действия в посока на установяване и представяне на добри практики в сферата на идентифицирането на потребностите от обучение и подходи за разработване на обучителни програми, проектът и настоящият материал не биха станали реалност.

### **БЕЛЕЖКИ**

1. „Анализ на системата за осигуряване на качество на професионалното образование и обучение в България“. София, февруари 2011г. Министерство на образованието, младежта и науката, Балкански институт по труда и социалната политика.
2. „Модел за повишаване качеството на практическото обучение“, Германско дружество за техническо сътрудничество (GTZ) ГмбХ, Координационно бюро – София, 2010.
3. „Въведение в мерките за подкрепа на младежи в неравностойно положение“, Технически университет – Мюнхен, 2008.
4. Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hrsg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. [http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA\\_E\\_Zusammenfassung2.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf)

5. Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, <http://www.bmbf.de/pub/buendnar.pdf>
6. Например: „КАРИЕРНОТО ОРИЕНТИРАНЕ В БЪЛГАРИЯ 2009 – 2013 г. ПЪТНА КАРТА“; Национална стратегия за младежта 2010–2020, [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/strategies/strategy\\_youth\\_2010-2020.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/strategy_youth_2010-2020.pdf); и „Тематичен компендиум: обучение на хора в неравностойно положение“, Център за развитие на човешките ресурси, 2008.
7. „Реализация и развитие на ECVET система за първопрофесионалното образование“, Обобщителен доклад за проведеното от f-bb и BIBB по поръчение на Европейската комисия проучване, 2008.
8. „Nurturing Young People’s Creativity“, International Youth Foundation, Field Notes, v.3, number 15, January 2009.

### ЛИТЕРАТУРА

- Козарева, В. & Божилов, Г. (2010). *Рискове и опасности в младежка възраст: пособие за провеждане на обучение по метода „връстници обучават връстници“*. София: Фондация „Партньори–България“.
- Шулева, Д. (2004). Анализ на потребностите и модел за оценка на обучението. *Практически наръчник „Ефективно управление на човешките ресурси“*. РААБЕ България ЕООД.

## THE SYSTEMS FOR VOCATIONAL EDUCATION IN BULGARIA AND GERMANY – SUPPORT FOR DISADVANTAGED YOUTHS

**Abstract.** The present article has been developed in accordance with the „Innovative approaches for identifying and responding to vocational education and training needs of disadvantaged youth“ project, contract number BG051PO001-7.0.01-0014-C001, implemented with the financial support of the Human Resources Development Operational Programme 2007–2013, co-financed by the European Social Fund of the European Union. Its main objective is to consider, analyze and compare the vocational education systems in Bulgaria and Germany and to outline the advantages which the use of German practices could grant to the specialists and beneficiaries in Bulgaria, particularly in relation to the methods for successful identification of training needs and development of adequate training programs, consistent both with the capacities and the aspirations of the beneficiaries as well as with the needs and development trends of the labor market.

**Dr. Miglena Molhova  
Zornitsa Staneva**

✉ Foundation for Development of the Cultural and Business Potential of Civil Society  
425, Mladost 4  
1715, Sofia, Bulgaria  
E-mail: cubufoundation@gmail.com

## СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНЕ И МОДЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕ

**Румяна Милкова**

*Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“*

**Резюме.** Статията насочва вниманието на специалистите по дидактика и педагогическа психология към въпросите, свързани със съвременните стратегии за учене и най-актуалните и препоръчвани модели на обучение в нашето съвремие. Чрез тях се търси възможността ученето да се превърща от пасивен процес на акумулиране и използване на знания, насочван и опосредстван от сложна система от външни фактори, в активен и конструктивен процес, насочен към личностното развитие на индивида.

*Keywords:* learning strategies, models of education, learners, educational activities, personal development

### **Въведение**

През последните десетилетия психологията на образователната дейност и дидактиката разработват проблемите за търсене на нови стратегии за учене и модели на обучение. Те трябва да създават условия, при които успеваемостта да е по-голяма, изразходването на психическа и физическа енергия – по-малко, нивото на развитие на логическото и критическото мислене у децата да се повишава, уменията за приложение на знанията в практиката да са по-комплексни, в процеса на обучение да са налице по-динамични взаимодействия между учителите и учениците. По този начин ученето се превърща от пасивен процес на акумулиране и използване на знания, насочван и опосредстван от сложна система външни фактори, в активен и конструктивен процес, насочен към личностното развитие на индивида.

П. Фрес и Ж. Пиаже (1973), К. Мецгер (1998), J. Vermunt (1998), J. Biggs (1979), A. Baddeley (1978) създават няколко нови модела за обучение върху основата на стратегиите за учене. Те се опират на теорията за информацията и механизмите за преработката ѝ, когнитивно-информационния подход при анализа на системите, бихейвиоризма, теорията на компютърните системи, лингвистичните теории. При изследване на стратегиите за учене задължително се взема предвид и създаденият теоретичен модел за пренос на адекватно преработената информация. „Основа на процеса на учене според П. Фрес и Ж. Пиаже е процесът на формиране (при участието на предишния опит и следова-

телно паметта) на синтез или структури на обектите-събития, възникващи в резултат на перцептивната дейност и ответните реакции на организма. Тези структури могат да бъдат три типа: когнитивни, сензомоторни, кинестетически“ (Фрес & Пиаже, 1973: 126).

Според J. Biggs (1979) преносът на информацията се влияе не само от обясненията, инструкциите на учителя и спецификата на поставените задачи, но и от въздействието на учебната среда, атмосферата в процеса на обучение. Успешното изпълнение на поставените задачи зависи от степента, до която въздействието на паметовата система позволява успешен пренос на усвоените по-рано знания по време на обучението.

За К. Метцгер стратегиите за учене са характеристика на самостоятелното учене и гаранция за сериозен учебен успех. Той пише, че „качеството на процеса на учене зависи от два фактора. Първо, учениците с високи постижения имат високодиференцирани, гъвкаво организирани специални знания, включително свързани и със специалността умения, както и професионална мотивация. Второ, те се отличават с висока самостоятелност при ученето, която може да се характеризира, както следва: те се чувстват лично отговорни за ученето, гъвкави са и подхождат стратегически. „Стратегически“ означава, че те сами съзнателно направляват ученето си, т. е. планират, провеждат, контролират и адаптират, като за целта трябва да разполагат с репертоар от стратегии за учене, измежду които да избират. Поради това **стратегииите за учене се схващат като мислене и начини на действие на учащия за формиране на учебния процес и постигане на учебните цели**, при което тези мисли и начини на действие се прилагат волево, насочено – т. е. според ситуацията – и с умение“ (Metzger, 1998: 117–118).

Съобразно учебната ситуация и личностните качества на обучаемия, изборът и приложението на стратегия за учене се обуславя от три сериозни фактора – степен на владеене на знанията до момента, развитие на волевите процеси и самостоятелния избор и насочване. Така се оформят генералните стратегии за учене, които могат да бъдат приложени в различни учебни ситуации, да се диференцират, без да се противопоставят на специфичните за научната област (учебна дисциплина, учебен предмет) стратегии. „Ученето, според Л. Десев, е вечна категория. То има право на съществуване в съзвездието от непреходни общочовешки ценности. Психологията на ученето разполага с необятно „работно поле“ (Десев, 1993: 28).

При съзнателната човешка дейност ученето е средство и условие за промяна на биологичните предразположения на личността и превръщането им в общественозначими качества и свойства за развитие на мисленето, овладяване на професионални, нравствени, светогледни знания.

### **I. Същност на стратегиите за учене и моделите на обучение**

Дидактиката разработва въпросите за новите модели на обучение и учене. Чрез тях се осигуряват оптимални условия за повишаване на резултатите от

учебната дейност не толкова в количествен, колкото в качествен аспект, като по този начин взаимоотношенията между преподаватели и обучаеми стават по-динамични. Така ученето се превръща в активен и конструктивен процес, насочен към развитие на интелекта и познавателните способности на личността.

A. Baddeley (1978), J. Vermunt (1998), J. Biggs (1979), Ch. Metzger (1998; 1998) предлагат редица **модели на обучение**, изградени върху нови, съвременни **стратегии за учене**. Авторите изхождат от теорията за информацията и механизмите за преработката ѝ, когнитивно-информационния подход при анализа на системите, бихейвиоризма, теорията на компютърните и съвременните лингвистични системи. При анализа на стратегиите за учене под внимание се взема създаденият и функциониращ модел за пренос на адекватно преработената информация. Посочените автори издигат идеята за наличието на две нива на преработка на информацията в процеса на обучение – дълбинно и повърхностно.

Моделираните в последните десетилетия **две теоретични парадигми** за изследване на стратегиите на учене – теорията за преработка на информацията и проучване на стратегиите за учене чрез използване на тестове и интервюта със студентите, са едни от най-успешните опити за изучаване на този сложен дидактически проблем.

Теорията за преработка на информацията изследва процесите на възприемане, интерпретиране, съхраняване и използване на възприетата информация, благодарение на която личността формулира хипотези, взема конкретни изследователски решения и насочва поведението си в посока на издигнатите цели. Във времето на насищане на научните изследвания с модерни информационни и комуникационни технологии (ИКТ) са налице условия за моделиране на алтернативни форми на интелектуалните процеси, които се реализират по подобие на дейността на компютърните системи.

**В първата парадигмална концепция** са развити два модела, чрез които се изследват стратегиите за учене: „Модел за равнищата на преработка на информацията“ (Levels of Processing Model), разработен от F. Craik, R. Lockhart, и „Теоретичен модел за пренос на адекватно преработената информация“ (Transfer of Appropriate Processing Theory), изведен от N. Entwistle, H. Roediger, T. Blaxton, E. Tulving.

В модела за равнищата на преработка на информацията са изведени две специфични закономерности. Първата е свързана с положението, че механичното повторение на усвоения по-рано учебен материал не е резултатна стратегия за учене, особено в дидактически ситуации, при които е необходимо припомняне на стимулите за учене, отколкото разпознаването им. Втората се отнася до това, че запомнянето на информацията може да се улесни чрез смяна на особеностите при кодирането ѝ.

Вторият модел извежда на преден план идеята, че преносът на информация се влияе не само от инструкциите на преподавателите към учащите и от особеностите на поставените задачи, но и от въздействието на учебната среда върху процеса на учене. В този модел се приема твърдението, че успешното

изпълнение на поставените задачи зависи от степента, до която действието на системата на паметта на личността позволява пренос на усвоените по-рано знания по време на етапите на обучение.

**Втората парадигмална концепция** насочва вниманието на изследователите към специфичните компоненти на образователния контекст, където обект на изследване са мотиви и стратегии за учене, изграждащи разнообразни подходи към процеса на обучение от страна на учениците и студентите. За основа на тази парадигма се вземат становищата и позициите на обучаемите, получени чрез специално подготвени тестове и интервюта. В тях те излагат своето отношение към качеството и начините на преподаване, учебните си намерения и очаквания. Изследваните лица отбелязват, че въпросите, които се задават с цел установяване на използваните стратегии на учене, помагат за изграждане на умения за евристично и критическо мислене, за свързване на знанията в ясна логическа последователност, за интегриране на новите знания с усвоените по-рано и за осъществяване на трансфер в близки и сродни научни теоретически и практически области.

J. Biggs (1979) установява т. нар. „обратим ефект на влиянието“ на равнищата на преработка на информацията върху стратегиите за учене. Предлага модел, съдържащ три компонента: предсказване–процес–резултати. При него ученето се изследва като активен и конструктивен процес. По този начин връзката между подхода към ученето и учебните резултати се опосредства от фактора „личностно отношение към ученето“. Индивидуалните различия се отнасят към мотивите и стратегиите за индивидуалното поведение на студента в процеса на обучение.

За J. Vermunt (1998) ученето е конструктивен процес, свързан с когнитивната преработка на информационните потоци. Той търси взаимовръзки между отделните части на учебния материал, запомнянето на определен вид информация и конкретните логически разсъждения и анализи на учащите. Ориентацията на обучаемите към ученето е област на преплитане на лични цели, мотиви, очаквания, намерения, нагласи, съмнения, които се пораждат в процеса на обучение, и всеки от тях ги преодолява съзнателно, активно и целенасочено. Учащите трябва не само да разполагат със стратегии за учене, но и непрекъснато да ги усъвършенстват в зависимост от учебните ситуации. Това се налага от факта, че между качеството на приложените стратегии на учене и учебния успех съществува права, важна за практиката взаимна зависимост.

Създаването на нови стратегии на учене се базира върху резултатите от изследванията в областта на теориите за учене, при които се отчита, че личностите, постигащи сериозни професионални успехи, редом със специалните знания, имат и добре организирани знания в областта на стратегиите за учене. За да може теоретическият опит да се прилага в различни по вид учебни ситуации, младите хора е необходимо да притежават знания **за какво** (декларативни знания), **как** (процедурни знания) и **кога** (кондиционални знания) относно стратегиите за учене.

Успехът при ученето зависи, от една страна, от **качествата на личността на обучаемия при осъществяване на самото учене**, а от друга страна – от **качествата на процеса на обучение**, и най-вече от **качествата на преподаването**. За Т. Schuell „ученето изобщо, а и специално ученето на стратегии на учене, е целенасочен, активен, конструктивен, ситуативен и социален процес“ (Schuell, 1990: 411).

По своята същност ученето е процес на овладяване и натрупване на различни по вид, произход, характер и същност знания. Този процес е свързан с въпроса за готовността на ученика и студента първокурсник за участие в процеса на обучение. От психологическа гледна точка готовността за обучение обхваща интелектуалната сфера на личността, която е пряко свързана със самосъзнанието, нивото на развитие на мотивационно-потребностната и емоционално-волевата сфера на индивида. Следователно на учащите са необходими, на първо място, **стратегии за получаване на знания**. При това става въпрос за когнитивни операции – като усвояване, запомняне, възпроизвеждане, ползване, приложение в практиката. Разделят се на две категории: разпознаване на същественото от несъщественото и обработка и запазване на ценната информация. Тези две стратегии за придобиване на знания могат да бъдат усъвършенствани и да придобият универсален характер за всички учебни дисциплини. Независимо от вида училище и избраната професионална област, ученици и студенти винаги ще прилагат в учебната си дейност наблюдението, слушането, говоренето, воденето на записки, конспектирането. Възприемане, обработка и боравене с научна информация има при всички учебни дисциплини. Към това се прибавят: разнообразните методи на преподаване и контрол на знанията, различните места за учене (работно място у дома или в общежитието, библиотека с читалня, лаборатория), изпитните ситуации (устна, писмена, индивидуална, групова, тестова, практическа, графична проверка).

На второ място, са необходими **стратегии за подготовка за контрол, проверка и оценка, за изпити**. Подготовката за изпитването започва от началото на срока или семестъра – при първите разработени теми от учителя или университетския преподавател, при уроците, лекциите и семинарните упражнения. Свързана е с набавянето на учебно-помощна литература (учебници, христоматии, справочници, речници, карти, атласи, математически таблици), програма, конспект. За добрата подготовка влияние оказва участието в контролните упражнения. В тази област според нас се крият част от най-сериозните проблеми на нашето училище днес. Затова приветстваме идеите за приложение на сътрудничеството и взаимодействието в обучението, насищане на училищата и университетите със съвременни ИКТ, които дават неограничен достъп до информацията, променят статута и мястото на обучаемия в процеса на обучение, съдействат за развитие на нови личностни черти.

На трето място, учениците и студентите трябва да владеят **стратегии за контрол на дейността си** в училище – посещаване на учебни занятия (уроци, лекции, семинарни и лабораторни упражнения, хоспетиране, практика), кон-



султации с преподаватели, написване на домашните упражнения, решаване на задачи, разработване на реферати, курсови и дипломни работи, работа в библиотеки и читални, умения за екипна работа и включване в групи за разработка на учебни проекти.

Приложението на стратегиите за учене за Ch. Metzger (Metzger, 1998: 120) не става винаги по определена, обективно съществуваща схема, а съобразно взаимната зависимост и обвързаност на **два аспекта**.

Първият е свързан с това, че обучаемият трябва да прецени фактическата ситуация със съответната учебна задача – учебна цел, обхват, трудности при решаването, необходимо време, изпитни изисквания и предпоставки за учене (качество на преподаване, наличие на помощен учебен материал като записки, конспекти, литература, сборници, решени казуси).

Вторият аспект изисква от него да се прецени като учащ – налични предварителни знания, готовност за обучение, лични цели, мотивация, работоспособност, привички за учене, вътрешно състояние, собствен репертоар от стратегии във връзка с конкретната учебна ситуация.

Приложението на различните стратегии за учене зависи от конкретната ситуация и личностните характеристики на отделния индивид, от три взаимно влияещи си компонента: воля (мотивация), знания, възможности за самостоятелно насочване на личността.

Волевият компонент се свежда до изграждане и използване на стратегии за формиране на учебни ситуации, които, от своя страна, водят до развитие на положителна мотивационна нагласа у личността – умения за поставяне и реализиране на цели, позитивно мислене, умения за приятни преживявания при постигнати учебни успехи. Редом с това когнитивните стратегии за придобиване на знания и стратегиите за решаване на типични учебни ситуации носят волеви характер. Уменията за преценка на конкретната учебна ситуация също имат мотивационен аспект – осъзнат интерес към дадена учебна дисциплина, проблем или задача, резултатни привички за учене, умения за оценка на стойността и значението на образованието.

Знанията, като компонент на стратегиите за учене, имат множество елементи. От една страна, това са знания за различните стратегии за учене. Учащите трябва да ги познават, да знаят начините за приложението им, да са в състояние да ги прилагат и не на последно място – да знаят при какви условия те ще доведат до успешни резултати. От друга страна, обучаемият трябва да притежава сериозни знания за самия себе си: обем и качество на наличните знания, мотиви и нагласи за учене, собствени теории за стратегиите на учене, отношение към учебното заведение, избраната специалност, очаквания.

Редом с уменията да прилагат стратегиите за учене чрез наличните знания и воля обучаемите трябва да владеят и стратегиите за контрол, чрез които ще

насочват ученето си. Самостоятелното насочване засяга уменията за планиране, провеждане и контрол върху процеса на учене и получените резултати.

**За качеството на преподаването** влияят множество фактори от обективен и субективен характер – обща и професионална култура на преподавателя, умения за резултатно общуване с учениците и студентите, богат активен и пасивен речник, материална база, висока степен на информатизация на образователната среда, активност на обучаваните (умения за задаване на въпроси, за анализ на изложени теории, факти; данни от програмния учебен материал, за бързо ориентиране в проблемни ситуации; опит при класифициране на информацията на главна и второстепенна). Ж. Делор отбелязва, че „преподавателите играят определяща роля при формирането на отношението – положително или отрицателно – към учебния процес. Те трябва да събудят любознателността, да насърчат интелектуалните усилия и търсения и да създадат необходимите условия за успех на формалното и непрекъснатото образование“ (Делор, 1997: 141).

Съвременните политически, социални, икономически, културни и технологични промени в света и у нас довеждат до нова позиция на преподавателите като професионалисти, което налага създаване и приложение на динамични модели и стратегии на преподаване и учене в обучението. Тези промени според Й. Афф са обусловени от „новите техники и технологии, които изискват нови квалификации, като системно мислене, мислене, изхождащо от рентабилността, съзнание за качество; новите квалификации изискват нов тип мислене, например: „Как да набавя липсващото ми знание?“; новият тип мислене изисква нови техники на преподаване и учене. Затова процесът на професионалното обучение трябва да се съобразява с процесите на развитие и усъвършенстване, да е ориентиран към практиката и проблемите, да е стратегически, активиращ, ориентиран към сътрудничество и стимулиращ“ (Афф, 1998: 11).

При анализа на преподаването и при дефиниране на съдържанието му основната тежест пада върху неговата процесуална страна и опитите на педагога да конструира приемлив негов модел, гарантиращ реализацията на дидактическите цели и задачи.

Отговорностите на обучаващия не се изчерпват само с преподаването като изложение на знанията или даване на точна и вярна информация за процесите и явленията в света. Те включват представянето на знанието като проблем или контекст и перспектива пред студентите, като условие, гарантиращо развитието им, и заемане на определена бъдеща позиция в професионалната и социалната йерархия.

Качеството и резултатността от процеса на обучение в училището и университетта зависят от редица фактори, сред които особено място заема личността на обучаемия, и по-специално – неговата позитивна професионално-мотивационна нагласа за учене, лична отговорност и висока степен на самосто-

ятелност. Пригодността и готовността за самостоятелно учене зависят и от това, дали учащият притежава личностнодиференциран набор от стратегии за учене, които да прилага в зависимост от конкретната учебна ситуация и съобразно личностните си качества.

## **II. Приложение на стратегиите за учене при обучението във висшето училище**

При анализа на въпроса за избор на стратегии за учене е необходимо да се прилага определена система от модели на поведение от страна на студентите и преподавателите.

– Общите стратегии за учене, овладени от студента, трябва да се използват съобразно конкретната дидактическа ситуация – изготвяне на реферат, участие в групов проект, конспектиране на статия, подготовка за семинарно, лабораторно упражнение или за семестриален изпит.

– Студентите да реализират стратегиите за учене, като имат предвид спецификата на конкретната учебна дисциплина и на учебното съдържание.

– Стратегиите за учене е добре да се подбират от преподавателите и да се предават на студентите съобразно курса, в който се обучават. Те се променят непрекъснато в зависимост от степента на подготвеност на личността на бъдещия специалист. На студента първокурсник са необходими един вид стратегии за учене, а на бакалавъра, абсолювента и участника в магистърска програма – друг вид. Решаваща е степента на подготвеност, владенето на основния понятиен апарат на специалността, мотивацията за учене, перспективата за реализация в практиката, която е осезаема и много близка за студентите от последните курсове.

Необходимостта от приложение на стратегиите за учене съобразно нивото на процеса на обучение налага всички студенти да бъдат подготвени за използване на съответните стратегии. Условието за обучение и познавателните задачи, поставени пред обучаемите в първи курс, обикновено са едни и същи. Затова е препоръчително потокът и всяка отделна семинарна група да бъдат подготвени за приложение на съобразени с конкретната ситуация стратегия на учене. Редом с това е задължително да се отчитат наличните възрастови и индивидуални различия при студентите и фактът, че някои от тях притежават добре трениран репертоар от стратегии за учене, овладени в средното училище, при подготовката на кандидатстудентските изпити или в други дейности – курсове, школи, квалификация, други висши училища. Преподавателите трябва да установяват силните и слабите страни на студентите в стратегиите за учене, за да използват рационално силните страни и да преодоляват слабостите.

Как могат да се установят силните и слабите страни на един поток, група или отделен студент? По същество, възможностите са две и те трябва да се прилагат съвместно. Първата е чрез формите на предварителния и текущ кон-

трол по време на въстъпителните занятия в първи курс (наблюдение и анализ на поведението на обучаемите по време на лекции и семинарни упражнения, контролни работи, беседи и разговори с тях). Втората възможност е чрез използването на стандартизирани тестове да се проучат стратегическото поведение, отношение, нагласи и мотиви за обучение на студентите.

Получените резултати от двата подхода дават възможност на преподавателите да изработят профил на стратегиите за учене на отделната личност, който да включва според Ch. Metzger следните категории: „мотивация, усърдие, самодисциплина, воля за интензивно учене; справяне с времето при учене (планиране на времето, мениджмънт на времето); концентрация и внимание при учене; страх и притеснение за успеха на ученето; разпознаване на същественото при учене и преподаване; възприемане и обработване на информация при учене; изпитни стратегии (преди и по време на изпити); самоконтрол, усвояване на материала и подготовка за часа“ (Metzger, 1998: 125–126).

В хода на овладяване на предложените модели на обучение и стратегии на учене актуален е въпросът за възможностите от страна на преподавателите за подпомагане на студентите при избор на учебни стратегии. Помощта може да е директна или индиректна – чрез предварително написани и разпространени указания, практични съвети, свързани с ученето на първокурсниците, лични срещи, контакти, консултации, разговори, получаване на информация от контролни упражнения, тестови проверки, обсъждане на резултатите от изпитите през първата сесия. Ch. Metzger (Metzger, 1998: 129–131) предлага **пет фази на подпомагане**, които са взаимно свързани:

– При първата обучаемите трябва да бъдат запознати с необходимостта от приложение на определени стратегии в процеса на учене. Запознаването ще бъде по-достъпно, ако се изберат действителни, а това означава комплексни и разнообразни ситуации от ежедневието в университета, а не нереалистични, получени в лабораторни изследвания, резултати.

– При втората фаза се разработват първите идеи за ползване или усъвършенстване на стратегиите за учене.

– На третата фаза овладените и конструирани от студентите знания за стратегиите трябва да се систематизират, разширят и при необходимост да се коригират.

– Четвъртата фаза е приложение на стратегиите за учене. Тя служи за натрупване на процедурни знания (как) и за задълбочаване на кондиционалните знания (кога). Упражняването всъщност представлява автоматизиране на стратегиите с цел подготовка за съответстващо поведение в стандартни ситуации, а и при вариране в различни ситуации за подчертаване на ситуативния и индивидуално-личностния характер на стратегиите за учене.

– Петата фаза е свързана с оценката. Тя изисква, от една страна, наблюдения на преподавателя, обратна връзка и коригиране, а от друга страна – студентите, опиращи се върху принципа на самостоятелното насочване, все

по-често да планират избора на стратегии, да ги прилагат в дейността си и да следят за тяхната ефективност. Редом с това те трябва да умеят да адаптират използваните стратегии съобразно конкретните дидактически ситуации.

Изучаването на моделите на обучение и съпътстващите ги стратегии за учене допринася за многостранното проучване на процеса на обучение. Така се създават възможности за изследване на ученето и взаимодействието между отделните му компоненти в реален образователен контекст. Предлаганите ментални модели на учене и ориентации към процеса на обучение влияят съществено върху изграждането на умения за преработка на учебната информация.

Получените резултати показват, че създаването, овладяването и прилагането в практиката на стратегиите за учене от студентите е процес, в който водещо място заемат преподавателите със своя опит, умения за насочване на интересите на обучаемите и възможности за стимулиране на позитивни мотиви за учене.

От съществено значение са и личностните нагласи на студентите към процеса на обучение, изградените очаквания, осъзнаването на стойността на образованието като висша ценност и възможностите за творческа реализация в духовното или материалното производство.

Не трябва да се отминават и въпросите за материалната база на висшите училища, насищането на процеса на обучение със съвременни ИКТ, богатството на университетския библиотечен фонд, лаборатории, кабинети, учебници, учебни помагала и пособия.

В университетската педагогическа практика са известни няколко популярни **стратегии и умения за учене**.

**Стратегиите** за учене са:

– „Билиардна“ система

Насочва вниманието на студента към цитираната литература в статиите, книгите, учебниците и монографиите. По този начин личността обогатява знанията си, тъй като т. нар. „информационна топка“ (респективно, „билиардна топка“) в сблъсъка си с множество други топки освобождава нова, непозната информация. „Играта на билиард“ спира тогава, когато източниците на информация изчерпят своите възможности.

– Метод на концентричните кръгове

Същността му се крие в непрекъснатото намаляване на използваната литература и насочването към най-същественото по изучавания проблем. Тук е важно умението за класификация на информацията и насочване на вниманието към най-значимите автори и заглавия.

– Спираловиден метод

Водещият проблем се разчленява на множество подпроблеми, като връзката между тях не се загубва. След разработката им личността отново насочва вниманието си към основния въпрос и така достига до предварително формулираната цел.

**Уменията** за учене включват:

- умело водене на записки;
- преговор на изучения учебен материал;
- изготвяне на реферати, доклади, есета, съчинения, курсови работи;
- използване на различни източници на информация – текстови, графични, аудио, визуални, глобалната мрежа Интернет, Skype, ICQ, Facebook и др.;
- продуктивна самостоятелна работа както за решаване на нови проблеми, въпроси и задачи, така и за преговор и повторение на по-рано ученото;
- умела организация на времето както в училище, така и у дома: изготвяне на графици, планиране на дейността, извеждане на водещи приоритети за деня, месеца, срока, учебната година;
- умения за обективна преценка на собствената дейност с извеждане на позитивните и негативните резултати и набелязване на мерки за справяне с пропуските и слабостите.

C. Rogers (1969) обособява два типа учене, базирани върху степента на самодейността, саморегулацията и самопознанието – „когнитивно“ учене и „опитно“ учене. Към когнитивното той отнася всички процеси на учене, описвани в традиционните теории на обучението, в това число и в когнитивните дидактически теории, в чиито рамки ученето се анализира като усвояване от индивида на определен обем знания.

Критически оценява не само теориите, проповядващи механично усвояване на фактическия материал, но и значително по-широкия кръг представи, в чиито основи е вложено понятието „усвояване на знанията“, и предлага друг вид учене – опитното. Според него то е много по-значимо за индивида, за личностното развитие както за усъвършенстване на емоционалната, така и на когнитивната сфера на обучаемите. Личният опит на човека е изключително ценен и заслужава огромно доверие. „Учение, в хода на което индивидът взаимодейства с реални хора и се учи сам да бъде реален, адекватен, носи огромно удовлетворение“ (Rogers, 1969: 89).

Успехът в училище и университета е залог, може би по-значим днес, отколкото вчера. По-значим, защото светът, в който живеем и се развиваме, в който по-късно децата ни ще се развиват, ще изисква все повече съзидание и творчество, изобретателност и възможности за адаптация. „Този свят – пише J.-L. Aubert – ще има повече потребност от мозъци, отколкото от мускули. Той ще има необходимост от новатори, от генератори на идеи, от концептори и изобретатели, отколкото от изпълнители. Ние виждаме, между впрочем, първите признаци за това в съвременното ни общество. В този контекст въпросът за това, как да се подготви детето, за да успее в училище, е истински въпрос“ (Aubert, 1966: 1–2).

От особено важно значение за постигане на успех в ученето е наличието на определен стил на учене у обучаемия. Стилът на учене може да бъде диференциран съобразно личностно-индивидуалните и възраст-

товите особености, степента на развитие на креативността, паметта – запомняне и възпроизвеждане, уменията за интелектуални действия и др. D. Harris и Ch. Bell (Harris & Bell, 1994: 15) обособяват два стила на учене – сериален и холистичен.

При първия учащият разлага учебната единица на съставни части, порции, стъпки и върви последователно към овладяването им, а оттам – и към цялостно усвояване на учебната информация.

При втория се пристъпва към обстоен преглед на цялата информация, търсят се подходящи примери за осмисляне на научното знание.

В. Гюрова (Гюрова, 2006: 48–49) се позовава на друга класификация и разглежда четири стила на учене: активист, прагматик, отразител и теоретик.

Активистите работят с ентузиазъм и се включват без притеснение във всеки нов учебен опит. Присъщо им е доминирането, желанието да бъдат централни фигури в процеса на учене. Скептицизмът им е чужд, притежават завиден ентузиазъм.

Прагматиците се водят от една основна цел – как теорията, законите, идеите се реализират и работят в практиката. Те учаат чрез овладяване на ценния опит, неспокойни са при продължителни размишления.

Рефлекторният тип е своего рода мислител – обмисля всичко старателно, желае да види всичко, да наблюдава процесите и явленията около себе си. Събира информацията, обобщава я и едва тогава взема решение.

Теоретиците интегрират знанията и наблюденията си в строго изградена логическа система. Проблемите, които предстои да разработят, се разглеждат от тях както вертикално, така и хоризонтално. Те са силно привързани към принципите, теориите, моделите и системното мислене.

### **Заключение**

Стремехът към учене, желанието за усвояване на натрупания човешки опит през хилядолетията е естествена потребност на личността. Тя може да съхрани своята актуалност по протежение на целия човешки живот, стига да не бъдат потиснати условията, чрез които тя се проявява. „Разбира се – отбелязва С. Rogers, – хората учаат само това, което е значимо за тях. Затова решаващ в процеса на учене е този опит, който прави възможно възприемането и вътрешното приемане от индивида на новата за него информация, новите идеи. **Човек може да стане истински свободна и творческа личност само в случай че се е чувствал свободен в годините на обучение**“ (Rogers, 1969: 142).

Само чрез избора на най-резултатните стратегии за учене и съответстващите им модели на учене според нас може да се гарантира подготовката на креативни, съзидателни личности, с ново, евристично мислене, способни да преобразуват заобикалящия ни духовен и материален свят в онази посока, която гарантира хармония между Човека и Природата.

## ЛИТЕРАТУРА

- Афф, Й. (1998). *Икономическа дидактика*. Габрово: АЛМА МАТЕР Интернационал.
- Гюрова, В. и др. (2006). *Приключението учебен процес*. София: Агенция Европрес.
- Делор, Ж. (1997). *Образованието – скритото съкровище*. София: ЮНЕСКО.
- Десев, Л. (1993). *Психология на учебния процес*. София: СУ „Св. Кл. Охридски“.
- Фресс, П. & Пиаже, Ж. (1973). *Экспериментальная психология*. Москва: Прогресс.
- Aubert, J.-L. (1966). *Du berceau a l'ecole*. Paris: Editions Albin Michel.
- Baddeley, A. (1978). The Trouble with levels: a re-examination of Craik and Lockhart's framework for memory research. *Psychological Review*, 85.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8.
- Harris, D. & Bell, Ch. (1994). *Evaluating and Assessing for Learning*. London.
- Metzger, Ch. (1998). *WLI-Schule, Eine Anleitung zum erfolgreichen Lehren für Mittel und Berufsschulen. Sek. II, Aufl., Aarau*.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Satisfaire les besoins en apprentissage de base, une nouvelle vision pour les années 90*. (1990). Thaïlande. 5-9 mars.
- Vermunt, J. (1998). The Regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68.

## LEARNING STRATEGIES AND EDUCATIONAL MODELS

**Abstract.** The article brings the attention of specialists in Didactic studies and those in Pedagogic Psychology to matter concerning modern day strategies of learning. It also focuses on the most recent and recommended models of education in present days. By the use of such strategies and models professionals explore an opportunity to transform the process of learning from a passive one, where knowledge is accumulated and used in various ways to an active and constructive process which is aimed at the overall development of the individual.

**Assos. Prof. Rumyana Milkova, PhD**

✉ Konstantin Preslavsky University of Shumen  
115, Universitetska Str.  
9700, Shumen, Bulgaria  
E-mail: milkovaru@abv.bg



## **ПРИОРИТЕТНА СТРАТЕГИЯ НА СИСТЕМНО-ЕКОЛОГИЧНА ОРИЕНТАЦИЯ НА СТУДЕНТИТЕ В УНИВЕРСИТЕТСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА**

**Елена Асафова**

*Казански федерален университет*

**Резюме.** В статията се обсъжда значението на университетската образователна среда във връзка с решението на задачи, свързани с екологичното възпитание и развитие на екологична култура у студентите по време на учебно-професионалната им дейност. Разглежда се зависимостта на формирането на екологични представи, убеждения и екологично поведение от специализацията на обучението. Установена е възможност за повишаване на междупредметна основа на екологичната култура на студентите, участващи в проекти и творчески дейности на екологична проблематика. Допуска се, че системно-екологичната ориентация на студентите във висшето училище способства за усъвършенстването на подготовката на бъдещите випускници.

*Keywords:* students, design and creative activities, inter-disciplinary approach, system-environmental orientation, ecological culture

Университетската образователна среда има сериозен социален и духовно-нравствен потенциал за повишаване на културата на студентите като цяло, в това число и на екологичната им култура като неин елемент. Образованието, насочено и към решаването на задачи на екологичното възпитание, а значи и към развитието на екологична култура у студентите, съдейства за осъзнаване от бъдещите специалисти с различни специалности на икономическата, политическата и екологичната взаимозависимост в съвременния свят (Марлинская & Шишмакова, 2008). Екологичното образование и възпитание са призвани да дадат на випускниците на висшето училище научна ориентация по отношение на природата, да изработят у тях активна жизнена позиция, основана на осъзнаването на личната отговорност за вземането на решения и като цяло – за съдбата на природата и човечеството.

В специалната литература се обсъжда влиянието на образованието върху екологичните нагласи и представи на учениците, студентите и възрастните. Резултатите от тези изследвания най-често потвърждават наличието на поло-

жителна корелация между нивото на образование и екологичната осъзнатост на личността (Huber, 2001: 234). Следователно образованието се явява фактор, който влияе положително на екологичните ориентации (нагласи): колкото по-високо е образователното ниво, толкова по-ясни са ориентациите на личността към защита на околната среда, на природата (Grunenberg & Kuckartz, 2003: 54) и толкова по-високо е нивото на екологичната осъзнатост (Kuckartz & Rheingans-Heintze, 2006: 52).

Екологичното съзнание е основа на екологичната култура на личността. То представлява по същество качествено ново стъпало в логическото преработване на знанията, когато те се превръщат в убеждения. Именно убежденията обуславят ценностните ориентации и нагласи на хората, тяхното съзнателно отговорно отношение към природата. Личностно-ценностното отношение към природата, помагащо да се осъзнае собствената отговорност за последствията от общуването с нея, се смята за важен компонент на екологичната култура.

Повишаването на нивото на екологичната образованост не води автоматично към високо екологично съзнание, тъй като позитивната нагласа от придобитите знания може да се обезсмисли от негативни качества на личността като равнодушие, пасивност, слаба воля, безотговорност. Затова за екологичното съзнание (осъзнатост) на човека може да се съди, като се изясни степента, в която е развил загриженост за състоянието на околната среда, чувство на отговорност за опазване на природата, а също отношение към природния свят.

Екологичната култура се формира чрез интегриране на трите направления: екологично съзнание, нравствено-естетическо и дейностно-практическо отношение. *Екологичната култура* е срез на общата култура на обществото, транслиращ хармоничен начин на взаимодействие на обществото с околната среда, характеризиращ се със съзнателно отношение на субекта към природата и с практическо участие в подобряване на използването на природата (Ермолаева, 2012). Екологичната култура се разглежда също и като висша проява на екологичната образованост на човека, на неговата екологична компетентност (Игнатов, 2011).

Според нас *екологичната култура* е обобщена характеристика от личностни качества, отразяваща процеса и резултата от формирането на екологично съзнание на личността и предполагаща единство между съвкупността от знания, представи за природата, емоционално-чувствено и ценностно отношение към нея и съответни умения, навици, потребности от взаимодействие с нея, основани на хармонизирането на взаимовръзките в системата „природа–човек–общество“.

Развитието на екологична култура в процеса на обучение се явява оптимална форма на екологично възпитание, чиито основи се поставят в училище.

Екологичното възпитание във висшето училище се явява психолого-педагогически процес, насочен към формиране у студентите на необходимите навици за използване на природата, а също на убеждения, основани на научни знания, за необходимостта да се оптимизира формата на взаимодействие на обществото с природата. Цел на екологичното образование и възпитание се явява формирането и развитието на личност с високо ниво на екологична култура – личност, която има екологичен светоглед, който ѝ позволява да си взаимодейства със света на природата на основата на разбиране на неговите закони, да си сътрудничи с природата, а не да я управлява. Такова екологично обучение и възпитание, насочено към успешна интеграция на личността на бъдещия випускник на вуза в окръжаващия го свят, се явява основа на *системно-екологичната ориентация* на студентите в университетското образователно пространство.

Общопризнато е, че в прогресивната студентска среда се отразяват основните тенденции, характеризиращи особеностите на развитие на екологичната култура на обществото като цяло.

Като приемаме, че екологичната култура се явява интегрална категория, която обединява в себе си множество компоненти, сред които най-често се открояват когнитивният, емоционално-естетическият, ценностно-смысловият и дейностният, определяме показатели и критерии, които могат да послужат за определяне на наличието на висока екологична култура у студентите:

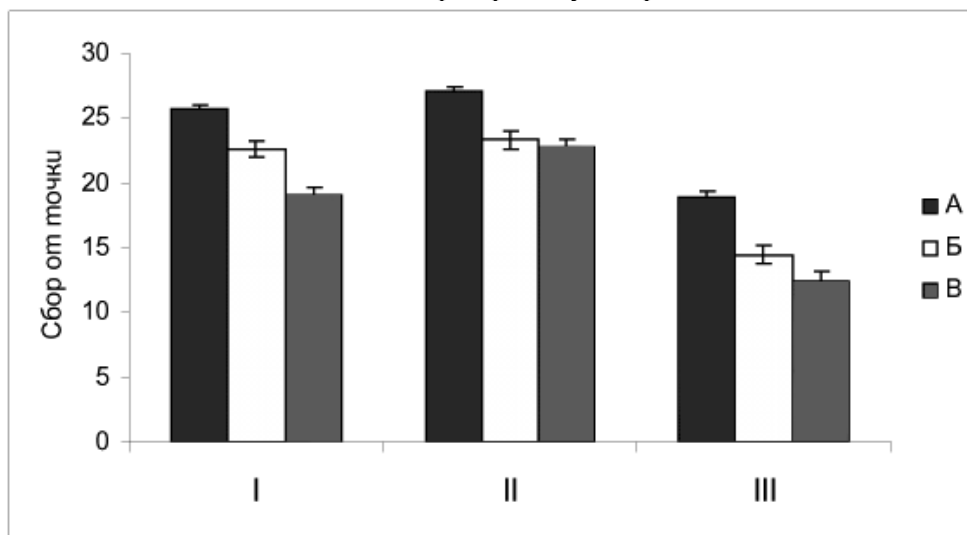
- наличие на екологични интереси, на фундаментални екологични знания и представи, а също на навици за взаимодействие с природните обекти;
- формираност на системата от убеждения и ценности, които характеризират отношението на личността към природата;
- актуализиране на екологичната значимост на учебно-изследователската работа;
- реализиране на научни изследвания с екологична тематика;
- разбиране на отговорността на бъдещия специалист за резултатите от неговата професионална дейност във връзка с опазването на хармоничните отношения в системата „природа–човек–общество“;
- практическа ориентираност на наличните екологични знания и убеждения;
- постоянна потребност от общуване с природата.

Един или няколко от изброените показатели и критерии все още не характеризират екологична култура на високо ниво. Само при максимално възможното за всяка личност едновременно наличие на всички или на болшинството предложени показатели е възможно по-скоро да се говори за висока екологична култура.

Тези показатели са в основата на разработената от нас диагностична методика за самооценка на личните качества, позволяваща да се проучат особено

стите на развитие на екологична култура у учениците и студентите (Асафова, 2003). Методиката е апробирана през периода 2003–2007 г. с 600 ученици и студенти. По-късно, в изследването през 2007–2012 г. са тествани 210 студенти от втори, трети и четвърти курс на Казанския федерален университет – от Института<sup>1)</sup> по екология и география, а също от Факултета по журналистика и социология. Резултатите от диагностиката са представени на Диаграма 1.

**Диаграма 1.** Самооценка на развитието на екологична култура на студентите от Казанския федерален университет



*Легенда:*

- I – екологични знания и представи (максимален брой точки – 35)
- II – екологична осъзнатост (убеждения, ориентации) (максимален брой точки – 35)
- III – екологично поведение (дейност) (максимален брой точки – 30)
- А – студенти от катедра „Екология. Използване на природата“
- Б – студенти от катедра „Метеорология“, „Физическа и икономическа география“
- В – студенти от катедра „Социология“

Диаграмата показва, че студентите, обучаващи се в различни специалности, оценяват различно своята екологична култура и съставните ѝ компоненти. Студентите от катедра „Екология. Използване на природата“ – бъдещи специалисти в областта на опазване на околната среда, имат най-много точки за

екологични знания (I), екологични убеждения (II) и екологична дейност (III). Тези резултати съответстват на направлението на подготовката им и говорят за ефективност на системата за екологично образование и възпитание, ориентирано към взаимовръзка на професионалната подготовка на студентите с конкретните задачи на екологизацията на научно-техническия прогрес.

Студентите от специалностите „Метеорология“, „Физическа и икономическа география“ оценяват по-ниско развитието на своята екологична култура и съставляващите я компоненти в сравнение със студентите от специалностите „Екология“ и „Използване на природата“.

Аналогично на тях студентите от катедра „Социология“ оценяват своята екологична осъзнатост (II), която се проявява в екологично поведение (III), но оценяват знанията и представите си по екология (I) с 15–25% по-ниско, отколкото студентите от Института по екология и география. Следователно развитието на екологична култура във висшето училище зависи от спецификата на образователните програми и от учебно-професионалната дейност, в която са включени студентите.

В условията на констатиращ експеримент за анкетирането на студентите е използвана анкета за изследване на екологичните убеждения и отношението към околната среда (Neumann, 1999). В анкетирането, проведено през 2009–2012 г., участват общо 197 студенти от втори до четвърти курс (от Факултета по журналистика и социология и Института по екология и география) и докторанти. Както показват резултатите, не се наблюдават значителни разлики в отговорите, относящи се до екологичните убеждения на студентите, бъдещи социолози и еколози (Таблица 1).

Отговорите на студентите практически съвпадат по теза 2 („Според мен значението на проблема за околната среда силно се преувеличава от много защитници на околната среда“) и теза 3 („Нашето време е такова, че голяма част от населението се държи несъзнателно по отношение на околната среда“).

**Таблица 1.** Характеристика на екологичните убеждения на студентите /докторантите и тяхното отношение към природата

| Тези                             |         | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  |
|----------------------------------|---------|----|----|----|----|----|----|----|
| Факултет/<br>институт            | Отговор | %  | %  | %  | %  | %  | %  | %  |
| Студенти<br>социолози            | Да      | 63 | 9  | 80 | 63 | 82 | 37 | 32 |
|                                  | Не      | 9  | 56 | 2  | 7  | 0  | 5  | 26 |
| Студенти<br>еколози/<br>географи | Да      | 78 | 6  | 85 | 74 | 81 | 40 | 19 |
|                                  | Не      | 1  | 50 | 0  | 1  | 1  | 8  | 34 |
| Докторанти                       | Да      | 72 | 15 | 76 | 70 | 80 | 69 | 8  |
|                                  | Не      | 8  | 76 | 4  | 8  | 0  | 7  | 55 |

Повече от половината от анкетираните не смятат, че значението на проблема за околната среда се преувеличава. Сред докторантите с 20–25% повече са тези, които са загрижени за околната среда. При това 76–85% от студентите и докторантите отговарят, че повечето хора не се замислят за околната среда (таблица 1). Следователно по сходен начин респондентите осъзнават важността на екологичните проблеми в съвременния свят и определят отношението на повечето хора към околната среда като безотговорно. Същевременно сред бъдещите еколози с 15% повече са младите хора, които се безпокоят за бъдещото състояние на природата (Теза 1: *„Безпокоя се, когато мисля за това, при какви условия на околната среда ще трябва вероятно да живеят следващите поколения“*). Но всеки десети от анкетираните социолози не се замисля за това (таблица 1).

Отношението към природата и екологичното поведение се формира различно у бъдещите випускници. От една страна, всички студенти и докторанти в еднаква степен (80–82%) разбират, че *„всеки, колкото и да е трудно, трябва да прави повече за околната среда“* (Теза 5, Таблица 1). И 75% от анкетираните студенти еколози постоянно се опитват да се отнасят отговорно към заобикалящата ги природа (Теза 4: *„Независимо от това, какво правят другите, аз се опитвам, доколкото е възможно, да се отнасям правилно към околната среда“*). В тази група практически няма студенти, които не заявяват такова отношение. За всеки трети студент (34%) от анкетираните студенти еколози и за над 50% от докторантите екологосъобразното поведение се осъществява без допълнително волево усилие. И тъкмо противоположна е ситуацията при студентите социолози – всеки трети (32%) от анкетираните посочва, че полага значителни усилия, за да проявява в поведението си екологична отговорност (Теза 7: *„Проявявам съзнателно отношение към околната среда тогава, когато полагам допълнително усилие“*, Таблица 1).

Освен казаното трябва да се добави, че почти 70% от докторантите са готови на ограничение по отношение на съвременните жизненни стандарти, в частност – потреблението (Теза 6: *„Заради бъдещето на околната среда ние всички сме длъжни да проявим готовност да ограничим днешните си жизнени стандарти“*, Таблица 1).

Може да се обобщи, че провъзгласяването на едни или други ценности – например ценността на окръжаващата ни природа, не е условие за тяхното вписване в конкретно поведение и дейност. Освен това участието на студенти от неекологичните специалности в екологични дейности е твърде ограничено. Възможно е в университетската образователна среда да не се създават достатъчно предпоставки и съответните педагогически условия за това, екологичните знания и нагласи на студентите да бъдат ориентирани към практика. Според нас такава възможност съществува по време на обучението – за привличане на студентите към изпълнение на екологични учебно-изследователски и проектно-творчески задачи на междупредметна основа.

Задача на формиращия експеримент беше да изясним как учебно-творческите задачи в курса по педагогика, отнасящи се до актуални екологически проблеми, влияят върху развитието на екологична култура. В цикъла на хуманитарните социално-икономически дисциплини, в това число и в курса по педагогика, професионалната подготовка и изпълнението на задачи с екологическа тематика се реализират на принципите на междупредметността, интегративността, проблемността. За затвърждаването на екологичните представи и убеждения студентите трябва да бъдат включвани в проектно-творческа дейност, което повишава тяхната активност и самостоятелност.

Проектната дейност подготвя студентите от началните курсове за изпълнение на курсови и дипломни работи, формира научно и критическо мислене, насочена е към по-нататъшно самоусъвършенстване. Такава дейност позволява:

- да се придобива опит в изследователската дейност;
- да се реализира самостоятелна работа по темата;
- да се формират навици за колективна (групова) работа по общ проблем;
- да се осъществява взаимовръзката между теоретичните знания и тяхното прилагане на практика.

При използване на метода на проектите се променя ролята на преподавателя, който се явява консултант, помощник, координатор на проектите, като в същото време е изследовател и възпитател. Такава промяна на мисията на преподавателя е в съответствие с новия (иновационен) модел на руското образование (Волков, 2008).

Представяме етапите на работа над проекти в курса по педагогика, които характеризират спецификата на дейността на преподавателя и студентите.

На *подготвителния етап*: **преподавателят** обяснява същността и правилата на работа над проекта и запознава с темите на проектите; **студентите** се организират в група за изпълнение на проекта и в съответствие с нейните предпочитания избират темата на проекта.

На *организационния етап*: **преподавателят** помага в коригиране на темата на проекта в съответствие с желанието на групата, в съставянето на план за работа и подбора на методите на изследване; **студентите** разпределят функциите помежду си, изготвят персонални задания, избират координатор на дейността на групата.

На *етапа на реализацията на изследването*: **преподавателят** координира работата и помага при избора на източници на информация; **студентите** събират информация по проблема, провеждат микроизследване и обработват получените резултати.

На *етапа на обобщението*: **преподавателят** консултира и оказва помощ при анализа на получените резултати, при извеждане на новото в изследването и при съставянето на изводите; **студентите** анализират получените резултати, съставят изводите, установяват взаимовръзката между задачите на изследването и неговите резултати.

На *заключителния етап* на проекта **преподавателят** помага в коректното представяне на резултатите от проектната работа и запознава студентите с критериите за оценяване на презентацията; **студентите** изготвят презентация или доклад и участват в оценяването на проектите.

Една от проектно-творческите задачи за студентите – бъдещи социолози, се състои в разработването и апробирането на експрес-анкета, позволяваща да се определи отношението на студентите от Казанския федерален университет към екологичната обстановка на територията на университетското градче, а също личният им принос за промяна на конкретната екологична ситуация. При изпълнението на задачата се реализира един от основните принципи на екологичното образование и възпитание – за взаимовръзка на глобалното, националното и краеведческото при разкриването на екологични проблеми в рамките на учебния процес. След разработването на анкетната карта студенти по социология са включени в учебно-изследователската дейност по провеждане на анкетирането и анализа на резултатите от него.

Друг минипроект на тема „Екологичната проблематика в занятията по социология“ е предложен на студентите по социология на етапа на подготовката им за педагогическа практика. Проектно-творческата дейност включва:

1. Избор на курсове (от специалните дисциплини) по социология, предполагащи реализиране на междупредметен подход (социология–екология).

2. В съответствие с учебната програма, подбор на тема на занятие, насочена към актуализиране на проблема за екологичното възпитание.

3. Определяне на плана и структуриране на занятието, формулиране на целите (образователни, развиващи, възпитателни), избор на съответните методи и форми на обучение.

4. Обсъждане на плана на занятието и критическия му анализ по време на дискусия в групата.

Минипроектът се осъществява от група от 4–5 студенти.

При изпълнението на тази учебна задача студентите предлагат следните социологически дисциплини и теми, които позволяват да се решават задачи на екологичното възпитание на учениците в рамките на предстоящата педагогическа практика:

– Социология на социални проблеми – „Конструирането на социално-екологичните проблеми в Република Татарстан“; „Замърсяването на околната среда като социален проблем“;

– Социология на града и селото – „Чикагската школа като екологично направление в социологията“;

– Социология на труда – „Екологически основи на производствения труд“;

– Социология на безопасността – „Средата на живот като обект на манията“;

– Социология на предприемачеството – „Проблемът за екологичната култура в предприемаческата дейност“.



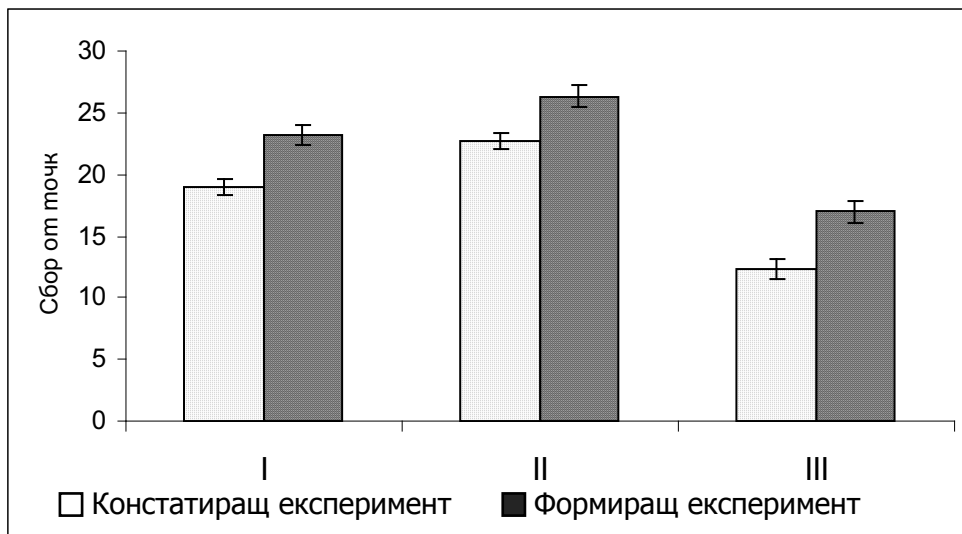
На следващия етап, при съставяне на плана на занятието и определяне на неговата структура, студентите разглеждат възможностите за използване на екологичния материал (проблематика) при разработването на темата по специалната дисциплина, т.е. реализират междупредметен подход в учебно-творческата дейност.

На заключителния етап, в хода на груповата дискусия, насочена към анализ на представените планове на занятия, се извършва коригиране на плановете с цел възможното им използване по-късно по време на педагогическата практика.

Такива варианти на проектно-творчески задачи в курса по педагогика съответстват на контекстното обучение и позволяват да се прилагат професионални знания и умения по социология за решаване на задачи на екологичното възпитание.

След проведения формиращ експеримент, при повторна диагностика на екологичната култура на студентите – бъдещи социолози, се установява, че тя се е повишила. Анализът на компонентите на тази култура (Диаграма 2) показва, че даденото увеличаване е станало за сметка на коригирането на всички структурни елементи: екологична образованост (I), екологична осъзнатост (II) и екологична дейност (III).

**Диаграма 2.** Елементи на екологичната култура на студентите от катедрата по социология, проявени чрез констатиращ и формиращ експеримент



Легенда:

I – екологична образованост

II – екологична осъзнатост

III – екологична дейност

Екологичната осъзнатост, която включва екологичните ценности и убеждения, може да влияе върху повишаването на познавателната активност на личността. Екологичното ценностно отношение към природата се състои не само в разбирането на естетическото и духовното значение на природата, на единството на света на човека и природата, но и в стремежа да се проявява природосъобразно поведение. Следователно използването на екологичния потенциал на хуманитарните дисциплини и изпълнението на междупредметни проектно-творчески задачи осигуряват формиране на персонално положително отношение към околната среда у бъдещия специалист и способства за развитието на екологична култура.

Студентите от Института по екология и география, които още на етапа на констатиращия експеримент показват по-високо ниво на екологична култура в сравнение със студентите от Факултета по журналистика и социология, също са включени в проектна дейност.

Изпълнението на проектно-творчески задачи се поощрява от страна на преподавателя, но не е задължително. Получените от нас резултати показват, че такава проектно-творческа работа изпълняват средно 50% от студентите от катедрите по „Екология“ и по „Използване на природата“ и 25% от студентите от катедрите по „Метеорология“ и „Физическа и икономическа география“. Това им дава възможност за по-нататъшно задълбочаване на екологичните знания и представи, за изработване на съответните убеждения и за възпитание на грижовно отношение към природата.

Темите на проектно-творческите работи за студенти еколози се диференцират в съответствие със специализацията на обучението – например: „Ролята на семейството в развиването на ценностно отношение към природата“, „Приемственост в екологичното възпитание: училище–ВУЗ“, „Пътища за повишаване на екологичната култура във вуза“. Сравнявайки резултатите от самооценката на студентите на екологичната им култура след изпълнението на проектите, може да се констатира, че 70% от бъдещите специалисти-еколози са постигнали високо ниво на развитието ѝ. Но за повечето студенти от катедрите по „Метеорология“ и „Физическа и икономическа география“ (63% от анкетираните) е характерно средното ниво. Едва при 30% се констатира високо ниво на екологичната култура.

Може да се предположи, че активизирането на студентите при използването на проектно-творчески задачи и едновременното актуализиране на задачите на екологичното обучение и възпитание позволява да се повиши екологичната култура на бъдещите випускници, което е от значение за по-късната им професионална дейност. Освен това, на съвременния етап на обновяване на вузовското образование, развиването на екологична култура у бъдещите специалисти трябва да се разглежда като съставна част на тяхната подготовка, необходима за по-нататъшната им успешна житейска реализация в условията

на повишени изисквания на обществото, както и за осъществяването на нов начин на живот, който би се намирал в хармония с природата.

Получените в хода на работата резултати посочват, че учебно-възпитателната дейност в системата на висшето образование съдейства за развиването у студентите на отговорно отношение към природата и на екологична култура като цяло. Системно-екологичната ориентация във висшето училище, която се състои не само в актуализирането на екологичната проблематика в учебните блокове и модули, но и в организацията на педагогическата среда, ще бъде насочена към решаване на задачи на екологичното образование и възпитание и усъвършенстване на подготовката на випускниците на Университета. Използването на екологическия потенциал на учебните дисциплини може да обезпечи формирането у бъдещия специалист на положително отношение към околната среда, устойчивост на неговите социални и професионални позиции, а привличането към проектно-творческа дейност помага за прилагането на професионалните, в това число и на екологичните знания на практика, развива активност и самостоятелност у студентите. Затова по-нататъшната ориентация към решаване на задачи на екологичното образование и възпитание във висшето училище ще съдейства за подобряване на подготовката на младите специалисти като творчески личности, насочени към непрекъснато усъвършенстване.

#### **БЕЛЕЖКИ**

1. След реформата от 2012 г. на структурата на Казанския федерален университет институти заменят някои факултети и катедри.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

- Асафова, Е.В. (2003). Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов (с. 157–176). В: Андреев, В. И. (ред.). *Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов*. Казань: Центр инновационных технологий.
- Волков, А.Е., Кузьминов, Я.И., Реморенко, И.М., Рудник, Б.Л., Фруммин, И.Д., Якобсон Л.И. (2008). Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. *Вопросы образования*, 1, 32–65.
- Ермолаева, П.О. (2012). *Экологическая культура российских и американских студентов: кросскультурный проект*. Казань: Казан.ун-т.
- Игнатов, С.Б. (2011). Экологическая компетентность в контексте образования для устойчивого развития. *Образование и наука*, 1(80), 22–32.
- Марлинская, С.А. & Шишмакова, Е.А. (2008). Продуктивное экологическое образование. *Народное образование*, 10, 85–89.

- Grunenberg, H. & Kuckartz, U. (2003). *Umweltbewusstsein im Wandel*. Opladen: Leske, Budrich.
- Huber, J. (2001). *Allgemeine Umweltsoziologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kuckartz U. & Rheingans-Heintze A. (2006). *Trends im Umweltbewusstsein: Umweltgerechtigkeit, Lebensqualitaet and persoenliches Engagement*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Neumann, H. (1999). Bewusstsein und Verhalten. *Politik und Unterricht*, 4, 25–26.

### **PRIORITY STRATEGIES OF SYSTEM-ENVIRONMENTAL ORIENTATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** The paper discusses the importance of the educational environment of the University in connection with the tasks of environmental education of students. The features of the development of ecological culture of students in educational activities are shown. The dependence of ecological concepts, convictions, environmental behavior of students from the specialization training are considered. The possibility of improving the environmental culture of the students involved in the design and creative work on environmental issues in an interdisciplinary manner was determined. It is assumed that the system-ecological orientation in higher education helps to improve training of future graduates.

**Dr. Elena Asafova**

✉ Kazan (Volga Region) Federal University  
18, Kremlevskaya Str.  
420008, Kazan, Russia  
E-mail: elasaf@mail.ru

## **ИНТЕРАКТИВНО ОБУЧЕНИЕ И ОЦЕНЯВАНЕ ПО ПРАВАТА НА ЧОВЕКА И ДЕТЕТО**

**Вяра Гюрова**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** Статията разглежда основни аспекти на образованието по правата на човека и правата на детето. Представени са предимствата на интерактивното обучение и оценяване и възможностите, които те дават на всеки участник в процеса на обучение да сравнява своите постижения и мислене с тези на останалите участници и да се обогатява от техните знания и опит.

*Keywords:* human rights, children's rights, interactive teaching, interactive assessment

Човешките права (и като част от тях – детските права) са необходима част от културата на съвременния човек. Те са „присъщи на всяко човешко същество (естествени права)“ и „всъщност представляват глобална, общочовешка ценност и по природа принадлежат на всички хора, на цялата човешка общност без изключения“ (Борисов, 2003: 41).

И ако човешките права би следвало да са универсални, т.е. да могат да бъдат „предоставени и упражнявани ефективно от всички човешки индивиди на равна основа“ (Борисов, 2003: 41), но това все още е само препоръка и пожелание за гражданите, живеещи в условията на много недемократични режими, то за гражданите на демократичните страни са необходимост и реалност. Без тях демокрацията и демократичното общество са немислими.

Човешките и детските права са част от ценностната система на демократичното общество – ценност, „свързана главно с достойнството на всяко лице да живее пълноценно като свободен и независим човек (*homo sapiens*), което практически е свързано с осигуряването на равни възможности на всяка отделна личност да проявява своите човешки качества като разум, талант и съзнание, както и удовлетворяване на своите духовни и други потребности“ (Борисов, 2003: 41).

Но за да се съблюдава нещо, то трябва да се познава. Познаването на човешките и детските права придава смисъл на човешките взаимоотношения, води до активна гражданска позиция от страна на възрастните и децата, прави ги свободни и силни и им помага да управляват живота си.

Задача на съвременното училище е да формира гражданите на демократичното общество. Това на практика означава да ги запознава с човешките и детските права, да създава условия още в училище те да упражняват своите права и да се научат да уважават и защитават правата на другите, както и своите права. Изучаването на човешките права през призмата на собствените им права ще помогне на децата:

- да разберат по-добре света, в който живеят;
- да израснат като активни граждани – на страната си, на Европа, на света;
- да се впишат по-добре в своята общност, в „миниобществата“, в които попадат, в обществото на „големите“ и в информационното общество;
- да разбират, уважават и съблюдават правата на другите;
- да контролират себе си – да развиват емоционалната си интелигентност.

Образованието на децата по правата на човека и детето днес следва да бъде неразривна част от тяхното образование като цяло. И това е заложено още във Всеобща декларация за правата на човека (1948 г.), чийто чл. 26 постулира: „Образованието трябва да бъде насочено към цялостното развитие на човешката личност и засилване на уважението към правата на човека и основните свободи. То трябва да съдейства за разбирателството, търпимостта и приятелството между всички народи, расови и религиозни групи, както и за осъществяване на дейността на Организацията на обединените нации за поддържане на мира“ (*Всеобща декларация за правата на човека, 1993, чл. 26(2)*).

В контекста на целите на Десетилетието на ООН за образованието по правата на човека (1995–2004) това образование се разглежда като „Стратегия на развитието към сигурността на човека“ (*A Development Strategy Toward Human Security (Human Rights education..., 2007)*). Човешките права, човешкото достойнство и сигурността на хората се разглеждат в триединство. Очаква се образованието по човешки права да доведе до формирането на умения за мирно решаване на конфликти и утвърждаване на „плюрализма на различието“, което се явява важно за преодоляване на разделението между различните общества и вътре в тях. Нещо повече, визира се една дългосрочна обединена стратегия и политика за осигуряване на сигурността на хората чрез образованието по правата на човека. Тази дългосрочна стратегия, в пряка връзка с изграждането на ценностите, отнасящи се до човешките права, се разглежда като „ключова цел“ на десетилетието.

Децата прекарват по-голямата част от детството си в училище под въздействието на учителите. Това означава, че самите учители трябва да познават добре собствените си права и правата на децата, защото не е възможно възрастни, които не са запознати с човешките (в т.ч. своите собствени) права и с детските права, да подготвят гражданите на демократичното общество с ясно съзнание за техните права и отговорности. Познавайки правата на детето, учителите ще реализират педагогика, ориентирана към детето, и ще работят по-ефективно с родителите. А познаването и осмислянето на човешките и детските права (правата на другите)

от всички членове на училищната общност е в основата на справянето с такъв сериозен проблем на съвременното училище като борбата с агресията, проявявана от децата, родителите и учителите.

На практика това означава, че учителите трябва да изучават човешките и детските права в рамките на базовата си професионална подготовка във висшето училище наравно с педагогическите и психологическите дисциплини. В контекста на Всеобщата декларация за правата на човека, Чл. 26 (2), образованието на студентите – бъдещи учители и възпитатели – по правата на човека и на детето цели:

- да изгради у тях компетентност по правата на човека и детето (знания и разбиране, умения, ценности);
- да ги направи чувствителни към проблемите на хората, свързани с нарушените им права;
- да им помогне да осмислят предизвикателствата на професиите, които са избрали;
- да им даде самочувствие, че могат да се справят;
- да засили чувствителността им към проблемите на съвременния свят, в т.ч. към ценностите на хилядолетието;
- да провокира активна гражданска позиция по отношение на демокрацията, демократичното общество, европейските и световните проблеми.

По-конкретно – в края на обучението си студентите трябва да могат:

- да се ориентират в информацията, отразена в документацията, отнасяща се до правата на човека/детето, и да я тълкуват;
- да разпознават най-често срещаните случаи (форми) на нарушаване на правата на човека/детето – да анализират казуси;
- да изразяват активна гражданска позиция по отношение на човешките и детските права;
- да планират и организират образователна дейност по правата на човека/детето – с деца и възрастни.

И тъй като образованието по правата на човека и детето е сравнително нова област от учителското образование, много действащи учители се нуждаят от допълване на знанията и уменията си в тази сфера в рамките на курсове (обучения) за неформално образование, които целят:

- да заострят вниманието на работещите учители към човешките и детските права в контекста на ежедневната им работа;
- да провокират преценка на собствената им дейност и професионално поведение в контекста на спазването на човешките и детските права;
- да стимулират решения в ежедневната им работа в контекста на спазването на човешките и детските права.

За целта учебното съдържание по правата на човека и детето би следвало да обхваща знания относно национални и международни нормативни доку-

менти (актове/инструменти) по правата на човека и правата на детето, както и знания за институциите и процедурите, защитаващи нарушени права на човека и/или нарушени права на детето, в т.ч. институциите омбудсман по правата на човека и омбудсман по правата на детето. То би трябвало да съдържа информация и факти относно съвременната ситуация в страната и по света, отнасяща се до правата на човека и правата на детето (правата на човека и детето – мит или реалност). И тъй като основната дейност на настоящите и бъдещите учители е да организират и провеждат образователна дейност, съдържанието на курсовете по човешки и детски права за тях би следвало да съдържа и методически изисквания за организиране на образователни дейности с деца и възрастни (формално и неформално образование) по правата на човека и правата на детето — съдържание, форми, методи и средства.

Правата на човека и правата на децата са тематика, която опира до хуманността като качество (до неговото формиране и упражняване, наред с толерантността и приемането на различието) и са предизвикателство към чувствителността и ценностите на съвременния гражданин. А те са емоционално обвързани – за да се научи нещо, то трябва да се преживее, е казал преди много години големият френски педагог Селестен Френе. Това означава, че учебният процес, чрез който се научават, разбират и осмислят човешките и детските права, трябва да бъде не само информационно, но и емоционално наситен. Такива характеристики носи интерактивното обучение. То е учене чрез действие, което се реализира чрез взаимодействие и диалог между участниците в процеса. Дава възможности да се чуят различни гледни точки и да се споделя опит. По този начин се придобива нов опит, наред с нови знания и умения.

Интерактивното обучение е динамично и провокира активност. То поощрява мисленето, собственото мнение и позиция и като развива съпричастност, не позволява безразличие към нарушаването на човешките права на други хора и други деца, чиято съдба и право на достоен живот се вписват сред ценностите, които участниците в курсовете (студенти или работещи учители) вече имат. Така знанията, свързани с човешките и детските права и тяхната закрила и защита, стават част от собствено познание на участниците, което е единствено ценното за тях като човешки същества.

Интерактивният учебен процес има предимството да предлага:

- активност срещу пасивност;
- взаимодействие срещу бездействие;
- творчество срещу репродуктивност;
- „дисциплина на оркестъра“, основаваща се на ясни правила и роли, срещу авторитарната (наложената от преподавателя) дисциплина;
- творчески, стимулиращ микроклимат (подкрепа, екипност, доверие) срещу подчинението, безразличието и анонимността;
- много положителна енергия и чувства;



– учене от опита и чрез опита на другите.

Интерактивното обучение се реализира чрез взаимодействието и диалога (сътрудничеството) между участниците в курсовете по правата на човека и правата на детето (преподаватели и студенти/учители, както и между самите студенти/учители). Това ги прави партньори в учебния процес.

Учебният процес, основан върху партньорство и сътрудничество, предполага взаимоотношения на доверие, уважение, ясни правила, разпределение на правата и отговорностите. Основните характеристики на сътрудничеството в учебния процес са:

**– Споделени знания между преподавателя и участниците в курса**

За разлика от традиционния учебен процес, интерактивното обучение предполага двустранно протичане на информацията (знанието) от преподавателя към участниците (студенти или учители) и обратно – от участниците към преподавателя. Преподавателят продължава да има водеща роля за предаване на учебното съдържание, формиране на уменията за учене и организацията на учебния процес като цяло. Но той отдава значение и включва като елементи на учебния процес знанията, личния опит, стратегията на учене, езиковата компетентност и културата, които всеки участник в курса привнася в учебната ситуация.

**– Споделена власт между преподавателя и участниците в курса**

При интерактивното обучение, базирано на сътрудничеството и партньорството, преподавателят включва участниците в определянето на учебните цели и дейности в съответствие със значими техни интереси и потребности. Споделената власт означава преподавателят да дава право на участниците сами да решават в определени моменти по какъв начин да изпълнят поставената им учебна задача.

Ползотворните партньорски взаимоотношения предполагат и преподавателят да осигури възможности на участниците да се самооценяват по отношение на наученото, както и да оценяват колегите си.

**– Преподавателят в ролята на посредник**

Следствие на споделената власт водеща за преподавателя става ролята му на посредник в учебния процес. Това означава той да помага на учащите да свързват новата за тях информация по правата на човека и детето със собствения опит (нарушени или реализирани права), да прилагат наученото в различни ситуации, да осмислят собственото си поведение и в максимална степен да поемат отговорност за резултатите от него.

**– Обучение, базирано на ефективното използване на груповата динамика**

В процеса на интерактивно учене различните учебни задачи се решават най-често групово. В тази връзка много важни умения на преподавателя са уменията за формиране на различни групи в съответствие със специфичните учебни цели. Контролът върху груповата динамика дава възможност на учащите да се учат от знанията, уменията и опита на колегите си, като всеки от тях внася своя принос към общите решения. Това води до повишаване на

самочувствието им, до формиране на усещането за успех и увереността, че е възможно да се справят с различни задачи, разчитайки на помощта и сътрудничеството на останалите. От друга страна, тези взаимоотношения допринасят за развиване на атмосфера на взаимопомощ и творчество.

Практиката показва, че по-добри резултати дава груповата работа, която се базира върху **използването на интерактивни методи и технологии**. Всъщност едни и същи методи могат да бъдат използвани като активни или като интерактивни.

Понятието „активни методи“ принадлежи на Джон Дюи. То се свързва с т.нар. „активно учене“. Според Д. Лаутън и П. Гордън активното учене стимулира учащите да правят нещо повече от това, просто да получават информация от един преподавател или учебник, да запомнят информацията и да я възпроизвеждат (характеристики на „пасивното учене“). То изисква от учащите да правят нещо (Lawton & Gordon, 1993: 39).

Интерактивните методи изискват партньорски взаимоотношения, диалогов вид комуникация (на базата на предварително уточнени договорености и процедури) между самите учащи, между учащите и интерактивната мултимедия, между учащия/учащите и обучаващия. В резултат от взаимодействието е възможно повлияване, обогатяване и/или промяна на първоначалното мнение и позиция по определен въпрос и при двете страни, участващи във взаимодействието (учащи и обучавани).

Ако SWOT-анализът например се използва само като метод за самодиагностика или индивидуално оценяване на силни, слаби страни, възможности и опасения, свързани с определен проблем или явление (например „Моята компетентност по правата на детето“), това е пример за използване на метода като активен – информацията остава на ниво отделен участник. Но ако на базата на тази индивидуална работа се разгърне дискусия в група (например „Компетентността на съвременните учители по правата на детето“), тогава методът има характеристики на интерактивен, защото е в основата на взаимодействие/диалог, изискващо обратна информация от всяка от страните. Безспорно интерактивните методи се съчетават чудесно с груповата работа – много от тях са методи за групова работа.

**Организирането на интерактивна образователна среда** е третият компонент на интерактивното обучение. Нейните основни характеристики са:

- смяна на ролите на „обучаващия и обучавания“;
- повишена активност на участниците в курса, в т.ч. и чрез групова/екипна работа;
- преподавателят е в ролята на улесняващ и подпомагащ учебната работа;
- използване на интерактивни методи и техники на работа (основаващи се на взаимодействието);
- съчетаване на различни форми на контрол (самоконтрол, групов контрол, индиректен и неавторитарен контрол от страна на обучаващия);

– значителна свобода на избор на учащите по отношение на средствата, мястото, времето и ритъма на учене;

– специфична организация на времето и пространството – смяна на различни дейности в логична последователност; максимално използване на пространството за онагледяване, както и за индивидуална работа, работа в двойки и в групи;

– положителен, подкрепящ и стимулиращ микроклимат (междучелности взаимоотношения);

– перманентна обратна връзка.

Интерактивната образователна среда изключва агресивността – като нагласа и поведение, която би влошила микроклимата и би затруднила общуването и диалога. В условията на такава „съвършена“ образователна среда се развиват мотивация, желание и умения за сътрудничество у участниците в курса, както и качества като толерантност и търпимост, приемане на различието, особено на различните мнения и позиции, готовност за компромис. А това са изключително важни качества на гражданина на демократичното общество, приел за своя кауза човешките права. Интерактивното обучение като цяло и интерактивните методи в частност са чудесно средство и за оценяване на знанията, нагласите, отношението, ценностите, свързани с правата на човека и на детето. За обучаващия оценяването е важно, за да разбере дали и доколко целите му са постигнати, идеите – разбрани, както и да получи обратна информация за собственото си представяне. За участниците (студенти или работещи учители) то е възможност да получат обратна информация относно мнението си по проблемите на човешките и детските права, изявите си в дискусиите и в отделните учебни задачи, както и да дадат оценката си по отношение на ефективността на обучението.

Различните аспекти на компетентността на участниците по правата на човека и на детето могат да бъдат оценявани с помощта на познати (интерактивни) методи и форми на работа:

– **Знанията** – чрез интерактивни методи (пленарна, панелна дискусия, аквариум, SWOT-анализ, светофар, лавина/снежна топка и др.) по време на обучението, чрез писмената работа в края на обучението.

– **Уменията** за анализ на отделни случаи – чрез участието в груповата работа и чрез анализа на казуса във втора част на писмената работа в края на обучението.

– **Отношението (ценностите)** – чрез индивидуална и груповата работа (интерактивни методи за груповата работа – пленарна или панелна дискусия, лавина, аквариум и др.).

А ефективността на обучението, като цяло, може да се оцени чрез техниката „Трите важни неща“ или чрез анкета (форма) за обратна информация.

В заключение може да се обобща, че интерактивното обучение по правата на човека и детето дава възможност за реализиране на принципа „учене чрез действие“. В този процес се достига до осмисляне на същността и значението

на човешките и детските права и тяхната защита и по този начин те придобиват смисъл. А това неминуемо води до положителни чувства на удовлетвореност от усилията и резултата. На свой ред, тази удовлетвореност провокира желание за продължаване на ученето и за прилагане на наученото в практиката, т.е. за реални действия в защита на човешките и детските права. И тъй като учителите имат властта да влияят върху детското съзнание, те биха могли да формират правозащитници, а в по-широк план – да влияят на процеса на постепенното превръщане на правата на човека и на детето от мит в реалност.

### ЛИТЕРАТУРА

- Борисов, О. (2003). *Международноправна защита на правата на човека*. С.: „Нова звезда“.
- Всеобща декларация за правата на човека. (1993). В: *Права на човека. Международноправни актове*. С.: УИ „Св. Кл. Охридски“.
- Human Rights education: A Development Strategy Toward Human Security – Our Contribution to the People Agenda* – file:///E:/PDHRE%20Human%20Rights%20Education%20A%20Development%20Str.....-24.6.2007.
- Гюрова, В., Божилова, В., Дерменджиева, Г., Вълканова, В. (2006). *Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова)*. С.
- Гюрова, В., Дерменджиева, Г., Божилова, В., Върбанова, С. (2006). *Приключението „учебен процес“*. С.
- Lawton, D. & Gordon, P. (1993). *A dictionary of education*. London.
- Tinzmann, M. and all. *What is the collaborative classroom?* / www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\_esys/collab.htm - 01.02.2006.

## INTERACTIVE TEACHING AND ASSESSMENT ON HUMAN AND CHILDREN’S RIGHTS

**Abstract.** The article presents the specificity and the advantages of an interactive Children’s and Human Rights Education. Main aspects of an interactive education and the opportunities it gives to each participant to compare her/his achievements and thinking with those of the others and to enrich herself/himself by the others’ knowledge and experience are discussed.

**Prof. Dr. Viara Gurova**

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Education  
15, Tzar Osvoboditel Blvd.  
1504, Sofia, Bulgaria  
E-mail: vgurova@yahoo.com

# Темата:

**ОЦЕНЯВАНЕТО  
в училищното образование**



# ЕДИН ПРОЕКТ НА НАЦИОНАЛНО ИЗДАТЕЛСТВО „АЗ БУКИ“ И ЦЕНТЪР ЗА КОНТРОЛ И ОЦЕНКА НА КАЧЕСТВОТО НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Национално издателство „Аз Буки“ стартира амбициозна програма за подготовка и публикуване на поредица от разработки, свързани с оценяването в училищното образование. Програмата ще се реализира съвместно с Центъра за контрол и оценка на качеството на училищното образование към Министерството на образованието, младежта и науката. Тя ще включва текстове за вътрешно и външно оценяване, предназначени за учители, образователни експерти и всички, ангажирани с проблематиката.*

*В българската образователна система все още липсват адекватни методи и подходящ инструментариум за оценяване, които да измерват не само получени теоретични знания, но и придобити практически умения, формирани ценности и нагласи.*

*През 2013 г. всяка от книжките на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“ ще съдържа анализи от научни изследвания на международни и български автори и екипи, ангажирани в сферата на училищното оценяване, както и тенденциите в развитието на оценяването в световен мащаб. Ще се публикуват данни и изводи, свързани с участието на българските ученици в международни сравнителни оценявания (Програма за международно оценяване на учениците – PISA, Международно изследване на уменията за четене на учениците – PIRLS, Международно изследване на гражданското образование – ICCS, Европейско изследване на чуждоезиковите компетентности – ESLC, Международно изследване за преподаване и учене – TALIS).*

*Ще има и специална рубрика за предложения, мнения, идеи от практиката, свързани с проблематиката на оценяването.*

## ОЦЕНЯВАНЕ НА ГРАЖДАНСКИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ: ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ВЪЗМОЖНОСТИ

Светла Петрова

Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование

**Резюме.** Предложената статия представлява първоначален общ анализ на проблемите и предизвикателствата пред образователните системи в България и някои европейски държави при оценяването на гражданските компетентности на учениците. Образователната политика в държавите от Европейския съюз поставя акцент върху формирането на гражданските компетентности като част от обучението на учениците в училище и признава тяхното определящо значение за икономическия успех и социалното единство в страните от общността. Като елемент в учебното съдържание и училищната подготовка на учениците, те са обект на оценяване, с цел да се измери напредъкът на учениците и да се определят факторите, които най-силно влияят върху образователните им постижения. За да аргументира тезата си, че оценяването на гражданските компетентности на учениците е сериозно предизвикателство пред образователните системи днес, авторът се спира накратко върху основните специфики на гражданското образование, от една страна, и на гражданските компетентности, от друга.

*Keywords:* key competences, Europe, civic education, civic competences, assessment, active citizenship

В повечето държави, дори и в държави с традиции в изучаването на гражданското образование, все още не са създадени ефективни системи и инструменти за оценяване на формираните в училище и в извънучилищните дейности на учениците граждански компетентности. Това поставя на дневен ред необходимостта от широка дискусия за обществените очаквания към гражданското образование в училище, от една страна, а от друга – за методите и средствата, посредством които следва да бъдат оценявани знанията, уменията и нагласите на учениците, тяхната готовност да изразяват гражданска позиция и да предприемат конкретни действия.

През октомври 2012 г. Европейският парламент приема решение, с което обявява 2013 г. за „Европейска година на гражданите“ с цел повишаване на тяхната осведоменост за правата им, свързани с европейското гражданство<sup>1)</sup>. Така отново се поставя акцент върху универсалните човешки ценности, представителната демокрация и правовата държава, които за пореден път ще бъдат във

фокуса на обществения интерес. Без съмнение училището, като образователно средище, има особено важно значение за формиране на представите на учениците за ролята на гражданина и за гражданското общество, както и за подготовката им за активно гражданско участие. Основните политически документи, които очертават рамката на сътрудничеството между европейските държави в областта на образованието през последните години, признават голямото значение на поощряването на активната гражданска позиция, социалното приобщаване и солидарност на всички млади хора (Резолюция на Съвета на ЕС. 2009). Насърчаването на равенството, социалното единство и активното гражданство е една от стратегическите цели на европейското сътрудничество в областта на образованието и обучението.

Всяка дискусия за оценяването на учениците всъщност е дискусия за управлението на качеството на образованието. Основната мисия на оценяването е да осигури обратна връзка доколко успешно са постигнати образователните цели. Днес все повече се говори и пише, че посредством оценяването се определя добавената стойност в образованието, т.е. става дума за прилагането на такива методи, които ни позволяват да измерим напредъка на учениците и факторите, които най-силно влияят върху него. Безспорно е обаче, че данните на всяко оценяване следва да се използват като база за формиране на образователните политики.

Оценяването се нуждае от адекватен инструментариум, който да гарантира ефективността му. То е неразделна част от процеса на преподаване и учене и следва неговите цели и логика. Поради това проблемът как се оценяват постиженията на учениците и какви инструменти се използват за това е така актуален във всяка една образователна система. Този проблем стои с особена острота в областта на гражданското образование поради своята специфика на *обучение, което следва да се осъществява предимно чрез практика*. Оценяването на гражданските компетентности изисква методи на оценяване, които обхващат не само измерване на степента на усвояване на конкретни знания и придобитите практически умения, но и формираните нагласи и ценности на учениците, готовността за предприемане на действия като проява на активно гражданско поведение.

За да разберем защо оценяването на гражданските компетентности на учениците е толкова сериозно предизвикателство пред образователните системи, е необходимо да изясним кои са основните специфики на гражданското образование, от една страна, и от друга – какво представляват гражданските компетентности. Днес не съществува една общоприета дефиниция на гражданското образование. Изследователите на проблема го анализират от различни перспективи. Някои от тях поставят акцент върху личностното развитие на младите хора и тяхната подготовка за практическа реализация (Вълчев, 1993). Други го определят като вид образование с интердисциплинарен и интегрален характер; единство от социални знания, умения, компетентност, ценности и демократична култура; процес на социализация и усвояване на знания, уме-



ния и компетентности, необходими на индивида за интегриране в социалните структури и участие в обществения живот, и др. (Балкански, Захариев, 1998).

Според концепцията на Международното изследване на гражданското образование<sup>2)</sup> през 2009 г., осъществено от Международната асоциация за оценяване на образователните постижения<sup>3)</sup>, гражданското образование включва знания за официалните институции и процесите, които са част от гражданския живот, от една страна, и от друга – знания за възможностите за гражданско поведение и участие, в това число начините, чрез които гражданинът взаимодейства с останалите членове на общността, участва в граждански изяви и така допринася за формиране на гражданското общество. (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, 2010: 26–29).

В контекста на тази статия *гражданското образование* се отнася до онези аспекти на училищното образование, които са насочени към подготовката на учениците като бъдещи активни участници в гражданското общество и към придобиването на знания, умения, ценности и нагласи, необходими за успешната им социализация и допринасящи за пълното разгръщане на техния потенциал. Най-общо може да се определи, че гражданското образование има за цел формиране на активна и автономна личност, с мотивация за активно гражданско поведение и гражданско участие. В този смисъл гражданското образование е широко понятие, което обхваща както процеса на преподаване и учене в класната стая, така и практическия опит, формиран чрез участие в училищния живот и обществото.

Без съмнение, гражданското образование не е типичен учебен предмет. В международен контекст не съществува един общоприет подход към изучаването на гражданското образование, но навсякъде се подчертава неговият интердисциплинарен характер. Навсякъде обаче доминира стремежът училищната подготовка на учениците да се съчетава с техни извънкласни изяви в различни граждански инициативи на местно или национално равнище. Освен това гражданското образование в много по-голяма степен от всички останали учебни предмети е интерактивна дейност с ясно подчертана практическа насоченост и приложен характер. С други думи, гражданските компетентности на учениците се формират като резултат както на формални, така и на неформални образователни дейности, в това число посредством участие на учениците в гражданското общество и представителната демокрация.

Всички демократични държави признават значението на гражданското образование на учениците и колко важно е то да бъде част от тяхната училищна подготовка. Подходите към гражданското образование обаче са различни. Например от 33-те държави в мрежата на „Евридика“<sup>4)</sup> в 20 образователни системи гражданското образование се изучава като самостоятелен задължителен предмет, без значение в кой клас или етап на обучение. Продължителността на учебното време на задължителното изучаване като самостоятелен учебен предмет в различните страни е от 1 година (в България и Турция) до 12 години (във Франция)<sup>5)</sup>.

Освен като задължителен учебен предмет гражданското образование се изучава интегрирано в няколко по-широки предметни области или посредством т.нар.

интердисциплинарен подход, като отделни теми на гражданското образование се включват в учебното съдържание на други учебни предмети. Независимо от това, кой подход се прилага при изучаването на гражданското образование, то е много по-ефективно в среда, която дава възможност за гражданска изява на учениците; поощрява ги да мислят самостоятелно, да проявяват критичност и да отстояват позициите си, да поемат отговорност за действията си и да реализират на практика ценностите и принципите на демократичния процес.

На 18 декември 2006 г. Европейският парламент и Съветът на ЕС приемат Препоръка за ключовите компетентности за учене през целия живот. (Recommendation of the European Parliament and the Council, 2006). Европейската референтна рамка за ключовите компетентности е представена като приложение към този документ. В нея са посочени осем ключови компетентности, еднакво важни за пълноценното развитие на всяка личност; за постигането на по-добро качество на живот; за повишаване на адаптивността на хората към непрекъснато променящите се условия на живот и труд; за насърчаване на равнопоставеността, социалното сближаване и активното гражданство. Една от ключовите компетентности е дефинирана като „обществени и граждански компетентности“. Така посредством Европейската референтна рамка за ключовите компетентности се подчертава необходимостта младите хора да бъдат подпомагани в развитието на обществени и граждански компетентности още по време на тяхното училищно образование.

Компетентностният подход поражда съществени промени в съдържанието и технологиите на образователния процес, в системата за взаимодействие между преподавателите и обучаемите. Обръщането на фокуса от обучението към ученето означава, че определящо е не какво учениците трябва да знаят и какво предметно съдържание да се преподаде в клас, а какви умения да усвоят. Тази нова образователна парадигма преобръща идеята за целите на образованието. Тя е ориентирана предимно към резултатите от учебния процес, които ученикът трябва да постигне.

В Препоръката на Европейския парламент и на Съвета за създаване на Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (Препоръка 2008/С 111/01/ЕО на Европейския парламент и на Съвета на ЕС, 2008) компетентностите се дефинират като „доказана способност за използване на знания, умения, личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации за професионално и личностно развитие. В контекста на европейската квалификационна рамка способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност“ (Препоръка 2008/С 111/01/ЕО на Европейския парламент и на Съвета на ЕС, 2008). Европейската референтна рамка за ключовите компетентности ги представя като единство от знания, умения и отношения, приложими в конкретен контекст.

Някои автори разширяват тази дефиниция и определят компетентностите като сложно единство от знания, умения, разбираня, ценности, нагласи и намерения,

които пораждат ефективно и ангажирано действие в конкретен контекст. (Hoskins, Crick, 2008: 4). Други отиват още по-далеч, като конкретизират структурата на компетентностите и включват в нея: знания, познавателни умения, практически умения, отношения, емоции, нагласи, ценности и мотивация за действие (OECD, 2003).

Независимо от отделните разлики, във всички дефиниции ясно се разпознават двата взаимосвързани аспекта в структурата на компетентностите – когнитивен и афективен. Компетентностният подход към образователния процес отхвърля все още съществуващата в много образователни системи тенденция да се акцентира предимно върху придобиването на знания като предпоставка за формиране на когнитивни умения и те да се възприемат отделно и независимо от личностното, моралното и социалното развитие на ученика. Необходимо е да подчертаем, че не пренебрегваме или подценяваме ролята на знанията в подготовката на учениците. Без съмнение, придобитите знания и умения – „когнитивният“ резултат на обучението – се измерват и оценяват много по-лесно, отколкото „афективният“ резултат – формираните ценности, нагласи, мотивация, готовност за поведение и др. Следователно оценяването на гражданските компетентности изисква методи и форми на оценяване, които измерват не само придобитите от учениците теоретични познания, но и практическите им умения и формираните ценности и нагласи.

Според Европейската референтна рамка за ключовите компетентности *гражданските компетентности* се основават на: познаването на концепцията за демокрацията, справедливостта, равенството, гражданството и гражданските права; на съвременните събития и тенденции в националната, европейската и световната история; на европейската интеграция и европейските структури, както и на техните основни цели и отстоявани ценности; на целите, ценностите и идеите на социалните и политическите движения; на многообразието и културните идентичности в Европа и др. Уменията в структурата на гражданските компетентности включват критично мислене, креативност, готовност и мотивация за конструктивно участие в обществения живот, в т.ч. и в процеса на взимане на решения на всички равнища (местно, национално, общоевропейско), способност за решаване на проблеми, както и комуникативни умения. Не на последно място: гражданските компетентности включват и осъзнаването на принадлежност към обществото, зачитане на демократичните ценности и различията, както и подкрепата за устойчиво развитие. Те обхващат всички форми на поведение, които позволяват на личността да участва ефективно и конструктивно в обществени и трудови дейности, както и в гражданското общество.

Така описаните елементи в съдържанието на гражданските компетентности са застъпени в различна степен в националните образователни системи. Проучване на звеното „Евридика“, създадено в рамките на Изпълнителната агенция за образование, аудиовизия и култура (ЕАСЕА), показва, че в повечето европейски държави гражданското образование в училище е насочено предимно към фор-

миране на политическа грамотност, критично мислене и аналитични умения; на определени ценности, нагласи и отношения, както и поощряване на активното гражданско участие и ангажираност в училището и общността (Eurydice, 2005).

Операционализираният модел на гражданските компетентности, разработен с цел оценяване на гражданските компетентности на учениците в VIII клас, които участват в Международното изследване на гражданското образование – ICCS 2009, най-общо съдържа три измерения: съдържателно, афективно-поведенческо и когнитивно. Първото – съдържателно – измерение в концептуалната рамка на ICCS 2009 включва четири теми: гражданско общество и политически системи; граждански принципи; гражданско участие и граждански идентичности. Второто – афективно-поведенческо – измерение включва възприятията, нагласите и ценностите на учениците, свързани с ролята им на граждани; готовността им за активно гражданско поведение, намерение за бъдещо участие в гражданското общество – например в различни форми на граждански протест или групи за натиск, политическо участие, участие в граждански инициативи и др. Когнитивното измерение на гражданските компетентности според концепцията на изследването е свързано с познаването, осмислянето и анализирането на изучавани факти, идеи, концепции и др. от областта на гражданското образование (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2008: 12–28).

Основавайки се на разбирането, че преподаването/ученето и оценяването са двете страни на един и същи процес, както и че спецификите на учебната дисциплина, методите на преподаване и учене предопределят и особеностите на оценяването, по-нататък ще представим най-общо какви подходи използват най-често българските учители, преподавайки теми по гражданско образование.

Образователен процес, основаващ се на компетентностния подход, изисква много по-активно и самостоятелно участие на учениците както в работата в клас, така и в извънкласните дейности. Практическата насоченост на гражданското образование би следвало да се проявява в конкретните методи и форми, които учителят използва, за да организира учебния процес. Целите на гражданското образование е по-вероятно да бъдат постигнати посредством обучение, ориентирано към конкретни действия и инициативи на учениците, а не чрез традиционните методи на преподаване. Без да отричаме основополагащото значение на преподаването на знания, следва да посочим, че спецификата на гражданското образование изисква акцентът да бъде поставен предимно върху активното участие на учениците в учебния процес.

Информация за методите на преподаване по гражданско образование, които предпочитат прогимназиалните учители например, се съдържа в данните на Международното изследване на гражданското образование, ICCS 2009. На Фигура 1. са представени основните методи на преподаване и делът на учителите (в %), които ги използват сравнително често при представянето на теми по гражданско образование.



**Фигура 1.** Основни методи на преподаване, които използват учителите по гражданско образование в прогимназиален етап

Данните показват, че учителите предпочитат и прилагат основно методите на т.нар. пасивен подход към преподаването и ученето, при който се акцентира предимно върху придобиването на знания. Този подход приема, че ролята на учителя е да предава знания, да обяснява правилните решения, да поставя пред учениците ясни и постижими задачи и да създава атмосфера, благоприятстваща ученето.

В много по-малка степен учителите използват методите на активния подход, при който ролята на учителя е да подпомага учениците, които иначе самостоятелно достигат до познанието и намират решения на поставените проблеми. Приема се, че формирането на умения и компетентности е много по-важно от придобиването на конкретни знания<sup>6)</sup>.

Подобно на преподаването и при оценяването българските учители използват предимно такива форми и методи, които в много по-голяма степен осигуряват обратна връзка за знанията на учениците, отколкото за формираните умения и компетентности (Фигура 2).



**Фигура 2.** Основни методи на оценяване, които използват учителите по гражданско образование в прогимназиален етап<sup>7)</sup>

Оценяването е едно от най-важните условия за ефективното прилагане в училищното образование на подхода, основан на компетентностите. Акцентът следва да бъде поставен върху използването на нови методи за измерване на напредъка на учениците особено в областите, които са от решаващо значение за формирането на ключовите компетентности, в това число и гражданското образование. Оценяването на обществените и гражданските компетентности изисква методи, които включват не само измерване на придобитите познания, но и практическите умения и формираните нагласи. Един общ преглед на оценяването по гражданско образование показва, че в повечето европейски държави все още не са създадени ефективни инструменти за оценяване на гражданските компетентности на учениците, което, от своя страна, не позволява ефективно да се оценява качеството на образованието в тази област (Евридика, 2012).

Оценяването е изправено пред сериозно предизвикателство особено когато гражданското образование се преподава като интердисциплинарен предмет или посредством отделни теми, интегрирани в учебното съдържание на други предмети. Трудностите при оценяването произтичат и от спецификата на гражданското образование, което е резултат както от формалното (например работата в клас), така и от неформалното образование (например извънкласни и извънучилищни форми) на учениците. Нагласите, ценностите, готовността за гражданска изява на учениците в повечето случаи са плод на тяхна индивидуална потребност и трудно се поддават на измерване.

В много малко страни от ЕС са разработени системи или конкретни критерии за оценяване на учениците по гражданско образование – вътрешно и външно. Обикновено учителите се базират на образователните цели, включени в учебните програми, или на общите методически насоки за оценяване на учениците, приложими за всички предмети. Например система за оценяване с ясно разписани измерими критерии за оценяване на постиженията на учениците (знания и умения) е създадена в Румъния през 2003 и 2004 г., когато е разработена поредица от стандарти за оценяване по гражданско образование на учениците в IV клас и по гражданска култура в VIII клас. В Испания учителите са задължени да използват при оценяване на постиженията на учениците специфични критерии, които са разработени към всички учебни предмети, в това число и учебните предмети, чрез които се осигурява гражданското образование. Ролята на своеобразна система за оценяване на учениците по предмета *социални науки* в Швеция изпълняват разработените стандартизирани тестове за учениците в VII–IX клас. Във Франция се използва т. нар. стандартизирана лична книжка, на базата на която учителите оценяват учениците по гражданско образование. В книжката се отразяват знанията, уменията и нагласите на учениците според предварително дефинирани критерии. (Евридика, 2012: 71–72).

В част от държавите, в които гражданското образование се изучава като самостоятелен учебен предмет, резултатите на учениците са обект на обобщаваща оценка, която се включва в документа, удостоверяващ завършен етап на образование. Например във Франция, Ирландия, Полша (от учебната 2011/2012 г.) гражданското образование е задължителна част от външното оценяване на учениците. В други държави, като Румъния, Финландия, Естония, Нидерландия, Полша, Словакия, Англия и Хърватия, полагането на изпит по гражданско образование е в зависимост от предпочитанията на самите ученици (Евридика, 2012: 73).

В държави като Португалия и Норвегия знанията и уменията на учениците в областта на гражданското образование изобщо не подлежат на конкретна обобщаваща оценка. В Гърция, България, Румъния, Кипър и Люксембург гражданското образование не е включено във външното оценяване на учениците или в зрелостните изпити в края на средното образование.

Очевидно, не съществува един общ за всички държави модел на оценяване на постиженията на учениците по гражданско образование в национален контекст. Обикновено се използват следните методи на оценяване на гражданските компетентности: стандартизирани тестове, комбинирани с контекстуални въпросници и/или проекти, портфолио, презентации, ролеви игри и др. (performance-based assessment).

Например национални стандартизирани тестове по обществени науки се провеждат ежегодно в Малта сред учениците в IV, V и VI клас. Учениците отговарят на въпроси в теста, чрез които се измерват техните теоретични познания. Освен това те решават конкретни казуси, за да покажат как биха постъпили в определена ситуация (European Commission, 2012: 25).

В редица държави се използват методи на оценяване, които излизат извън традиционните тестове и въпросници. Тези методи позволяват оценяване на представянето на учениците в разнообразни ситуации и включват портфолио, проекти, изследвания, презентации, интервюта, ролеви игри, работа в екип и др. Подобни методи и форми на оценяване имат много важно предимство: позволяват оценяване на многообразие от компетентности, от една страна. От друга страна, оценяването се осъществява в ситуации, които са много близки до реалните. Учениците могат да демонстрират своите знания, умения и нагласи в автентичен контекст, а оценяващият да формира по-цялостна представа за техните постижения.

В международен план вече е създадена повече от 30-годишна традиция в оценяването на гражданските компетентности на учениците. Първото международно оценяване на гражданското образование е проведено през 1971 г. в 21 държави като част от мащабно изследване на International Association for the Evaluation of Educational Achievement на постиженията на учениците по шест учебни дисциплини: природни науки, четене, литература, английски и френски език като чужди езици и гражданско образование. (IEA, 1976). По този начин проблематиката на гражданското образование става част от дневния ред на международните сравнителни изследвания.

През 1994 г. започва ново проучване на гражданското образование в контекста на радикалните политически и обществени промени, настъпили през 80-те и 90-те години на XX в. в редица държави. Тези промени са свързани, от една страна, с края на социализма в Централна и Източна Европа и с появата на новите демокрации, от друга. Проектът, известен като Изследване на гражданското образование – CIVED, се осъществява на два етапа. Първият е през 1999 г. с участието на около 90 000 ученици на 14-годишна възраст от 28 държави. В този етап на оценяването участват и 2884 български осмोकласници. През 2000 г. оценяването продължава, но вече сред около 50 000 ученици на 16-годишна възраст от 16 държави. България не участва в този етап на изследването (IEA, 2002).

След почти 10 години IEA организира поредното международно оценяване на гражданското образование – ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study). Неговата цел е да събере и анализира данни за познанията и нагласите на учениците на възраст около 14 години (VIII клас в България) в областта на гражданското образование. Освен общия когнитивен тест, който се администрира сред всичките близо 140 000 ученици от 38 държави и региони, в изследването се използват допълнителни регионални модули (европейски, латиноамерикански, азиатски). Чрез тях се акцентира върху отделни проблеми, свързани с гражданството и гражданското образование, които имат регионално значение.

Обикновено международните сравнителни оценявания, в това число и изброените, имат за цел да представят валидни данни на държавите участнички, на базата на които да се формират образователните политики в конкретни области. Оценяването на учениците по гражданско образование се осъществява в съответствие с общоприета международна рамка. Тя включва както измерва-



не на знанията и уменията на учениците, така и проучване на техните нагласи, отношения, ценности, готовност за активно гражданско поведение и др., т.е. характеристиките, които се съдържат в дефиницията на компетентностите.

Една от основните цели на гражданското образование е да стимулира гражданската активност на учениците, да ги поощрява и мотивира да проявяват инициативност и ангажираност с обществените проблеми. За постигането на тази цел е необходимо младите хора да притежават определени знания и умения, които да им позволят да взимат информирани решения и в перспектива да могат успешно да защитават лична или обществена кауза; да се ориентират в многообразието от обществени и политически процеси и да участват в тях.

Училището, като институция, играе основна роля при подготовката на учениците като автономни и отговорни граждани със съзнание за своята ценност и роля в обществото. То следва да създава благоприятни условия и да се утвърди като територия за гражданска изява на своите ученици. В редица държави са разработени указания за оценяването на участието на учениците в училищния живот и в местната общност.

В някои образователни системи гражданското участие на учениците е сред критериите за оценката на тяхното поведение (Латвия, Полша) (Евридика, 2012: 75). В други на учениците се присъждат кредити (точки) за участие в извънучилищни граждански инициативи, които се включват в общата оценка за издаване на удостоверение за завършено образование (Италия и Нидерландия). В частност, учениците в Нидерландия са длъжни да положат общо 30 часа труд в полза на общността, за да получат удостоверение за завършено средно образование (Евридика, 2012: 76). В много държави обучението по гражданско образование включва конкретни практически дейности (например проекти), които са ориентирани към училището или местната общност или са свързани с проблеми от по-широк обществен интерес.

Макар и различни по съдържанието си, всички тези форми на оценяване целят поощряване на участието на учениците в граждански инициативи и формиране на устойчиви нагласи за гражданско поведение.

И така, образователната политика в държавите от Европейския съюз поставя акцент върху формирането на гражданските компетентности като част от обучението на учениците в училище и признава тяхното определящо значение за икономическия успех и социалното единство в страните от общността. През 2007 г. гражданските компетентности са определени като един от индикаторите за измерване на прогреса в образованието (Education Council, 2007). Без съмнение, прилагането на подходящи методи и разработването на адекватен инструментариум за измерване на гражданските компетентности на учениците ще бъде едно от най-големите предизвикателства пред образователните системи в бъдеще. Докато оценяването на теоретичните познания на учениците е сравнително лесно, то измерването на останалите елементи в структурата на гражданските компетентности – отношенията, нагласите, ценностите на учениците, готовността за активно гражданско участие – изглежда, ще се окаже много по-сложна задача.

## БЕЛЕЖКИ

1. [http://ec.europa.eu/citizenship/news-events/events/21122012\\_en.htm](http://ec.europa.eu/citizenship/news-events/events/21122012_en.htm).
2. International Civic and Citizenship Education Study, ICCS 2009. [www.iea.nl/iccs\\_2009.html](http://www.iea.nl/iccs_2009.html).
3. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA. [www.iea.nl](http://www.iea.nl).
4. Това са всички държави от ЕС, както и Исландия, Норвегия, Хърватия и Турция.
5. В Португалия гражданско образование като самостоятелен учебен предмет се изучава от учениците в продължение на 9 години; в Полша, Словакия и Финландия – 6 години; в Естония и Англия – 5 години; Гърция, Испания и Румъния – 4 години; Ирландия, Люксембург и Норвегия – 3 години; Кипър, Нидерландия, Словения и Хърватия – 2 години.
6. Тази методика е разработена за целите на Международното изследване на преподаването и ученето на ОИСР: Teaching and Learning International Survey. Информация за изследването е достъпна на: [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
7. Данните са от националната база данни на Международното изследване на гражданското образование – ICCS 2009.

## ЛИТЕРАТУРА

- Балкански, П., З. Захариев. (1998). *Въведение в гражданското образование*. София.
- Вълчев, Р. (1993). Проблеми и измерения на гражданското образование в българското училище. *Отворено образование*, 4. София.
- Евридика (2012). *Гражданско образование в Европа*. Белгия. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. [Налична на: 10.01.2013 г.]
- Препоръка 2008/С 111/01/ЕО на Европейския парламент и на Съвета на ЕС от 23 април 2008 г. за създаване на Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот*. [www.mon.bg](http://www.mon.bg). [Налична на 06.01.2013 г.]
- Резолюция на Съвета на ЕС от 27 ноември 2009 г. относно обновена рамка за европейско сътрудничество по въпросите на младежта (2010–2018 г.)*, ОВ С311, 12.19.2009.
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:311:0001:0011:BG:PDF> [Налична на: 06.01.2013 г.]
- Education Council (2007). *A Coherent framework of Indicators and benchmarks*. Brussels: Council of the European Union. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11099\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11099_en.htm). [Налична на: 06.01.2013 г.]
- European Commission (2012). *Staff Working Document. Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance*. Strasbourg. [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf). [Налична на: 10.01.2013 г.]

- Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Belgium. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. [Налична на: 10.01.2013 г.]
- Hoskins, B., Crick, R. (2008). *Learning to Learn and civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Italy.
- IEA (1976). *The IEA Six Subject Survey: an Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*. New York.
- IEA (2002). *Civic Knowledge and Engagement*. Amsterdam.
- OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris.
- Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union L394. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF> [Налична на: 10.01.2013 г.]
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. IEA, Netherlands.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report & Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. IEA, Netherlands.

## ASSESSMENT OF CIVIC COMPETENCES IN SCHOOL EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

**Abstract.** This article is initial analysis of the problems and challenges in the assessment of civic competence in Bulgaria and other European countries.

Civic competence has recently become the focus of European Union education policy where EU countries agreed that this competence is one of the 8 key competences that are defines as essential for economic success and greater social cohesion. As part of the school curriculum and subject content the civic competence is object of assessment with the aim of measuring students' progress.

Today the assessment of the civic competence is provocation to the education systems. In order to explain and argue this assertion the author discusses briefly the basic features of civic education and civic competence.

**Svetla Petrova, PhD**

✉ Centre for Control and Assessment of the Quality in School Education  
Ministry of Education, Youth and Science  
125, Tsarigradsko Shose Blvd., bl. 5  
1113, Sofia, Bulgaria  
E-mail: s.petrova@mon.bg

## РЪКОВОДСТВО ЗА СЪСТАВЯНЕ НА ТЕСТОВЕ\*

Фернандо Картрайт  
Джери Мусио<sup>1)</sup>

**Резюме.** Образованието се превърна в основен фактор, определящ социалното и икономическото развитие на индивидите и нациите. Затова реформата на образователната система е обикновено сред ключовите национални приоритети на правителствата. Националните програми за външно оценяване на учениците са основният инструмент за измерване на качеството на образованието и за текущо наблюдение на ефекта от образователните реформи. Това налага да бъде гарантирано, че разработените тестове и изпитни програми са на най-високо професионално равнище.

Целта на настоящото ръководство е да подпомогне всеки екип, отговорен за разработването и провеждането на тестове, както и при анализа и обявяването на резултатите. Текстът е фокусиран върху практическото приложение на теорията за разработване на тестове въз основа на опит от провеждането на различни програми за оценяване в Канада и в други държави.

Главните теми, които са разгледани, са следните: планиране на оценяването, разработване на тест, създаване на тестови задачи, съставяне на тестове и провеждане на пилотни тестове, анализ на тестовете и тестовите задачи и интерпретиране на тестовите резултати.

*Keywords:* education, assessment, item development, test design, testing

### Създаване на тестови задачи

#### Задачи и тестове

Задачата е основната структурна единица на оценяването. В този смисъл е възможно да се състави тест, съдържащ една-единствена задача. Всички задачи в един тест трябва да отговарят на единни общи принципи, даващи насока за коректното провеждане на оценяването.

Всички задачи трябва:

- да измерват конкретната образователна цел, с която са обвързани в спецификацията на теста;
- да не измерват образователна цел, с която не са обвързани;
- да не предизвикват отговори, които биха могли да бъдат повлияни от различия в произхода на учениците или условията, при които се провежда тестът.

\* Продължение от книжка 1, 2013 на сп. „ Стратегии на образователната и научната политика“

В допълнение разработването на задачите трябва да минимизира разходите по провеждането на теста, оценяването, анализа и докладването на резултатите, постигнати от учениците.

### Видове задачи

Съществуват два основни вида задачи – със свободен (отворен) отговор и с избираем отговор. Първите изискват учениците да отговорят със собствени думи на задачата. Вторите предлагат кратък списък с възможни отговори, от който учениците трябва да изберат онзи, който най-много се доближава до тяхната представа за верен отговор.

Следната таблица обобщава нещата, които трябва да се знаят за двата типа задачи:

|                                | Със свободен отговор   | С избираем отговор   |
|--------------------------------|--|--|
| Примери                        | Кратък отговор (дума, цифра)<br>Есе<br>Решение на математическа задача   | Избор от списък<br>Вярно/невярно<br>Откриване на сходство или еквивалентност   |
| Предимства                     | Лесни за изготвяне<br>Предоставят богата информация<br>Една задача може да оценява няколко дяла от съдържанието на учебния план  | Лесни за провеждане<br>Лесни за оценяване<br>Опростен механизъм за преработване на задачата (често основан на статистическия анализ)<br>Относително независещи от произхода и социално-икономическата среда на учениците           |
| Недостатъци                    | Трудни за администриране<br>Възможно занижаване на валидността (силно зависещи от произхода и социално-икономическата среда на учениците и от контекста)<br>Скъпи за оценяване<br>Трудни за обработване (въвеждане на резултати)   | Трудни за разработване, особено при оценяване на по-високи познавателни нива<br>Необходими са много задачи, за да се покрият спецификациите на теста<br>Възможен риск от изтичане на информация и нарушаване секретността на теста |
| Най-подходящи за оценяване на: | Способността за комплексно мислене и аргументиране (например възприемане на писмен текст, тълкуване на доказателства)<br>Способността за извършване на действия и възпроизвеждане на процедури (например математически изчисления) | Познаването на факти (например исторически дати и цифри, научни наименования)<br>Преценка на алтернативи (например вземане на аргументирани решения, тълкуване на данни)   |

|            |   |   |
|------------|---|---|
| Изисквания | <p>Засилена роля на екипа за експертна оценка на теста в процеса на одобряване на задачите и особено при разработването на инструкциите за оценяване</p> <p>Голям екип от обучени оценители на тестови задачи</p> <p>Достатъчен ресурс (финансов и времеви) за периода от провеждането до докладването на резултатите</p> | <p>Секретно съхранение на одобрените тестови форми и задачи</p> <p>Съставяне на банка със задачи и форматиране на самите задачи</p> <p>(Незадължително) Използване на стандартизирани листове за отговори и пишещи средства при електронно оценяване на тестове</p> |
|------------|---|---|

Най-общо, разходите за мащабните оценявания могат да се намалят, ако по-голямата част от образователните цели се измерват чрез задачи с избираем отговор. Задачите със свободен отговор трябва да се използват единствено за оценяване на образователни цели, които не биха могли да бъдат измерени с малко на брой задачи с избираем отговор.

### Структура на тестовите задачи

Независимо от това, към кой вид принадлежат, тестовите задачи се състоят от едни и същи 3 компонента:

- Условие
- Въпрос
- Отговор

#### Условие

Условието (наричано още и основа на задачата) предоставя информацията, необходима за коректен отговор на въпроса в задачата. Целта на условието е да постави всички ученици при равни условия по отношение на информацията, чието познаване няма да бъде измервано от задачата. Включването на минимална информация в условието понижава риска отговорът да бъде повлиян. Предоставянето на твърде много информация понижава валидността на тестовата задача.

Информацията в условието на задачата може да се представи в следните формати:

- Изображения
- Пасажи писмен текст
- Схеми
- Графики
- Списък с термини (при задачите, изискващи намиране на съответствие)
- Подробни инструкции

Разходите за разработване на тестови задачи могат да се занижат чрез разработване на групи от еднотипни, хомогенни задачи. В групата отделните задачи използват едно и също условие, като могат да оценяват различни образователни цели и познавателни нива. Някои групи се състоят само от неделимими задачи (например такива за намиране на съответствия), докато в други задачите могат да се използват и самостоятелно.

Валидността на теста се увеличава, когато задачите от една група са относително независими една от друга. Независимостта на задачите се постига, когато информацията, дадена в условието, или знаенето на верния отговор на една задача не увеличава вероятността да се отгатне отговорът на друга задача.

### **Въпрос**

Въпросът на тестовата задача очаква определено поведение от ученика. Въпросът може да бъде експлицитен или имплицитен.

Експлицитният въпрос ясно заявява какво точно се очаква от учениците (например „Коя от възможностите по-долу е най-подходяща?“ или „Кое събитие предизвиква Първата световна война?“).

Имплицитният въпрос предоставя на учениците непълна поредица или конструкция, като подсказва на ученика да попълни липсващите звена. Примери за това са изречения с липсващи думи или числови редици.

Като цяло, валидността на задачите нараства, когато въпросът е експлицитен. Ако се използват задачи с имплицитни въпроси, трябва да се предоставят достатъчно примери и инструкции, за да могат учениците да разберат условието на всяка задача.

### **Отговор**

Разработването на частта с отговорите в една задача обикновено отнема най-много време. Тази част трябва да съдържа цялата необходима информация за преобразуване на дадените от учениците отговори в оценка.

Форматът на отговора на задачата може да бъде свободен или избираем, но информацията в частта за оценяване трябва да бъде достатъчно точна и ясна, така че един и същ отговор да доведе до една и съща оценка, независимо от изпитвания ученик, условията на провеждане на теста и вида на оценяването. При задачите с избираем отговор това се постига с ключа на верните отговори. Ключът за оценяване обвързва всеки възможен отговор с оценка с определено цифрово изражение (брой точки).

При задачите със свободен отговор са възможни твърде много варианти за отговор, затова информацията за оценяване се придружава от критерии за оценяване, които предоставят инструкции и принципи за поставяне на оценки. Оценителите трябва да бъдат подходящо обучени, за да използват критериите за оценяване ефективно.

### **Процес за разработване на задачите**

Процесът за разработване на задачите трябва да стартира, след като екипът, който ръководи оценяването, приключи със спецификацията на теста.

Възможно е подготвянето на задачи за определена област да става без или преди изработването на спецификацията на теста. Въпреки това без тази таблица авторите на задачите рискуват да съставят твърде много задачи, които да не отговарят на целта на оценяването, и да не успеят да обхванат частта от учебното съдържание, което тестът цели да оцени.

Използването на спецификацията на теста като насока при разработването на задачи увеличава валидността на финалния тест и намалява разходите за процеса по съставяне на теста.

При изготвена спецификация на теста процесът по разработване на тестовите задачи трябва да следва следните стъпки:

1. Избор на автори.
2. Разработване на съдържателна рамка на теста.
3. Разработване на въпроси.
4. Разработване на отговори.
5. Форматиране на задачите.
6. Преглед и одобряване на задачите.
7. Апробиране на задачите чрез пилотен тест.
8. Анализ и преработване на определени характеристики на задачите.
9. Създаване на банка със задачи или допълване на съществуваща такава.

Ако задачите, съставени в края на процеса, не отговарят изцяло на изискванията на спецификацията, е възможно да се наложи целият процес да бъде повторен. За да се намалят разходите за създаване на качествени тестови задачи, преди апробирането трябва да са подготвени поне 2 пъти повече задачи, отколкото са необходими за крайния вариант на теста. По-конкретно за дяловете от учебното съдържание, които са трудни за оценяване, трябва да се предвидят повече тестови задачи в сравнение с по-ясни и разбираеми дялове.

### **Избор на автори на тестови задачи**

Авторите на тестови задачи трябва да познават както учебната програма, така и когнитивните процеси на учениците при работа върху задачи.

Като цяло, при селекцията на автори на задачи трябва приоритетно да се вземе под внимание познаването на учениците. Валидността на задачите зависи повече от способността на авторите да предизвикат желаното когнитивно поведение у учениците, изучавали материала, отколкото от знанието за познавателните процеси и различните подходи.



За да се постигне баланс между необходимостта да се познават учениците и съдържанието на учебната програма, най-добре е за автори на задачи да се подберат учители с голям преподавателски опит. Специалисти по съдържанието ще бъдат по-полезни като членове на експертната група, която ще проверява съответствието на задачите със съдържателната рамка на теста. Специалисти по съдържанието на учебната програма без опит в работата с ученици не бива да се използват като автори на задачи, тъй като познавателните процеси при експертите са различни от тези при учениците.

Ако тестът засяга чувствителни културни или демографски теми, авторите на задачите трябва да бъдат подбрани така, че да представят пропорционално демографския състав на учениците. Макар възможните пристрастия в задачите да могат да бъдат минимизирани при прегледа им от екипа, ръководещ оценяването, процесът на разработване на задачите би бил много по-ефективен, ако авторският екип успее да идентифицира пристрастията и предварителните нагласи на учениците.

В техническата документация на теста за всеки от авторите трябва да бъде записана следната информация:

- Образователен ценз.
- Опит (брой години като преподавател, практически опит по съответния предмет).
- Населено място и вид училище, в което преподава.

Необходимата демографска информация може да се променя в зависимост от културната чувствителност на съдържанието, предмет на оценяването. Някои области – например математическите изчисления, са относително независими от културни фактори, докато предмети, свързани с хуманитарните науки, са доста културно чувствителни. Като минимум демографската информация трябва да включва пол и възраст. В зависимост от предмета на оценяването може да бъде включена и информация относно етническа принадлежност, местоживееене (градска или селска среда) и основен език.

### **Разработване на условията на задачите**

Едно от изискванията за постигане на валидност на теста е съдържанието на оценяването да е съобразено с нивото на учениците и да покрива съответния дял от учебната програма. За придържане към практическата цел на теста често е добре процесът по съставянето му да започне със събирането на набор от съпътстващи помощни документи, свързани със съдържанието на съответния дял на учебната програма.

Целта на съпътстващата документация е да гарантира, че отговорите на всички ученици са върху задачи, съдържащи една и съща практическа информация. Най-общо, един тест трябва да съдържа цялата необходима информация, за да може да се отговори на всички въпроси, които се измерват съгласно съдържателната рамка на теста.

В **Пример 3.1.** са дадени двете задачи, които илюстрират два подхода за съставяне на условие. Примерите са взети от тест, който би трябвало да оценява познанията за храносмилателните ензими, но НЕ и за човешката анатомия.

### Пример 3.1. Съставяне на условие на тестова задача

| Добър пример  | Лош пример  |
|---|---|
| <p><b>Условие:</b><br/>Следните храносмилателни ензими се произвеждат от различни жлези и се използват в различни части на храносмилателния тракт:</p> <p><b>Ензим – Произведен от – Място в организма</b><br/>амилаза – слюнчени жлези – устна кухина<br/>пепсин – стомашни жлези – стомах<br/>жлъчка – черен дроб – тънко черво<br/>трипсин – панкреас – тънко черво</p> <p><b>Въпрос:</b><br/>Коя част на тялото отговаря за разграждането на мазнините?</p> <p><b>Отговор:</b><br/>(0) А. уста<br/>(0) В. стомах<br/>(1) С. тънко черво</p> | <p><b>Условие:</b><br/>Следните храносмилателни ензими се произвеждат от различни жлези:</p> <p><b>Ензим – Произведен от</b><br/>амилаза – слюнчени жлези<br/>пепсин – стомашни жлези<br/>жлъчка – черен дроб<br/>трипсин – панкреас</p> <p><b>Въпрос:</b><br/>Коя част на тялото отговаря за химическото разграждане на мазнините?</p> <p><b>Отговор:</b><br/>(0) А. уста<br/>(0) В. стомах<br/>(1) С. тънко черво</p> |

Следните два примера използват различни формати за представянето на информацията в условията на задачи, включени в програма за оценяване от Британска Колумбия.

В **Пример 3.2.** е използвана политическа карикатура, за да се стимулира мисленето, свързано с важно историческо събитие и да се предостави база за оценяване на аналитичните способности на учениците. В Канада политическите карикатури често се използват при социологически проучвания и тестове по история, тъй като провокират мисленето за определено историческо събитие или за актуално събитие.

### Пример 3.2. Задача, използваща изображение в условието

Използвайте следната карикатура, за да отговорите на въпрос № 40.



40. Какво е посланието на карикатурата, свързано с пътя към мира?

- A. Труден е.
- B. Почти е достигнат.
- C. Може да се постигне само посредством виетнамизация.
- D. Може да се постигне чрез американско производство.

Източник: Изпит по история за XII клас, Британска Колумбия, август 2006

### Пример 3.3. Задача, използваща таблица в условието

Разгледайте таблицата и определете какъв е крайният баланс на 16 юни?

| Справка за транзакциите по сметка 412-783-27 |        |          |       |        |        |
|--|--------|----------|-------|--------|--------|
| Чек №  | Дата   | Описание | Дебит | Кредит | Баланс |
|  |        |          |       |        | 212,11 |
| 15   | 28 май | E-bay    | 54,70 |        |        |
| Депозит                                      | 30 май | заплата  |       | 260,50 |        |
| 16   | 15 юни | Shell    | 80,25 |        |        |
| 17   | 15 юни | Visa     | 60,53 |        |        |
| Депозит                                      | 16 юни | заплата  |       | 130,25 |        |

Източник: Изпит по математика за X клас, Британска Колумбия, 2007–2008

В **Пример 3.3.** се използва обикновена банкова форма за проследяване на личните разходи с цел да се прецени способността на учениците да прилагат основни математически умения в своето ежедневие. В последните години министерствата на образованието из цяла Канада все по-често наблюдават върху връзката между това, което се преподава в училище, и знанията и уменията, необходими за реализацията на младите хора в обществото.

Друг инструмент за оценяване на способността да се прилагат знания и умения е използването на текст със специфично съдържание – например инструкции за безопасност при работа с химически торове в една ферма.

В Таблица 3.4. са посочени примерни формати за условия на задачи по различни предмети, които могат да се използват при разработването на задачи.

Таблица 3.4. Примерни формати за условия на задачи

**Езикови умения:**

- изображения
- поезия
- поредица от думи
- есета (или откъси от есета)
- разкази (или откъси от разкази)
- друга кратка проза (изречения, абзаци)

**Социални науки (история, география, гражданско образование):**

- карти
- исторически документи
- есета
- карикатури
- описателни текстове

**Математика и природни науки:**

- изображения
- работни, официални или технически формуляри, образци, модели
- кратки, свързани с предмета текстове
- карикатури
- информация за търговски продукти (цени, съдържание, инструкции и т.н.)

Съставянето на условията на задачите може да изисква сериозна инвестиция на време, необходимо за селекция, създаване, договаряне на авторски права и графичен дизайн. Ето защо този процес трябва да започне значително преди началото на основния процес по съставяне на задачите. Трябва да бъде предвидено и достатъчно време между съставянето на задачите и пилотното тестиране, за да може да се доразвият условията на задачите в съответствие с въпросите и отговорите.

**Съставяне на въпроси към тестови задачи**

Въпросът и частта с отговорите на една задача се съставят едновременно, тъй като са тясно свързани. Автори на задачи с малък опит в разработването на качествени и ефективни задачи в рамките на мащабни програми за оценяване трябва да бъдат обучени. Обучението трябва да включва следните стъпки:

1. Обсъждане на целта и целевата група на оценяването.

2. Представяне на спецификацията на теста и процеса на съставяне на теста.

3. Предоставяне на общи насоки за писане на въпроси (източници от учебната програма, съществуващи документи, подходящи за съставяне на условията на задачите, авторски права, продължителност на теста и време, необходимо за администрирането му).

4. Представяне на одобрените примерни формати на задачите (с избираем отговор, за съответствие, есе, с кратък отговор).

5. Представяне на примери с подходящи въпроси.

6. Представяне на неподходящи въпроси за съответната целева група и цел (твърде общи, недостъпни, неясни, подвеждащи). Съставяне на примерни въпроси и разглеждането им в светлината на общите принципи за съставяне на тест.

7. Задаване на теми и въпроси, които да бъдат взети под внимание от авторите (общите теми в задачите правят работата по теста по-добре съгласувана, а самият тест – по-последователен, а това минимизира нежелателното натоварване на учениците с твърде много отговори).

8. Преглеждане и одобряване или преработване на темите.

9. Създаване на авторски въпроси въз основа на одобрените теми.

Обученията трябва да бъдат групови. Ако е невъзможно всички автори да бъдат обучени едновременно, всяка отделна група трябва да включва автори с разнообразен опит и от различни населени места и видове училища. Разнообразният състав на групите предизвиква съгласуване на нагласите и нивото на информираност относно процеса за разработване на тестови задачи. Това своеобразно стандартизиране намалява вероятността от наличието на задачи, които могат да бъдат дискриминиращи към определена група ученици и също така повишава валидността на теста.

Най-добрият източник на информация за авторите са примерите с качествени и некачествени задачи от предходни оценявания или пилотни тестове. Ако няма такива задачи, проектозадачите трябва да бъдат преценени от групата обучители, съобразно общите принципи за съставяне на задачи, като е необходимо да се достигне до консенсус относно тяхното качество. Задачите с незадоволително качество изискват същото време и усилия, за да бъдат разгледани, както и добре написаните задачи. Ако авторите на задачи бъдат запознати с често срещаните грешки, които да избягват, и с моделите, които да следват, то стойността на преглеждането на проектозадачите и пилотния тест може да се намали.

### **Задачи с избираем отговор**

Съставянето на задачи с избираем отговор се различава значително от съставянето на задачи със свободен отговор.

По същество задачите с избираем отговор са обикновено по-ясни и съдаването им е линейно. Тъй като верният отговор е предварително известен,

предизвикателството е да се измисли поредица от подвеждащи отговори (дистрактори). Те трябва да бъдат достатъчно правдоподобни, така че учениците, които не могат сами да достигнат до верен отговор, да изберат по-скоро подвеждащия, а не правилния отговор. Има няколко типа задачи, подходящи за мащабни или национални оценявания. Следната таблица излага в резюме техните характеристики:

| Формат  | Описание   |
|---|--|
| Задачи с избор на един верен отговор измежду няколко възможни или алтернативен избор (един от два). | Въпрос с от два до пет възможни отговора. Този тип тестови задачи могат да се състоят от разширено условие, следвано от няколко въпроса. Отговарянето на всеки въпрос е базирано на информацията в общото условие. |
| Задачи с поредица от твърдения, които трябва да бъдат определени като верни или неверни.            | Условие с от 3 до 30 твърдения (имплицитни въпроси). Всяко от твърденията трябва да се определи като вярно или невярно в зависимост от информацията в условието.   |

Разработването на задачи с избираем отговор трябва да отговаря на следните изисквания (адаптирани от Haladyna, Downing, & Rodriguez (2002), „Преглед на правилата за писане на задачи с избираем отговор за оценяване в час“, Приложно оценяване в образованието, 15(3), 309–334):

1. Всяка задача трябва да отразява конкретен учебен материал и да измерва специфичен мисловен процес, както е определено в спецификацията на теста.
2. Всяка задача трябва да се концентрира върху съществени придобити знания, като избягва несъществената част от учебната програма.
3. При оценяването на по-високите когнитивни равнища е добре да се използват непознати материали. За да се избегне неволното оценяване на способността на учениците просто да възпроизвеждат запазена информация, е добре да се перифразира характерният език от учебниците.
4. Съдържанието на всяка задача трябва да е независимо от съдържанието на останалите тестови задачи.
5. При разработването на задачи с избираем отговор трябва да се избягва твърде конкретно и твърде общо съдържание.
6. Трябва да се избягват задачи с отговор, зависещ от личното мнение на ученика.
7. Трябва да се избягват задачи с подвеждащи елементи (подвеждащи въпроси, подвеждащи отговори или и двете).
8. Трябва да се използва прост език, разбираем за учениците.
9. Трябва да се избягват сложни задачи с избираем отговор, които предлагат припокриващи се отговори.

10. Възможните отговори на задачите е добре да се формират вертикално, а не хоризонтално.
11. Текстът на задачите трябва да премине редакция и коректура.
12. Трябва стриктно да се съблюдават граматиката, пунктуацията и правописът.
13. Текстът в задачата трябва да се сведе до възможния минимум.
14. Инструкциите в условието трябва да са много ясни.
15. Основната идея на задачата трябва да се съдържа в условието, а не в отговорите.
16. Трябва да се избягва многословието.
17. В условието трябва да се подбират положителни форми и да се избягват негативните изрази „НЕ“ и „С ИЗКЛЮЧЕНИЕ НА“. Ако се налага използването на негативни изрази, това трябва да става с особено внимание, като те трябва да се изпишат с главни букви и удебелен шрифт.
18. Всяка задача може да съдържа толкова възможности за отговор, колкото авторите сметнат за необходимо, но опитът показва, че четири отговора са достатъчни.
19. Само един от отговорите трябва да е верен.
20. Мястото на верния отговор е добре да се променя за всяка следваща задача.
21. Отговорите трябва да са подредени в логически ред, а ако съдържат цифри – според величината им.
22. Отговорите трябва да са независими и да не се припокриват.
23. Задачите трябва да имат хомогенна структура на съдържанието и граматиката.
24. Отговорите е добре да бъдат със сходна дължина.
25. Изразът „НИТО ЕДИН ОТ ПРЕДИШНИТЕ“ трябва да бъде използван с особено внимание.
26. Трябва да се избягва изразът „ВСИЧКИ ПРЕДИШНИ“.
27. Трябва да се използват положителни форми и да се избягват отрицанията „НЕ“ и „НЯМА“.
28. Трябва да се избягват насочващи фрази към верния отговор, като:
  - специфични определения: винаги, никога, напълно и абсолютно;
  - изрази и думи, напомнящи на тези от условието;
  - граматически неправилни изрази, които насочват към верния отговор;
  - твърде очевиден верен отговор;
  - двойки или тройки еднакво недопустими отговори, които директно насочват към верния;
  - откровено абсурдни и невероятни отговори.
29. Всички дистрактори трябва да се направят да звучат достоверно.
30. В дистракторите трябва да се избягват грешки, които учениците често правят.
31. Добре е да се използва хумор, само ако е съвместим с нагласата на преподавателя и общата атмосфера на учебния процес.

Информацията, придружаваща отговорите на задачи с избираем отговор, трябва да съдържа:

- възможните отговори;
- подреждането на отговорите;
- ключа с верните отговори;
- начина, по който липсващите отговори да бъдат третирани – като грешни или пропуснати. При повечето текущи тестове (национални оценявания) липсващите отговори се третират като пропуснати. При приемни изпити, конкурси и тестове за получаване на сертификат, липсващите отговори трябва да се третират като грешни. При тестове със задачи, подредени с нарастваща трудност, до определена задача трябва да се третират като липсващи, а към края на теста – като грешни. Обратното важи за текущи тестове, чиито резултати не се съобщават индивидуално на учениците.

#### **Задачи със свободен отговор**

Създаването на частта с отговорите за задачи със свободен отговор е далеч по-просто, в смисъл че не се губи време за писане на дистрактори. Същевременно от авторите се изисква повече информация за изработване на критериите и принципите, въз основа на които оценителите ще преценяват отговорите като верни или грешни и ще разграничават качеството на верните отговори при различните ученици. Критериите за оценяване на всяка задача със свободен отговор трябва да включват:

- ключ на верните отговори и критерии за оценяване;
- план за обучение на оценителите;
- протоколи за оценяване;
- примерни оценени задачи с реални отговори на ученици.

#### **Ключ на верните отговори и критерии за оценяване**

Аналитичните критерии определят отделните аспекти на постиженията на учениците и позволяват на оценителя да постави отделна оценка на всеки от тях. Общата оценка на задачата е обобщение (средно аритметично или сбор) на оценките на отделните аспекти. Холистичните критерии предоставят по-разширено описание на постигнатото от учениците, включително подробно описание на възможното качество на отговора. Това помага на оценителя прецизно да определи нивото на конкретния отговор. Оценителят трябва да намери описанието, което най-точно характеризира постигнатото от всеки ученик, и да постави съответната оценка. Холистичните критерии са по-полезни, ако са придружени с примери на оценени задачи. Аналитичните критерии предоставят по-добра информация за откриване на проблеми в преподаването.



### ***План за обучение на оценителите***

Обучителният план е методология за обучение на оценителите за поставяне на оценки на отговорите. Обучаемите имат нужда от внимателно разясняване на обучителните цели, достигането на които ще бъде измервано със съответната задача, както и подробно описание на факторите, които е възможно да присъстват в отговорите, но не следва да се вземат под внимание при поставяне на оценката (например, ако се оценява дали ученикът е разбрал смисъла, без да се оценява правописът му). Оценителите трябва независимо да поставят оценки на многобройни отговори. Когато техните оценки са в противоречие с тази на главния оценител (ако има такъв) или с общото мнение на останалите оценители, различията трябва да се разрешат. Обучението приключва, когато се достигне минималният праг на съгласуване на оценките. Оценители, които не успеят да стигнат до това ниво на съгласуваност, не трябва да бъдат допускани като оценители на реални отговори на ученици.

### ***Протоколи за оценяване***

При провеждането на теста определен процент от задачите (от тези със свободен отговор) трябва да бъдат оценени от двама независими оценители. Протоколите за оценяване трябва да съдържат и методология за разрешаване на случаи с твърде различни оценки на една и съща задача. В повечето случаи тези отговори се препращат на главния оценител (арбитър). Неговата преценка определя окончателния резултат.

### ***Примерни оценени задачи***

Примерните оценени задачи представляват набор от отговори с разнообразни характеристики, които недвусмислено отговарят на критериите за поставяне на определена оценка. Примерните оценки могат да бъдат изработени и по време на обучението на оценителите. В зависимост от сложността на изискванията към тестовите задачи всяка оценъчна категория трябва да бъде онагледена с от един до пет примера, които да служат за справка.

### ***Форматиране на задачите***

Следните фактори могат да окажат негативно влияние върху валидността на оценяването:

- Четивност – намалява при използване на твърде дребен или нечетлив шрифт.
- Претоварване на паметта – когато учениците трябва да правят справки на различни страници или в отдалечени пасажи на една и съща страница.
- Разконцентриране – поради значително количество ненужна или трудно обяснима информация, като усложнено номериране, многословни заглавия на отделните части или забележки под линия или в полето на страницата.

Всяка задача трябва да бъде формирана съобразно установените указания преди нейното одобряване, за да се избегне влиянието на изброените по-горе фактори.

### Одобряване на задачите

Всички задачи трябва да бъдат одобрени от специално сформирана експертна група (това може да бъде и екипът, ръководещ оценяването), преди те да бъдат включени в пилотния тест. Целта на процеса на одобряване е броят на задачите, които ще бъдат включени в пилотния тест, да бъде сведен до максималния брой, който е възможно да бъде адекватно анализиран въз основа на данните от пилотната тестова извадка. Ако след одобряването се окаже, че определен дял от учебното съдържание не е достатъчно застъпен, задачите трябва да се върнат на авторите за преработване или за разработване на нови задачи.

Като вземем под внимание колко скъпо и трудоемко е създаването и обучаването на екип от автори, по-ефикасно е да се напишат първоначално много повече от необходимия брой задачи. Това би спестило евентуално пренаписване или дописване на нови задачи. Обикновено 150% резерв е достатъчен, като това зависи от естеството на съответния дял от учебната програма (при трудни за оценяване области и умения трябва да се предвиди по-голям резерв от задачи). Този резерв позволява в процеса на редактиране и одобряване на задачите да бъде изключен достатъчно голям брой от тях. Така задачите, които ще бъдат включени в пилотния тест, трябва да надхвърлят с около 50% броя на задачите, които ще бъдат включени в същинския тест.

Експертната група, която одобрява задачите, има пет отговорности:

1. Да прегледа и коригира граматичните грешки и двусмислията. Освен установяването на очевидни грешки групата трябва да се погрижи задачите да не са обременени с твърде много текст, както и сложността на теста да е под нивото на оценяваните ученици. Ако например се оценяват ученици в VII клас по математика, граматическата сложност на задачите трябва да е под нивото, изисквано за VII клас. Текстовете в задачите по четене, които не са пряко свързани с измерване резултатите от обучението (например инструкциите), трябва да бъдат достатъчно ясен и прост език.

2. Да установи и коригира грешките във формата. Всякакви визуални характеристики на задачата, които понижават четивността, разсейват или ненужно натоварват мисълта, трябва да бъдат отстранени. Ако учениците трябва да интерпретират една фигура, то тя трябва да има точно толкова визуални елемента, колкото е нужно, за да оцени адекватно учениците. Нерядко по време на одобряването много оригинални текстове в условията трябва да бъдат опростени, за да се премахнат ненужните елементи.

3. Да установи и коригира технически грешки, съгласно инструкциите за писане на задачи.

4. Да открие и елиминира културни, религиозни или влияния на пола. Експертната група трябва да има демографски разнообразен състав. Всеки от членовете ѝ трябва да се увери, че темата или изказът на задачите не би довел до затрудняване на учениците, които са с определени демографски характеристики.

5. Да потвърди съответствието на задачите с целта на теста. Експертната група трябва да отговори на всяка задача и да потвърди, че процесът, през който следва да премине ученикът, за да отговори на въпроса в задачата, е пряко свързан само с онези цели на обучението, с които задачата е обвързана съгласно спецификацията на теста. В идеалния случай в този процес трябва да участват и ученици, като те трябва да мислят на глас, докато отговарят на въпросите, за да може да бъде описан когнитивният процес, през който преминават.

### **Съставяне на тестове и провеждане на пилотни тестове**

#### **Фактори, които влияят върху ефективността на задачите**

Основен принцип при съставянето на тестове е качествата на теста да не влияят върху способността на задачите да са ефективни съобразно първоначалния си замисъл.

Някои от факторите, които влияят върху ефективността на задачите, са:

- емоционални отговори на теста;
- умора на отговарящия;
- разконцентриране;
- взаимовръзка между задачите.

#### **Емоционални отговори**

Емоционалните отговори в теста добавят „шум“ към тестовите резултати, тъй като те са повлияни от изненада, разочарование, гняв, объркване, а не са отражение на знанията на отговарящия. Влиянието им може да бъде минимизирано чрез спазване на следните принципи:

- Представяне на ясни инструкции.
- Групиране на задачи с общи или сходни условия.
- Поставяне в началото на теста на няколко по-лесни задачи или вмъкване на лесна задача след някоя особено трудна.
- Групиране на задачите със сходен формат.
- Редуване на задачи с относително дълги условия с такива с кратки условия.

#### **Умора на отговарящия**

Умората се наблюдава, когато учениците са изтощени (психически или физически) от процеса на оценяване. Прагът на умора е различен при различните ученици, но е известно, че средно когнитивните способности започват да спадат след осемдесетата минута. Ако тестът е важен (конкурсен) за отделния ученик, ефектът от умората настъпва по-бавно, което позволява по-голяма продължителност на теста. Текущите и пилотните тестове обаче е възможно да дадат неточни резултати, ако се провеждат за повече от един час, освен ако не бъде предоставен някакъв стимул.

Следните подходи биха понижали ефекта от умората на отговарящите върху финалните резултати от теста:

– За важни (конкурсни/зрелостни) тестове най-трудните задачи се поместват към края на теста. Вероятността учениците, които не са успели да стигнат до тях, да се справят успешно, ако бяха стигнали, е много малка.

– Ако съдържанието на теста налага време за провеждане повече от 2 часа, задачите се разделят в два отделни свитъка. След като учениците попълнят и предадат първия свитък, имат кратка почивка, преди да продължат с втория свитък.

– При текущите тестове продължителността на провеждане не бива да надхвърля 90 минути. Обикновено се предоставят достатъчно сериозни аргументи (документация, административни правила), които ясно подчертават, че макар това да не е входен или финален тест, резултатите от него са важни за други цели. Например тестът може да не е важен за отделните ученици, но резултатите от него могат да повлияят върху структурирането на учебната програма или разпределянето на финансирането за образователните програми.

### ***Разконцентриране***

Всички страници от тестовата документация, върху които са разположени задачите, трябва да съдържат минимална друга информация, като номера на задачи и страници. Номерата на страниците и задачите трябва да са поредни (1, 2, 3, ...), а не обвързани с номера на секцията (1.1, 1.2, ..., 2.1, 2.2, ...). Изключение от това правило се допуска при използване на повече от един тестов свитък. При този случай номерацията при всеки свитък започва от 1. За стимулиране на мисленето на учениците често се използват рисунки (карикатури). Те трябва да бъдат поместени в началото или в края на тестовия свитък и не бива да се поставят на една и съща страница с други тестови задачи.

### ***Взаимовръзка между задачите***

Макар задачите да са съставени като независими единици, неизбежно някои от тях ще съдържат подсказваща информация, която ще помогне на учениците да се справят по-добре с други задачи. Задачи, свързани по този начин, не трябва да се включват в един и същи тест.

Обикновено причините за тази взаимовръзка са три:

– Информация от условието или дистрактор от една задача описва или дава подробности за образователна цел, измервана от друга задача. Например в химията една задача може да описва атомната структура на 2 молекули и да очаква учениците да преценят коя е с по-голяма атомна маса, докато друга задача, която изисква учениците да изчислят масата на едно химическо съединение, е възможно да предоставя таблица с атомните маси на всички елементи. Тази връзка може да се елиминира, като информацията от втората задача, която съдържа отговора на първата, се премахне.

– Основното твърдение в една задача се подлага под въпрос в друга. Например в тест по литература една задача може да очаква учениците да идентифицират основния конфликт в едно произведение (например човек срещу собственото си его), докато втора задача може да иска от учениците да обяснят защо лирическият герой е в конфликт със себе си. В този случай една от задачите следва да отпадне.

– Особено при решаването на задачи по математика и природни науки е възможно междинната стойност от изчисленията от една задача да се окаже междинен или краен резултат от друга. Такива задачи трябва да се преработят, така че да няма две задачи с еднакъв път на изчисление в един и същи тест.

### Условия за провеждане

Тестът трябва да съдържа подробно описание за условията, при които трябва да бъде проведен, за да даде валидни резултати. Условията за провеждане влияят върху представянето на учениците. Те не оказват влияние само ако всички ученици са поставени при еднакви условия.

Следните условия за провеждане трябва да бъдат стандартизирани:

**1. Условия за работа:** определяне на минималното разстояние между учениците, вида на столовете и работните маси, които трябва да се използват. Като цяло учениците не бива да са с лице един към друг по време на теста.

**2. Температура:** определяне на температурните граници, при които учениците са концентрирани.

**3. Време на провеждане:** всички ученици трябва да попълнят теста по едно и също време.

**4. Помощ (или изключения) за ученици със специални образователни потребности:** определяне на необходимите ресурси, за да бъдат резултатите им съпоставими с тези на останалите ученици.

**5. Правила за квесторите:** определяне на броя на учениците, които могат да бъдат в една и съща зала по време на теста, и възможностите за напускане на залата преди края на теста; определяне на необходимия брой квестори; инструктиране на квесторите.

**6. Секретност на тестовите материали:** определяне на процедури за осигуряване на поверителността на тестовите материали и гарантиране на неприкосновеността им преди провеждането на теста. Ясно описание на механизмите, чрез които се гарантира еднозначно идентифициране на учениците с тяхната анонимна изпитна работа. Описание на процедурите за транспортиране и съхранение на изпитните материали.

**7. Събиране на данните и обработване на резултатите:** при използване на електронни методи за обработване на резултатите учениците трябва да бъдат обучени да използват специални листове, които подлежат на сканиране. Ако се прилага ръчно оценяване, трябва да се изработи и използва дефиниция за допустим

отговор (например допустимо е ограждане на верния отговор, докато отмятане или отбелязване с „X“ е недопустимо).

**8. Правила за използването на помощни средства:** определяне на правила за използването на:

- учебници
- пособия за чертане
- уреди за измерване
- калкулатори
- компютри
- Интернет
- други справочни материали.

Ако използването на някои от гореизброените е позволено, трябва да се направи нужното всички ученици да разполагат с тях по време на теста. С оглед на сигурността не бива да се позволява на учениците да си разменят помагала. Трябва да се осигурят достатъчно помощни материали, така че всеки ученик да има свои.

Инструкциите за провеждане на теста са част от самия тест и трябва да бъдат разпространени заедно с него. За да могат различните места на провеждане на теста да са адекватно подготвени, е необходимо инструкциите за провеждане на теста да се разпространят достатъчно време преди самото му провеждане.

#### **Провеждане на пилотни тестове**

Целта на пилотните тестове е да се провери дали тестовите задачи постигат заложената в тях цел, а не способността на учениците да се справят. По тази причина дизайнът на един пилотен тест се различава от този на финалния тест. Резултатите от пилотния тест никога не бива да се използват за правене на изводи за постиженията на отделен ученик или група от ученици.

#### **Избор на задачи за пилотен тест**

В идеалния случай всички одобрени задачи би следвало да бъдат включени в пилотното изследване. Ако обаче ресурсите са ограничени, приоритет за включване се дава на тези задачи, чиито измерителни качества са неубедителни. Например, ако всички членове на експертната група са безрезервно съгласни, че една задача е отличен инструмент за измерване на определена образователна цел, необходимостта от нейното пилотно тестване е по-малка в сравнение с тази на задача, за която има съмнения, че е двусмислена или която измерва повече от една цел. Задачи, свързани с дялове от учебното съдържание, които в предходни тестове са се оказали трудни за измерване, също трябва да бъдат включени приоритетно. В резултат съдържанието на пилотния тест може доста да се различава от съдържанието на финалния тест, определен в спецификацията.

**Забележка:** Тази препоръка не означава, че в пилотния тест преобладаващата част от задачите трябва да бъдат с проблемни качества. Ако повече от 20%–30% от задачите в теста са с незадоволително качество, резултатите от пилотния тест няма да бъдат надеждни.

### **Селекция на участници в пилотен тест**

В идеалния случай извадката трябва да представлява всички ученици от целевата популация. Структурата на извадката се определя от изводите и решенията, които трябва да се вземат въз основа на показаните резултати. Ако резултатите ще се използват за вземане на решения, свързани с отделните ученици, извадката трябва да отразява предварително дефинираните демографски групи (например момичета/момчета, градско/селско население), за да може да се постигнат достоверни резултати за всички.

Ако резултатите ще бъдат предмет на статистически анализ, тогава трябва да бъдат дефинирани демографски групи, които да представляват групите, сравнявани в анализа (например социално-икономически статус, етническа принадлежност, регион). Ако изводите ще бъдат базирани на взаимовръзката между характеристиките на тези групи, носителите на повече от една характеристика ще бъдат третирани като отделна група (например момчета от селски региони; момчета, живеещи в градска среда; момичета от селски региони; момичета, живеещи в градска среда, и т.н.). Групите, определени по този начин, определят логическата плоскост на пилотната извадка. Макар да не е възможно винаги извадката да се стратифицира по всички групи, все пак трябва да се направи максималното групите да бъдат равномерно представени.

Често финансовите ограничения и други практически съображения не позволяват да бъдат включени ученици от всички групи. В подобни случаи приоритет се дава на две категории ученици:

– Групи, които най-вероятно ще бъдат засегнати от решенията, основаващи се на резултатите от теста. Например, ако тестът цели да идентифицира недостатъци в усвояването на знания, приоритетно се включват групи, които се очаква да се представят слабо. Ако тестът цели да селектира най-добрите, то трябва да бъдат включени групите, които се очаква да се представят най-добре.

– Групи, по отношение на които ефективността на задачите е под съмнение. Например, ако експертната група единодушно реши, че повечето задачи са ефективни по отношение на повечето ученици, но не и за техните връстници от определен регион, трябва да бъдат включени ученици именно от него.

### **Размер на извадката**

Макар по-голямата извадка да предоставя повече информация, финансовите ограничения често налагат пилотните извадки от ученици да са по-малки от необходимото за задълбочен статистически анализ. За да могат да се направят

изводи за тестовите задачи обаче, извадката трябва да включва поне по 50 ученици от всяка идентифицирана за целите на пилотния тест демографска група.

### *Дизайн на пилотния тест*

Съставянето на пилотния тест трябва да следва общите принципи за съставяне на тест. Обикновено в пилотния тест са включени повече задачи в сравнение с финалния и мотивацията на учениците е относително по-ниска. Затова ефективният пилотен тест е добре да се състои от няколко тестови свитъка, като за попълването на всеки от тях да е предвиден 1 час. Задачите във всеки от свитъците трябва да бъдат подбрани в произволен ред.

Ако учебният материал, който предстои да бъде тестван, има три дяла, във всеки отделен свитък трябва да се включат пропорционално задачи от всеки дял. Поне 50% от задачите във всеки свитък трябва да присъстват поне в още един свитък. Например, ако в пробния тест има 100 задачи, а всеки от свитъците съдържа 50, трябва да се съставят минимум 3 свитъка.

### *Рискове при управлението на теста*

Една от най-сериозните заплахи за осъществяването на едно оценяване е недобронамерената политическа воля. Ако политически важни групи, като представители на обединенията на учителите или учениците, или влиятелни представители на образователната общност загубят доверие в оценяването, те могат да повлияят върху степента на участие в оценяването или да се опитат да елиминират оценяването изцяло. Ако някоя от тези групи участва или има пряк интерес от процеса на провеждане на пилотния тест, те трябва да бъдат осведомени за целта и ограниченията на пилотния тест.

Резултатите от пилотния тест може да не отразят точно картината на успеваемостта сред учениците. В зависимост от приоритетното включване на определен тип задачи и групи ученици средният резултат може да е по-висок или по-нисък от очаквания за целевата популация на финалния тест. Резултатите могат да бъдат претеглени в зависимост от определените групи задачи и групи ученици, като така те ще представят пропорционално групите в тестовата спецификация или в целевата популация, съответно.

Много от задачите в пилотния тест могат да се окажат много по-неэффективни от очакваното. Учениците използват различни познавателни процеси от преподавателите и експертите. По тази причина задача, която експертната група очаква да е ефективна, може да се окаже неефективна. Авторите на задачи, комисията по теста и експертната група трябва да са подготвени за тази възможност. Тъй като ефективността на задачите е приоритет на пилотното тестиране, влиятелните членове на експертните групи не бива да бъдат поставяни в позиция да защитават репутацията си, дискредитирайки теста.



### Кога провеждането на пилотен тест е неподходящо

Провеждането на пилотни тестове за апробиране на задачите е основно изискване в процеса по организиране на изпити и оценявания. Съществуват обаче обстоятелства (например при приемни или конкурсни тестове, при които поверителността е особено важна), при които провеждането на пилотен тест без компрометиране на същинското оценяването би било трудно.

При подобни обстоятелства изборът на автори на задачи и процесът на писане и одобряване на тестовите задачи стават още по-важни. Колкото по-добре е организиран този процес, толкова по-малко проблеми ще бъдат идентифицирани при анализа на ефективността на задачите след провеждането на теста.

Както след провеждането на всеки друг тест, и в този случай, трябва да се направи анализ на задачите. Всички некоректни задачи трябва да бъдат премахнати от оценяването или преработени.

### БЕЛЕЖКИ

1. Ръководството е разработено от Фернандо Картрайт и Джери Мусио за Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование по проект, финансиран от Световна банка.

## DEVELOPMENT OF TESTS, A MANUAL

**Abstract.** Education has become an important determinant of the social and economic progress of individuals and of nations, and it typically ranks as one of the top priorities established by national governments.

National student assessment programs play a central role in measuring the quality of education and monitoring the impacts of education reform. As such, assessment agencies have a responsibility to ensure that the development of tests and examinations meet the highest professional standards.

The purpose of this manual is to assist a staff responsible in the design and development of student tests, and the analysis and reporting of results. Our focus here is on the practical application of test theory based on our experiences in carrying out a variety of assessment programs in Canada and internationally.

The main themes are as follows: planning the assessment, test design, item development, test development & pilot testing, item and test analysis, interpreting test results.

**Fernando Cartwright  
Jerry Mussio**

## БЪЛГАРСКИТЕ УЧЕНИЦИ И ЧУЖДИТЕ ЕЗИЦИ: РЕЗУЛТАТИ ОТ УЧАСТИЕТО НА БЪЛГАРИЯ В ЕВРОПЕЙСКОТО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЧУЖДОЕЗИКОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ – ESLC

**Наталия Василева**

*Център за контрол и оценка  
на качеството на училищното образование*

**Резюме.** Европейското изследване на чуждоезиковите компетентности (ESLC) е първото по рода си изследване, което има за цел да събере данни за постиженията на учениците в областта на чуждоезиковата подготовка в училище. От друга страна, проучването цели да определи успешните педагогически практики в преподаването и изучаването на чужди езици.

Изследването ESLC е инициентирано и финансирано от Европейската комисия с намерението на базата на събраните данни и резултати да се разработи европейски индикатор за чуждоезиковите компетентности на учениците.

Тази статия има за цел да представи общ поглед на резултатите на българските ученици, участвали в Европейското изследване на чуждоезиковите компетентности (ESLC), проведено през 2011 г. Постиженията на учениците са представени според равнищата на компетентност, описани в Общата европейска езикова рамка, а фокусът е насочен към влиянието на някои особености на българската социално-икономическа среда и образователна система върху постиженията на учениците.

*Keywords:* ESLC, language competences, European Commission, CEFR, international survey, students' assessment

В съвременното глобално и информационно общество знанието на повече от един чужд език е логична предпоставка за нормално общуване и социализация. Научаването на език е въпрос на избор, но и необходимост, за да може всяка личност адекватно да отговори на изискването на съвременната социална среда. Чуждият език не е свързан само със заучаването на граматическите правила и речниковия запас, той е и среща с опознаване на друга култура, начин на поведение и отношение към света.

Европейското изследване на чуждоезиковите компетентности (ESLC) е първото по рода си изследване, което има за цел да предостави съпоставими данни на членуващите в ЕС държави за чуждоезиковите компетентности на

учениците и информация за добрите практики при преподаването и изучаването на чужди езици.

ESLC е замислено и финансирано от Европейската комисия с очакването, че събраните данни ще позволят да бъде създаден Европейски индикатор за чуждоезикова компетентност, а също така да бъде предоставена достоверна информация за езиковото обучение и езиковите компетентности на младите хора в Европейския съюз. (European Commission, 2007a). Изследването цели да предостави информация и за методите на преподаване на чужди езици и за учебните планове, по които то се осъществява в различните държави от Европейския съюз.

Европейското проучване на чуждоезиковите компетентности (ESLC) се организира и обезпечава методически от консорциум, в който се включват:

|   |  |
|---|--|
| Centre international d'études pédagogiques (CIEP)       | Международен център за педагогически изследвания |
| Gallup Europe   | Галъп Европа                                     |
| Goethe Institut   | Гьоте Институт                                   |
| Instituto Cervante                                      | Институт „Сервантес“                             |
| National Institute for Educational Measurement (Cito)   | Национален институт за образователни измервания  |
| University of Cambridge ESOL Examinations               | Университет Кеймбридж                            |
| Universidad de Salamanca                                | Университет в Саламанка                          |
| Università per Stranieri di Perugia                     | Университетът за чужденци в Перуджа              |
| Centre for Assessment and Language Certification (CVCI) | Център за езикова оценка и сертификация          |

В България проектът се осъществява от Центъра за контрол и оценка на качеството на училищното образование (ЦКОКУО) и Министерството на образованието, младежта и науката (МОМН).

### Дизайн на ESLC

Европейското изследване на чуждоезиковите компетентности (ESLC) има за основна цел да събере информация за степента на владеене на чужд език от учениците, които са или в последната година на прогимназиалното образование (МКСО–2), или във втората година от гимназиалното образование (МКСО–3) (ЮНЕСКО, 1997). Задължително условие при избора на целевата група в съответната държава е учениците да са изучавали оценявания език поне една учебна година преди годината на тестиране.

Във всяка участваща държава се оценяват двата най-изучавани чужди езика, като се избира между: английски, френски, немски, италиански и испански. Това означава, че се изготвят две извадки – една за първия и една за втория оценяван език. Всеки попаднал в извадката ученик попълва тест само по един език.

В основното изследване през 2011 г. участваха 16 европейски образователни системи.

**Таблица 1.** Образователни системи, участващи в ESLC

| Образователна система       | Образователна система |
|-----------------------------|-----------------------|
| Белгия (фламандска общност) | Гърция                |
| Белгия (френска общност)    | Малта                 |
| Белгия (немска общност)     | Холандия              |
| България                    | Полша                 |
| Хърватия                    | Португалия            |
| Великобритания              | Словения              |
| Естония                     | Испания               |
| Франция                     | Швеция                |

Параметрите на международната извадка на ESLC са минимум 71 училища за оценяван език и среден брой ученици от училище 25. Около 53 000 ученици участват в оценяването в основната фаза на ESLC през 2011 г.

Целевата група във всяка държава зависи от характеристиките и спецификите на конкретната образователна система. В някои държави и при двата оценявани езика учениците са в последната година от прогимназиалното си образование, а в други – във втората година от гимназиалното си образование. Има случаи, в които при първия оценяван език учениците са в последната година на прогимназиалното си образование, а при втория оценяван език са във втората година от гимназиалното си образование.

Дизайнът на всяко изследване съдържа характеристики, които гарантират представителност и сравнимост на данните.

Проучването в България се провежда в X клас, т.е. учениците са във втората година от гимназиалния етап на обучението си (МКСО–3). Оценяваните езици са английски и немски, без значение дали се изучават като втори или първи чужд език. Изучаването на задължителен втори чужд език в българските училища започва в IX клас. Така българските ученици от X клас отговарят и на двете условия за включване в извадката на ESLC – намират се във втората година от гимназиалната си подготовка и са изучавали оценявания език поне една учебна година преди годината на тестиране.

В теста по английски език в България участват 75 училища и 1626 ученици, а по немски – 76 училища и 1664 ученици. В шест училища се провежда оценяване и по двата езика. Независимо че в дадено училище се изследват и двата оценявани езика, всеки участващ в изследването ученик е включен в извадката само с един от тях. В изследването не се взема под внимание дали оценяваният език за конкретния ученик се изучава в училище като първи или втори чужд език.

Освен учениците в ESLC участват и директорите на избраните в извадката училища, както и всички учители съответно по английски и немски език, преподаващи в гимназиалния етап на средната образователна степен.

### **Инструментариум на изследването Езикови тестове**

Подобно на други международни изследвания (PISA, PIRLS, TIMSS и др.) и ESLC използва тестове за оценяване на степента на владене на изследвания език.

Тестовите за учениците съответстват на едно от трите нива на трудност (лесно, средно трудно и трудно) – нива, които се определят въз основа на резултатите, постигнати от тези ученици на предварителните тестове.

Всеки ученик, попаднал в извадката, трябва да попълни т.нар. предварителен тест. Целта на този тест е да определи в основни линии нивото на всеки ученик, за да може тестовите му материали да са съобразени с неговите знания и умения. Времето за попълване на предварителните тестове е петнадесет минути. Тези тестове по всички оценявани езици съдържат 20 въпроса с избираем отговор. На базата на резултатите от тях за всеки ученик се подготвят индивидуални тестови материали, съобразени с неговото ниво на владене на езика.

Оценяването в ESLC е съсредоточено върху три от четирите основни умения при изучаването на чужд език – *четене с разбиране*, *слушане с разбиране* и *писане*. Всеки ученик попълва два отделни езикови теста – комбинация на две от оценяваните умения (например тест за *четене*

с *разбиране* и тест за *писане* или тест за *слушане с разбиране* и тест за *писане*). Смята се, че при комбинацията на поне две от изследваните умения може надеждно да се оцени общата компетентност на учениците по чужд език.

Учениците разполагат с между 30 и 45 минути, за да попълнят всеки от тестовете. Всички тестове по *четене с разбиране* и *слушане с разбиране* са с времетраене 30 минути, докато тестът по *писане* от трето ниво на трудност (най-високото) е с време за решаване 45 минути.

Използваните в ESLC езикови тестове измерват постижения на учениците, като ги приравняват към нивата от A1 до B2 от Общата европейска езикова рамка. Нивото под A1, което се отчита при анализите на данните за постиженията на учениците, показва невъзможност да се постигне ниво A1.

### **Въпросници**

Другият важен инструмент за събиране на данни в ESLC са въпросниците. В настоящото изследване има три вида въпросници: за ученика, за директора и за учителя.

Въпросниците за директора и учителите се администрират задължително компютърно базирано през интернет-базирана система.

Чрез въпросниците изследването събира данни за социално-икономическата среда на учениците, учителите и училището; за преподавателските нагласи на учителите, преподаващи оценявания език; за квалификацията на учителите по езици, за училищния климат, учебните планове и образователни политики по отношение преподаването и изучаването на чужд език и др.

### **Чуждоезиковата грамотност на учениците и начинът за оценяването ѝ в ESLC**

Целта на ESLC е да оцени способността на учениците да използват чужд език целенасочено, чрез разбирането на написани или изречени текстове и възможността им да се изразяват в писмен вид. Езиковите компетентности се описват и интерпретират по отношение на нивата, представени в Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР).

В Общата европейска езикова рамка е описано възможно най-изчерпателно това, „което изучаващите езици трябва да научат, за да могат да си служат с езика в процеса на общуване, а също така и знанията и уменията, които те трябва да придобият, за да могат да общуват успешно“ (Трим, Д., Норт, Б., Кост, Д., 2006: 11). Рамката описва общите нива на компетентности, които изучаващите чужд език трябва да формират. Нивата са неутрални и могат да бъдат постигнати независимо от контекста на изучавания чужд език. Така разработени, тези нива дават възможност за сравнение на степента на владеене на различни езици.

**Таблица 2.** Общи нива на компетентност – Обща скала на общата европейска езикова рамка (Трим, Д., Норт, Б., Кост, Д., 2006: 37)

|                                 |    |  |
|---------------------------------|----|--|
| Ниво на владееене СВОБОДНО      | C2 | Може да разбира без усилие практически всичко, което чете или чува. Може да възстановява факти и аргументи от различни писмени и устни източници, като ги резюмира свързано. Може да се изразява спонтанно, много свободно и точно. Може да отличава фини смислови нюанси дори в по-сложни ситуации.   |
|                                 | C1 | Може да разбира широк кръг от дълги и сложни текстове, както и да долавя имплицитни идеи. Може да се изразява спонтанно и свободно, без явно затруднение при намирането на необходимите думи. Може да използва ефикасно и гъвкаво езика в своя социален, професионален или академичен живот. Може да се изказва ясно и добре структурирано по сложни теми и владее добре средствата за организация, артикулация и свързаност на речта.   |
| Ниво на владееене САМОСТОЯТЕЛНО | B2 | Може да разбира основното съдържание на конкретни или абстрактни теми в сложен текст, както и в дискусия на професионални теми по своята специалност. Може да общува в известна степен спонтанно и непринудено при разговор с носител на езика без напрежение за двете страни. Може да се изразява ясно и подробно по широк кръг от теми, да изказва мнение по актуални теми и да излага предимствата и недостатъците при различни възможности.  |
|                                 | B1 | Може да разбира основни моменти, когато се използва ясен и стандартен език от познати теми, свързани с работата, училището, свободното време и др. Може да се справя в повечето ситуации по време на пътуване в страна, където се говори изучаваният език. Може да се изразява просто и смислено по познати теми и по теми от своя кръг от интереси. Може да разказва събитие, случка или мечта, да описва очакване или цел и да излага накратко причини или обяснения за проект или идея.           |
| Ниво на владееене ОСНОВНО       | A2 | Може да разбира отделни изречения и често употребявани изрази, свързани с непосредственото обкръжение и всекидневие (напр. елементарна лична и семейна информация, покупки, близко обкръжение, работа). Може да общува по време на несложни и обичайни дейности, които изискват обмен на несложна и пряка информация по познати и всекидневни теми. Може да описва с несложни езикови средства своето образование, непосредственото си обкръжение и да говори по теми според преките си потребности. |
|                                 | A1 | Може да разбира и използва познати и всекидневни изрази, както и прости изречения, които имат за цел да отговорят на конкретни нужди. Може да се представя или да представя някого и да задава въпроси на друг човек – напр. за мястото, където той живее, хората, които познава, нещата, които притежава, и т.н. и може да отговаря на подобни въпроси. Може да общува по елементарен начин, ако събеседникът му говори бавно и отчетливо и му помага в общуването.                                 |

Едно от основните изисквания, за да се направи връзката между използваните в ESLC тестове по петте езика и Общата европейска езикова рамка, е тези тестове да бъдат сравними (съпоставими) помежду си – да се съотнасят еднакво към нивата в рамката. Разработените за ESLC тестове отразяват ориентирания към дейности функционален модел за използването на езика на Общата европейска езикова рамка, като в същото време отчитат особеностите на училищната среда на учениците. Социокогнитивният модел, използван за тестовете на ESLC, е сходен с модела на Общата европейска езикова рамка, който идентифицира две измерения на употребата на езика: социално и когнитивно (познавателно). Тестовите задачи, оценяващи социалното езиково измерение, проверяват уменията за социална адаптация в чуждоезикова среда, докато когнитивното (познавателно) равнище включва оценяването на по-богат набор от знания, умения и компетентности. По този начин се дава възможност за дефинирането на проверими способности на всяко ниво, като тестовият конструкт може да бъде включен сравнително равнопоставено при всички оценявани езици. За оценяването на трите умения са разработени между четири и осем типови задачи, като някои от тях се позиционират на повече от едно ниво от Общата европейска езикова рамка.

Специфичното при оценяването на уменията *писане* в ESLC е, че учениците се оценяват по два критерия – *комуникация* и *език*.

– **Комуникация** – при този критерий се взима под внимание доколко успешно ученикът е съумял да предаде изискваната от задачата информация; доколко стилът е съобразен с целта на заданието.

– **Език** – взима се под внимание доколко адекватни на поставената задача са използваните езикови изразни средства; организацията на текста и точността. Специфичните аспекти на езика, които се взимат предвид, са: съгласуваност, лексика, точност и др.

### Резултати от ESLC

На международно ниво при сравняване на резултатите от тестовете на ученици от различните участващи държави се отчита и влиянието на следните аспекти:

- дали оценяваният език е задължителен за изучаване от всички ученици;
- брой на задължителните чужди езици, изучавани в училище;
- хорариум на изучаваните чужди езици в училище;
- социокултурно влияние (отношение към чуждите езици и култура, влияние на неформалното общуване на чужд език върху постиженията на учениците в училище и др.);
- учебни програми;
- подготовка на учителите и достъпът им до допълнителна квалификация.



Всеки аспект влияе в една или друга степен на резултатите от езиковите тестове на ESLC, поради което е обект на отделен анализ.

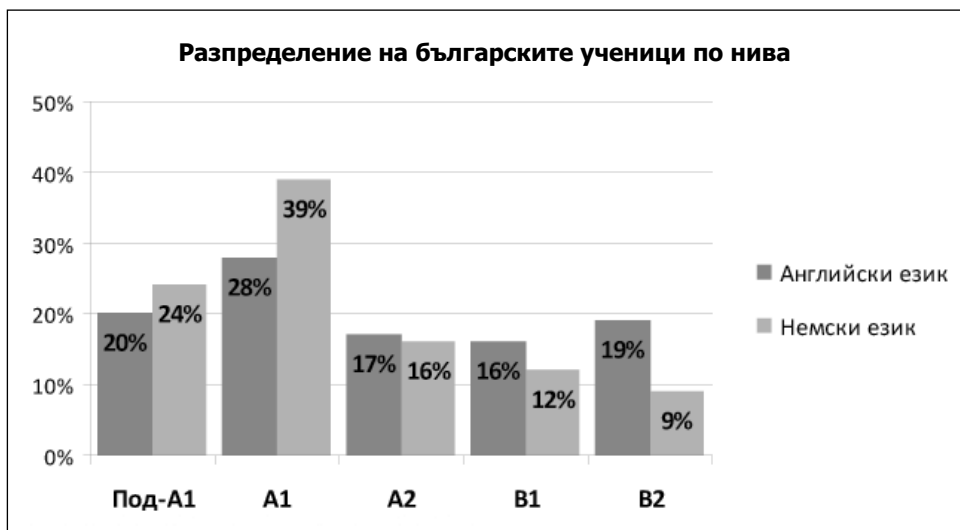
Постиженията на учениците са представени според нивата на компетентност, описани в Общата европейска езикова рамка. Въведено е едно ново ниво – под-А1, на което се намират ученици, които не са успели да постигнат компетентностите, изисквани за А1. Това е единственото ниво, което се възприема като негативно. Всички останали, включително и А1, са позитивни, защото показват постигнати умения.

В таблица 3 е представен средният дял на учениците, участвали в ESLC, които са постигнали оценяваните нива от Общата европейска езикова рамка, съответно за първи (ОЕ1) и втори (ОЕ2) оценяван език. Посочен е и дялт на българските ученици, достигнали съответните нива.

**Таблица 3.** Дял на учениците по нива на Общата европейска езикова рамка средно за ESLC и за България по първи и втори оценяван език

| Ниво                | Четене        |          | Слушане       |          | Писане        |          |
|---------------------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|
|                     | ESCL (средно) | България | ESCL (средно) | България | ESCL (средно) | България |
| <b>В2</b>           |               |          |               |          |               |          |
| Първи оценяван език | 28%           | 23%      | 32%           | 26%      | 14%           | 8%       |
| Втори оценяван език | 16%           | 13%      | 15%           | 10%      | 6%            | 5%       |
| <b>В1</b>           |               |          |               |          |               |          |
| Първи оценяван език | 14%           | 10%      | 16%           | 14%      | 29%           | 25%      |
| Втори оценяван език | 12%           | 12%      | 14%           | 12%      | 17%           | 11%      |
| <b>А2</b>           |               |          |               |          |               |          |
| Първи оценяван език | 12%           | 11%      | 13%           | 12%      | 24%           | 24%      |
| Втори оценяван език | 14%           | 12%      | 16%           | 16%      | 22%           | 18%      |
| <b>А1</b>           |               |          |               |          |               |          |
| Първи оценяван език | 32%           | 33%      | 23%           | 25%      | 24%           | 28%      |
| Втори оценяван език | 40%           | 39%      | 35%           | 37%      | 35%           | 42%      |
| <b>Под-А1</b>       |               |          |               |          |               |          |
| Първи оценяван език | 14%           | 23%      | 16%           | 23%      | 9%            | 15%      |
| Втори оценяван език | 18%           | 24%      | 20%           | 25%      | 20%           | 24%      |

Постиженията на българските ученици, участвали в ESLC, не попадат в двете крайни категории. Делът на българските ученици на равнище под-А1 е около 20%, като най-малък е при оценяването на уменията *писане*. Постиженията на около една трета от българските ученици и при трите оценявани умения са на ниво А1 от Общата европейска езикова рамка. Интересното е, че на нива А2 и В1 по *писане* са разпределени постиженията на 50% от българските ученици, при които е оценявано това умение.



**Фигура 1.** Разпределение на българските ученици по нива на Общата европейска езикова рамка

Представянето на българските ученици при втория оценяван език е малко по-различно от това при първия. Макар че основната част от учениците се намират на ниво А1 (около 40% при всички умения), се наблюдава голяма разлика при представянето на учениците на най-високото ниво. При всички оценявани умения делът на учениците на ниво В2 при втория оценяван език е около 10%. За сравнение при *четене с разбиране* и *слушане с разбиране* при първия оценяван език около 25% от учениците са постигнали ниво В2.

Изводите за разликите в представянето на учениците по държави и по умения и оценявани езици трябва да се правят много внимателно. Следва да се отчита съвкупността от фактори, които са специфични за всяка образователна система и които правят сравнението между резултатите на учениците по държави и в самите държави проблематично. Независимо от това обикновено се

приема, че по-ниските нива на Общата европейска езикова рамка изискват по-малко учене, по-малко положени усилия, по-малко отделено време.

### **Постиженията на българските ученици по английски език**

Английски език е първият оценяван език в България. Голяма част от българските ученици го изучават още от началния етап на основната образователна степен. През последните 10 години в образователната политика в България, свързана с чуждоезиковата подготовка в училище, силно е застъпено ранното чуждоезиково обучение. Езиците, които се предлагат, зависят от наличните кадри и визия на конкретното училище. В България няма определени задължителни чужди езици и учениците в най-честия случай избират от чуждите езици, които училището предлага за изучаване. Самите училища, от своя страна, отчитат обществените нагласи по отношение на изучаването на чужд език и се стремят да им отговорят адекватно. Ранното чуждоезиково обучение е задължително за всички ученици от II клас. Задължителното изучаване на втори чужд език в България се въвежда в IX клас. Училища, които разполагат с необходимите ресурси, имат право да предложат на своите ученици изучаването на втори чужд език и по-рано.

Основните документи, по които се осъществява обучението по английски език в българското училище, са учебните програми. Учебните програми по английски език са съобразени с минималния хорариум учебни часове по учебен план. Авторите са съгласували учебните програми за IX и X клас по английски език с нивата на владеене на език в Общата европейска езикова рамка. За съжаление, като очакван резултат в учебните програми не е посочено конкретното ниво по Общата европейска езикова рамка, на което трябва да се намират учениците в края на обучението си по английски език при завършването например на IX или X клас.

За ориентир относно постижимостта на определено ниво на овладени умения по чужд език Асоциацията на центрoвете по езиково оценяване в Европа (ALTE), на базата на опита си и на собствените си изпити, свързани с нивата на Общата европейска езикова рамка, отчита, че за постигането на ниво A1 са необходими около 90–100 учебни часа, а за постигането на ниво A2 – 180–200 часа.

Една от основните цели, към които трябва да се стреми всяка образователна система, е осигуряването на равен достъп на всички ученици до качествено образование. Това означава, че училището като институция е призвано да намали влиянието на социално-икономическата среда на учениците върху техните постижения.

Данните за България показват, че социално-икономическата среда има значително влияние върху постиженията на учениците. Много силно влияние върху постиженията по английски език оказва видът на подготовката, в която се обучават учениците. За целите на този анализ сме разграничили три

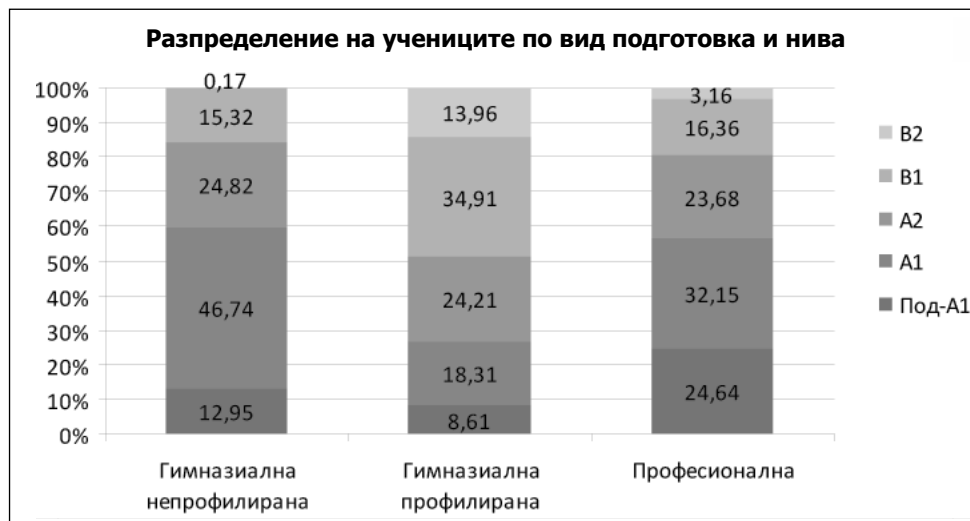
вида подготовка – гимназиална непрофилирана, гимназиална профилирана и гимназиална професионална. Данните за вида на подготовката са събрани от самите ученици чрез въпросник за ученика.



**Фигура 2.** Английски език – разпределение на учениците по вид подготовка и нива при оценяване на уменията *четене с разбиране*

Учениците, които се обучават в профилирана подготовка, имат по-добри постижения от тези, които се обучават в непрофилирана или професионална подготовка. Много по-малък е дялът на учениците от профилирана подготовка на ниво под-А1 – 9% за *слушане с разбиране* и съответно 15 % при *четене с разбиране*. В същото време около една трета от учениците от непрофилирана и професионална подготовка са разпределени на това ниво. Същото е положението и на най-високото В2 ниво. За учениците с профилирана подготовка това е нивото, на което се намират основната част от учениците. Докато при учениците с професионална подготовка при *слушане с разбиране* основният дял от учениците не могат да достигнат ниво А1, а при *четене с разбиране* основната група е на ниво А1. При учениците с непрофилирана подготовка основната част от учениците и при двете умения се ситуираща на ниво А1.

При изследването на уменията *писане* учениците с профилирана подготовка отново показват резултати, по-високи от връстниците си с непрофилирана или професионална подготовка. Тук на преден план излиза дялът на учениците от непрофилирана подготовка, които са успели да достигнат до ниво В2 – 0,17%.



**Фигура 3.** Английски език – разпределение на учениците по вид подготовка и нива при оценяване на уменията *писане*

При *писането* дялът на учениците на ниво В2 като цяло не е висок. Основната част от учениците с профилирана подготовка при оценяването на това умение попадат на ниво В1. Интересното при това умение е високият дял на учениците и с непрофилирана и професионална подготовка на нива А1 и А2. Този факт се вписва в наблюдаваната напоследък тенденция за negliжиране на въпросите със свободен отговор. Можем да предположим, че този резултат, който имаме на нива А1 и А2 (за учениците с непрофилирана и професионална подготовка) и В1 (за учениците с профилирана подготовка), се дължи на факта, че само учениците, които са сигурни в знанията си на конкретния език, са дали верен отговор.

Резултатите на учениците се анализират според вида на населеното място, в което се намира училището. За тази цел селищата са обединени в четири категории – населено място с население до 3000 жители, малък град, град и голям град. На графиката е даден и ориентировъчният брой жители за съответната категория. По този начин големите областни градове и София попадат в последната категория – голям град.

При оценяването на уменията *слушане с разбиране* и *четене с разбиране* наблюдаваме много ясна тенденция, а именно – в малките населени места дялът на учениците под-А1 ниво е по-голям и намалява с увеличаването на големината на населеното място. Постиженията на около 40%

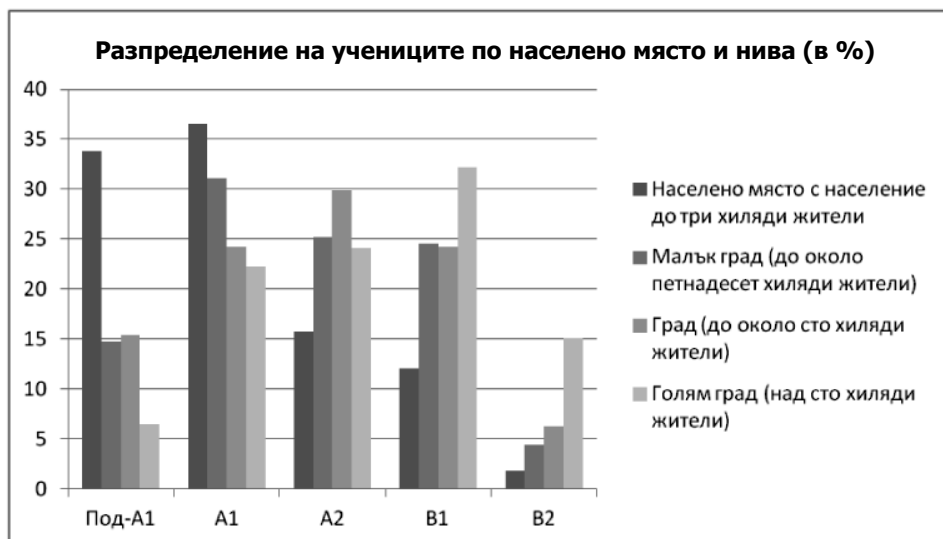
от учениците при *слушане с разбиране* и *четене с разбиране* от големите градове са на ниво В2, а около 35% от постиженията на учениците при *слушане с разбиране* и *четене с разбиране* от много малките населени места са на ниво под-А1.

На фигура 4 е представено разпределението на учениците по вид населено място и нива по *слушане с разбиране*, като при оценяването на уменията *четене с разбиране* разпределението е почти идентично.



**Фигура 4.** Английски език – разпределение на учениците по вид населено място и нива при оценяване на уменията *слушане с разбиране*

Анализът на резултатите при *писане* очертава по-различна тенденция от тази при *четенето с разбиране* и *слушането с разбиране*. Най-голям е дялът на учениците от големите градове, постигнали ниво В1. При задачите за измерване на уменията *писане* и в големите градове се наблюдава значителна разлика между дела на учениците с резултати на ниво В1 (около 30%) и тези с резултати на ниво В2 (около 15%). Тенденцията за по-голям дял на учениците от по-малките населени места с резултати на ниските равнища се запазва.

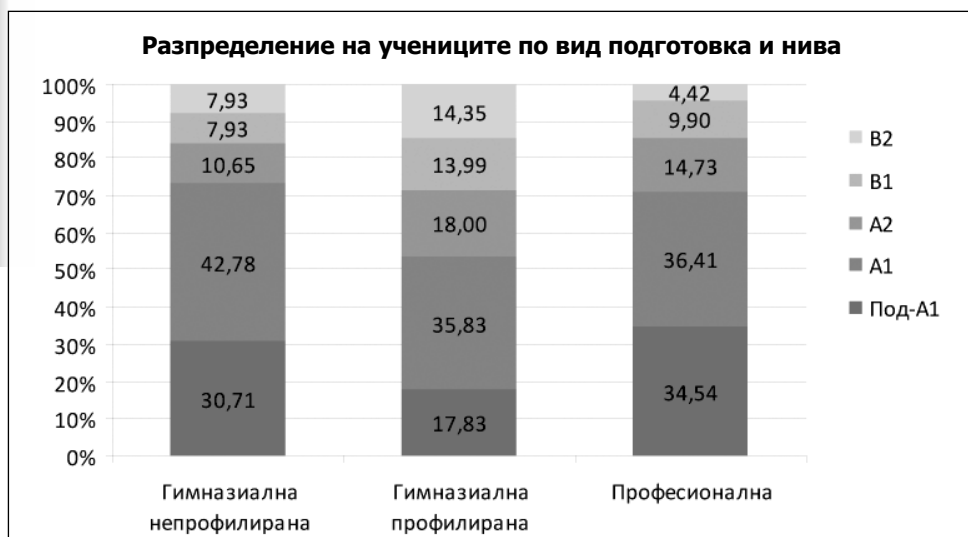


**Фигура 5.** Английски език – разпределение на учениците по вид населено място и нива при оценяване на уменията *писане*

### Постиженията на българските ученици по немски език

Вторият оценяван език в България е немски език. Това е третият най-изучаван чужд език в България след английския и руския език. Като цяло, в по-голямата си част учениците изучават немски език като втори чужд език. Това означава, че за голяма част от участващите в изследването ученици знанията, уменията и компетентностите по немски език са започнали да се формират от началото на IX клас. Очаквано резултатите на българските ученици по немски език са малко по-ниски от тези по английски. Учебните програми по немски език също са съгласувани с нивата на компетентности, заложи в Общата европейска езикова рамка.

Тенденцията за влиянието на вида подготовка върху постиженията на учениците в България се запазва и при изследването на втория оценяван език – немски. И тук учениците, посочили, че се обучават в профилирана подготовка, имат по-добро цялостно представяне, сравнени с учениците от непрофилираната и професионалната подготовка. При сравнение с данните за разпределението на учениците по английски език се вижда, че тук делът на учениците на ниво В2 с профилирана подготовка е по-малък.



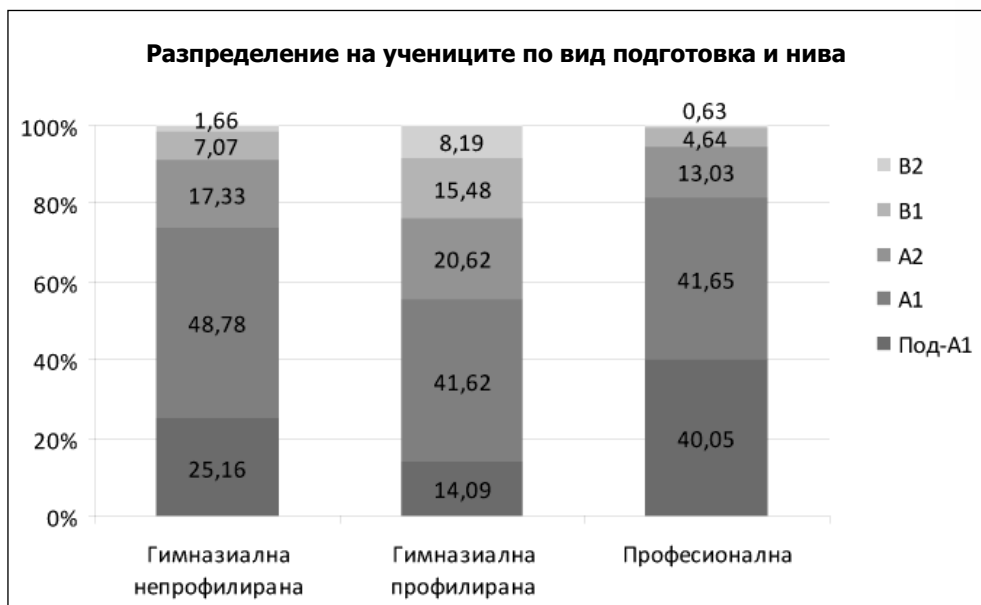
**Фигура 6.** Немски език – разпределение на учениците по вид подготовка и нива при оценяване на умениято *слушане с разбиране*

Със сигурност може да се каже, че постиженията на учениците в умениято *слушане с разбиране* на немски език за трите видове подготовка са предимно на ниво А1. При гимназиалната непрофилирана и професионална подготовка над 30% от учениците са на най-ниското под-А1 ниво.

При анализа на данните за умениято *четене с разбиране* по немски език впечатление прави големият дял на учениците с непрофилирана подготовка на ниво под-А1. Не можем да пренебрегнем и факта, че 13% от учениците с непрофилирана подготовка са достигнали до ниво В2. И при това оценявано умение основно учениците се намират на ниво А1.

Малко по-различно е представянето на учениците при оценяването на умениято *писане* по немски език. И тук може да се каже, че постиженията са основно на ниво А1. Ясно се вижда малкият дял на ниво В2 (под 2% от учениците с непрофилирана и професионална подготовка са постигнали това ниво). Делът на учениците с непрофилирана гимназиална подготовка с резултати на най-високото В2 ниво по немски език е по-голям от дела на учениците с резултати на В2 по английски език.





**Фигура 7.** Немски език – разпределение на учениците по вид подготовка и нива при оценяване на уменията *писане*

Резултатите на учениците с профилирана подготовка на теста по немски език при оценяване на уменията *писане* съответстват по-скоро на ниво А1, докато по английски език са сравнително равномерно разпределени между различните нива.

При изследването на уменията *писане* на немски език голяма част от учениците не са изпълнявали заданията по същество, а са отбелязвали отделни изречения или думи, което би могло да бъде и причината за малкия дял на учениците на нива В1 и В2.

При оценяването на уменията *слушане с разбиране* и *четене с разбиране* тенденцията, която се наблюдава при английския език, се запазва и тук – в малките населени места делът на учениците под-А1 ниво е по-голям и намалява с увеличаването на големината на населеното място. Постиженията на около 40% от учениците по *слушане с разбиране* и *четене с разбиране* от големите градове са на ниво В2, а над 35% от постиженията на учениците по *слушане с разбиране* и *четене с разбиране* от много малките населени места са на ниво под-А1. Най-хомогенно е разпределението в А2 и В1 по населено място – около 10% от учениците от всички населени места са успели да достигнат до ниво А2 при оценяването на немски език. Най-голяма разлика се

наблюдава в двете крайни нива. Там разпределението на учениците варира от 40% за малките населени места на ниво под-А1 до 10% от същото населено място на В2.

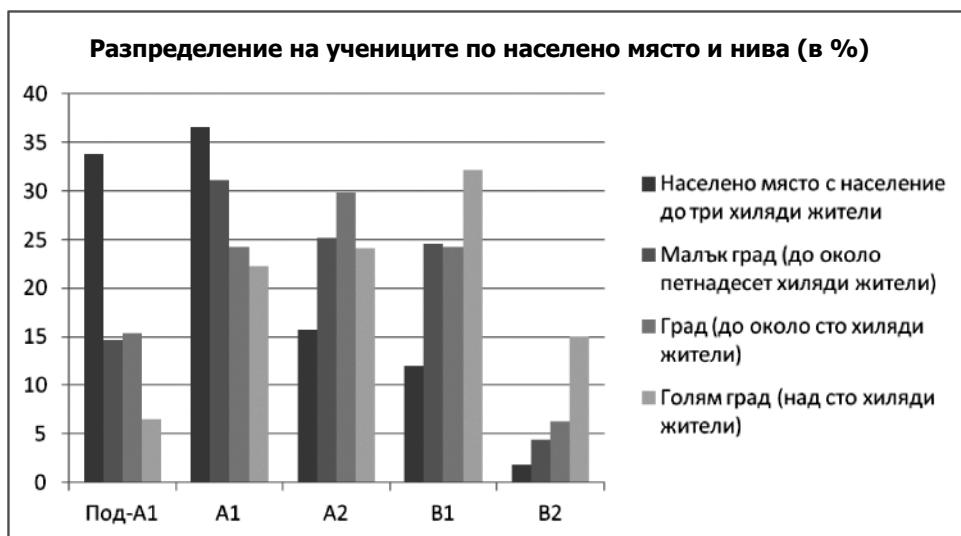


**Фигура 8.** Немски език – разпределение на учениците по вид населено място и нива при оценяване на уменията *четене с разбиране*

При *писането* ситуацията е почти идентична както при оценяването на английския език. Учениците на най-ниското ниво намаляват с увеличаването на големината на населеното място и учениците на най-високото ниво се увеличават с увеличаването на големината на населеното място. Тенденцията за зависимостта на качеството на обучението по чужд език от вида на населеното място, в което живеят и учат учениците, е валидна и за двата изследвани езика.

Данните показват, че значителен процент ученици не достигат ниво А1 от Общата европейска езикова рамка. В същото време голяма част от учениците в профилирана подготовка са с резултати на ниво В2. Тревожно голям е и процентът на ученици с резултати под ниво А1. Той до голяма степен се обяснява с наблюдаваната в цяла Европа зависимост между типа населено място и постиженията на учениците, за което основните причини са две: недостатъчна квалификация на учителите и слаба мотивация на учениците.

Според общото разбиране за чуждоезиковата подготовка на учениците в ЕС ниво А1 трябва да бъде първата леснодостъпна цел при обучението по



**Фигура 9.** Немски език – разпределение на учениците по вид населено място и нива при оценяване на уменията *писане*

чужд език. При наличието на задължително ранно чуждоезиково обучение в България буди безпокойство фактът, че основно постиженията на българските ученици са на ниво А1. Резултатите могат да се разглеждат като сигнал за необходимост от задълбочен анализ на политиките, свързани с изучаването на чужд език в българското училище. Тревожен е големият дял на учениците с резултати и при двата изследвани езика на ниво под-А1.

По-високите постижения на учениците с профилирана подготовка в сравнение с тези на техните връстници с непрофилирана и професионална поставят отново въпроса за равния достъп до качествено образование.

Различията, наблюдавани и в зависимост от населеното място, показват, че българското училище по-скоро задълбочава в негативна посока влиянието на социално-икономическата среда върху постиженията на учениците.

Състоянието на чуждоезиковото обучение в училищното образование у нас поставя редица въпроси пред всички участници в него. България е страна, в която социално-икономическите фактори оказват относително силно влияние върху чуждоезиковите постижения на учениците, а училището не съумява да го компенсира.

Високите резултати на учениците с профилирана подготовка и значително по-ниските средни резултати на учениците с непрофилирана и професионална поставят проблема за равния достъп на всички ученици до качествено образование. Предизвикателство към цялата образователна система е осигуряването на равни възможности за обучение наред с високо общо качество на образованието.

### ЛИТЕРАТУРА:

- European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report. Luxemburg.*
- European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: Technical Report.* Докладът е публикуван на: [www.surveylang.org](http://www.surveylang.org) [Последно намерен на 28.01.2013 г.]
- European Commission (2007a). *Communication from the Commission to the Council of 13 April 2007 entitled „Framework for the European survey on language competences“* [COM (2007) 184 final – Not published in the Official Journal].
- ЮНЕСКО (1997). *Международна стандартизирана класификация на образованието (МСКО).*
- Трим, Д., Норт, Б., Кост, Д. (2006.) *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване.* Варна: Релакса ООД.

## BULGARIAN STUDENTS AND FOREIGN LANGUAGES: BULGARIANS RESULTS FROM EUROPEAN SURVEY ON LANGUAGE COMPETENCES

**Abstract.** The European Survey for Language Competencies is the first of its kind, which aims to gather data about the achievements of students in the field of foreign language studies in schools. The other purpose of the study is to determine the most successful pedagogical practices in teaching and the learning of foreign languages.

The ESLC is initiated and financed by the European Commission with the ultimate goal to produce a European indicator of foreign language proficiency of the students, based on the gathered results.

This article aims to provide a general perspective on the results of the Bulgarian students that had taken part in the ESLC conducted in 2011. The achievements are presented in correlation to the levels of proficiency, described in the Common European Framework of Reference for Languages. The article's main focus is on the influence of several particularities of the Bulgarian socio-economic environment and educational system over pupils' results.

**Natalia Vassileva**

✉ Centre for Control and Assessment of the Quality in School Education  
Ministry of Education, Youth and Science  
1113, Sofia, Bulgaria  
125, Tsarigradsko Shose Blvd., bl. 5  
E-mail: [n.vassileva@mon.bg](mailto:n.vassileva@mon.bg)

## В новите книжки на научните списания на издателство

### АЗ·БУКИ четете

**2/2013: сп. „Педагогика“**

**Формиране на комуникативноречевни умения за преразказване (I–IV клас) / Мариана Мангева**

Авторът представя и илюстрира теоретични постановки за създаване на ученически писмени текстове с етикетна функция в I–IV клас.

**Компютърът – алтернатива или средство, подпомагащо обучението / Виолета Кюркчийска**

В обучението по български език и литература в начална училищна възраст навлизат все повече образователни софтуерни продукти. Валидно ли е становището, че компютърната система измества работата с книжното тяло? И какво е електронното обучение – алтернатива на традиционното или негово естествено допълнение?

**Формиране и развитие на самооценка при децата от начална училищна възраст / Анна Иванова Радева-Миронова**

Кои са основните аспекти и компоненти на детската самооценка? Авторът акцентира на значимостта от формирането и развитието на уменията за самооценка още в първите класове на началното училище.

**2/2013: сп. „Професионално образование“**

**Съдържателни и практически измерения на мениджмънта на класа като работна (физическа) среда / Александър Ранев**

В статията са представени основните подходи в разбиранията за съдържателните измерения на работната (физическата) среда – време, пространство, хигиена, екология, документация. Показани са и конкретни практики, чрез които учителите биха могли да подобрят класния климат и да повлияят върху качеството на учебно-възпитателния процес в клас.

**Маркетингът като концепция и управленски подход в образованието (емпирично изследване) / Радка Питекова**

На базата на основната икономическа теория по маркетинг се разглеждат същността на маркетинга в образованието, основните маркетингови концепции и тяхното проявление. Очертани са основните подходи и проблеми при използването на маркетинга в образованието.

**2/2013: сп. „Български език и литература“**

**Слепота и музика в стихотворения на Смирненски и Вапцаров / Миряна Янакиева**

Статията разказва за начина, по който двамата автори са впели мотивите за слепотата и за музиката в междутекстовото пространство на стихотворенията „Стария музикант“ и „Слепият“ на Смирненски и „Един слеп“ на Вапцаров

**Терминът – инструмент на знанието / Мария Попова**

Авторът разкрива каква е функцията на термина като сложна, многоаспектна единица и като инструмент на знанието.

**1/2013: сп. „Философия“**

**Ибн Сина – великият ислямски мислител / Турсун Габитов, Марал Ботаева**

Философията на големия ислямски мислител Ибн Сина като пряко следствие от научното наследство на неговите предшественици и в частност на Аристотел и Фараби. Наблюденията му върху живота на различните социални класи от гледната точка на практическия му опит на лекар и везир, както и на политически бежанец и учен.

**1/2013: сп. „История“**

**Тютюноотърговецът Георги Чалбуров – от бежанец до индустриалец / Кр. Узунова**

В ранните си години преживял ужасите на жестоките изстъпления на турските и гръцките власти над българското население в Тракия, прочутият тютюноотърговец, а по-късно и политически затворник, преплита своя живот с историята на тракийските бежанци и с историята на тютюневата търговия между двете световни войни.

**Българо-гръцки отношения по време на управлението на военната хунта (1967–1974) / Т. Костадинова**

Българо-гръцките отношения в периода на диктатурата на военната хунта в Гърция (1967–1974) – сложното и интересно преплитане между идеология и дипломация. Въпреки управлението на два напълно противоположни режима двустранните връзки бележат съществен прогрес.

**1/2013: сп. „Химия. Природните науки в образованието“**

**Развитие на личностната рефлексия на учениците в училищното обучение по молекулярна биология, генетика и клетъчноинженерни биотехнологии / Иса Хаджиали, Т. Коларова**

От началото на 80-те години на ХХ век в редица страни по света, включително и в България, се наблюдава повишен интерес към психологическите и особено на педагогическите изследвания върху психичния феномен рефлексия. Това води до обособяване на ново научно направление – „Психология и педагогика на рефлексията“.

**Първата книга по химия на български език (1871 г.): автори и източници / Александрия Генджова**

Първата книга по химия на български език е „Селскостопанска неорганическа и органическа химия: Популярно написана за училищата и народа“. Тя е съставена от учителя Д. Енчев. Изследването показва, че тя има европейски произход.

**1/2013: сп. „Чуждоезиково обучение“**

**Современная русская орфоэпия и орфофония / Людмила Вербицкая**

Статията е посветена на проблема за нормата на съвременния руски език, която възниква в случаите, когато в системата има не една, а две или повече различни реализации на една единица или на съчетание от единици, когато има два или няколко варианта. Необходимо е да различаваме два аспекта на нормата: орфоэпия и орфофония. В статията са дадени резултатите от многогодишен експериментално-фонетичен анализ на речевия материал.

**Метафора как модел на националното мировидение / Евгений Юрков**

Образното осмисляне и метафората като противодействие и противоотрова на ентропията в борбата за цялост, представяне на единството на света и на мястото на човек в лингвокултурното пространство.

**Методи обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика) / А. Щукин**

За идеите за комуникативността и принципите на комуникативното обучение и влиянието, което оказват на развитието на методиката. Всички съвременни методи за обучение в значителна степен вече са комуникативни.

**1/2013: сп. „Математика и информатика“**

**Виртуалната реалност – един нов поглед към съвременното обучение / Даниела Минковска**

В статията се разглеждат основните понятия, концепции и принципи на технологията виртуална реалност. Представени са някои от средите за виртуална реалност и тяхното приложение.

**По пътя към първата компютърногенерирана енциклопедия / Сава Грозев, Деко Деков**

Авторите представят създадената от тях компютърна програма „Откривател“, предназначена да открива нови теореми в областта на Евклидовата геометрия.

#### УКАЗАНИЕ ЗА АВТОРИТЕ

Редакционната колегия на списание *Стратегии на образователната и научната политика* разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани някъде или са изпратени или са под печат в друго списание, няма да бъдат публикувани. Статиите трябва да съдържат оригинални научни резултати и идеи и това ще бъде проверявано чрез експертна оценка на двама анонимни и независими рецензенти.

Електронното изпращане на ръкописите е предпочитано. Адресът за това е [strategies@azbuki.bg](mailto:strategies@azbuki.bg), [kolevaaira@gmail.com](mailto:kolevaaira@gmail.com). За оформяне на ръкописите, които се прилагат като приложение (attachment) към съпровождащото ги електронно писмо, трябва да се използва стандартна Word програма. Изпращането на ръкописа на диск също е допустимо.

#### **Подготовка на ръкописа**

##### *Общи указания*

(1) Ръкописите могат да бъдат на български или на английски език, съобразно желанието на автора.

(2) Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавна страница с информативно и без никакви съкращения заглавие на статията (на български и на английски език), след което следват имената на авторите без техните академични степени и длъжности (ако имат такива); резюме (на английски език), което ясно представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените нови научни резултати (не повече от 20 реда); 3-6 ключови думи (на български и на английски ези); пълен текст; благодарности; приложения (ако има такива); бележки; литература; пълни адреси на всички автори с техните академични позиции, училища или научни организации, пощенски и електронни адреси (на английски език).

(3) Фигурите и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези фигури в текста трябва да бъде посочено – Фиг. 1, Фиг. 2 и т.н.

(4) Таблиците и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези таблици в текста трябва да бъде посочено – Таблица 1, Таблица 2 и т.н. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между някакви величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите и затова тяхната употреба не се препоръчва.

##### *Бележки и литература*

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Маргинални източници, които нямат присъствие в световните научни масиви, нямат място в списъка на основната литература. Ако цитирането на такива източници все пак е необходимо, това може да стане в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания *portable document format* (pdf). Мястото на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси.

Представянето на литературните източници в списъка на литература става в APA – стил (вж. *Publication Manual of the American Psychological Association*), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Ето някои примери:

##### **Списания:**

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

Кайшев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112-119.

Такива източници се цитират в основния текст като: Thompson (1986) или (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217-218.  
Този източник се цитира в основния текст като: Missen & Smith (1989) или (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Такива източници се цитират в основния текст като: Subramanian et al. (1995) или (Subramanian et al., 1995).

Ако трябва да се цитира списание, в което номерацията на всяка книжка от даден том започва със страница 1, тогава номерът на книжката също трябва да се посочи в библиографското описание на източника така:

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 19(7-8), 82-105.

#### **Книги**

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир.

#### **Книги/сборници с редактор**

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59-89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (с. 44-104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.

#### **Коректури**

Преди публикуването на приетите за печат ръкописи, авторите ще получат коректури на своите статии, които трябва да върнат в редакцията в срок от една седмица; големи промени в текста на този етап не се допускат.

#### **Отпечатащи**

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатащи на своите трудове, които да използват в кариерното си развитие или в комуникацията с други изследователи.

#### **Последни думи**

Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпваните от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо. Публикуването в това списание е безплатно както за авторите, така и за техните научни или учебни организации.



## GUIDE FOR AUTHORS

Manuscripts submitted to this journal are considered if they have been submitted only to it, they have not been published already, nor are they under consideration for publication or in press elsewhere. Contributions to the ***Strategies for Policy in Science and Education*** must report original research and will be subjected to review by anonymous and independent referees at the discretion of the Editor(s).

Manuscripts for consideration should be sent electronically to [strategies@azbuki.bg](mailto:strategies@azbuki.bg), [kolevaira@gmail.com](mailto:kolevaira@gmail.com).

Electronic submissions should be sent as email attachments using a standard word processing program. If email submission is not possible, please send an electronic version on disk.

### **Manuscript preparation**

#### *General guidelines*

(i) Manuscripts can be presented in Bulgarian or in English.

(ii) Manuscripts should be compiled in the following order: title page (an informative without any abbreviations title of the paper and names of the authors (without their current academic positions); abstract in size not exceeding 20 lines; 3-6 keywords (only in English); full text; acknowledgments; appendixes (as appropriate); notes; references; full addresses of all authors (academic positions, affiliations, postal addresses, email addresses).

(iii) Figures and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Fig. 1, Fig. 2, etc.). Please do not embed figures in the paper file.

(iv) Tables and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Table 1, Table 2, etc.). Please do not embed tables in the paper file. It is expected the tables contain values of some quantities or variables; the text tables are not encouraged.

#### *Notes and References*

The list of references includes sources which can be easily checked by the referees and by the readers as well. The marginal sources without world visibility should not be included in the list of references. Nevertheless if such sources are necessary to be cited, they should be put in the list of notes. This list should contain some additional explanations or marginal sources including internet addresses, preferably in portable document format (pdf). The position of notes within the text is marked by Arabic numerals as superscripts.

Style of the list of references should conform to that of Publication Manual of American Psychological Association (APA style), widely used for such kind of publications:

<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>

#### *Examples:*

##### **Journals**

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

Каншев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112-119.

These sources are cited in the text as: Thompson (1986) or (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217-218.

This source is cited in the text as: Missen & Smith (1989) or (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Such sources are cited in the text as: Subramanian et al. (1995) or (Subramanian et al., 1995).

If one should cite a source without continuing numeration of pages through the whole volume of the journal, then the number of the corresponding issue is to be also included in the bibliographic description of the paper in question, e.g.

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 19(7-8), 82-105.

### **Books**

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Мэрин, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир.

### **Edited Books**

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59-89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (с. 44-104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.

### **Proofs**

Before publishing the authors will have the opportunity to check the proof of their paper. The proofs should be corrected and returned to the Editor within a week. Major alterations to the text cannot be accepted.

### **Reprints**

After publishing the paper, first in the online edition in the journal, the authors will have the possibility to make themselves an unlimited number of reprints of their articles using the PDFs sent to them.

### **Last words**

The acceptance of the submitted manuscripts for publication depends strongly on the reviewers' recommendations. The publishing of the paper does not mean that the editors are in agreement with the points of view advocated by the authors. The editors reserve the right to edit manuscripts when necessary. There are no page charges to individuals or institutions.



**Списанието можете да намерите в книжарниците на:**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“,  
Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград,  
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“,  
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,  
Варненски свободен университет „Черноризец Храбър“,  
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“.

ISSN 3010 – 0270

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание  
в година XXI, 2012 в номер 1

**ИСТОРИЯ**

Българско научно-методическо списание  
в година XXI, 2012 в номер 1

**МАТЕМАТИКА  
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание  
в година XXI, 2012 в номер 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО  
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ  
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-теоретично и методическо списание  
в година XXI, 2012 в номер 1

астрономия  
биология  
география  
физика  
химия

**Природните науки  
в образованието**

Научно-методическо списание  
в година XXI, 2012 в номер 1

**ПРОФЕСИОНАЛНО  
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание  
в година XXI, 2012 в номер 1

**Философия**

Българско научно-методическо списание  
в година XXI, 2012 в номер 1

**Чуждоезиково  
обучение**

Научно-методическо списание  
в година XXXIX, 2012 в номер 1

**Цена 8.50 лв.**