

РОЛЯ НА ЕМПИРИЧНИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕТО НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ПОЛИТИКИ В ОСНОВНОТО УЧИЛИЩЕ (I–VII КЛАС)

Нина Герджикова

*Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Филиал – Смолян*

Резюме. Ако българските училища трябва да отговорят на потребностите на съвременното общество, то те трябва да бъдат преосмислени и реструктурирани. След приемането на закона за образованието от 1990 г. въпросът за пазарната ориентация на образованието и автономията на училището доминира в политическите дебати за него. Прилагането на резултатите от изследванията в училищен контекст би ни помогнало да разберем и подкрепим подобряването на качеството на обучението в цялата страна. Това означава, че трябва да разгледаме всички появили се предизвикателства и да се заемем с тяхното решаване.

Keywords: education, reform, curriculum

Проблемът за връзката между теорията и практиката винаги е бил на фокус в научните среди. В резултат на дискусиите в социалните науки се обособяват няколко основни идеи за характера на педагогическото „въздействие“, или казано по друг начин – за „ефекта“ от професионалната педагогическа дейност. В индивидуален план Д. Бенер ги определя по следния начин:

- повлияване върху заложбите на човека с цел подпомагане на неговото свободно себеизразяване;
- дефиниране на средствата и вида на педагогическото подпомагане, чрез които възпитаваният, образованият се индивид може да постигне своята самостоятелност;
- формиране на подрастващите от гледна точка на обществените интереси, което е свързано с преформулирането на външните за училището цели във „вътрешни“ за институцията училище;
- концентриране на всички социални практики върху цялостното прогресивно развитие на човека (Benner, 1980: 488).

Така систематизирани, „ефектите“ от педагогическото действие разкриват връзките му с политическото. Осъществяването на педагогическото действие извън общественозначимите интереси става безсмислено, ако теоретичните знания не се прилагат в полза на хората, живеещи и работещи в конкретни социални условия. Ето защо би било добре да превърнем откровеното дискутиране на нерешените или „трудните“ въпроси в администрирането и реализирането на образователните цели във водещ ангажимент на научния печат. Ръководена от това намерение, по-нататък ще се опитам да систематизирам своите разсъждения за постигане на желаната от всички реформа в българската образователна система. Това е възможно според мен при съчетаване на законодателната инициатива със системно организирани научни изследвания на училищния живот у нас.

Гарантирането на индивидуалната свобода, подборът на „инструментите“ за постигането на тази цел и непрекъснатото усъвършенстване на ученето са процесите, които политиката или политиките по принцип модерират. Благодарение на политиката, разбирана като съзнателно осъществявани действия с цел индивидуалното и съвместното „оцеляване“ на хората, се постига „промяната“ на обществения ред. Това е възможно благодарение на същностните характеристики на политиката, които според Алеман (Alemann, 1999: 79) се свеждат до следните елементи: **власт, конфликт, господство, интерес, ред, общото благо и закрила**.

Ако разгледаме обсъждания в момента Закон за предучилищното и училищното образование в контекста на тези категории, бихме установили някои специфични черти на „новото образователно пространство“. Главният фактор в определянето на училищните функции, както и досега, е държавата. Държавната власт се проявява с една и съща регулираща функция и в трите вида училищни институции: държавни, общински и частни. От направените конкретизации в закона следва, че преобладаващата част от началните (I–IV клас) и основните (I–VII клас) училища са под юрисдикцията на общините. Частните училища също се поставят в зависимост от „разрешението“ на министъра на образованието, младежта и науката – (чл. 42). Държавата съхранява своите функции и чрез финансирането от държавния бюджет, чрез което тя не само запазва властта си, но се опитва да поддържа справедлив ред и да осигури достъп до благото „образование“.

Друга ключова идея в образователната политика е светският характер на образованието. По такъв начин се реализира гражданската ориентация на ценностите в училищния живот. Инструментът за осъществяване на комуникацията между актьорите на институционалния живот е книжовният български език. Чуждите езици и учебният предмет „Майчин език“ имат съпътстваща функция. Чрез тези текстове се осигурява приемствеността със

Закона за народната просвета и се гарантират гражданските права на учениците с колективен характер.

Редът в образователната система се постига чрез въвеждането на стандарти за общообразователната и профилираната подготовка, за учебния план, за физическата среда в училище, за статута и професионалното развитие на педагогическите специалисти, за управлението на качеството в институциите. Предвижданите наредби, издадени от министъра, отново осигуряват влиянието на държавата върху изпълнението на официалните образователни цели.

Така дефинираните в проекта функции на държавата пораждат въпроса за дефинирането и гарантирането на индивидуалните интереси на различните актьори в образователния процес – ученици, родители, училищна администрация, учители, граждани, работодатели. Този проблем е загатнат в чл. 23, в който се цитира Европейската квалификационна рамка и необходимостта от осигуряване на мобилност на гражданите чрез образование. Тук проличават съвременните опити за сближаването на законодателните текстове, свързани с публичната сфера, с идеите за мениджмънта на училищната институция. Оттук следва обаче и въпросът за начините, по които държавата ще осъществява контролните си функции върху образованието. Повод за размисъл биха могли да бъдат сегашният учебен план и действащите учебни програми. Те имат строго прескриптивен характер и всяко „отклонение“ на практиката в училище би могло да бъде санкционирано от държавните власти. Ето защо, ако надникнем в електронните страници вероятно на най-добрите училища от Видин, София или Ямбол, ще открием „повторяемост“ на практиките: компютърни технологии, чужди езици, готовност за прием на ученици от първи, пети и осми или десети клас, интерес към диалога с родителите и „културната общественост“. Достатъчно ли е това, за да се формира „визията“ на училището, както е модерно да се изразяваме напоследък? Моят отговор е: не, не е достатъчно и причината за това е в начина, по който са регламентирани училищните дейности и в проекта. Затова контролните функции на държавата би трябвало да се „изтеглят“ по посока на крайния резултат от дейността на образователната система, а непосредствената организация и подбор на учебното съдържание да се трансформират в приоритетно право на учителите и учениците.

Раздел II от проектозакона е ориентиран към правото на образование и в по-широк смисъл – към общоприетите текстове за личностното развитие, свързани с правото на образование от 7 до 16-годишна възраст. Чрез институции като детска градина, училища, центрове за подкрепа за личностно развитие и специализирани обслужващи звена се осигурява достъп до различен тип образователни услуги, които са безплатни за

учениците. Това затвърждава съвременното разбиране за образованието като общо благо. Училището предлага и различен тип индивидуална и групово форма на подкрепа и закрила на учениците. Това се постига чрез дефинираните в чл. 171 права на учениците и в чл. 173, където институциите се задължават да разработват „цялостни политики“ за позитивна подкрепа на учениците.

Заявяването на законодателен интерес към тази проблематика е напредък в сравнение със сега действащия Закон за народната просвета от 1991 г., допълван многократно до 2012 г. Реализирането на тази част от закона обаче поражда необходимост от задълбочени емпирични педагогически изследвания на „българското“ училище от „български“ изследователи и по „европейски“ стандарти. В този смисъл сравнителните международни изследвания са една от стъпките за набиране на надеждна информация за общото и различното между родното и чуждестранното образование. Другата стъпка биха били системно организирани изследвания на национално равнище по въпроси, значими за българската училищна практика, като например: практики за диференциране на обучението в рамките на конкретно училище и на отделен вид училище, бюджета на училището като реализиране на различни модели за обучението и възпитанието на учениците, профили на педагогическата компетентност и „цена“ на педагогическия труд.

Така представената обща структура на закона създава впечатлението за осъзната необходимост от реформа на средното образование. В него се срещат всички термини, характерни за съвременната образователна юриспруденция: права на учениците, личностна подкрепа, стандарти, компетенции, интеграция, етнокултурно многообразие. За да се постигне обаче реална реформа на образователните практики, декларирането на политическа готовност не е достатъчно само по себе си. Необходима е „практическа готовност“ на учителите, инспекторатите, общинската и държавната администрация за действия с реформаторски характер. Посредникът между политическите намерения и практиката несъмнено са емпиричните педагогически изследвания, които могат да дефинират проблемите и техните решения.

Примери, потвърждаващи подобна теза, са различните анализи на постиженията на учениците в международните сравнителни изследвания. PISA и подобните на него изследвания са насочени именно към установяване на особеностите на структурата на образователната система като цяло и нейното влияние върху постиженията на учениците. Така например данните за учениците от Германия в изследването от 2006 г. показват, че високите нива на компетентност не корелират с висок интерес към *природните науки*. Данните показват още, че дозирането на

предлаганите учебни дейности, на въпросите за проучване и характерът на комуникацията в обучението влияят значително върху усвояването на компетенциите. Макар че няма линейна зависимост между времето и усвояването на компетенциите, се установява зависимост между учебния план и качеството на постижението – колкото по-дълго се разглежда едно учебно съдържание, толкова по-трайни и задълбочени са знанията на учениците. Материалната обезпеченост на обучението няма пряко отношение върху равнището на компетентност по природни науки. Между социалния произход и ниските нива на компетентност също няма пряка връзка: броят на учениците с неблагоприятен социален статус, които не могат да постигнат минималните стандарти на компетентност, намалява (Prenzel, 2007: 29-30).

В друго международно изследване – IGLU, за оценяване на постиженията по *четене* емпиричните данни също провокират към размисъл за функционирането на образователните системи при различни социално-политически условия - в Германия, където образователната система има три „стълба“, учениците показват сравнително висока степен на компетентност. Групата на най-високите постижения обаче обхваща страни като Руската федерация, Хонконг, Сингапур, канадската провинция Алберта, Британска Колумбия и Люксембург. Между високите и ниските нива на компетентност при четене няма голяма разлика в края на IV клас между учениците в Германия. Отново в Германия има незначителни разлики по четене между момичета и момчета (Valtin, Bos, Buddeberg, Goy, Botthoff, S., 2008: 94).

Според един доклад до *Световната банка* с решения на Министерския съвет общините в България са разпределени на 4 групи: 139 общини са в трета група и за 2010 г. за един ученик училищата са получавали по 1342 лв.; в четвърта група са 70 планински общини – те са получавали по 1450 лв.; 40 общини са във втора група (с по-малко от 70 хил. жители в общинския център) – те са получавали по 1261 лв., и в първа група – 15 общини (с повече от 70 хил. жители в общинския център) – получавали са по 1175 лв. (България: преглед на реформите, 2010: 21–22). Независимо от увеличаването на бюджета за образование, разходите за един ученик са ниски в сравнение с другите страни членки на Европейския съюз – само 22 % от brutния вътрешен продукт са публичните разходи за един ученик.

В контекста на тези резултати и анализи в България и в други държави, които влияят върху формирането на идеите за европейска образователна политика, е любопитен законовият текст, който дефинира средищните и защитените училища (чл. 51 и чл. 52). Ако прилагаме всички текстове на закона, тогава колективните права на учениците и училищата във всяко населено

място биха били гарантирани. Необходимостта от използване на географски понятия и количествени категории за дефинирането на образователните проблеми в малките населени места всъщност косвено доказва, че „държавните“ административни разподеби компенсират отсъствието на „съгласуваност и надеждност“ на педагогическата теория и практика. Подобен текст би бил излишен, ако съществуваша изследвания и научно ръководена практика за работа в малкото училище.

Повод за размисъл дават и статистиките за обхвата на учениците в основните училища: в началния етап той спада с 2,9 процентни пункта, а в прогимназиалния етап се запазва на същите нива за периода 2000–2009 г. От този процес най-засегнати са селските райони, където някои семейства отказват да преместят учениците в друго училище. (България: преглед на реформите, 2010: 15) През 2008 г. за първи път се прилагат делегираните бюджети на училищата – по новата схема общините разпределят 80% от общия годишен общински бюджет за образование по единни стандарти на база записани ученици във всяко училище, а 20% се разпределят по договореност между училищата и общината – разширяват се правомощията на директора при определяне на числеността на персонала, броя на паралелките, диференцираното възнаграждение на персонала според резултатите. Несъмнено тези стъпки са в посока на пазарното ориентиране на менажирането и отчетността в образователната ни система. Как обаче се определя дали решенията на училищните директори са правилни? Как се преценява качеството на „ефекта“ от провежданото в конкретното училище обучение? Как се осъществява сравняването на училищата в определен регион или в страната като цяло? За намирането на отговорите несъмнено би трябвало да се обърнем към резултатите от *научните изследвания* със стратегически характер. Наред с тези въпроси липсва самостоятелност в учебните политики (форми, методи, времетраене, съдържание), които биха избрали директорите, учителите, учениците и родителите.

Според класацията на Института за пазарна икономика в международните изследвания като PISA, TIMSS, PIRLS българските ученици клонят към средните резултати: при резултатите по математика за VIII клас на 23 място от 49 страни през 2007 г. (TIMSS); на 14 място от 45 страни през 2006 г. по четене (PIRLS); по математика на 47 място от 66 страни, по четене на 57 от 76 страни и по природни науки на 47 място от 66 страни за 15-годишни през 2009 г. (PISA). Прави впечатление, че през 2007 г. сме по-близо до средните стойности, а през 2009 г. сме под средата на класацията. Според анализа на Банков 26 % от учениците по математика и 24% от тях по природни науки не са постигнали дори минималните критерии, заложили в „международния учебен план“ (Банков, 2009).

Българските ученици могат да четат и пишат, но не могат да тълкуват и анализират текст. Интересни са и интерпретациите в международните анализи на резултатите от източноевропейските страни. В един от тях се посочва следното: „Като цяло 15-годишните ученици в периода на прехода са най-добри по природни науки, най-зле – по четене, и към средата – по математика“ в сравнение с другите участници в PISA (Melzig, Petric, Sprout, 2005: 5).

При вторичните научни анализи на резултатите от TIMSS (Paleckova, Strakova, 2002: 154) осмнокласниците по природни науки от България, Унгария, Латвия, Литва, Румъния, Руската федерация и Република Словакия се сравняват с тези в Чехия. Установява се, че въпреки различията между тези страни моделът на постиженията по същество е един и същ. Учебното време, отделено за усвояване на съдържанието в тестовите задачи, също варира, но подходите на обучение по природни науки са много сходни: отдава се голямо значение на усвояването на факти и по-малко – на усвояването на експериментални умения. Поотделно се преподават физика, химия, биология и география. Това води до сходни постижения на учениците в осемте страни: те са много добри по биология и доста по-слаби по екология и другите природни науки. Авторките обясняват това с традиционното обучение по биология и пренебрегването на въпросите на екологията в източноевропейските страни.

Сам по себе си този критичен извод може да бъде основание за промяна в организирането на обучението по природни науки не само в България, защото проблемът се оказва общ за всички европейски страни, независимо от националните им традиции в образованието. Критичният анализ на Оатс (2010) за британския курикулум определя като един от най-сериозните проблеми в него *контекстуализирането на учебното съдържание*. Авторът има предвид свързването на учебното съдържание предимно със съвременните проблеми на обществото като екология, граждански проблеми и пренебрегване на фундаменталните, ключови понятия за дадена предметна област. Доминирането на тези проблеми над „традиционните“ според него обаче пречи на задълбоченото учене.

Друг източник на редукция в учебното съдържание е акцентирането върху тестовите като метод за оценяване постиженията на учениците. Учителите заострят вниманието на учениците само върху учебните единици, които се съдържат в теста за предходната година. Учениците привикват просто да попълват „квадратчета“ и не осъзнават „процеса“ на познанието (Oates, 2010: 7). Ето защо според Оатс Националният курикулум трябва да се фокусира върху понятията, принципите, фундаменталните операции и ключовите знания, вместо да подготвя учениците за „добро представяне“ (Oates, 2010: 9).

Макар че пътят в организацията и провеждането на обучението в Англия и източноевропейските страни в исторически и съвременен план е много различен, дискусиите за законодателното и административното регулиране на училищното образование в по-старите демокрации биха били полезни при по-бързото намиране на съвременни за нашата практика решения. Традиционната за Англия децентрализация и автономност на училищата очевидно поражда трудности в усвояването на базисното учебно съдържание. Обратно, в Източна Европа учениците със средно ниво на постижения владеят основни понятия от учебното съдържание, но не могат да ги „прилагат“, разбирано в най-общ смисъл.

Изхода от тази ситуация авторът на поверителния до 18.10.2010 г. доклад (Оатс) вижда в създаването на общоевропейски курикулум. Като основа той предлага да се използват анализите и резултатите от големите международни изследвания и подчертава, че културните различия между страните трябва да се отчитат. В този смисъл изследванията за националната българска идентичност са твърде полезни и необходими. Представителното емпирично социологическо изследване, проведено през 2009 г., установява, че 62,8% от българите, 56% от турците и 62,8% от ромите приемат дефинирането на българската нация като „обединение на различни етнически общности“ (Неделчева, 2011: 12). В друго изследване на 532 юноши (Байчинска & Савова: 2006) достигат до извод, който се противопоставя на колективистичната нагласа на възрастното население: доминиращите ценности са хедонизъм и себенасоченост. Допирната точка между юношите и възрастното население е ценността „сигурност“. Според авторките този избор е реакция на актуалната социална ситуация в страната и отразява „културата на бедност“, дефинирана в други социологически проучвания.

В цитирания по-горе доклад Оатс отбелязва и още една интересен факт в сравнителните изследвания: всички страни, в които учениците имат високи постижения, са малки по население и територия – Сингапур, Финландия, Хонконг. Обяснението на автора е свързано с по-лесното менажиране на „малките“ системи на образование, където се създава по-пряк контакт между администратори, учители и ученици в рамките на училището, за разлика от организирането на образователните дейности в „големите“ страни като Англия с над 50 млн. население, Германия с около 60 млн. и т.н., където „инструкциите“ се отработват от повече субекти на училищните дейности.

Друг преодолим проблем, характерен както за България, така и за другите европейски страни, е различното време, което се отделя за усвояването на една и съща съдържателна единица. Това не означава „копиране“ на успешните образователни системи във всички останали, а постигане на

висока степен на кохерентност на учебното съдържание. Кохерентността се определя от Schmidt & Prawat (2006) като взаимно проникване на Националния курикулум, учебниците, учебното съдържание, предлагано от учителите, методиката на преподаване, измерването на постиженията, потребностите на учениците и стимулите за учене. Средството за реализиране на подобна кохерентност е дефинирането на възрастоовообусловена йерархия на ключовите понятия, които учениците ще усвояват в рамките на цялото задължително обучение.

Модернизирането на съвременното училище се свързва и с разширяването на ангажиментите на учениците към организацията и провеждането на обучението. Изследванията показват, че уважаването на правата на учениците още в началните класове допринася за подобряване на резултатите в социалната, поведенческата и академичната сфера. Когато учениците са ангажирани със случващото се в училище, те повишават изискванията към самите себе си, изпитват удоволствие от ученето, имат по-високо мнение за себе си, изпълнени са с оптимизъм (Covell, 2010: 39).

Обратно, когато те се чувстват изолирани от училищния живот, поведението им е рисково в много по-голяма степен, голям процент от учениците са застрашени от отпадане или повтаряне на класа. Затова в редица изследвания се предлага реформата на училището да се свърже с разширяването на правата на учениците чрез създаване на гъвкава организация на вътрешноучилищните дейности. В такива училища не само се преподават, но и се „упражняват“ правата, записани в Хартата за правата на детето. Добър пример за практиката е едно начално училище в региона на Хемпшир, Англия. Наблюденията на практиците и изследванията в него показват, че формирането на активно отношение към ангажиментите в училище трябва да започне от четиригодишна възраст. Създаването на възможности за участие на децата и учениците във всички аспекти от функционирането на училището, включително бюджетирането и възнагражденията на учителите, въздейства стимулиращо. Позитивните резултати в училището модел се обясняват със задоволяването на базисната вътрешна потребност от самоопределение. С възрастта тя се осъзнава все по-добре от учениците и допринася за осъзнаването на истинския смисъл на личните права като ценност и на съдържанието на самооценката (Covell, 2010: 40). Малките ученици разбират, „че целта на техните права е да разширяват максимално своя потенциал за развитие“ (Covell, 2010: 41).

Тези изводи според авторката, за съжаление, се правят въз основа на преценките и наблюденията на учителите, а не на самите ученици. Твърде възможно е например, „изгарянето“ на учителите да е негатив-

но свързано с „ангажимента“ на учениците към училищните дейности. Възможно е също така гледните точки на учителите и учениците да се различават.

Изследванията установяват още един любопитен факт: полът на учениците има значение при възприемането и оценяването на ангажиментите в училище още в началните класове. Така например аспирациите към образование и кариера при момчетата са по-силно изразени. Те имат също така по-добре развити умения по отношение на грамотността, по-развито внимание; могат да се съсредоточават върху определена задача по-дълго време, проявяват по-висока степен на готовност да се кооперират с други ученици. Момчетата възприемат принадлежността си към мъжкия пол по-скоро като заплаха за участието си в училищните дейности, отколкото като „право“ и „възможност“ за изява (Covell, 2010: 41).

Научните анализи, представени по-горе, очертават ясно разминаването между теория и практика. В контекста на националната ни образователна политика това усещане се засилва от чл. 78 в проекта на закона за предучилищното и училищното образование, който постулира общообразователната подготовка в основната степен да бъде „еднаква“ за всички видове училища, да се постига чрез изучаване на едни и същи общообразователни предмети, с един и същ брой учебни часове. Дефинирането на общообразователната подготовка отново като „еднаква“ след около половин век идеологически поддържана уравниловка на учениците е притеснителен факт. Културният и историческият контекст в развитието на българското образование е различен от този в Англия или Швейцария например. Това обаче не е основание, за да се откажем от създаването на административно-организационни предпоставки за педагогическото дефиниране на различни профили на общообразователната подготовка. Емпиричен аргумент в подкрепа на тази теза е повишеният интерес на учителите към книги като „Мениджмънт на класа“, в която се предлага практически ориентирано описание на процедурите за организиране и провеждане на „неформално обучение“ (Николаева, 2011).

Анализите и научнообоснованите предложения за централизиране на регулативните механизми по отношение на учебното съдържание и организацията в двете страни се „случват“ след десетилетия на училищна автономия и натрупан опит в самостоятелното функциониране на училищната институция. В България липсва именно този етап от развитието на училището като „саморазвиваща се“ и „саморегулираща се“ институция. Насочването на усилията в тази посока би било полезно за развитието на нашите ученици като „граждани на Европа“. Цитираната формулировка очевидно е резултат от задълбочено познаване на реалностите в страната. Вероятно авторите на закона допускат, че професионалният капацитет на мнозинството учители и

директори в системата все още не е достатъчен, за да се направят радикални стъпки в организацията на училищния живот. Разширяването на правата на главните учители би могло да се окаже едно от възможните решения за преодоляването на прескриптивния характер на тази част от законодателните текстове.

На концептуално равнище се забелязва известна неяснота и при формулирането на училищната подготовка. За дефинирането ѝ се използват две категории – компетентности и стандарти. По същество това са два различни механизма за функционирането на образованието: компетентностите предполагат насочване на вниманието преди всичко към „процеса“, към „субективния смисъл“ на постижението. Стандартите имат точно обратната функция – те ориентират постиженията на учениците и техните учители към една „обща мярка“, дефинирана „отвън“. „Мярката“ може да е много висока, средна или ниска, така че да бъде постижима за различен брой ученици. Съпоставянето на двете понятия като „дефиниращи“ училищната подготовка най-малкото повдига въпроса „Как е възможно това в контекста на българската образователна система?“.

Отговорът на този въпрос се нуждае от задълбочено проучване на училищната практика или може би практики у нас. По-нататък ще се опитам да набележа в най-общ план някои *дефицити в дидактическите изследвания*, които лишават авторите на училищното законодателство от достатъчно надеждна информация за вземане на необходимите реформаторски решения.

Полевите изследвания, в които наблюдението и варирането на условията дават възможност за изпробване на широк кръг практически ориентирани хипотези, се провеждат твърде рядко. Регистрирането на информацията не се осъществява чрез надеждни дигитални средства. В теоретичен и практически план се чувства липсата на системно събрана информация за „образа“, за „манталитетите“ на съвременния ученик и учител. Интердисциплинарно ориентирани изследвания на училищния живот у нас също липсват.

Необходими са допълнителни усилия, би трябвало да се развиват едновременно теоретичната дидактика и училищната практика. Това означава, че създаването на училища „модел“ – т.е. на училища с иновативна организация на обучението и възпитанието, е необходимо да се съпровожда от изследвания със специален дизайн. „Специалното“ в тези изследвания е дефинирането на измерители за ефекта от обучението. Зайдел и Шавелсон (Sedel & Shavelson, 2007) установяват при метаанализа на 276 изследвания за „резултатите“ от обучението, че 150 от тях трябва да се елиминират, тъй като не се установяват такива от

техните автори. Факт, който провокира въпроса кога и при какви предпоставки – логически и практически – може да се измерва въздействието на обучението върху учениците. Голямото постижение, за което тази статия получи годишната награда на Американската асоциация за педагогически изследвания през 2008 г., според Пренцел (Prenzel, 2010: 30) е „диференцирането на ефектите от обучението според дизайна на изследването и методите за събиране на информацията“. Те установяват също така, че при експерименталните и квазиексперименталните дизайни на изследванията за признаците на обучението, които теоретично се определят като важни, се отчитат по-големи ефекти отколкото в изследванията с корелационен дизайн. Друга важна констатация в цитирания метаанализ е отчитането на по-големи ефекти за определени признаци на обучението, когато информацията се събира чрез наблюдение. Когато същите признаци се оценяват от учениците и учителите в анкети, ефектите от тях са по-ниски. Изводите в тази статия са особено важни за планирането и провеждането на изследвания, ориентирани към практиките на обучение.

При дефинирането на ефектите от него извадките не трябва да бъдат твърде големи, да не се наблюдават твърде голям брой променливи и да се избягва прилагането на корелационен дизайн при провеждане на анкетни проучвания. Тези три фактора водят до подценяване на ефектите от обучението, а оттам – и до неверни преценки за характера на взаимодействията учител-ученик. Добрият дизайн за подобни изследвания трябва да предвижда многократни измервания на наблюдаваните променливи в различно време. По такъв начин се усъвършенства класическият дизайн, включващ експериментална и контролна група с по едно измерване преди и след съответното въздействие.

Наред с цитираните методически изисквания към провеждането на изследвания за добрите практики на обучение биха могли да се посочат и някои конкретни тематични направления, които биха осигурили надеждна информация за вземането на конкретни политически и административни решения. Съчетаването на двата подхода при дефиниране на училищната подготовка чрез понятията „стандарт“ и „компетентности“ се нуждае от обсъждането на следните теоретико-практически въпроси:

- какво учебно съдържание може да се включи в учебната документация от гледна точка на сближаването на курикулума в рамките на Европейския съюз;

- какви учебни задачи ще залегнат в учебното съдържание за всяка образователна степен, така че да се осигури надграждане на знанията и уменията, без да има резки скокове и прекъсване на възходящото развитие на всеки ученик в индивидуален план;

– как емоциите, интересите и мотивацията повлияват качеството на учебните постижения и съдържанието на взаимодействието учител-ученик в училищната среда;

– по какъв начин осъзнаването на личните права и ангажименти към училището, класа, обучението повлияват върху социално-емоционалния климат и качеството на индивидуалните учебни постижения;

– по какъв начин може да се постигне вътрешното „отваряне“ на обучението и как трябва да се промени вътрешната архитектура на съвременното училище от гледна точка на променящите се функции на учителя и ученика.

Трансферът на надеждна научна информация в училищното законодателство би допринесъл за преодоляване на някои традиционни за нашата образователна система предразсъдъци. Практиките на редица европейски страни доказват, че добрите крайни резултати могат да се постигнат по различни пътища. Ако приемем стандартите като „външен“ регулативен механизъм за качеството на учебните постижения, то тогава защо да не можем да допуснем хоризонталното и вертикалното индивидуализиране на обучението в основната образователна степен. Хоризонталното диференциране предполага разделяне на учениците от съответния клас на подгрупи с хомогенни постижения. След оценяването в края на съответния учебен срок учениците могат да променят групата си. При вертикалното диференциране се дава възможност на учениците да преминат през различните образователни степени за различно време. Това е особено важно за учениците в първи клас, които трябва да бъдат ограмотени по четене, писане и смятане. В по-горните класове подобно решение би подпомогнало учениците с трудности в ученето по един или няколко предмета.

Сравнителните международни изследвания показват, че групирането в класове по постижения не влияе върху средните постижения (Moser, 2008: 25). Би могло да се очаква още и известно нарушаване на чувството за справедливост у някои родители и ученици при упражняване на правото на образование. Ето защо като критерий за диференцирането на учениците може да се използват не техните постижения, а интересите им и преживяването на позитивни емоции от заниманията с даден учебен предмет. Ценна научна информация по този проблем е представена в изследването на Хашер (Hascher, 2004).

Авторката го определя като съвкупност от емоционални и когнитивни компоненти, които характеризират едно относително продължително във времето възприемане на обучението. Възприятията са източник на преобладаващо позитивни емоции, макар че преценките за обучението биха могли да бъдат и негативни (Hascher, 2004: 33). Приятните усещания в училищната среда са важна предпоставка според авторката за оценяване качеството на обучението. Още повече че преценките приятно/неприятно на учители и

ученици често се различават и могат да послужат за диагностицирането на евентуални недостатъци в отношенията между тях. Източниците на „приятни емоции“ в обучението са свързани с преживяването на личните постижения, преживяването на взаимоотношенията с учителите и съучениците, взаимоотношенията с връстници извън часовете и някои други характеристики на обучението, свързани със съдържанието и композирането на часа (Hascher, 2004: 174).

Изложените по-горе идеи за образователната политика у нас и набелязването на някои най-общи предложения за преодоляване на инерцията в практическото реформиране на основното ни образование би трябвало да се възприемат като един вид „субективно вглеждане“ в мерките за решаване на някои от традиционните проблеми. Недостатъчното научно изследване на реалностите в училище с подходящия методически инструментариум затруднява до голяма степен намирането на онези решения, които биха осигурили социална справедливост в образователната ни система, без обаче да се накърняват интересите на учениците с по-високи очаквания към постиженията им в училищната сфера. Политическите решения би трябвало да предлагат справедлив изход от „сблъсъка“ между различните менталитети и да предизвикват промяна именно в социалните предразсъдъци спрямо образованието и функциите на училището. Защото освен равни в правата си, ние сме и различни в способностите, знанията и уменията си. Накърняването на селективната функция на училището има трайни негативни последици за всички – и за онези, които са подценени, и за онези, които са надценени.

ЛИТЕРАТУРА

- Байчинска, Кр., Савова, С. (2006) Статуси на национална идентичност и ценности на българските юноши. *Психология журнал*: <http://old.psychologyjournalbg.com/index.html>
- Банков, К. Докога ще затъваме по математика? *В. Сега*, 23.02.2009 г.
- България: преглед на реформите в образованието, свързани с училищната автономия*. Доклад № 54890 БГ, 25 юни 2010 г. Регион „Европа и Централна Азия“, сектор „Човешко развитие“.
- Закон за предучилищното и училищното образование*. Проект, 14.02.2012 г. <http://www.mon.bg/>
- Неделчева, Т. (2011). Българската национална идентичност – етнически релефи (с. 11–26). В: Неделчева, Т., Маринова, Ем. (ред.). *Националната идентичност – съвременен социален контекст и етични рамки*. София: Фабер.
- Николаева, С. (2011). *Мениджмънт на класа*. София: Анубис.
- Alemann, U. (1999). Politikbegriffe (pp. 79–82). In: Wolfgang W. Mik-

- kel (Hrsg.). *Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden*. Band 18. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Z.f.Pädagogik*, 26 (1), 485–496.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Journal of Education*, 40 (1), 39–51. Cambridge.
- Hacher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Melzig, R., Petric, M. & Sprout, R. (2005). *Education in Eastern Europe and Eurasia*. USAID, Program Office Bureau for Europe & Eurasia.
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Bildungsevaluation.
- Oates, T. (2010). *Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England*. Cambridge: University of Cambridge.
- Paleckova, J. & Strakova, J. (2002). Science Achievement: A Czechs Perspective (pp. 127–156). Robitaille, D., Beaton, Alb. (Eds.). *Secondary Analysis of the Timss Data*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Prenzel, M. (2007). PISA 2006: Wichtige Ergebnisse im Überblick (pp. 13–30). In: PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.). *PISA '06 Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 21–37.
- Schmidt, W. & Prawat, R. (2006). Curriculum Coherence and national control of education: issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies*, 38 (6), 641–658.
- Seidel, T. & Shavelson, J.R. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Valtin, R., Bos, W., Buddeberg, I., Goy, M. & Botthoff, Br. (2008). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich (pp. 51–102). In: Boss, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). *IGLU 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

THE ROLE OF THE EMPIRICAL EDUCATIONAL RESEARCH FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES IN THE COMPULSORY SCHOOL

Abstract. If Bulgarian's schools are to meet the needs of the modern society, they must be reinvented and restructured. Since passage of the 1990 Education Act, the issue of adequate market orientation and autonomy of the school has dominated the education policy debate. The application of the research results in the school context should help us understand and support the improvement of the quality of schooling nationally. That means that we need to look at all of the challenges involved and tackle them directly.

Assoc. Prof. Nina Gerdzhikova, PhD

✉ University of Plovdiv – College Smolyan
32, Ditcho Petrov Srt.
4700, Smolyan, Bulgaria
E-mail: nina.gerdzhikova@yahoo.de