

ПРОУЧВАНЕ НА АКАДЕМИЧНИТЕ ОЧАКВАНИЯ НА СТУДЕНТИ БАКАЛАВРИ КЪМ ЛЕКЦИОННИЯ КУРС ПО ДИДАКТИКА

Доц. д-р **Евгения Тополска**
Нов български университет

Резюме. Академичните очаквания на студенти бакалаври към лекционния курс по дидактика са фактор за формиране на мотивирани и креативни учители. Подкрепя се тезата, че при съответствие между позитивни академични очаквания на студентите и реалния учебен процес в университета студентите са мотивирани и участват активно. В изследването е използвана авторска анкетна карта за академичните очаквания на студентите към лекционния курс по дидактика. Анализът на различни инструменти за проучване на академични очаквания на студенти показва, че най-често се използват въпросници или анкетни карти, структурирани по тематични области. В настоящото проучване анкетната карта е структурирана в три модула, съответно по трите компонента в системата на очакванията – когнитивен, афективен и конативен. Изследването има практическа насоченост – авторската анкетна карта да послужи за анализ на академичните очаквания на студентите в контекста на усъвършенстване на лекционния курс по дидактика.

Ключови думи: академични очаквания; компоненти на академичните очаквания; студенти; лекционен курс; дидактика

Увод

Подготовката на педагогически специалисти е процес, към който обществото ни с основание има високи изисквания и очаквания. Обществените потребности за качествена подготовка на педагозите и за качествено образование на всяко дете намират логично отражение в приоритетите на националната образователна политика. В Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България за периода 2021 – 2030 г. един от приоритетите е създаването на мотивирани и креативни учители. Акцентите в Стратегическата рамка, които имат отношение към подготовката на педагози във висшите училища, регламентират да се актуализира съдържанието на бакалавърските и магистърските програми за подготовка на педагози в съответствие с промените през XXI век; да се актуализират професионални-

те профили на педагогическите специалисти в контекста на компетентностния подход; да се разшири и повиши качеството на професионално-практическата подготовка на студентите педагози; да се стимулира интердисциплинарният характер на обучението в педагогическите специалности и на обучението по бинарни специалности.

За постигане на качествена професионална подготовка на бъдещите педагози Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ на МОН поставя хорариум от задължителни, избираеми и факултативни учебни дисциплини. Лекционният курс по дидактика има ключова роля в изграждане на професионалния профил на бъдещия учител и този факт ни дава основание да го поставим във фокуса на настоящото проучване.

Процесът по формиране на мотивирани и креативни учители, поставен като приоритет в цитираната по-горе Стратегия, е продължителен и многопосочен. Много са факторите, които влияят върху резултатите от този процес. Проучването на нагласи и очаквания е познато на изследователите като фактор, който може да даде ценна информация в следните аспекти.

● *Установяването на положителни или негативни нагласи и очаквания дава ориентир за склонността на педагозите да приемат или да не приемат иновации в образованието.*

Изследване на S. Şener установява, че качеството на образованието е пряко свързано с позитивните нагласи на учителите към учителската професия (Şener 2015, p. 579). Авторът посочва, че ефективните нагласи и действия на учителите могат да променят положително живота на учениците и затова е важно проучването на факторите, които подготвят обучаемите да избират учителската професия, нивото на тяхното положително или негативно отношение, за да бъдат усъвършенствани програмите за обучение на учители (Şener 2015, p. 579). Нагласите и очакванията имат влияние върху професионалното развитие на учителите. M. Vocht и A. Laherto установяват, че негативните нагласи затрудняват способността на учителите да приемат и оперират с иновация (Vocht & Laherto 2017, p. 271).

● *Проучването на системата на очакванията дава детайлна информация за отделните компоненти и ориентира преподавателя в прецизиране на учебното съдържание, подбора на методи и средства, които оптимално да съответстват на образователните потребности и стил на учене на обучаемите.*

Целта на настоящото проучване е да се изследват компонентите в системата на академичните очаквания на студенти бакалаври към лекционния курс по дидактика, за да се усъвършенства образователният процес в лекционния курс, да бъде личностно ориентиран и да формира мотивирани и креативни учители. Обект на настоящото проучване са академичните очаквания на

студенти бакалаври. Предмет на проучването са компонентите в системата на академичните очаквания на студенти бакалаври към лекционния курс по дидактика.

Концептуална рамка на проучването

В психологията очакването се дефинира като „психично състояние, свързано с настъпването на бъдещо събитие“ или „предразположеност към определено поведение“ (Dilova et al. 1989, p. 349). Между предварителното очакване за бъдещо събитие и реализацията на това събитие може да има съответствие, но е възможно да се появи и несъответствие. Отношението между академичните очаквания и реалния учебен процес в университета се отразява върху мотивацията и участието на студентите. Когато позитивните академични очаквания се удовлетворят в реалния учебен процес, студентите са мотивирани и участват активно. Когато се установи влияние на негативни обществени стереотипи или дефицити във фоновите знания, това е значима информация за актуализиране на съдържанието и методите на обучение в лекционния курс по дидактика. В образователния процес несъответствието между позитивно очакване и реалност предизвиква негативни емоции у обучаемите и може да ги демотивира. При системно negliжиране на подобно явление преподавателите се оказват пред сериозно предизвикателство. Предварителното проучване на очаквания (относно вид: позитивни – негативни или свързани с конкретно съдържание и форма) в образователния процес е ценен инструмент за планиране както на учебното съдържание, така и на начина, по който се организира учебния процес. В изследователското поле на очакванията може да посочим следните насоки, които дават ценна информация за планиране на бъдещи дейности:

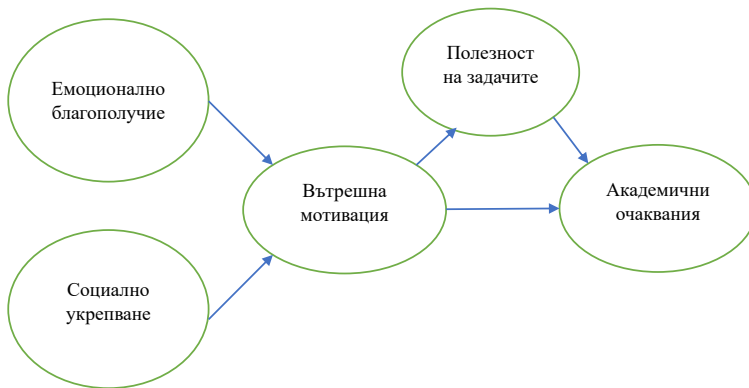
- анализ на предикторите, които влияят върху формирането на очакванията;
- анализ на компонентите в системата на очакванията;
- анализ на влиянието, което очакванията имат към бъдещи събития, и ролята на личността в тях.

В психолого-педагогически дискурс очакванията на студентите се дефинират като академични очаквания, учебни очаквания, очаквания за учене и т.н., като всеки от изброените видове отразява различен аспект от очакванията на студентите във висшето училище.

Учебните очаквания на студентите при постъпване във висше училище са фактор, който отразява готовността на студентите за осъзнато и активно участие в новата образователна среда (Borodina 2021, p. 181). Академичните очаквания отразяват психичното състояние на студента относно съдържанието на образователния процес във висшето училище (очаквания за образователно съдържание и свързаните с неговото усвояване емоционално състояние и по-

ведение на студента). Проучването на очакванията и потребностите на обучаемите е важно, защото те са „двигателят на промяната за преодоляване на образователните стереотипи“ (Angelova 2021, p. 1216). Според Г. И. Гапонова проучването на субективните очаквания на студентите в лекционния курс по „Психология и педагогика“ помага за усъвършенстване и оптимизиране на преподаването (Garonova 2011, p. 264).

В теоретичния модел за предиктори на академичните очаквания, предложен от Cecilia Latorre-Cosculluela, Veronica Sierra-Sanchez, Pilar Rivera-Torres, Marta Liesa-Orús, академичните очаквания на студентите се разглеждат в тясна зависимост от вътрешната мотивация, емоционалното благополучие и желанието за социално укрепване (Latorre-Cosculluela et al. 2022). В предложения концептуален модел (фиг. 1) емоционалното благополучие и желанието за социално укрепване имат положителен ефект върху вътрешната мотивация за учене. На свой ред, тази мотивация е важен предиктор за възприеманата стойност на домашната работа и академичните очаквания.



Фигура 1. Теоретичен модел за предиктори на академичните очаквания (Latorre-Cosculluela, Sierra-Sanchez, Rivera-Torres, Liesa-Orús 2022)

Очакванията са свързани с предпочитан стил на учене. R.Dunn, J.Beaudry и A.Klavas посочват, че върху стила на учене се отразяват предпочитанията на студентите в четири различни сфери: когнитивна (обработване на информация, запомняне, решаване на проблеми), афективна (емоция, стимул, любопитство, скука, безпокойство), физиологична (ученето като отношение към биологичните характеристики) и психологическа (ученето се отнася до вътрешната интензивност и идентичността на човека) (Dunn et al. 1989, pp. 50 – 58).

Проучвания върху модалността ни дават основание да я разглеждаме като предиктор на академичните очаквания. Модалността е качествена принадлеж-

ност на едно явление към специфична сетивна област на възприятието (Dilova et al. 1989, p. 282). Според N. Fleming, и C. Mills предпочитаната сензорна модалност определя стила на учене. Цитираната теза ни дава основание да включим модалността към предикторите на академичните очаквания, защото всяко несъответствие между предпочитаната сетивна област от обучаемия и сетивната област, стимулирана от преподавателя, води до несъответствие в очакванията на обучаемия. N. Fleming и C. Mills (Fleming & Mills 1992) предлагат модела VARK с четири модалности: визуална (V), аудиална (A), езикова, свързана с четене/писане (R), и кинестетична (K). Ако приложим модела VARK към предикторите на академичните очаквания, може да посочим, че сензорната модалност, стимулирана в процеса на обучение, трябва да съответства на стила на учене на студентите, за да се реализират академичните очаквания на студентите в процеса на комуникация.

Очакванията са едновременно емоционално състояние и структурно операционна формация (Levchenko 1991, p. 83). В системата на очакванията има когнитивен, афективен и конативен компонент. Когнитивният компонент в очакванията са знанията, свързани с учебните дисциплини и получени преди това от различни източници. В средното училище (преди да постъпи в университета) студентът е получил стихийно или случайно фонові знания относно учебните дисциплини. На основата на тези фонові знания се изгражда когнитивният компонент на очакванията за бъдещата подготовка във висшето училище. Афективният компонент съдържа емоционално-оценъчното отношение към учебната дисциплина и определя нейната привлекателност за студента. Конативният компонент се отнася до поведението на студента и наличието на потребност от задълбочаване на знанията (Levchenko 1991, p. 83; Garonova 2011, p. 265). Посочените три компонента са в тясна връзка и взаимодействие, но като водещ авторите посочват когнитивния компонент.

Очакването е състояние, което се характеризира с устойчивост. Проучването на М. Сушкова установява, че когнитивният компонент в системата на очакванията е устойчив. В процеса на изучаване на психология студентите показват еднакво ниво на валентност, реалистичност, цялостност на когнитивните очаквания преди и след практическото обучение, т.е. практиката съществено не променя нивото на когнитивните очаквания (Suchkova 2015, p. 39).

Очакването не само се характеризира с устойчивост, но и влияе върху постоянството в поведението на студентите. Maria Eugénia Ferrão и Leandro S. Almeida проучват връзката между очакванията на студентите и постоянството в контекста на висшето образование. Те изследват ролята, която имат високите очаквания за увеличаване на вероятността за постоянство на студентите. Резултатите от проведеното изследване показват, че високите академични очаквания увеличават вероятността от постоянство (Ferrão & Almeida 2021).

Очакванията зависят от миналия опит, но имат отношение към бъдещото поведение. „Всеки тип очакване поражда различни модели на поведение и се отнася по различен начин към бъдещата ситуация“ (Todorova-Lipcheva 2010, p. 35). Съществува зависимост на очакванията от миналия опит на личността, както и зависимост от това, което личността би искала да се случи в бъдеще. Именно поради зависимостта на поведението от очакванията проучването на очакванията е ценно, защото може да даде прогноза за бъдещ модел на поведение и да послужи за саморегулация на индивидуалното поведение, контролиране на отношенията, ситуациите и събитията в дадена общност (Todorova-Lipcheva 2010, p. 36).

Влиянието на академичните очаквания към бъдещото поведение на студентите може да се обобщи в няколко аспекта:

- когнитивните очаквания на студентите влияят върху професионалната мотивация (Suchkova 2015, p. 39);

- нивото на очакванията на студентите се отразява върху тяхното поведение и успех, като студентите с по-сложни очаквания за университета регулират по-добре поведението си (Gendzova 2016, p. 332);

- академичните очаквания имат важна роля за качеството на адаптация на студентите и академичния успех (Casanova et al. 2019);

- академичните очаквания на студентите първокурсници са разнородни (ниски, умерени, високи) – тази променлива е следствие от демократизацията на висшето образование и е в зависимост от средата, от която идват студентите (Araújo et al. 2019);

- академичните постижения на студентите може да се прогнозира въз основа на стратегии за мотивация за учене и очаквания за резултати (Nabizadeh et al. 2019).

Методика на проучването

Проучването е проведено в началото на есенния семестър на академичната 2023/2024 година със студенти бакалаври, които изучават дидактика като самостоятелен лекционен курс в Нов български университет в София. В първите две седмици на семестъра студентите са поканени да попълнят анкетна карта, за която е предоставен линк за достъп. В проучването взимат участие 47 студенти, от които 29 студенти от бакалавърска програма „Начална училищна педагогика и чужд език“ и 18 студенти от бакалавърски програми „Англистика“, „Германистика“ и „Испанистика“ в НБУ. Студентите, взели участие в анкетирването, са 93,6% жени и 6,4% мъже. Възрастовият диапазон на студентите в проучването е: 51,1% на възраст 19 – 20 год.; 21,2% на възраст 21 – 25 год.; 10,6% на възраст 26 – 30 год.; 6,4% на възраст 31 – 35 год.; 4,3% на възраст 36 – 40 год.; 6,4% на възраст 41 – 45 год.

За целите на проучването е създадена и апробирана авторска анкетна карта за проучване на академичните очаквания на студенти бакалаври към лекцион-

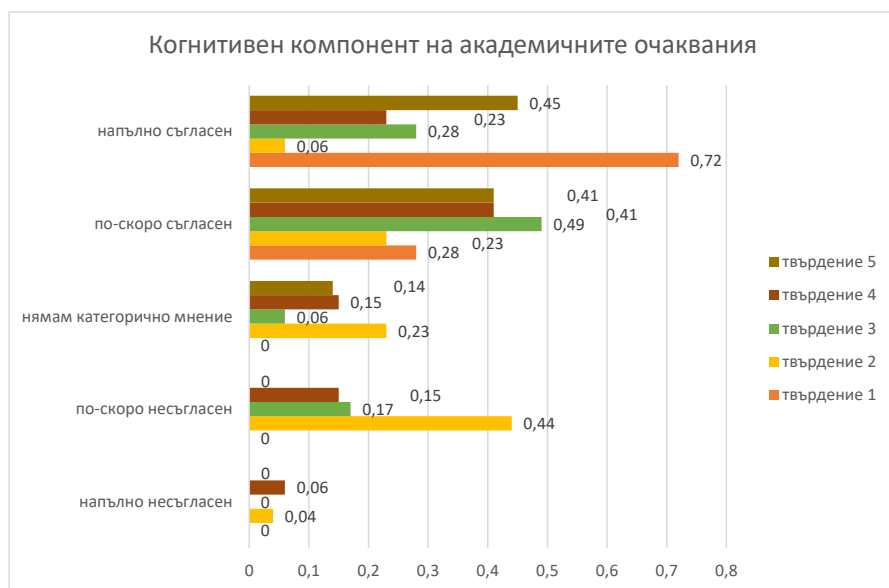
ния курс по дидактика. Анкетната карта съдържа общо 20 твърдения. От тях: 17 твърдения с избираем отговор (от които 16 твърдения за оценка по петстепенна Ликертова скала и 1 твърдение с избираем един от 4 отговора по модела VARK) и 3 твърдения, които студентите самостоятелно да формулират.

В специализираната литература са познати различни инструменти за проучване на академични очаквания на студенти. Проучените въпросници за анализ на академични очаквания на студенти са структурирани по тематични области от знания (Casanova et al. 2019); когнитивни и мотивационни аспекти (Araújo et al. 2018) и др. Съображението да изберем структурирането на анкетната карта по цитираните по-горе компоненти в системата на очакванията, предложени от Е. Левченко, се базира на компетентностния подход, а именно, че лекционният курс по дидактика цели формиране на знания, умения и нагласи. В този смисъл смятаме, че обследването на когнитивен, афективен и конативен компонент ще обхване цялостно академичните очаквания на студентите. Въз основа на цитираната теза за системата на академичните очаквания в анкетната карта са обособени три модула с твърдения, насочени към проучване на когнитивен, афективен и конативен компонент. Поради ограничения брой изследвани лица резултатите са представени в диаграмите със средноаритметични стойности (x).

Анализ на резултатите

Първият модул от твърдения цели да проучи когнитивния компонент в системата на академичните очаквания на студентите към лекционния курс по дидактика. Тъй като в средното училище студентите не са изучавали дидактика, тук не е възможно да се оценят знания по дидактика. Целта на тези твърдения е да се проучат фоновите знания, които може да се определят като най-общи знания за образователния процес, които студентите самостоятелно или стихийно са придобили. Фоновите знания са свързани с изградени стереотипи в училище, които учениците често са наблюдавали, като например: стил на преподаване на учителите в училище, обществени нагласи към процеса на обучение в училище и др. Стихийно овладените знания често са „продукт“ на обществено мнение и в този смисъл са свързани с формирането на нагласи. От гледна точка на компетентностния подход в подготовката на бъдещите педагози трябва да се отбележи, че формирането на нагласи е сред отговорностите на университетския преподавател, еднакво значими с овладяването на знания и умения. За проверка на концентрацията на вниманието (относно когнитивния компонент на очакванията) са използвани твърдения с различна насоченост (верни и грешни). В първия модул от твърдения за проучване на когнитивния компонент на академичните очаквания в лекционния курс по дидактика са използвани следните твърдения: 1. Изучаването на теория на обучението е необходимо за успешното преподаване в училище. 2. Планирането

на учебния процес се определя от държавен образователен стандарт, а не от постиженията на учениците. 3. Успешното обучение в класната стая изисква учениците да пазят тишина и да изпълняват насоките на учителя. 4. Ниските постижения на учениците се дължат на слаба мотивация. 5. Ниските постижения на учениците изискват учителя да промени начина на преподаване и учебното съдържание.



Фигура 2. Когнитивен компонент в академичните очаквания на студенти бакалаври относно лекционния курс по дидактика

От фиг. 2, която представя резултатите от проучване на когнитивния компонент в академичните очаквания на студентите, се вижда, че студентите потвърждават необходимостта от изучаване на теория на обучението като условие за успешно преподаване в училище („напълно съгласен“ – 0,72, и „по-скоро съгласен“ – 0,28). Отчитаме положително факта, че студентите осъзнават ролята на теоретичната подготовка като условие за успешна педагогическа практика, и се надяваме, че теоретичната подготовка ще бъде оценена и ще намери приложение в бъдещата училищна практика на студентите.

С твърдението „Планирането на учебния процес се определя от държавен образователен стандарт, а не от постиженията на учениците“ напълно съгласни са 0,06, по-скоро съгласни – 0,23, т.е. за 0,29 от студентите държавният образователен стандарт е водещ при планирането на учебния процес, а не

постиженията на учениците, докато 0,23 студенти нямат категорично мнение, а 0,48 не са съгласни. Не е изненадващо, че в началото на лекционния курс по дидактика студентите не могат да приоритизират факторите при планиране на учебно съдържание, защото им липсва подготовка по дидактика. В същото време допускаме влияние на наблюдаван стил на преподаване, по-конкретно – липса на персонализирано преподаване. Това предположение ни насочва да поставим акцент и да работим по посока преодоляване на наличните стереотипи, които откриваме във фоновите знания по дидактика.

Твърдението „Успешното обучение в класната стая изисква учениците да пазят тишина и да изпълняват насоките на учителя“ подсказва фронтален подход в преподаването и авторитарен стил, при които движението на ученици в класната стая и свободното обсъждане биха нарушили тишината в класната стая. За преобладаващата част от студентите дисциплината в класната стая и изпълняването на насоките на учителя са необходими („напълно съгласен“ – 0,28, „по-скоро съгласен“ – 0,49, „нямам категорично мнение“ – 0,06, „по-скоро несъгласен“ – 0,17). Фактът, че това твърдение е подкрепено от преобладаващата част от студентите, ни насочва, че е необходимо да направим SWOT анализ на различните подходи в преподаването, като представим активния и интерактивния подход като възможна алтернатива и анализираме техните силни страни, слаби страни, възможности и страхове.

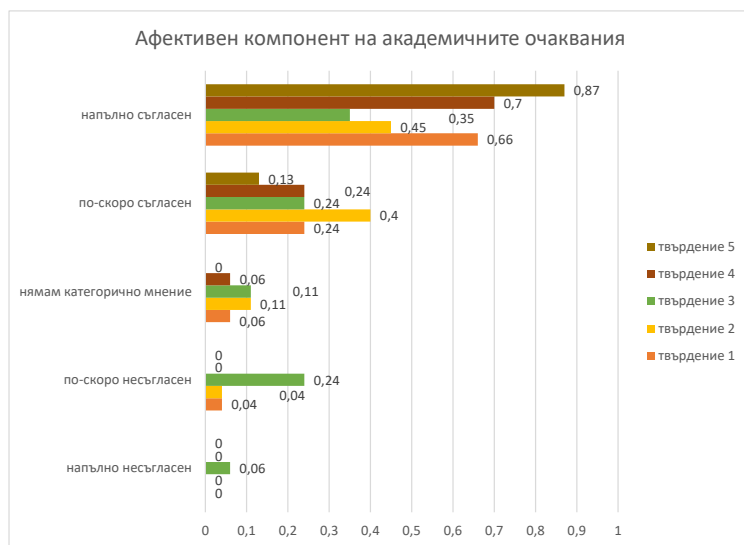
Твърдението „Ниските постижения на учениците се дължат на слаба мотивация“ е подкрепено от преобладаващата част студенти (общо съгласни 0,66). Резултатите показват влияние на обществена нагласа, а именно, че слабите ученици в училище са мързеливи. Дали това е само влияние на обществено мнение, или студентите са били свидетели на подобни коментари в училище, не можем да твърдим със сигурност. Но съществен извод в случая е, че е необходима промяна в това фоново знание на студентите.

Твърдението „Ниските постижения на учениците изискват учителят да промени начина на преподаване и учебното съдържание“ е подкрепено от преобладаващата част от студентите (общо съгласни 0,86) и този резултат показва, че студентите възприемат учениците като субекти в образователния процес и с основание споделят твърдението, че учителят трябва да адаптира начина на преподаване и учебното съдържание спрямо образователните потребности на учениците.

В първия модул от анкетната карта е включено твърдение, което студентите да довършат: „Съотношението между теоретични знания и практически насоки в лекционния курс по дидактика очаквам да бъде...“. Тук твърдението на студентите са в свободен текст. Отговори „балансирано“, „50:50“ или „наполовина“ са дали 0,28 от изследваните лица. Малка част от студентите (0,13) очакват повече практически насоки в лекционния курс. Не са посочили отговор 0,04 от изследваните лица, а останалата част от студентите (0,55) са

дали отговори, които не са в контекста на поставената инструкция („добро“, „интересен, мотивиращ за студентите“, „лесно приложимо като практика“, „очаквам да бъде интересно както теоретически, така и практически“, „редовно, за да привлече интереса ми“ и т.н.).

Вторият модул от твърдения в анкетната карта има за цел да проучи афективния компонент в системата на академичните очаквания на студентите към лекционния курс по дидактика. Емоционално-оценъчното отношение към учебната дисциплина е проучено чрез отношението на студентите към процеса учене – дали е интересна дейност, необходимо ли е постоянство и преодоляване на трудности, дали изисква пасивно или активно участие на студента, с какъв тип взаимоотношения е свързано ученето. В този модул са включени следните твърдения за оценка по петстепенна Ликертова скала: 1. Ученето изисква усилия и преодоляване на трудности. 2. Ученето е интересна и вълнуваща дейност. 3. Ученето е заучаване на информация. 4. Ученето е откриване на информация. 5. Обучението изисква диалогичност между преподавател и студент.



Фигура 3. Афективен компонент в академичните очаквания на студентите относно лекционния курс по дидактика

От фиг. 3 се вижда, че твърдението „Ученето изисква усилия и преодоляване на трудности“ се споделя от преобладаващата част от изследваните лица („напълно съгласен“ – 0,66, „по-скоро съгласен“ – 0,24, „нямам категорично мнение“ – 0,06, „по-скоро несъгласен“ – 0,04). Тези резултати показват, че за по-голямата част от

студентите академичните очаквания са свързани с проява на устойчивост, постоянство, усилия в процеса на обучение. Твърдението „Ученето е интересна и вълнуваща дейност“ се споделя също от преобладаващата част от студентите („напълно съгласен“ – 0,45, „по-скоро съгласен“ – 0,4, „нямам категорично мнение“ – 0,11, „по-скоро несъгласен“ – 0,04). Това твърдение е включено да провери наличие на позитивни нагласи у студентите спрямо ученето и търсене на баланс в емоционално-оценъчното отношение към учебната дисциплина.

Относно твърдението „Ученето е заучаване на информация“ очакванията на студентите са разнопосочни („напълно съгласен“ – 0,35, „по-скоро съгласен“ – 0,24, „нямам категорично мнение“ – 0,11, „по-скоро несъгласен“ – 0,24, „напълно несъгласен“ – 0,06), което ни дава основание да приемем, че тези очаквания са следствие от различен стил на преподаване в средното училище. Твърдението „Ученето е откриване на информация“ е споделяно от преобладаващата част от студентите („напълно съгласен“ – 0,7, „по-скоро съгласен“ – 0,24, „нямам категорично мнение“ – 0,06). По отношение на диадата „заучаване на информация – откриване на информация“ не се установява категоричност.

Твърдението „Обучението изисква диалогичност между преподавател и студент“ категорично се подкрепя от студентите („напълно съгласен“ – 0,87, „по-скоро съгласен“ – 0,13). Ясно заявеното очакване от студентите за диалогичност тълкуваме като очакване за добра комуникация, подкрепа и установяване на субект- субектен тип взаимоотношения между преподавател и студент.

Във втория модул на анкетната карта е включено твърдение, което студентите да довършат: „Ученето ми е интересно, когато...“. В основата на твърдението е тезата, че интересните дейности в обучението предизвикват положителни емоции. Отговорите на студентите може да обобщим в следните посоки:

- учебно съдържание („предоставената информация е нова“, „информацията е полезна за моето развитие“, „получавам нови знания“, „когато темата ме интересува и може да ми бъде полезна в бъдеще“);

- роля на преподавателя („преподавателят преподава по интересен начин“, „има свободна комуникация между преподавател и студент“, „преподавателят има голяма мотивация да ни научи“, „преподавателят дава лесни и интересни примери“, „кратко, ясно и точно се преподава“, „преподавателят ни кара да се чувстваме спокойни и позитивни, и да задаваме всякакви въпроси“);

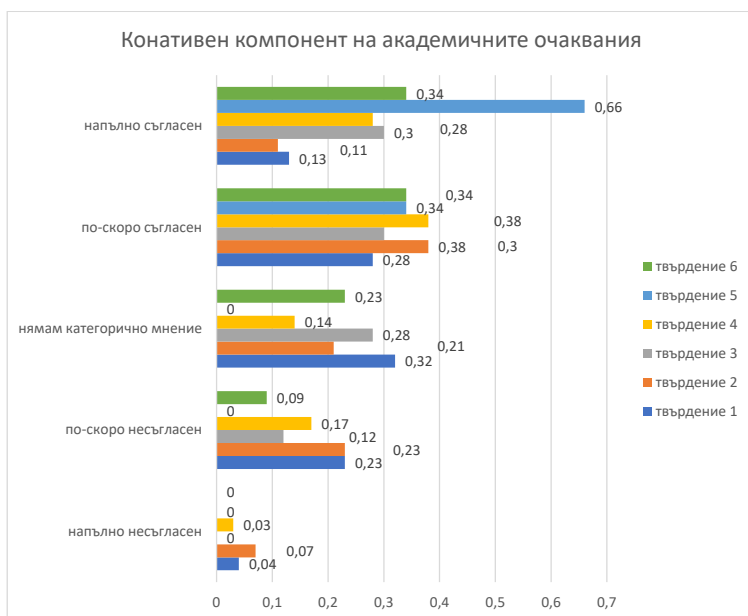
- форми и методи на обучение („има дискусия“, „си сътрудничим с другите студенти“, „имаме екипни задания“, „имаме практически задачи“, „има демонстрация“, „гледаме видеа и говорим заедно какво мислим“);

- роля на студента („когато разбирам новия материал и мога да го приложа на практика“, „имам свобода на избора“, „уча нещо, което сама съм избрала“, „ми е забавно“, „когато чета внимателно и концентрирано по дадена тема“, „ученето е процес, който няма край, и за мен е важно да бъда съсредоточена в самия процес“, „когато усещам, виждам ползите от реално изучения материал“, „настроението и

енергията ми имат влияние, понякога съм по-заинтригувана и любознателна, а друг път ми е разсеяно и демотивирано“).

Проучването на афективния компонент в академичните очаквания на студентите ни показва, че емоциите, съпътстващи ученето, за немалка част от студентите са разнопосочни и съответно очакванията – също. Категорично всички анкетирани студенти споделят очакване за диалогичност между преподавател и студент. Този факт потвърждава необходимостта от методи на преподаване, основани на интеграция.

Третият модул от твърдения цели да проучи конативния компонент в системата на академичните очаквания на студентите към лекционния курс по дидактика. Във фокуса на проучването тук е поведението на студента в процеса на обучение и наличие на потребност от задълбочаване на знанията. В този модул са включени 7 твърдения с избираем отговор (6 твърдения за оценка по петстепенна Ликертова скала и 1 твърдение с избираем отговор от 4 варианта). Твърденията за оценка по Ликертовата скала са: 1. Предпочитам да уча самостоятелно. 2. Предпочитам да уча в група. 3. Предпочитам работа по проект. 4. Предпочитам предварително да проуча темата, а по време на лекцията да питам преподавателя за неизяснено учебно съдържание. 5. Предпочитам наблюдение на добри практики. 6. Предпочитам да има обучение извън аудитория.



Фигура 4. Конативен компонент в академичните очаквания на студентите относно лекционния курс по дидактика

Както се вижда от фиг. 4, твърдението „Предпочитам да уча самостоятелно“ показва различни очаквания у изследваните лица. Наблюдава се разнообразие от отговори („напълно съгласен“ – 0,13, „по-скоро съгласен“ – 0,28, „нямам категорично мнение“ – 0,32, „по-скоро несъгласен“ – 0,23, „напълно несъгласен“ – 0,04). В случая не може да се изведе преобладаваща тенденция в очакванията на студентите. Относно твърдението „Предпочитам да уча в група“ също има разнообразни очаквания („напълно съгласен“ – 0,11, „по-скоро съгласен“ – 0,38, „нямам категорично мнение“ – 0,21, „по-скоро несъгласен“ – 0,23, „напълно несъгласен“ – 0,07). Твърдението „Предпочитам работа по проект“ е оценено в широки граници („напълно съгласен“ – 0,3, „по-скоро съгласен“ – 0,3, „нямам категорично мнение“ – 0,28, „по-скоро несъгласен“ – 0,12). Относно твърдението „Предпочитам предварително да проуча темата, а по време на лекцията да питам преподавателя за неизяснено учебно съдържание“ също не се откроява преобладаваща тенденция в очакванията на студентите („напълно съгласен“ – 0,28, „по-скоро съгласен“ – 0,38, „нямам категорично мнение“ – 0,14, „по-скоро несъгласен“ – 0,17, „напълно несъгласен“ – 0,03). Твърдението „Предпочитам наблюдение на добри практики“ е подкрепено от всички изследвани лица („напълно съгласен“ – 0,66, „по-скоро съгласен“ – 0,34).

Твърдението „Предпочитам да има обучение извън аудитория“ представя непопулярна форма на обучение във висшето училище и това обяснява различните очаквания на студентите („напълно съгласен“ – 0,34, „по-скоро съгласен“ – 0,34, „нямам категорично мнение“ – 0,23, „по-скоро несъгласен“ – 0,09). Този резултат вероятно е следствие от опита в средното училище, където ученето извън класната стая не е популярна форма на обучение. Непознати, непопулярни организационни форми не може да предизвикат категоричност в очакванията.

С цел проучване на предпочитан стил на учене по модела VARK в анкетната карта за академичните очаквания на студентите е включено твърдение с четири избираеми отговора, съответстващи на посочените четири компонента на модела VARK: „Най-лесно уча чрез (посочете един от изброените отговори):

- като гледам филм, видео;
- слушане на лекция;
- четене и самостоятелно проучване на литература;
- като изработвам нещо“.

Получените резултати показват различни очаквания относно предпочитана модалност: визуална модалност – 0,10, аудиална модалност – 0,28, езикова – 0,28, кинестетична – 0,34.

В анкетната карта е включено и твърдение, което студентите да продължат в свободен текст: „Добавете друг предпочитан начин или организация на

учене“, в случай че има пропуснато сред изброените. На това твърдение не се отговорили – 0,17. За 0,06 от студентите предпочитан начин или организация на учене са лекции в парка, сред природата. Останалите отговори повтарят изброените форми и методи в предходни твърдения. Вероятно в началото на университетското образование все още е трудно да се предложат нови идеи за форми и методи на обучение. С удовлетворение може да споделим, че в отговор на твърдението „Добавете друг предпочитан начин или организация на учене“ получихме отговор „този ми допада“.

В обобщение, резултатите от третия модул на анкетата ни дават основание целенасочено да включваме разнообразни методи в процеса на обучение – да комбинираме индивидуални и групови, да провокираме с модела „обърната класна стая“ и да подкрепяме изучаваната теория с добри педагогически практики. Всеки от изброените методи формира значими личностни качества у бъдещия педагог и в този смисъл смятаме за необходимо да има баланс в разнообразието от методи.

Заклучение

Демократизирането на висшето образование поставя ежегодно университетските преподаватели пред нови и по-високи изисквания. Като се позовахме на тезата, че академичните очаквания са фактор за формиране на мотивирани и креативни педагози, в настоящото проучване поставихме фокус върху академичните очаквания на студенти бакалаври към лекционния курс по дидактика. Анализът на когнитивни, афективни и конативни компоненти в системата на академичните очаквания на студентите, установи разнообразие. Получените резултати показаха както наличие на фонові знания, свързани със стереотипи в обществените нагласи относно образованието, така и очаквания за разнообразие от съвременни методи и средства в лекционния курс. Този факт потвърждава необходимостта от интеракция в лекционния курс, подкрепя за участие чрез стимулиране на различни модалности и стилове на учене, прилагане на иновации в компетентностния подход.

Да бъдат подкрепени студентите въз основа на проучени академични очаквания в началото на лекционния курс, е необходимо. Настоящото изследване има практическа насоченост. Получените данни са ценен ориентир в търсене на възможности за усъвършенстване на учебния процес във висшето училище.

БЕЛЕЖКИ

1. НАРЕДБА ЗА ДЪРЖАВНИТЕ ИЗИСКВАНИЯ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ „УЧИТЕЛ“ (Обн. – ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 година; (акт. 05.02.2021 г.), МОН, <https://web.mon.bg/bg/59> [посетено на 10.08.2023].

2. СТРАТЕГИЧЕСКА РАМКА ЗА РАЗВИТИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО, ОБУЧЕНИЕТО И УЧЕНЕТО В РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ (2021 – 2030), <https://web.mon.bg/bg/143> [посетено на 10.08.2023].

ЛИТЕРАТУРА

- АНГЕЛОВА, С., 2021. Проучване потребностите на студенти педагози от подготовка за реализиране на свързаността „формално – неформално образование“. *Педагогика*, Т. 93, № 9, с. 1212 – 1229. ISSN 1314-8540.
- БОРОДИНА, Т., 2021. Изследование ожиданий студентов инженерного профиля от изучения иностранного языка в техническом ВУЗе. *Мир науки, культуры, образования*, Т. 89, № 4, с. 181 – 184. ISSN 1991-5497.
- ГЕНДЖОВА, А., 2016. Сравняване на образователните и кариерните цели, очаквания и умения на първокурсници от „Химия“ и „Фармация“. *Химия*, № 3, с. 331 – 347. ISSN: 2738-7135.
- ГАПОНОВА, Г., 2011. Анализ субъективных ожиданий студента при изучении дисциплины «Психология и педагогика». *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, № 22, с. 264 – 268.
- ДИЛОВА, М.; НИКОЛОВА, Г.; ЦЕНОВА, Б.; ПОПОВА, А. & АТАНАСОВ, А., 1989. *Речник по психология*. София: Наука и изкуство.
- ЛЕВЧЕНКО, Е., 1991. Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии. *Вопросы психологии*, № 2, с. 80 – 86. ISSN: 0042-8841.
- СУШКОВА, М., 2015. Когнитивные ожидания к изучению психологии в ВУЗе у студентов с различными личностными характеристиками и характером учебной активности. *Калужского университета*, № 1, с. 34 – 40. ISSN: 1819-2173.
- ТОДОРОВА-ЛИПЧЕВА, И., 2010. Очакванията като социално-психично явление. *Научни трудове на Русенския университет*, Т. 49, с. 32 – 36. ISSN: 1311-3321.
- ARAUJO, A. et al., 2018. A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, vol. 35, no. 1, pp. 58 – 67. ISSN: 1695-2294. Available from: <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351> [viewed 10.08.2023].
- AWANG, H. et al., 2017. Relationship between the Learning Styles Preferences and Academic Achievement. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* vol. 226, DOI 10.1088/1757-899X/226/1/012193 [viewed 17.08.2023].
- CASANOVA, J. et al., 2019. Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, vol. 9, no. 1. Available from: <https://doi.org/10.1177/2158244018824496> [viewed 15.08.2023].
- DUNN, R. et al., 1989. Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, pp. 50 – 58. ISSN: 0013-1784 [viewed 11.08.2023].

- FLEMING, N. & MILLS, C., 1992. Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, vol. 11, no. 1, pp. 137 – 144. Available from: <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x> [viewed 11.08.2023].
- FERRAO, M. & ALMEIDA, L., 2021. Persistence and Academic Expectations in Higher-Education Students. *Psicothema* 2021, vol. 33, no. 4, pp. 587 – 594. Available from: doi: 10.7334/psicothema2020.68 [viewed 17.08.2023].
- LATORRE-COSCULLUELA, V. et al., 2022. Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, vol. 115.
- NABIZADEH, S. et al., 2019. Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students. *BMC Med Educ*, vol. 19, no. 99. Available from: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1527-9> [viewed 10.08.2023]. ISSN: 1472-6920.
- ŞENER, S., 2015. Examining trainee teachers' attitudes towards teaching profession: Çanakkale Onsekiz Mart University case. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 199, pp. 571 – 580. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.550> [viewed 17.08.2023].
- VOCHT, M. & LAHERTO, A., 2017. Profiling teachers based on their professional attitudes towards teaching responsible research and innovation. *European Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 5, no. 3, pp. 271 – 284. Available from: <https://doi.org/10.30935/scimath/9511> [viewed 10.08.2023].

REFERENCES

- ANGELOVA, S., 2021. Prouchvane potrebnostite na studenti pedagozi ot podgotovka za realizirane na svarzanostta „formalno – neformalno obrazovanie“. *Pedagogika-Pedagogy*, vol. 93, no. 9, pp. 1212 – 1229 [In Bulgarian]. ISSN 1314-8540.
- ARAUJO, A. et al., 2018. A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, vol. 35, no. 1, pp. 58 – 67. Available from: <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351> [viewed 10.08.2023]. ISSN: 1695-2294.
- AWANG, H. et al., 2017. Relationship between the Learning Styles Preferences and Academic Achievement. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* vol. 226. DOI 10.1088/1757-899X/226/1/012193 [viewed 17.08.2023].
- CASANOVA, J. et al., 2019. Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, vol. 9, no. 1. Available from: <https://doi.org/10.1177/2158244018824496> [viewed 15.08.2023]
- DUNN, R. et al., 1989. Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, pp. 50 – 58. ISSN: 0013-1784.

- FLEMING, N. & MILLS, C., 1992. Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, vol. 11, no. 1, pp. 137 – 144. Available from: <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x> [viewed 11.08.2023].
- FERRAO, M. & ALMEIDA, L. 2021 Persistence and Academic Expectations in Higher-Education Students. *Psicothema*, vol. 33, no. 4, pp. 587 – 594. Available from: doi: 10.7334/psicothema2020.68 [viewed 17.08.2023].
- GAPONOVA, G., 2011. Analiz subaktivnykh ozhidaniy studenta pri izuchenii distsipliny «Psihologia i pedagogika». *Psihologia i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, no. 22, pp. 264 – 268 [in Russian].
- GENDZHOVA, A., 2016. Sravnyavane na obrazovatelните i kariernite tseli, ochakvania i umenia na parvokursnitsi ot „Himia“ i „Farmatsia“. *Himia*, no. 3, pp. 331 – 347 [In Bulgarian]. ISSN: 2738-7135.
- LATORRE-COSCULLUELA, V. et al., 2022. Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, vol. 115.
- LEVCHENKO, E., 1991. Subaktivnye ozhidania studenta i metodika prepodavania psihologii. *Voprosy psihologii*, no. 2, pp. 80 – 86 [in Russian] ISSN: 0042-8841.
- NABIZADEH, S. et al., 2019. Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students. *BMC Med Educ*, vol. 19, no. 99. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1527-9> [viewed 10.08.2023]. ISSN: 1472-6920.
- ŞENER, S., 2015. Examining trainee teachers' attitudes towards teaching profession: Çanakkale Onsekiz Mart University case. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 199, pp. 571 – 580. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.550> [viewed 17.08.2023].
- SUSHKOVA, M., 2015. Kognitivnye ozhidania k izucheniyu psihologii v VUZE u studentov s razlichnymi lichnostnymi karakteristikami i karakterom uchebnoy aktivnosti. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta*, no. 1, pp. 34 – 40 [in Russian]. ISSN: 1819-2173.
- TODOROVA-LIPCHEVA, I., 2010. Ochakvaniyata kato sotsialno – psihichno yavlenie. *Nauchni trudove na Rusenskiya universitet*, vol. 49, pp. 32 – 36 [In Bulgarian] ISSN: 1311-3321.
- VOCHT, M. & LAHERTO, A., 2017. Profiling teachers based on their professional attitudes towards teaching responsible research and innovation. *European Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 5, no. 3, pp. 271 – 284. Available from: <https://doi.org/10.30935/scimath/9511> [viewed 10.08.2023].

STUDY OF THE ACADEMIC EXPECTATIONS OF BACHELOR STUDENTS FOR THE LECTURE COURSE IN DIDACTICS

Abstract. The academic expectations of bachelor students regarding the didactics lecture course are a factor in the formation of motivated and creative teachers. The thesis is supported that if there is a correspondence between positive academic expectations of the students and the real learning process at the university, the students are motivated and participate actively. In this study an author's questionnaire about the academic expectations of students in the didactics lecture course is used. The analysis of various tools for assessing students' academic expectations showed that questionnaires structured by thematic areas are most often used. In the present study, the questionnaire is structured in three modules, corresponding to the three components in the system of expectations – cognitive, affective and conative. The current research has a practical orientation - the author's questionnaire should serve as an analysis of the students' academic expectations in the context of improving the lecture course on didactics.

Keywords: academic expectations; components of academic expectations; students; lecture course; didactics

✉ **Dr. Evgeniya Topolska, Assoc. Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-6878-4345

New Bulgarian University

Sofia, Bulgaria

E-mail: etopolska@nbu.bg