

Сравнително изследване на учителски практики в обучението по литература и гражданско образование

I. Основна идея, обхват и методология на изследването

В това изследване присъствието на националистическа проблематика в училище ще бъде потърсено в по-широкия контекст на гражданското и патриотично образование в горен курс (11 и 12 клас). Вътрешната логика на изследването предполага „влизане в кожата” на един от основните агенти в образователния процес – учителя¹ - и последователно емпирично проследяване на всички елементи в образователния процес, които имат пряко отношение към работата на учителите.

Изследването обхваща следните елементи:

- Анализ на нормативни документи - Рамкови изисквания за разработване на ДООИ да учебното съдържание, ДООИ по литература за среден курс, ДООИ за гражданско образование среден курс, УП по литература за 11 клас, УП по „Свят и личност” за 12 клас
- Анализ на публикации, свързани с добри практики по ГО – публикации на МОН от четирите национални конкурса за добри практики по ГО, два национални конкурса за добри практики „Училището – желана територия на ученика
- Годишни разпределения на учители – 18 по „Свят и личност” и 5 по БЕЛ
- Протоколи от наблюдения на уроци по литература в 11 клас (5 учебни часа) и „Свят и личност” в 12 клас (5 часа) в 2 профилирани гимназии с езиков и математически профил и 3 СОУ в София, областен град и село
- Анкети с преподаватели по „Свят и личност” (66 броя) и БЕЛ (19 броя), осъществени в по-голямата си част по интернет.

Методологически бележки

Под „учителски практики” в настоящото изследване се разбират всички действия, които учителите извършват в процеса на обучение и които са документирани по съответен начин.

Събраните документи и публикации бяха изследвани чрез методите на дискурсивен и документен анализ. Предоставената учебна документация на учителите

¹ В този случай това са учители по „Свят и личност” в 12 клас и Български език и литература (БЕЛ) в 11 клас. Изборът на класове и предмети се определя от резултатите на предишен проект на автора за сравнително изследване на нормативни документи и учебници по тези два предмета, което показва, че най-силен потенциал за националистическа (зло)употреба притежава Учебната програма по БЕЛ за 11 клас, тъй като разглежда по един некохерентен и непоследователен начин литературата след Освобождението, която безспорно е ключова за формиране на българската национална идентичност. Според действащата нормативна уредба гражданското образование в горен курс би трябвало да се осъществява по всички предмети от културно-образователната област „Обществени науки и гражданско образование”, но неговата естествена кулминация е предметът „Свят и личност” в 12 клас. Т.е. макар и „разминаващи” се във времето, двата предмета, съответно в 11 и 12 клас представляват *кулминация* на гражданското и патриотично възпитание, в които основна тема е проблематиката, свързана с националната идентичност.

(годишни разпределения), както и протоколите от наблюдаването часове бяха подложена на методически анализ.

Анкета

Проведената анкета изследва нагласите към преподаването на учители в горния курс, преподаватели по литература и по „Свят и личност” – предмета, който би трябвало да е кулминация на гражданското образование в училище. В анкетата се включиха 66 преподаватели по „Свят и личност”, от които 11 мъже и 55 жени и 19 по БЕЛ, от които 2 мъже и 17 жени.

Резултатите от изследването нямат представителен характер, но същевременно очертават тенденции, за които може основателно да се предполага, че са характерни за значително по-голям брой учители, отколкото са фактически участниците в анкетата.

Информацията бе събрана с помощта на полустандартизиран въпросник. Контактът с респондентите бе осъществен основно по интернет. Анкетата беше изпратена на около 250 учители, чиито електронни адреси са част от неформални мрежи на професионални общности на учителите по философия или на учители, участвали в различни обучения, чрез лични контакти с учители и с университетски преподаватели по методика на БЕЛ. Въпросникът беше разпространен и чрез сайта на фондация „Пайдея”, но изследователят не разполага с данни, колко учители са били достигнати по този начин. Двете анкети за преподаватели по „Свят и личност” и по БЕЛ бяха изпратени на електронните адреси на 263 средни училища от области София-град, Пловдив, Стара Загора, Кърджали и Враца. Част от анкетите бяха попълнени лично по времето на обучителен семинар за учители по философия през м. март 2010 г.. Общият брой на попълнени анкети е 87, което е приблизително 19 % от изпратените. Този процент се доближава до обичайната „възвращаемост” при подобен род изследвания, което означава, че резултатите от анкетата, макар и не представителни в строгия социологическия смисъл, очертават тенденции, които отговарят в значителна степен на нагласите на преподавателите по „Свят и личност”. Поради по-малкия брой анкетите по БЕЛ могат да служат предимно като коректив при потвърждаване или отхвърляне на някои тенденции, установени при анализа на анкетите по „Свят и личност”.

II. Процесът на обучение - идеално-типологична реконструкция

От какво се ръководи един учител в своята практика?

Настоящото изследване отговаря на този въпрос като представя процеса на обучение според модела на *обучителния цикъл*², който разглежда обучението като последователност от отделни, взаимно свързани фази или етапи - проучване на нуждите, планиране, подготовка, осъществяване, оценка и самооценка, последващи дейности.

² Обучителният цикъл е широко разпространен модел, чрез който се мисли обучението за възрастни и който се прилага в различни други контексти на неформално обучение. Виж например следното практическо ръководство: <http://www.childhope.org.uk/wcore/showdoc.asp?id=544>, последен достъп 11.05.2010

Следната таблица онагледява елементите, които имат отношение към работата на учителя в различните етапи от процеса на обучение и за част от които в рамките на изследването са събрани и анализирани съответните документи:

Таблица 1: Учителски практики в различните етапи на обучителния цикъл

Етап в обучителния цикъл	Проучване и планиране	→	Подготовка и осъществяване	→	Оценяване и самооценяване, последващи дейности
Учителски практики	<ul style="list-style-type: none"> • Запознаване с ДОО (стандарти) за учебното съдържание • Запознаване с УП • Проучване и подбор на учебници 		<ul style="list-style-type: none"> • Изготвяне на годишно разпределение (ГР) • Планиране на урока • Преподаване (осъществяване на планираните уроци) 		<ul style="list-style-type: none"> • Оценяване: <ul style="list-style-type: none"> - ДОО (стандарти) за системата за оценяване - Външно оценяване (матури) - Добри практики, отличени от МОМН • самооценяване • обучение и квалификация
Обекти на изследване и изследователски процедури	<ul style="list-style-type: none"> • Анализ на нормативни документи • анкета 		<ul style="list-style-type: none"> • Анкета с учители • Анализ на ГР • Анализ на протоколи от наблюдавани уроци 		<ul style="list-style-type: none"> • Анализ на публикации • Анкета с учители

Отделните етапи и съответстващите им/характерните за тях дейности и документи ще бъдат представени най-напред *идеално типично* в техните отношения и взаимовръзки. По-нататък в текста така очертаната идеализация ще бъде сравнена с резултатите от емпиричните изследвания.

При етапите на *проучване и планиране* на учебния процес учителят се запознава с нормативната уредба за преподаването на съответния предмет (ДОО за учебното съдържание и УП), която би трябвало да подкрепя работата му като поставя ясни рамки и минимални изисквания, според които се очаква да бъде оценявана неговата работа, както и постиженията на учениците му в края на определена образователна степен или етап. Отношението между ДОО, УП и учебници би трябвало се опише като нарастваща конкретизация на учебното съдържание (разбирано като знания, умения и нагласи, а не единствено като фактическо знание). За изследваната средна образователна степен са допуснати голям брой алтернативни учебници, които са преминали *официална* процедура на одобрение от МОН, основен критерий при която е *съответствието с ДОО и УП*.³

В края на подготовката и планирането и като първи елемент от учителската практика в *осъществяване на обучението* е съставянето на т. нар. *годишно*

³ Списък на одобрените от МОМН учебници за учебната 2009/2010 година: http://www.mon.bg/opencms/opencms/left_menu/textbooks/spisak_uchebnici-2009-2010.pdf последен достъп 11.05.2010

разпределение. То се изготвя за всеки предмет и клас (випуск), в който съответният учител преподава. Годишното разпределение би трябвало да представлява израз на по-нататъшно конкретизиране и операционализиране на ДОИ и УП: по отношение на *времето* - като разпределение на учебното съдържание според седмиците в учебната година и по отношение на *процеса* на преподаване - като планиране на дейности, техники и средства за преподаване. Другият основен акцент в този документ би трябвало да бъде съобразяването на ДОИ и УП с приоритетите на училището и спецификата на конкретните ученици. В този смисъл този документ би могъл да стане израз на учителското творчество във вид на специфично *приоритизиране на определени теми и проблеми*, преразпределяне на времето съобразно тези приоритети, планиране на интересни дейности, проекти и форми за оценяване на учениците. Тези променени акценти трябва да се основават на много добро познаване на специфичните образователни нужди на учениците в даденото училище, които учителят конкретно е проучил. Доказателство, че такова творчество е възможно и, надявам се, наистина желано, е съществуващата процедура, според която учител може да изработи дори авторска програма за определен курс, респ. годишно разпределение в случай, че неговият предмет е профилиращ и се преподава като ЗИП или СИП. Качеството на тези авторски програми и съответствието им с общата нормативна рамка трябва да се гарантира чрез одобрението на отговарящия за съответния предмет експерт в РИО на МОМН, който заверява програмата. Подобна е функцията, само че на формалното равнище на съответствие с нормативната уредба, на заверката, която училищният директор прави на *всички* годишни разпределения, независимо дали предметите се преподават като ЗП, ЗИП или СИП⁴.

Теоретично всеки час би трябвало да се планира конкретно, като учителят формулира *конкретни цели* на равнището на *знания, умения и нагласи*, определя учебното съдържание, избира техниките на преподаване, подготвя необходимите средства и организира дейностите, които ще извършват учениците. Въз основа на изготвения *план на урока* се подготвят всички необходими за осъществяването на урока средства – подбират се текстове, видео и аудио материали, изображения, формулират се конкретни задания за работа (индивидуална, груповая или самостоятелно у дома). Планът на урока трябва да съответства на годишното разпределение на учителя и показва, за постигането на кои стандарти и очаквани резултати от ДОИ и УП допринася конкретният урок. В реалността на българската образователна система няма установен формат или дори приблизителен образец за това, как би трябвало да изглежда планът на урока. Различните ВУЗ, които подготвят учители, имат различни, често почти несравними изисквания. Тази „автономност” в академичната подготовка и липсата на разумна нормативна регулация са причина за „шарената” картина относно плановете на уроци, които варират в диапазона между план с „основните точки на урока” и синтетичен модерен инструмент за планиране и *улесняване на процеса на учене*. Изготвянето на план на урока в ежедневието е предоставено *изцяло* на добрата воля на учителя, който често си спестява този „излишен” труд. В писмен вид подобни плановете се изготвят предимно в случай на проверка от страна на РИО, провеждане на „открити уроци” и други подобни публични „събития”. Ролята на сериозното неформално планиране на всеки отделен учебен час за гарантиране на качествено обучение в училище и за подобряване на квалификацията и стимулиране на професионалното развитие на преподавателите в момента е силно подценена.

⁴ ЗП – задължителна подготовка, ЗИП – задължително-избираема подготовка, СИП – свободно-избираема подготовка

Етапът на *оценяване и самооценяване* в системата на българското образование е белязан от поредица парадокси. Най-напред заслужава да се отбележи фактът, че още в Рамковите изисквания за разработване на ДОИ за учебно съдържание⁵ от 1999 година на базата на действащата нормативна уредба е указано отношението между ДОИ за учебно съдържание, Учебна програма и ДОИ за системата за оценяване, както и необходимостта от изработването *и на трите* документа, поради факта, че те изпълняват различни функции в общата нормативна уредба на образованието. *Стандарти за системата за оценяване* и до ден днешен **няма**, въпреки че от няколко години се провеждат масови изпити за външно оценяване във всички образователни степени и етапи?! Щом на национално равнище оценяването се извършва повече или по малко „на парче”, без ясна рамка, можем само да предполагаме колко „разтегливо” е оценяването от страна на конкретните учители, които, за да пишат някакви оценки, са принудени всекидневно *сами да интерпретират* ДОИ за учебното съдържание, които са единствения действащ документ, съдържащ някаква идея за критерии за оценяване?! Като индикатор за тази тенденция може да се тълкува и чувствителното разминаване, установено между годишния успех на зрелостниците според дипломите им в 12 клас (вътрешно оценяване) и техните оценки от матурите (външно оценяване), което беше широко коментирано в медиите особено след първата задължителна матура през 2008 година.

Външното оценяване в средната образователна степен се провежда според т.нар. *Учебно-изпитни програми* за държавен зрелостен изпит⁶. Тези програми на практика са последен и най-меродавен ориентир както за учителите, които подготвят учениците си за матури, така и за членовете на комисиите, които изготвят изпитните задания. (!) Без да коментираме задълбочено съответствието на учебно изпитните програми с Учебните програми и ДОИ, тук бихме искали само да отбележим, че в „стройната” нормативна логика от 1999 година (ДОИ за учебното съдържание – УП – ДОИ за системата за оценяване) се вмъква „непредвиден” нормативен документ, който най-вероятно трябва да играе ролята на „заместител” на липсващите стандарти за оценяване, но същевременно създава възможността за *скрита подмяна* на ДОИ и УП или най-малкото за тяхното значително релативиране и чувствително редуциране най-вече на уменията, които учениците трябва да усвоят. По повечето предмети Учебно-изпитните програми представляват механично резюме на основните УП и в съдържателната си част са сведени до списъци с понятия и произведения. Изследователят не разполага с публични данни или нормативни указания как точно са изработени и чрез какви административни процедури се приети въпросните Учебно-изпитни програми.

В модела на обучителния цикъл процесът на обучение завършва с т. нар. *последващи дейности*. В контекста на настоящето изследване тук биха могли да бъдат включени дейности, свързани с рефлексията и самооценката на учителите, с възможности за подобряване на квалификацията им и с официалното отличаване на добри практики, извън обичайните механизми за оценяване работата на учителя чрез оценката за постиженията на неговите ученици. В тази рубрика ще бъдат коментирани резултатите от анкета, проведена по интернет сред преподаватели по „Свят и личност” и Литература в 11 клас, в частта ѝ, която обхваща тяхната самооценка и разбирания за проблемите и възможностите в преподаването. Изследването включва и анализ на публикации от проведените от МОМН вече четири национални конкурса за добри педагогически практики по гражданско образование в периода 2003 – 2010 година, в

⁵ Публикувани във в-к „Аз Буки”, бр. 47, 1999 г.

⁶ Публикувани в Наредба №1 от 11.04.2003 г. за учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити (изм. бр. 80 от 12.09.2008 г., в сила от 12.09.2008)

които споделен педагогически опит е хонориран с награди и представен като пример за подражание. В тези конкурси до момента са участвали по данни на организаторите над 300 разработки, 70 от които са публикувани. Изследването анализира по-детайлно тези, които се отнасят до средната образователна степен. Коментирани са и споделени учителски практики в подобни конкурси на МОМН – два от сборниците от националните конференции „Училището – желана територия на ученика”. Не бяха открити специални публикации, конкурси или други форуми, които да споделят специфични добри практики по Български език и литература, освен няколкото разработки, участвали в конкурсите по гражданско образование.

III. Учителски практики в етапа на проучване и планиране на обучението

III.1. Нормативна уредба – ДОО и УП

В предишно изследване на автора в рамките на проекта „Предизвикателствата на национализма” се констатира съществено разминаване между целите, приоритетите и програмите на гражданското образование и обучението по литература, както на официално равнище – в “явните” програми при изготвянето на стандарти, УП и написването на учебници, така и на “неофициалното” равнище – в “скритите” им програми. Незадоволителното качество и вътрешна противоречивост на нормативните документи поставят под въпрос възможността им да ръководят учителските практики.

1. 1. Рамкови изисквания за разработване на ДОО за учебното съдържание

Качеството на нормативната уредба, поради нейното решаващо значение за ефективността на учителската практика, ще бъде коментирано още веднъж в тази студия като се използват като критерий за оценка приетите от МОМН Рамковите изисквания за разработване на ДОО за учебно съдържание и някои резултати от проведената анкета с учители по „Свят и личност” и БЕЛ.

Преди това трябва да се отбележи, че самите *Рамкови изисквания* показват известна несигурност по отношение на разграничението и отношението между ДОО и УП, която е видна още във формулирането на техните определения:

„Стандартите за учебно съдържание определят знанията, уменията и отношенията, които учениците трябва да имат в резултат на обучението по отделен предмет при завършване на определена образователна степен или етап.”

и

„Учебните програми определят целите, очакваните резултати, учебното време, структурата и обема на учебното съдържание по предмети и класове”.

Ако разгледаме образованието като проект и приложим към неговото нормативно регулиране логиката на проектния мениджмънт, ще установим, че има известна *неяснота и дори припокриване на функциите на ДОО и УП* като документи. Всеки проект се разглежда в най-общата рамка на глобална цел, за постигането на която той има някакъв съществен принос.

В нашия случай такава *глобална цел* не е експлицитно формулирана или дори да е формулирана някъде, безкрайните реформи на образователната система в последните две десетилетия са я направили най-малкото непрозрачна и неразпознаваема за агентите, въввлечени в образователния процес. Глобалната цел би трябвало да е резултат

на споделен консенсус в обществото за най-общите национални приоритети в образованието и тяхното съотнасяне със съвременни тенденции. Една възможност за подобна рамка в съответствие с принадлежността на България към ЕС представляват например *Осемте ключови компетенции за учене през целия живот*⁷, които ние „тихомълком“ приемаме и „подкрепяме“, но (все още) не сме превърнали в ефективна образователна политика. Между другото, голяма част от тези компетентности присъстват още в Рамковите изисквания за разработване на ДОИ от 1999 г., а именно „езикова грамотност, математическа грамотност, боравене с информация, комуникативни умения, критическо мислене и решаване на проблеми, стратегии за учене“ като елементи, които *задължително* трябва да присъстват в ДОИ по отделните предмети. На тази основа би могло да се предположи, че ДОИ биха били подходящ документ, който да формулира *глобалните цели* на обучението по отделните предмети, които по-късно да се конкретизират в учебните програми. Същевременно в Рамковите изисквания се промъкват формулировки, които поставят тази представа под въпрос.

- Дефиницията на ДОИ никъде не съдържа експлицитно изискването те да формулират цели или глобални цели, макар че „де факто“ ако разбираме целта като „желано състояние“ в края на някакъв процес и ако привлечем обичайното в сферата на образованието дефиниране на целите на равнищата на знания, умения и нагласи, цитираното по-горе определение за ДОИ може и би трябвало да се прочете и като: ДОИ ... определят (глобалните) цели(те), които трябва се постигнат в края на даден образователен етап/степен.
- За това пък дефиницията на УП, която би трябвало да е по-конкретен нормативен документ, съдържа изискването в нея да се определят целите, без да е посочено *дали* за авторите на Рамковите условия има някаква разлика по степен на общност, например между *глобални* цели (или приоритети на образователната система) и (*конкретни*) цели по предмета (които допринасят за постигането на глобалните цели)
- При обяснението как трябва да се формулират основните ядра на ДОИ се дава следното указание:

„Тези ядра не трябва да бъдат механично обединение на раздели от сегашните учебни програми или учебници. Целта е да се определят ключовите сфери, пластове на учебното съдържание, изучаването на които в най-голяма степен отговаря на целите на образованието, на обществените потребности и на интересите на учениците.“

Тази част от текста твърди, че ДОИ *не са* целите, а трябва да отговарят на „целите на образованието“, които не е ясно къде са формулирани?! Поне на изследователя не е известно съществуването на документ, който да е базиран на сериозни емпирични проучвания на „обществените потребности, образователните нужди и интереси на учениците“ и като израз на отговорна образователна политика да формулира консенсусни (глобални) цели, които да бъдат конкретизирани в оперативните нормативни документи.
- Същевременно към ДОИ се поставя изискването да бъдат „наблюдаеми, измерими и в крайна сметка – приложими стандарти“, „да са формулирани така, че да са ясни и реалистични и да могат да се наблюдават или оценяват“, да са „постижими за около 80% от учениците“. Тези изисквания от друга страна се намират в известно напрежение с евентуалния „визионерски“ характер на ДОИ, ако те се схващат преди всичко като целеполагащ документ.
- Последното изискване за конкретност кореспондира с обичайната практика при извършване на проверки от страна на РИО по училища, където стандартите

⁷ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm, последен достъп 11.05.2010

директно се прилагат като критерии за оценка на качеството на работа на учителя, като се прави „проверка“ за това, кой точно стандарт (!) се реализира в наблюдавания *конкретен* и *единичен* учебен час.

Направените наблюдения до тук дават възможност да се формулира първоначален извод за съществуващ проблем, който може да се опише като *непоследователност във вътрешната логика на нормативното регулиране* на процеса на преподаване. Дори документът, който рамкира тази „логика“ и дава насоки за създаването на нормативната база *не определя еднозначно* по отношение на трите основни документа (ДОИ за учебно съдържание, УП и ДОИ за системата за оценяване) кой документ има целеполагаща функция и на какво равнище, кой – операционализираща и кой – оценяваща. В момента както ДОИ за учебното съдържание, така и УП имат *някакви* целеполагащи функции, а поради липсата на ДОИ за оценяване, ДОИ за учебното съдържание са натоварени ако не де юре, то поне де факто и с оценяваща функция.

Проявления на констатираната концептуална неяснота във вътрешната логика на нормативното регулиране ще бъдат потърсени чрез конкретен анализ на ДОИ по гражданско образование и литература, както и чрез анализ на представите на учителите за ДОИ и УП и техните практики на използване на двата документа, въз основа на резултати от направената анкета.

1. 2. ДОИ по литература – гимназиален етап

Анализът на ДОИ по литература показва наличието на известни *структурни* и *съдържателни* несъответствия с цитираните Рамкови изисквания.

Посочените в Рамковите изисквания като *отделни* компетентности, „езикова“ и „комуникативна“, в ДОИ по БЕЛ са интерпретирани по следния начин:

„Изучаването на български език и литература в средното училище цели постигане на определено равнище на комуникативна компетентност чрез:

1. Овладяване на знания, умения и отношения, формиращи езиковата компетентност, а именно:...”

Въпреки, че документът съдържа формално препоръчаните от Рамковите изисквания понятия „знания, умения, отношения“, конкретните формулировки на учебното съдържание при общата характеристика на културно-образователната област „Български език и литература“ обхващат *само* знания и умения, *без отношения*. Понататък при посочването на ядрата за отделните степени и етапи на образованието са формулирани само най-общи „компетентности“ – социокултурни и литературни. Техните конкретизации, съответно за първо и второ равнище, не са експлицитно разграничени като знания, умения и нагласи. За някои стандарти са формулирани само знания, за други – предимно умения или нещо като нагласи.

Интересен е фактът, че националната проблематика присъства *единствено* като формулировки за знания (първо равнище – „Притежава диференцирани знания за своята национална и културна идентичност.”) и умения („Открива в развитието на българската литература различни фази от формирането на българската национална идентичност.”) Принципът на *историзиране* на литературни явления, представен едва на второ равнище (профилирана подготовка) съдържа потенциал за формиране на определени нагласи, например на критична нагласа към литературата като могъщ инструмент за „въобразяване на общности”. Този потенциал, обаче, не е експлицитно назован (например чрез формулировка, която да изразява нагласа/отношение), което може да се тълкува като индикатор, че за авторите на ДОИ по литература възможната некритична националистическа интерпретация на литературата не се схваща като

проблем. Още по-малко е налице желание за съгласуване на „посланията” между нормативните документи по БЕЛ и тези по предметите от културно-образователната област „Гражданско образование и обществени науки”, въпреки че в Рамковите изисквания се посочва, че комисиите по изработването на стандартите трябва да се съобразят със следните „приоритети за средното образование у нас и в Европа”, където на първо място е посочено „въвеждане на гражданско образование”. По такъв начин се създава впечатление, че на нормативно равнище обучението по БЕЛ като че ли се самоизключва от постулирания като интегрален и интердисциплинарен приоритет за осъществяване на гражданско образование.

1.3. ДОИ по гражданско образование – гимназиален етап

Мястото и ролята на културно-образователната област в системата на образованието е дефинирана като подготовка на учениците за „по-добро ориентиране, адаптиране и реализиране в съвременното демократично общество”, чрез развиване на умения за „активно гражданско участие в социалния живот в условията на културно многообразие и глобализация”. При описанието на специфичния принос на всеки от отделните учебни предмети (география и икономика, история и цивилизация, философски цикъл, Свят и личност) се откроява предметът „Свят и личност”, поради своята „подчертано практическа насоченост”, която се „дешифрира” предимно като цели на равнището на *отношения*: „подготвя учениците за участие в обществения живот, за лична е професионална реализация, отговарящи на демократичните принципи и ценности на съвременния свят”.

Значителна част от посочените понятия с интегрален и междудисциплинарен характер са релевантни на проблематиката на гражданското образование и национализма: демокрация, гражданско общество, права на човека, социално участие, народност, нация, национализъм. Подборът на тези понятия показва разбиране на взаимодействието между отделните учебни предмети и желание да се използват възможните ефекти на синергия, напълно в съзвучие с разбирането за гражданското образование като „интердисциплинарен елемент на задължителната общообразователна подготовка в училище”.

При дефиниране на спецификата на гражданското образование много добре са разграничени равнище на глобална („главна”) цел и конкретни цели. За съжаление при формулирането на конкретните цели не е постигнато последователно и експлицитно разграничение на знания, умения и отношения.

Националната проблематика присъства в ДОИ по гражданско образование за гимназиалния етап на обучение като ядрото „Национална идентичност и различия в обществото”, към което са формулирани стандарти, които описват както *знания* („Познава националните идеали, традиции и ценности...”, така също и *умения* (напр. „Ориентира са в източниците на противоречия между отделни етнически и религиозни общности.”) и *отношения* (напр. „Показва готовност за противодействие срещу насилието и стремеж към разрешаване на конфликтни ситуации.”). Обхващането на трите равнища на целепологане на образователния процес е добра предпоставка да осъществяване на гражданско образование, което не се ограничава в „зубрене”, а може да подготви за участие и критически да предотврати индоктринации, в това число и националистически.

Междинно би могло да се обобщи, че ДОИ по гражданско образование демонстрират значително по-добра степен на съответствие с Рамковите изисквания в сравнение с ДОИ по БЕЛ. Разбираемо е, че поради съдържателната специфика ДОИ по

гражданско образование съществено допринасят за разгръщането на заявления в Рамковите изисквания приоритет на българското образование – „въвеждане на гражданско образование”, но въпреки това озадачава *отсъствието на всякаква обвързаност* на ДООИ по литература с гражданска проблематика, ограничаването на целеполагането предимно до знания и умения, без стремеж, дори като най-широк хоризонт на обучението по литература, да се постави целта за осъзнато и критическо формиране на определени, съответстващи на съвременността нагласи.

Както беше показано в предишно изследване⁸, ДООИ и УП по БЕЛ и отчасти по гражданско образование не отговарят на идеално-типичните изисквания на инструктивния жанр. Горният анализ показва, че ДООИ *не се съгласуват оптимално* дори с определените от самата институция изисквания (МОМН и Рамковите изисквания за разработване на ДООИ за учебно съдържание от 1999г.). Този факт очертава една крайно несигурна основа, върху която да се разгърне по-нататъшното нормативно регулиране на процеса на обучение и от която съответно да се ръководи конкретната практика на учителите.

По отношение на националистическата проблематика ще се позовем отново на споменатото вече изследване, което установи съществуването на съществени разлики между “явни” и “скрити” национални програми в обучението по литература и гражданско образование, както и че съществува напрежение между целите и приоритетите на двете съдържателни области.

1. 4. ДООИ и УП в представите и практиките на учителите

Как изглежда тази некохерентност и напрежение на нормативно равнище между изискванията на инструктивния жанр и незадоволителното качество на конкретните инструкции, както и напрежението между „приоритетите” в обучението по БЕЛ и по гражданско образование във възприятията на учителите?

Как учителите използват ДООИ и УП в своята практика?

Отговор на тези въпроси дава анализът на част от въпросите в проведената с учители анкета.

Влияние на ДООИ върху работата на учителите според анкетата

Констатираната при анализа на нормативните документи неяснота относно същността и функциите на ДООИ (виж т. 1.3.) се потвърждава и от дифузните отговори на респондентите относно начина, по който използват ДООИ в непосредствената си работа, показани в следната таблица:

Таблица 2: Влияние на ДООИ върху работата на учителите

Как ДООИ се отнасят към работата на учителите? % от броя на респондентите	ДООИ по ГО и учителите по „Свят и личност”	ДООИ по БЕЛ и учителите по литература
Улесняват целеполагането	22 %	19 %
Улесняват планирането на работата ми	27 %	26 %
Улесняват оценяването на учениците	12 %	22 %
Улесняват моята самооценка	10 %	12 %

⁸ Варджийска, Ев. „Явни и скрити национални програми в обучението по литература и по гражданско образование”, по проект на АЛЮЕ „Предизвикателства на национализмите”, <http://www.seal-sofia.org/bg/projects/completed/FCN/CaseStudies/?page=10>, последен достъп 10.05.2010

Не влияят съществено върху работата ми	5 %	5 %
Затрудняват ме, защото не са реалистични	6 %	12 %
Затрудняват ме, защото не са ясно формулирани	7 %	3 %
Затрудняват ме, защото нямат ясни приоритети	9 %	3 %
Затрудняват ме, защото съдържат противоречия	3 %	
всичко	100%	100 %

Почти равен брой са отговорите, при които респондентите твърдят, че ДОО улесняват целеполагането (22 %), улесняват планирането в работата им (27 %) и улесняват оценяването, както на учениците, така и самооценката на преподавателите (съответно 12 % и 10 % или общо 22 %).

Впечатляващ е значителният брой учители – близо една трета от всички участници (30%), които твърдят, че се *затрудняват* в работата с ДОО или имат неутрално отношение към тях. Дори ако се абстрахираме от тези 5% от респондентите, чиято работа не се влияе съществено от ДОО, пак се оказва, че *една четвърт* (25%) от всички учители срещат различни затруднения, защото ДОО не са ясно формулирани, не са реалистични, нямат ясни приоритети или съдържат противоречия. Сравнима е тенденцията при учителите по БЕЛ с лек превес на затруднението поради нереалистичност на ДОО (12%).

Прави впечатление, че критично отношение към ДОО по ГО проявяват *само* учители от София и областни градове и *само* учители, които имат първа специалност философия (с едно единствено изключение на учител с първа специалност история). Предимно учители, които са били допълнително обучени по гражданско образование демонстрират, че ДОО не оказва съществено влияние върху работата им, а тези, които не са получили специално обучение посочват, че срещат повече затруднения при работата си с ДОО.

Таблица 3 Работа с ДОО за ГО според специалността и населеното място
(възможен е повече от един отговор)

ДОО по ГО	Първа специалност на учителите					Населено място			
	философия	история	география	БЕЛ	друго	София	Областен град	Малък град	Село
% от броя на респондентите									
Улесняват целеполагането	47%	39%	100%	50%		41%	41%	70%	40%
Улесняват планирането на работата ми	49%	61%	100%	100%	100%	41%	53%	80%	80%
Улесняват оценяването на учениците	23%	17%	100%	50%	100%	6%	27%	50%	40%
Улесняват моята самооценка	21%	7%	50%	100%		12%	21%	30%	20%
Не влияят съществено върху работата ми	14%	7%				24%	9%		
Затрудняват	9%	0%				12%	6%		

ме, защото не са реалистични									
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Тези емпирични данни позволяват да се очертае предварително следната тенденция: най-вероятно голяма част от обучените и критично мислещи учители, които имат съответната увереност и самочувствие, *не се чувстват обвързани с ДОИ* и се доверяват повече на своята интуиция и компетентност, отколкото на нормативната уредба. Потвърждават се и предварителните изводи от предишни и от настоящото изследване, че незадоволителното качество на ДОИ не им позволява да изпълняват ефективно ролята си като нормативен документ.

Влияние на Учебната програма (УП) върху работата на учителите според анкетата

Констатираната по-горе дифузност в разбирането за същността и функциите на различните нормативни документи в образованието се наблюдава и в разбиранията на учителите за УП по „Свят и личност”.

Таблица 4: Влияние на Учебната програма върху работата на учителите

Как УП влияе върху работата на учителите? % от броя респонденти	УП по „Свят и личност”	УП по литература за 11 клас
Улеснява целеполагането	25 %	20 %
Улеснява планирането на работата ми	34 %	26 %
Улеснява оценяването на учениците	16 %	15 %
Улеснява моята самооценка	7 %	5 %
Не влияе съществено върху работата ми	8 %	5 %
Затруднява ме, защото не е реалистична	2 %	15 %
Затруднява ме, защото не е ясно формулирана	3 %	5 %
Затруднява ме, защото няма ясни приоритети	3 %	7 %
Затруднява ме, защото съдържа противоречия	2 %	2 %
Не я разбирам и затова не мога да я прилагам		
Допълнителен коментар		
всичко	100%	100%

Както и при ДОИ по ГО почти по равно са разпределени отговорите, в които се твърди, че УП улеснява целеполагането (25 %), улеснява планирането (34 %) и оценяването на учениците и самооценката на учителите (съответно 16 % и 7 %, общо 23 %). Единствената съществена разлика е лекият превес на функцията планиране, който съответства на реконструираната нормативна логика при анализа на Рамковите изисквания за разработване на ДОИ за учебно съдържание, според която УП би трябвало да конкретизира във всяко отношение ДОИ. Това е и възможното обяснение на факта, че по-малко респонденти твърдят, че се затрудняват при работата си с УП (10 % срещу 25 % при ДОИ). Общото одобрение на УП е 82 % срещу 70 % за ДОИ като леко нараства броят на учителите, при които УП не оказва съществено влияние върху работата им (от 5 % при ДОИ на 8 % при УП).

Сравнително големият процент учители по БЕЛ (15%), които се затрудняват да работят с УП по Литература поради нейната нереалистичност най-вероятно, и според

информация от разговори с учители, се обяснява с големия брой произведения, които трябва да бъдат разгледани, съотнесен със сравнително малкия брой учебни часове.

Потвърждават се тенденциите, констатирани при вариране на критичното отношение към ДОО според населено място и първа специалност. Отново критични към УП са само хората от София и областните градове и учителите с първа специалност „Философия”. Трима учители с първа специалност „История” са посочили, че УП не влияе съществено на работата им срещу един такъв отговор по отношение на ДОО. Допълнителното обучение по гражданско образование не е фактор, който предизвиква съществени разлики в отношението към УП по „Свят и личност”..

Сравнението на нагласите по отношение на ДОО и УП показва твърде силно сходство. В 16 броя анкети отговорите на двата въпроса са напълно идентични! Този резултат е убедително указание за *неясната разлика* в същността и функциите на ДОО и УП в системата на нормативна уредба на образованието, която необходимо резултира в дифузни разбирания на учителите. По такъв начин неясните и не отчленени в своята специфика нормативни документи създават на учителите сериозни затруднения в тяхната практическа работа.

Влияние на ДОО и УП при изготвяне на годишните разпределения на учителите

Оценката на влиянието на ДОО като фактор при изготвяне на годишното разпределение (ГР) почти напълно кореспондира с тенденциите в отношението към ДОО като цяло.

Таблица 5: Влияние на ДОО върху изготвяне на ГР

Влияние на ДОО върху работата на учителя (% от тази група)	ДОО – влияние върху изготвянето на ГР		
	Не се ръководя	Ръководя се частично	Изцяло съобразявам ГР с ДОО
Улесняват целеполагането	0	14 %	86 %
Улесняват планирането на работата ми	0	17 %	83 %
Улесняват оценяването на учениците	6 %	25 %	69 %
Улесняват моята самооценка	0	25 %	75 %
Не влияят съществено върху работата ми	17 %	83 %	0
Затрудняват ме, защото не са реалистични	0 %	75 % ??	25 % ??

Почти всички респонденти, които считат, че ДОО ги улесняват в целеполагането, планирането и оценяването твърдят, че изцяло съобразяват годишните си разпределения с ДОО. Няма нито един респондент, който твърди, че ДОО го улесняват и който да не се е съобразил с тях при изготвянето на ГР. Само един участник в анкетата, който не се влияе съществено от ДОО е посочил, че не се съобразява с тях при изготвяне на ГР. Дори респондентите, които се затрудняват да работят с ДОО посочват, че се опитват да се съобразяват в тях при изготвяне на ГР частично или дори във висока степен. Има само двама участници от София, един философ и един историк, които са отговорили, че не се съобразяват с ДОО. Същата тенденция, учители които не се влияят или се затрудняват от работата с ДОО да твърдят, че *изцяло* се съобразяват с тях при изготвяне на ГР, се открива и при учителите по БЕЛ.

Същевременно при вече констатирания сравнително голям брой учители, които се затрудняват да работят с ДООИ, високият процент на отговорилите, които изцяло (25 % от затрудняващите се) или частично (75 % от затрудняващите се) се съобразяват с ДООИ като фактор при изготвянето на ГР е изненадващ резултат, който индикира известна неконсистентност в представите и оценките на учителите за ДООИ.

Влиянието на УП при изготвянето на ГР се оценява значително по-противоречиво.

Таблица 6: Влияние на УП върху изготвянето на ГР

Влияние на УП върху работата на учителя (% от тази група)	УП – влияние върху изготвянето на ГР		
	Не се ръководя	Ръководя частично	Изцяло съобразявам ГР с УП
Улеснява целеполагането	0	23	77
Улеснява планирането на работата ми	6 (??)	15	79
Улеснява оценяването на учениците	6	31	63
Улеснява моята самооценка	0	33	67
Не влияе съществено върху работата ми	25	25 (??)	50 (??)
Затруднява ме, защото не е реалистична	0	100	0
Не я разбирам и затова не я използвам	0	0	100 (?)
Допълнителен коментар	0	0	100

Като цяло се запазва тенденцията, респондентите, които имат положително отношение към УП да се съобразяват с нея като фактор за изготвяне на ГР във висока и умерено висока степен. Същевременно се установяват и необичайни противоречия като например: респондент, според когото УП улеснява оценяването, не се съобразява с нея, *двама респонденти, според които УП улеснява планирането, а не се съобразяват с нея като фактор*, шестима, които твърдят, че УП не влияе върху работата им и същевременно се съобразяват с нея като фактор за изготвяне на ГР във висока (четирима) и умерено висока степен (двама), един, който едновременно твърди, че не разбира УП и затова не я прилага и че се съобразява изцяло с нея при изготвянето на ГР (!) Тези противоречия в отговорите на респондентите биха могли да се тълкуват както като индикатор за неавтентичност или желание за посочване на „коректен” отговор в реакциите на участниците, така и като индикатор за неяснота на посланията на УП като нормативен документ с преобладаваща функция да улеснява планирането и да конкретизира общите формулировки на ДООИ. Тази неяснота затруднява учителите и води до подценяване на ролята на УП в непосредственото планиране на образователния процес.

III. 2. Учебникът в представите и практиките на учителите

Констатираното в предишни изследвания многообразие на учебници, които твърде „фриволно” четат УП, която би трябвало коректно да конкретизират, е предпоставка, въз основа на която биха могли да се формират различни хипотези за отношението на учителите към учебника и за начина, по който го използват в практиката си. Например:

- Учителите четат и използват *повече от един учебник*, за да компенсират недостатъците на единствения избор и да увеличат шансовете си да покрият в преподаването по-широк съдържателен спектър от проблеми и понятия, включени в УП, но евентуално не включени във всички учебници
- Учителите, които имат критично отношение към нормативните документи, проявяват критично отношение и към учебниците като ги използват умерено, без да надценяват ролята им при планирането и осъществяването на обучението и при оценяването на учениците
- Учителите, които се чувстват несигурни в разбирането си на нормативните документи (ДОИ и УП) прибягват до „сигурния авторитет” на учебника като *надценяват* ролята му във всички етапи на обучението, за да гарантират на себе си и на учениците си минимум съдържателен „комфорт”, особено в перспективата на външното оценяване. „Скриването” зад учебника е и стратегия за редуциране на личната отговорност на учителя за качеството и смисъла на обучението.

2.1. Използване на учебниците

Почти всички анкетираните преподаватели по „Свят и личност” използват учебници. – 90 %. Само 10% от респондентите (петима философи и двама историци) твърдят, че не използват учебници.

Таблица 6: Използване на учебници според предмета и специалността

Използват ли учебник?	„Свят и личност” – според специалността (%)					Литература
	философия	история	география	БЕЛ	друга	
Да	88	89	100	100	100	74
Не	12	11				26

При учителите по литература това съотношение е различно – 74 % твърдят, че използват учебник в работата си, а 26% - че не използват.

Много висок е процентът на преподаватели, които използват повече от един учебник – 65 %. Още по-висок е този процент сред учителите по литература – 92%. Същевременно леко обезпокоителни са данните, че 33 % използват само един учебник, което би могло да се тълкува като индикатор в подкрепа на тезата за редуциране на личната отговорност на учителите чрез „скриване” зад „сигурния” (поне в смисъл на институционално санкциониран от МОМН) авторитет на учебника. Големият брой учители, използващи други материали от НПО или интернет (84 % по „Свят и личност” и 95% по Литература) свидетелства, че част от учителите вероятно (формално) избират един учебник, но прилагат критична стратегия при използването му чрез съпоставяне и обогатяване с допълнителна информация.

Как се отразяват социо-демографските характеристики на използването на учебниците?

Учителите със специалност „Философия” са най-склонни да използват различни съдържателни източници в преподаването: 2/3 от тях използват два или и трите съществуващи учебника и учебни помагала по „Свят и личност”, а всички без един респондент използват допълнителни материали. Половината от историците използват в преподаването повече от един учебник и допълнителни материали. Няма съществено разлика според населеното място в честотата на използване на повече от един учебник. Използването на допълнителни материали преобладава сред преподаватели от София и областните градове. *Всички* респонденти от София са отговорили, че използват в практиката си допълнителни материали.

Кои са предпочитаните учебници?

Повечето учители по „Свят и личност” използват почти паралелно учебниците на издателствата „Просвета” и „Анубис” (като първи учебник: „Просвета” – 64 %, „Анубис” – 26 %, като допълнителен учебник: „Просвета” – 24 %, „Анубис” – 59 %). Тези резултати могат да бъдат обяснени с факта, че учебникът на „Просвета” е единственият одобрен от МОН. Затова се използва от много учители, въпреки отзивите за „тежък” стил и затруднения в разбирането. Този учебник съответства и в най-висока степен на УП и представя най-критична позиция към проблематиката на националната идентичност и национализма, въпреки някои елементи от съдържанието, които могат да провокират национален нихилизъм. Издателство „Анубис” има помагало по „Свят и личност”, които също е одобрено от МОН по различна, по-облекчена процедура. В този смисъл помагалото има в известна степен подчинен статут спрямо учебника и не е ангажирано в такава значителна степен със съответствие с УП по предмета. Вероятно популярността на учебниците на „Анубис” по философските дисциплини, резултат от целенасочена издателска политика, е обяснение за широкото разпространение на това помагало, особено в сравнение със скромното присъствие на другото помагало на издателство „Екстрем” с 9 % като първи избор и 6 % като втори.

2.2. Оценка на съдържанието на учебника

Въпросът за оценка на съдържанието на използвания учебник според скалата национално нихилистично – балансирано - европейски ценности – космополитично демонстрира изключително и в известен смисъл неочаквано единство в отговорите: 63 % от респондентите твърдят, че съдържанието е „балансирано между национални ценности и европейска идентичност”, а за 27 % то е „предимно ориентирано към европейски ценности”.

Таблица 7: Оценка на съдържанието на използвания учебник

Съдържанието на учебника е: % от броя на респондентите	„Свят и личност”	литература
Балансирано между национални ценности и европейска идентичност	63	86
Предимно национално нихилистично	2	
Предимно ориентирано към европейски ценности	27	
Предимно космополитно	8	
Предимно патриотично		14
Всичко:	100%	100%

Възможно обяснение за последния факт е категоричното предимство в разпространението на учебника на „Просвета” като първи избор, който се отличава с подобни характеристики, подробно анализирани в предишното изследване. Социодемографските характеристики са ирелеванти към тези данни, които не биха могли да бъдат интерпретирани другояче, освен като случай на *изявен конформизъм* в нагласите на учителите към учебника. Учебникът е удобният „враг”, който критикуваме с лекота, защото не сме негови автори и не носим отговорността за „одобряването” му. Същевременно учебникът е удобният „авторитет”, който може да ни разтовари от лична отговорност в несигурната образователна среда⁹.

Тенденцията към конформизъм се запазва и в отговорите на учителите по литература с тази разлика, че сравнително големият брой отговори, които преценяват съдържанието на учебника като *патриотично*, би могъл да се тълкува като индикатор за осъзнаване на ролята на литературата за формиране на национално самосъзнание. Същественото противоречие между не конформистките отговори на учителите от двете групи – нито един преподавател по „Свят и личност” не посочва характеристиката „патриотично”, а всички литератори избират само нея - потвърждава констатираното в предишно изследване на автора разминаване и напрежение между явните и скрити национални програми по двата предмета на нормативно равнище, което тук се проследява и на равнището на индивидуалните нагласи на преподавателите.

2.3. Как точно се използват учебниците в практиката на учителите?

Най-висок е процентът на респондентите, които използват текстовете, задачите и въпросите от учебника – 58 % (62% по БЕЛ). Тези данни са индикатор за критично, самостоятелно и автономно използване на учебника.

Таблица 8: **Начини за използване на учебника**
(възможни са повече от един отговор):

Използвам учебника за: процент от всички отговори:	по „Свят и личност”	По БЕЛ
Съставям според него годишното си разпределение	55	23
Определям и подбирам според него съдържанието на урока	44	31
Планирам и структурирам според него уроците си	35	31
Използват текстовете, задачите и въпросите	58	62
Използвам го за своя обща ориентация	25	62
За самостоятелна работа на учениците	26	46
За оценяване постиженията на учениците	9	8

Същевременно много висок е процентът на преподаватели, които използват учебника, за да съставят годишното си разпределение по него (?!) – 55% или за да подбират и определят съдържанието в преподаването – 44 %. Констатираната силно преобладаваща *съдържателна ориентация* спрямо учебника говори за неразбиране на функцията на учебника като помощно средство, но същевременно може да се

⁹ Тези изводи кореспондират с мненията на учители, публикувани във в-к „Сега” от 29.03.2010 г., според които „образованието се кланя на учебника и забравя смисъла си”. При спорното във всяко едно отношение качество на съществуващите учебници констатираната тенденцията на широко споделян конформизъм и недостатъчна критичност и креативност сред учителите е тревожна.

разглежда и като прагматична стратегия за „измъкване” от нормативната несигурност на учителя чрез *подмяна* на ориентирите при планирането на обучението – вместо ДООИ и УП тази роля се поема от учебника.

Таблица 9: Начини на използване на учебника по „Свят и личност” според специалността

Начини за използване на учебника	Специалност (%)				
	философия	история	география	БЕЛ	друга
Съставям според него годишното си разпределение	45	69	100	50	100
Определям и подбирам според него съдържанието на урока	47	31	100	50	0
Планирам и структурирам според него уроците си	31	50	0	0	100
Използват текстовете, задачите и въпросите	58	50	100	50	100
Използвам го за своя обща ориентация	31	13	0	50	0
За самостоятелна работа на учениците	31	13	0	100	0
За оценяване постиженията на учениците	8	13	0	0	0

Интересна е зависимостта между съдържателната обвързаност с учебника и използването му при съставянето на годишното разпределение и първата специалност на учителите – *по-малко от половината* философия използват учебника при съставяне на годишното разпределение, докато *повече от половината* историци, като и *всички* географи и литератори прилагат тази „стратегия”. Като се има пред вид спецификата на предмета „Свят и личност” тези данни биха могли да се тълкуват като индикатор, че учителите със специалност „Философия” са по-подготвени, поради спецификата на философското си образование, да преподават предмет, който се отличава с актуално, проблематично и концептуално плуралистично съдържание, както и с практическа насоченост чрез работата по проект.

Сходна е и тенденцията в използването на учебника спрямо квалификацията на учителите. Необучените учители строго се придържат към съдържанието и структурата на учебника. Получилите допълнително обучение за преподаване на предмета „Свят и личност” използват учебника значително по-гъвкаво, предимно за своя обща ориентация, като източник на текстове, въпроси и задачи и като възможност за самостоятелна работа на учениците.

Учебник и годишно разпределение

При друг въпрос за ролята на учебника като фактор при съставяне на годишното разпределение 37 % от респондентите отговарят, че изцяло се съобразяват с него, а 52 % се ръководят частично (56% частично, 19% изцяло по литература). Тези данни кореспондират с отговорите на въпроса за начините на използване на учебника - 55 % съставят годишното си разпределение по него (таблица 8). Наблюдава се слаба тенденция по-малък брой обучени учители да съставят годишното си разпределение по

учебника. Прави впечатление също, че по-голямата част от философите се съобразяват частично с учебника при изготвяне на годишното разпределение, докато например половината от историците се съобразяват изцяло с него. Откроява се ясна тенденция на нарастване на автономността на учителя спрямо учебника с увеличаване на преподавателския стаж.

Таблица 10

Използване на учебника при съставяне на ГР според специалност, стаж и обучение

според	Използване на учебника при съставяне на ГР по „Свят и личност”		
	Не се ръководя	Ръководя частично	се Изцяло съобразявам ГР с него
Специалност (%)			
философия	11	63	26
История	13	31	56
География	0	50	50
БЕЛ	0	50	50
друго	0	0	100
Обучение (%)			
Да	11	57	32
не	10	49	42
Стаж като преподавател (%)			
До 3 години	17	8	75
4-7 години	13	52	35
Повече от 7 години	5	69	26

Горепосочените данни демонстрират устойчива тенденция учебникът да играе изключително съществена, но всъщност *неприсъща* нему роля в планирането на обучението (поне не до такава степен и не в ущърб на нормативните целеполагащи документи – ДОИ и УП). Тази тенденция се потвърждава от наличието на случаи, при които годишните разпределения представляват съдържанието на учебника, „разхвърляно” във времето и се стимулира допълнително от практиката на някои издателства и автори на учебници да публикуват „типови разпределения”, които привидно „улесняват” учителя, но всъщност напълно го лишават от възможността да съобрази своето преподаване с конкретните особености на ситуацията в неговото училище, както и да овладее един важен и силно подценяван в момента инструмент за средносрочно планиране на цялостен курс на обучение.

Учебник и оценяване на учениците

Приблизително половината анкетираните преподаватели смятат, че познаването на съдържанието на учебника е „важно” и „по-скоро важно” при оценяването на учениците. Този резултат е в противоречие с отговорите на въпроса за начините на използване на учебника, където само 9 % (8% БЕЛ) са посочили, че го използват за оценяване на постиженията на учениците. Това значително разминаване в данните би

могло да се тълкува като допълнителен аргумент в подкрепа на тезата за конформизма на учителите по отношение на учебниците.

Наблюдава се слаба тенденция към известна независимост от учебника сред част от учителите от София, докато преподавателите от малките и областните градове стриктно се придържат към учебника. Всички респонденти, които не използват учебник в преподаването, очаквано отговарят, че учебникът не е важен критерий за оценяването. По-интересни са данните, че 42 % от учителите, които използват учебници твърдят, че познаването на съдържанието на учебника не е важен критерий за оценяване (срещу 31% по БЕЛ). Този факт може да е израз както на критично използване на учебника и поставяне на други приоритети (например върху оценяване на умения), така и да се дължи на формално използване на учебника. Като аргумент в подкрепа на първото тълкуване могат да се считат и данните, че 53% от използващите други материали в преподаването не считат учебника за важен критерий при оценяването. Аналогично тези, които изцяло изготвят годишното си разпределение според учебника, считат познаването му за важен критерий при оценяването (73%). Половината от учителите по БЕЛ, които не използват учебник, смята, че познаването на съдържанието му е важен критерий за оценяване на учениците (?!).

Анализът на емпиричните данни потвърждава хипотезите за отношението на учителите към учебниците и установява значителна *хетерогенност* в техните нагласи. От една страна учителите с подходяща квалификация се отнасят критично към учебниците и се стремят да ги коригират и допълват с други източници като ги използват предимно за обща ориентация. По-неуверените, поради недостатъчна квалификация (стаж, обучение) или поради други фактори (малко населено място), се придържат стриктно към учебника както в съдържателно, така и в структурно отношение. Буди тревога установената масова конформистка нагласа по отношение на разглеждането на националната проблематика, които е вероятен индикатор за това, че голяма част от учителите не осъзнават или не искат да осъзнаят национализма като възможен проблем в преподаването. Обезпокояваща е и констатираната „подмяна” на неясните нормативни документи (ДОИ и УП) с „по-ясния” учебник при планирането на обучението. Този факт поставя под въпрос възможностите за провеждане на цялостна консенсусна образователна политика (не само) в сферата на гражданското образование.

IV. Учителски практики в етапа на подготовка и осъществяване на обучението

IV.1. Годишни разпределения

Началото на учебната година е времето, когато учителите трябва да осъществят годишното планиране на курсовете по предметите, които преподават. Резултатите от това планиране се фиксират във вид на Годишно разпределение, което се изготвя от всеки учител *за всеки предмет и клас*, в който преподава. Годишните разпределения се заверяват от директорите, които на теория трябва да проверяват доколко този документ отговаря на ДОИ и УП по съответния предмет. В действителност голяма част от учителите се отнасят към изготвянето на ГР като към „излишна формалност”, като към документ, който трябва да представят и от който трябва да преписват темите на уроците си в Материалната книга в течение на учебната година, а не като към

инструмент за планиране, който може да приоритизира целите на обучението според спецификата на училището и учениците и да осъществи синтез между планиране във времето на теми, техники на преподаване, междупредметни връзки и събития от училищния календар.

1.1. Отношение към изготвянето на годишното разпределение според анкетата

Таблица 11 Фактори при изготвяне на годишното разпределение по „Свят и личност”

До каква степен при изготвяне на ГР се ръководите от: % от броя на респондентите	Не се ръководя	Ръководя се частично	Изцяло се съобразявам
ДОИ по ГО	3	30	67
УП по „Свят и личност”	7	26	67
Учебника	10	53	37
Интересите и желанията на учениците	4	69	28
Приоритетите на училището	28	46	26
Обществено-политическата ситуация в България	38	40	22
Европейски тенденции в ГО	4	63	33
Програми, проекти и материали на НПО	31	58	11
Лични предпочитания	34	56	10
Не изготвям ГР			

Горната таблица не очертава някаква особено ясна тенденция. Прави впечатление, че факторът, с който учителите *най-малко* се съобразяват при изготвянето на ГР е обществено-политическата ситуация в България. От една страна този факт би могъл да се тълкува като израз на независимост на образованието от политическите течения на деня. От друга страна, ако целите на предмета „Свят и личност” са свързани с прилагане на знанията по гражданско образование на практика чрез окуражаване на нагласа за активно и конструктивно участие в обществения живот, подобна *индиферентност на учителите* поставя под съмнение възможността им да постигнат такава цел и сигнализира за възможна опасност от превръщане на „Свят и личност” в предмет „като всички останали”.

На този фон изненадва надценяването на фактора „европейски тенденции в ГО” . Вярно е, че голяма част от учителите използват материали от разнообразни източници в интернет (виж частта за учебника), но от друга страна почти половината преподаващи предмета не са били специално обучени. Едно специализирано обучение би било най-подходящия начин за запознаване с европейските тенденции в ГО и тяхното разумно приспособяване към ситуацията в България. Именно разминаването между сравнително малкия брой респонденти, преминали обучение и масовото „съобразяване” с европейските тенденции (само 5% от респондентите не се съобразяват с тях при изготвянето на ГР) според изследователя е по-скоро аргумент в подкрепа на извода, че учителите, участвали в анкетата, се стремят да дават „правилните” отговори и че про-европейската ориентация на гражданското образование е възможно да бъде силно идеологизирана и изпразнена от съдържание.

Прави впечатление също и приблизително еднаквият брой отговори при оценката на значението на факторите ДОО, УП, учебник и ученически интереси. Около 20% от респондентите са дали отговор, който посочили и четирите фактора *едновременно с една и съща тежест(?)*. И ако едновременното разглеждане на първите три фактори би могло на пръв поглед да се смята за индикатор за действаща „нормативна логика”, при която нормативните документи са подредени в отношение на увеличаваща се конкретизация (ДОО → УП → учебник → ГР), присъствието на фактора „ученически интереси” с почти същата тежест прави горното предположение за изглеждат по-скоро неправдоподобно. По-вероятно изглежда учителите да нямат осъзнати приоритети в изготвянето на ГР, да се опитват „да угодят на всички” или да подхождат формално към този етап от планирането на преподаването.

1.2. Съдържателни приоритети в годишните разпределения

Годишните разпределения са онзи инструмент за планиране, в който учителят може да постави отделните теми от УП в отношение помежду им като размества последователността им или да определи относителната им тежест според спецификата на училището като предвиди повече часове за определени особено интересни теми или изпусне други. Анкетиранияте учители са твърде конформистки настроени към УП и нейното конкретизиране в ГР. 92 % (82% БЕЛ) от учителите *не смятат*, че в УП има теми, които не съответстват на целите на гражданското образование. 85% от респондентите (100% от учителите по БЕЛ) включват в годишното си разпределение *всички* теми от УП, което потвърждава данните от Таблица 6, според които дори учители, при които УП не влияе съществено върху работата им, оценяват УП като много важен фактор при съставяне на разпределението. Само 7 респонденти (5 философи, 1 историк и 1 с друга специалност) са посочили теми, които не включват в годишното си разпределение. Единствената тема, която няколко респонденти предпочитат да *не* преподават е *малцинства*. Освен нея изключени са също теми, свързани с икономическата интеграция; *националната идентичност*, *нация*, *национализъм*; Балканите и глобализацията. В тази връзка би могла да бъде предположена евентуална зависимост между темите, които са пропуснати и специалността на учителите, но малкият брой отговори не дават възможност в рамките на това изследване да се направят статистически обосновани изводи. Само философи пропускат темите за малцинствата и националната идентичност, което би могло да се тълкува като индикатор, че те са по-склонни да схванат национализма като проблем, но тъй като не са подготвени с осъзната стратегия за справяне с този проблем, те предпочитат чисто и просто да го избегнат. Възможно е, разбира се, те просто да са предпазливи, тъй като темата се отличава и с изключителна актуалност и злободневност. Историкът най-вероятно се чувства недостатъчно компетентен относно икономическата интеграция, а учителят с друга квалификация са затруднява да осмисли проблемите на глобализацията.

Следващата таблица обобщава аргументите, с които се обосновава не включването на горните теми в годишното разпределение на учителите.

Таблица 12 **Защо сте решили да не включвате горните теми в ГР?**

(възможен е повече от един отговор)

аргументи	Резултат в проценти (от броя на респондентите)
Трудни са за преподаване	25
Няма подходящи учебни материали	13

Не отговарят на интересите и желанията на учениците	38
Не отговарят на личните ми желания и убеждения	13
Намирам ги за твърде идеологизирани	25
Не се съгласуват с представата ми за европейска и гражданска идентичност	25
друго	13

Най-голям е броят на отговори, които обосновават пропускането на определени теми чрез несъответствие с желанията и интересите на учениците, което формално се съгласува с голямата относителна тежест, която този фактор има при изготвянето на ГР (виж таблица 11). Същевременно коментиранията по-горе приблизителна еднаквост на резултатите от таблица 11 за факторите ДОО, УП, учебник и ученически интереси в значителна степен поставя този аргумент под въпрос. По-реалистични изглеждат аргументите за трудност в преподаването, възможна идеологизация и несъвместимост с европейската идентичност (според представите на респондентите).

Голяма част от анкетираните учители изглежда се възползват от възможностите да обърнат повече внимание на теми, които са от специален интерес за тях. Следващата таблица дава обща представа за преобладаващите приоритетни тематични области:

Таблица 13 **Приоритетни теми в годишните разпределения по „Свят и личност“**
(възможни са повече от един отговори)

Приоритетни теми	Резултат в проценти (от броя на респондентите)
Права на човека	46
Европейски съюз	41
Икономическа интеграция	2
Лична реализация	13
Национална идентичност, нация, национализъм	31
Балкани	13
Изготвяне на проекти	28
Малцинства	13
Глобализация	24
Гражданско общество	11
Европейска идентичност	9
Социални умения	7
Местна власт	2
Демокрация - ценности, механизми	15

Типът населено място и участието в специално обучение за преподаване на „Свят и личност“ се оказват ирелевантен фактор по отношение на приоритетите в годишните разпределения.

Учителите със специалност философия приоритизират най-вече темите права на човека, ЕС, *национална идентичност*, проекти и *малцинства*, а историците предпочитат права на човека и ЕС. Тези данни биха могли да подкрепят формулирането на хипотеза, че голяма част от философите осъзнават опасността темата за националната идентичност да бъде обременена с идеологизации и предвиждат като „ответна“ мярка нейното по-детайлно разглеждане. Малкият брой учители със

специалност география не изразяват никакви приоритети. Интересно е, че малкото учители със специалност БЕЛ са посочили като свой приоритет темата за националната идентичност. Данните не са достатъчни, за да се прецени дали този факт се дължи на инерцията на обичайното обучение по литература или е израз на критично отношение към тази проблематика.

1.3. Анализ на годишни разпределения

В рамките на изследването бяха събрани и анализирани 18 годишни разпределения по „Свят и личност”, от които 12 за задължителна подготовка (ЗП) в 12 клас, 4 за задължително-избираема подготовка (ЗИП) в 12 клас и 2 за свободно-избираема подготовка (СИП) по Гражданско образование за 11 клас и „Европейски уроци” за 10 клас.

Влияние на ДОИ и УП

Изрично позоваване на ДОИ и УП се среща в 9 ГР. Осъществява се или във вид на уводен урок, който запознава учениците с особеностите на предмета „Свят и личност”, стандартите за гражданско образование, УП, учебника, „проблематиката на гражданското образование”, както и с изисквания за оценяване (в 5 ГР) или във вид на обширна уводна част на самото ГР, която често цитира дословно ДОИ и УП и формулира цели на обучението, очаквани резултати, критерии за оценяване. Окуражаващ е фактът, че част от учителите формулират в увода на годишните си разпределения *целите* на преподаването като постигане на определени *умения*, например:

- „обективна оценка на факти и обстоятелства”
- „преобразуване на първоначална мисловна ориентация в процеса на обсъждане и изследване”
- „съгласуване на различни позиции при обсъждането на проблемите и намирането на решения за постигането на съвместни действия”
- „работа с различни източници на информация”
- „работа в екип”
- аргументативни и презентационни умения (защита на проекти)

и *нагласи* като:

- изградена „ активна и самостоятелна гражданска позиция”
- „взаимна свобода” в работата.

Методическата специфика на работа по предмета „Свят и личност” се дефинира като прилагане на *интерактивни техники на преподаване* като дискусия, работа в екип, разработване на проекти, ролеви и симулативни игри и като съществен акцент върху осъществяването на *практически дейности*, включително извънучилищни като например:

- „организиране на форми за училищно самоуправление”
- „установяване на контакт с местните власти и ползване на услугите им”
- „предприемане на инициативи за подобряване на училищната среда”
- „търсене и намиране на информация за пазара на труда”
- „сътрудничество с медиите”
- „сътрудничество с НПО за развитие на гражданското общество”
- „осъществяване на проекти”
- „теренни проучвания” (ЗИП)

Един учител дори е планирал да предостави на учениците самото годишно разпределение, с което те да се запознаят и да го обсъдят¹⁰. Този факт е индикатор, че поне част от учителите осъзнават и използват възможностите на годишното разпределение като инструмент за планиране на процеса на обучение.

Положителен факт е също и наблюдението, че такива въведителни уроци за спецификата на предмета са предвидени не само за ЗИП или СИП, а и от учители, които водят ЗП.

Останалата част от изследваните годишни разпределения не се позовават изрично на ДОО, а са решени в традиционния дизайн на „тематичен план“, който подрежда темите от УП или учебниците във времето.

Като цяло изследваните годишни разпределения демонстрират *добра степен на съгласуваност* с ДОО и УП, както на равнището на включените в тях *теми*, така и на по-важното и съществено равнище на *целеполагане*, *специфична методика* и изисквания за оценяване постиженията на учениците.

Структура на годишните разпределения

Част от изследваните документи съдържат повече или по-малко обширен *увод*, както вече беше коментирано по-горе, други започват с посочването на техническа информация (като предмет, клас, хорариум, училище, учител, използвани учебници и учебни помагала), а трета група представляват таблици, съдържащи различни рубрики.

По отношение на структурата годишните разпределения биха могли да се разграничат в две групи.

„Класическата“ структура включва таблици с колони като време, брой часове, тема, „методически единици“, тип урок, основни понятия, забележки. Същественият акцент при този формат се поставя върху *темите и основните понятия*, което би могло да се тълкува като индикатор за ориентираност на учителите предимно към получаване на *знания* и подценяване на уменията и нагласите. Подобна нагласа на преподавателите не съответства в достатъчна степен на спецификата на предмета „Свят и личност“ и на особеностите на гражданското образование, както те са заложени в ДОО и УП.

При „динамичната“ структура в таблиците се добавят и рубрики като „очаквани резултати“, „проблеми, задачи, дискусии и доклади“, „задачи за учениците“, „контекст и дейности“, „междупредметни връзки“, „компетентности“. Този формат структурно се ориентира по модела на УП, която включва рубриците „ядра на учебно съдържание (от ДОО)“, „очаквани резултати на ниво УП“, „очаквани резултати по теми“, „основни понятия“, „контекст и дейности“, „междупредметни връзки“. Едно от изследваните годишни разпределения съдържа експлицитно рубриците „ядра на учебно съдържание“ и „стандарты“¹¹. Този формат на годишно разпределение се съгласува в значително по-голяма степен от „класическия“ с изискванията на нормативните документи. Разбира се, простото цитиране на ДОО и УП не гарантира, че в процеса на преподаване техните цели ще бъдат постигнати, но поне индикира правилна насоченост на планирането според релевантната нормативна рамка.

От гледна точка на съвременното развитието на дидактиката¹², рубрики като „тип урок“ не допринасят за „работещия“ характер на годишното разпределение като

¹⁰ „Настоящото разпределение ще им бъде предоставено с цел да ги подпомогне във формулирането на идеите им за бъдещите ученически проекти и участието на зрелостниците в дискусиите.“ (ЗП „Свят и личност“, 12 клас, СОУ, София)

¹¹ Изследователят разполага с данни за това, че някои инспектори изрично настояват годишните разпределения да съдържат рубрика, която да показва към постигането на кои стандарти допринася всяка планирана конкретна тема.

инструмент за планиране, защото съдържат спорни или архаични класификации на уроци, както и понятия от друг род¹³, описващи всъщност техники на преподаване (като например дискусия, „дебат с шест шапки по Едуард де Боно и др.). По-съществени биха били рубрики, които назовават *техники* на преподаване, планират *дейностите* на учениците или посочват „пресечни точки“ с годишния план на училището или междупредметни връзки. В съзвучие с изказаното в началото на тази студия разбиране за обучението като проект, много полезно би било включването на рубрика *очаквани резултати*, които да са разработени на трите равнища на целеполагане (знания, умения, нагласи) и да съответстват на конкретните цели за всеки урок (разработени в план на урока). Подобен начин на конкретно планиране на очакваните резултати би онагледил по естествен начин връзката на преподаването със ДОО, както и с Европейската референтната рамка за осемте ключови компетенции на учене през целия живот, която също е изключително релевантна за гражданското образование.

Прави впечатление, че в почти всички годишни разпределения *една тема се разглежда в един учебен час*. Подобно отъждествяване на понятията „учебен час“ (което е конвенционална *форма на организация* на учебния процес) и „урок“ (което е най-малката *смислова единица* в процеса на преподаване) е неоправдано и силно ограничава възможностите за задълбочено разглеждане на „трудни“ теми от учебното съдържание. Вероятно става дума за израз на все още преобладаващата в българската образователна система нагласа, прогресът в преподаването да се мери преди всичко съдържателно. В този смисъл, учителите смятат, че колкото повече различни теми, толкова повече и по-добре свършена работа, като пренебрегват цената на този „успех“ – тяхното повърхностно разглеждане. В много малък брой от изследваните годишни разпределения (предимно за ЗИП и СИП) тази тенденция е преодоляна и са открити ясни приоритети, за които са предвидени по-голям брой часове.¹⁴

Изследователят не разполага с данни до каква степен инспекторите в регионалните инспекторати подпомагат методически учителите в процеса на годишното планиране на работата им. Би било разумно в рамките на професионалната общност да се дискутират възможностите за популяризиране на добри практики в годишното планиране чрез формални и неформални дискусии или чрез публикации, за предлагане на прагматичен съвременен формат на годишно разпределение, който да съответства на спецификата на гражданското обучение и интерактивното преподаване и реално да подпомага учителите в ежедневната им работа.

Тематични приоритети

Критериите, според които може да се съди за съдържателните приоритети на учителите са *времето* (броят учебни часове), планирано за разглеждане на съответната тема и *последователността* в подреждането на темите. Повечето годишни разпределения запазват почти напълно последователността на темите от УП. По-значителни разлики се установяват при разпределението на времето.

В изследваните годишни разпределения като най-приоритетна тема се очертава *работата по проект*, която се разглежда от някои преподаватели бегло (в рамките на 2-3 учебни часа?!), но затова пък от други е превърната в център на тяхната работа,

¹² Имат се предвид преобладаващите тенденции към интерактивно преподаване и конструктивистка педагогика.

¹³ Това е пример за категориална логическа грешка.

¹⁴ Например 10 учебни часа за разглеждане на темата „Връзки на съвместимост и несъвместимост между християни и мюсюлмани“, заедно с 4 часа за ролева игра по темата, в ЗИП, 12 клас, СОУ в район, населен с българи и българомохамедани.

около който е организирано цялостното годишно планиране със съответстваща на значимостта му тежест при разпределението на времето. Най-изявен приоритет към проектната работа се открива в годишното разпределение на столичен учител, който планира въвеждане на учениците в темата „Що е проект?“ за 16 учебни часа, изисква учениците да формулират тема и работен план-график по проекта и предвижда 14 учебна часа в края на годината за публична защита на ученическите проекти. В още пет годишни разпределения проектът е приоритет с предвидени часове между 6 и 14, включително упражнения.

Следващ приоритет, който се открива в почти всички изследвани документи е *националната проблематика*. За темите, свързани с нация, национална държава, национална идентичност и малцинства се отделят между 4 и 14 учебни часа.

В едно разпределение приоритет е работата по темата за човешките права с 8 часа (като първа тема в началото на учебната година). В други две се набляга на личностни умения и ЕС (6 часа). Само едно годишно разпределение планира времето гъвкаво и съдържа резерв от 4 часа, за които не е предвидено разглеждането на определена тема. Находчива и много рационална е идеята на столичен учител да разглежда темите от УП като възложи разработването им на учениците под формата на групов работен проект, за която се изготвя нарочен план и график за представяне на резултатите. Темите се припокриват с осемте големи теми от УП, като за представянето на всяка от тях са предвидени по 2 учебни часа, последвани от още 2 учебни часа дискусии по същата тема.

Три годишни разпределения (за СИП и ЗИП), изготвени от учител в езикова гимназия в областен град са тясно обвързани с *конкретни дейности по реални международни проекти*, осъществявани от училището, както и със събития от годишния план на училището, като например празнуването на Деня на Европа. Няма пречки планирането на работата в ЗП да се обвърже по същия начин в зависимост от конкретната ситуация в училището. Това би допринесло изключително много за постигане на основните цели на гражданското образование според ДООИ и УП – формиране на умения и нагласа за активно гражданско участие.

Тематичните приоритети в изследваните разпределения само *частично* се припокриват с тематичните приоритети, заявени в анкетата, като най-голямото разминаване е в проблематиката, свързана с ЕС и права на човека. Потвърждава се специалният интерес към работата по проекти и към националната и малцинствена проблематика. Тематично нефокусираните разпределения потвърждават данните от анкетата, според които голям брой учители подхождат конформистки към годишното планиране като се опитват „да угодят на всички“ или изготвят този документ съвсем формално.

Присъствие на националната проблематика

Към темите, свързани с националната проблематика, учителите планират да разглеждат следните основни понятия (изброени са всички релевантни понятия, независимо, че се срещат с различна честота): *нация, национална идентичност, културни стереотипи, национални институции, национално достойнство, национална стратегия, етнос, етническа толерантност, малцинство, патриотизъм, шовинизъм, мултикултурно общество, политизиране (ЗП) и наднационална идентичност, асимилация, геноцид, дискриминация, етническо прочистване, ксенофобия, мултикултурен диалог, религиозни малцинства, сепаратизъм, нетолерантност (ЗИП и СИП)*.

Повечето от така изброените понятия на пръв поглед изглеждат, че се вписват в парадигмата на *критичното* разглеждане на националната проблематика. Като че ли това наблюдение се подкрепя от формулировки на *теми на учебни часове* като:

- „социално конструиране на малцинства”
- „Социални практики на възпроизводство на малцинства”
- „малцинства и образователни институции”
- „малцинства и политика на социална интеграция”
- „Европейски аспекти на българската културна идентичност”
- „Дългият път към Европа: етносите, етническите миграции и етническите малцинства” (СИП)
- Сигурност, индивид и държава: националната държава и идеята за сигурност в историята на XX в.” (СИП)
- „Българските малцинства извън България” (СИП)
- „Роля на езика, религията и традициите за формиране на различни етнически и религиозни групи в Европа” (СИП)
- „Малцинството като мнозинство от етнически регионализъм към политически сепаратизъм” (СИП)

или *теми за доклади* като:

- „Динамиката на националната идея в културното наследство”

Тези формулировки подчертават механизмите на историческо и социално конструиране и възпроизвеждане на малцинствата, релативират гледната точка към тази проблематика и очертават някои възможни стратегии за противодействие в проблеми ситуации.

Същевременно някои други формулировки на теми за уроци или доклади и дискусии будят известно недоумение и коригират оптимизма на предишните наблюдения, тъй като съдържат непрецизирани понятия с потенциал за националистическо идеологизиране:

Тема на урок:

- „Другостта – извисяване на отделната човешка култура”
- Идеологията „Европа на регионите”
- „Топ 10 забележителности на България” (СИП)

Теми на доклади и дискусии:

- „Сблъсък или диалог между нациите”
- „Реални ли са малцинствата в България?”
- Държавата – това съм аз и моята нация”
- „Величието на Европа”
- „Националната гордост в „другата България””
- „Проблеми и причини за липса на образование в робските малцинства” (СИП)
- „Евгеника” (СИП)

Като цяло изследваните годишни разпределения представят различни варианти на годишно планиране, разположени в спектъра между ясни приоритети и неумение или нежелание за творческо прилагане на нормативните указания. От едната страна са учителите, които приоритизират проектната работа и конкретни дейности с цел развиване на умения и нагласи на учениците за гражданско участие, съобразявайки се със спецификата на региона и училището. От другата страна са разпределенията, които безкритично „копират” УП и макар съдържателно да „покриват” нормативните изисквания, поради големия брой теми, които са разглеждат за кратко време, са

обречени да бъдат повърхностни. Очакването на изследвателя е подобно формално планиране да води до практика, която значително се отдалечава от постигането на целите на ДООИ по гражданско образование.

IV.2. Планове на уроци

В рамките на настоящето изследване не беше възможно да се съберат и анализират планове на конкретни уроци. Нито един учител, участвал в разпространената по интернет анкета и/или предоставил годишно разпределение, не предостави на изследвателя планове на уроци. При посещенията на конкретни уроци също не се оказа възможно да бъдат получени написани планове на уроци.

Можем само да гадаем какви са причините за това. Освен посочената в началото на студията липса на стандарти за планирането на урока в рамките на университетското образование на учителите, най-вероятно е да се предположи, че те нямат и навици да разработват уроците си, най-малкото във вид, който може да бъде предоставен на странични наблюдатели. Доколкото е известно на изследвателя, единствено в ситуация на контрол при посещение от страна на инспекторите е налице институционален натиск за предоставяне на писмени планове на уроци. Подценяване ролята на конкретното планиране на урока и липсата на стандарти и добри практики за практично оформяне на подобен план допринасят за формиране на формална нагласа към планирането на урока. Тази нагласа се проявява в стратегии за избягване на „излишното“ натоварване и кара учителите често да се задоволяват само с приблизително планиране на часовете си на „хвърчащи листчета“. Подобна небрежност неминуемо се отразява върху всички аспекти от качеството на образователния процес.

IV.3. Наблюдения на уроци

В Рамките на това изследване бяха наблюдавани 9 часа по „Свят и личност“ в 4 училища (три СОУ в София, областен град и село и една профилирана гимназия в София) по следните теми: Нация и национална държава. Национална идентичност и групов идентификация; Малцинства; Европейски финансиращи програми; Образование. Уроците са документирани с писмен протокол на наблюдателя, въз основа на който се цитират реплики на учители и ученици. Четиримата наблюдавани учители са с първа специалност философия, на различна възраст, с различен стаж по специалността и конкретен опит в преподаването на „Свят и личност“.

Наблюдаване бяха и 5 учебни часа по литература в 11 клас в едно СОУ и две профилирани гимназии в София и областен град по следните теми: „България, българинът, българското“ (по „Бай Ганьо“), обобщителен урок за „Бай Ганьо“ , обобщителен урок върху „Под игото“ – „Метаморфозите на българския национален дух“ и „Образът на Нова България в разказите на Вазов“.

3.1. Представяне на националното

В наблюдаваните уроци по „Свят и личност“ националната проблематика беше представена по следните начини:

- *Национални стереотипи*, предимно с *негативен характер*, които често изразят мнение на чужденци за България – тоалетна, „България е марка кисело мляко“¹⁵, Балканите като „барутен погреб“, бай Ганьо

¹⁵ Реплика на дете от Швейцария, с което учениците са се срещнали по време на пътуване до Страсбург в рамките на младежки проект, през февруари 2010 година.

- Модерно понятия за *нация* – „не е същност” или „естествен продукт”, а резултат на историческо развитие; нацията като „общност от граждани”
- Изясняване на взаимовръзката между национална държава и нация – Българската нация е възникнала преди националната държава (с установяване на Българската екзархия, преди Освобождението)
- Понятието „*национализъм*” – две значения: 1. „движеща сила, която спомага за формиране на националната държава”, 2. идеология
- *Национална гордост* – две форми: 1. патриотизъм, 2. национално достойнство
- Аргументиране на националното достойнство чрез постижения в *миналото* - древни цивилизации по българските земи, най-старото злато във Варна, кирилицата като четвъртата азбука на света, през 1978 година св. св. Кирил и Методий са обявени от папа Йоан Павел II за покровители на Европа, 1300 години държава, Васил Левски
- Поводи за национална гордост в *съвременността* - качествено образование, красива природа, успехи на българи в спорта и други области, членството в ЕС, език (ученически мнения)
- Разглеждане на „крайности по отношение на националната държава” – ксенофобия, расизъм, nihilизъм
- Стриктно разграничаване на понятията етническа, религиозна и национална идентичност разбираана като гражданство (съвкупност от права и задължения)
- „Националният характер” като обяснение на поведението на учениците – учител: Защо във всяко нещо търсите най-лошото? Ученици: Защото сме българи. Защо в България малко хора кандидатстват за финансиране по проекти на ЕС? – мързел, не е прието младите хора да стават бързо самостоятелни, обичат да си бъдат у дома, при родителите, „Всеки живее с идеята, че другият му пречи.”

Като цяло на съдържателно равнище в наблюдаваните уроци не се забелязват националистични залитания. Предложените на учениците понятия се дефинират в духа на критическото модерно понятия за нация и национализъм. Силно присъстват различни по вид стереотипни представи на българите за самите себе си или за другите, както и представи на чужденци за българското. Отчасти проблематичен е фактът, че не във всички часове тези стереотипи се подлагат на критичен анализ, а като че ли се използват като удобни модели за обяснение на поведението или като сфера на споделени убеждения, която създава известно повърхностно усещане за взаимно разбиране между учител и ученици.

Представяне на националното в часовете по литература

В наблюдаваните часове по литература националното присъстваше във вид на разпознаваеми устойчиви етикети, които се повтарят в уроци, преподавани в различни училища, само че подредени по различен начин. По-долу са изброени някои от характерните:

В „Под игото”:

- мотив за безумството – учител: „Безумството е израз на сила, красота и величие, проява на достойна за възхищение сила на българското”.
- Национални символи - Батак, Перушица: погромът като изпитание на идеала — директна оценка на учителя: „Това не е катастрофа, а величие.”

В „Бай Ганьо“:

- Мотив за преобличането – смяна на „агарянски ямурлук“ с „белгийска мантия“ – повърхностно поевропейчване, „преобличането“ като обсебване: българското е обсебено от турското и се заменя с белгийското; противопоставяне „отгоре“ (мантия) – „отдолу“ (разкопчана риза, пояс, потури, българското...)
- аналогии на бай Ганьо в българската фолклорна култура – Хитър Петър
- Контраст между бай Ганьо и разказвачите (интелигенцията, студентите)
- Междутекстови сравнения – например между образите на Бай Ганьо и Алеко Константинов в „До Чикаго и назад“

3.2. Стратегии и поведение на учителите при представяне на националното

В този абзац се класифицират и коментират само действията на учителите в наблюдаваните уроци. Ученически реплики се цитират, доколкото дават възможност да се илюстрира по-точно съответната учителска стратегия. Задълбоченото коментирането на ученическите нагласи излиза извън¹⁶ обхвата на това изследване.

„Свят и личност“

Посочените по-долу стратегии са в съзвучие със съдържателните особености на наблюдаваните уроци. Повечето от тях (с изключение на цитирането на авторитети) са ориентирани към развитие на критично мислене и представят националната проблематика по начин, който добре се съгласува с целите на гражданското образование.

Установяване на наличните *стереотипи и предразсъдъци* на учениците:

- Брейнсторминг

Пример:

Учител: Когато чуете циганин, какво е първото, което си мислите?
Ученици: черно, мизерия, цветни метали, кражби, невежество, 10 деца, многодетност, лошо владееене на български език, необразованост, невъзпитан...
Учител: Какво си мислите, като чуете българин? (сравняване с асоциациите за циганите...) „Видяхте два стереотипа, за българина и циганина, които може и да се припокриват.“ (релативиране на разликите, установяване на сходства)

- анкета за доверието в институциите

пример: Учител: „Какво е доверието ви в институциите на България?“ (парламент, правителство, премиер)

- вицове за българи (немци, французи)

пример: Учител: Какво се случва с един българин? Един българин става депутат, двама българи правят раздор, а трима – политическа партия. Какво правят трима немци? Армия.. А трима французи? Правят нация.

- Използване на „крилати фрази“

примери: „Българинът обича родината и мрази държавата.“, „Хубава работа, ама българска.“, „Българите като народ сме жилави и интелигентни...“, „Бог е българин.“, „Имаме една удивителна черта като българи – да се самоокайваме.“

- Хумор

Пример: реплика на учителя в началото на часа: „Не гледай мрачно като българин. Ще видим защо българите гледат така?“ ☺

¹⁶ Виж изследването на Цветелина Сантулова в рамките на същия проект.

Критичен анализ на ролята на медиите за конструиране и възпроизвеждане на малцинствата чрез изследване на разликата между непосредствен личен опит (общуване с конкретни представители на малцинствата) и опосредстван опит (показаното в медиите с тяхната специфична гледна точка – да показват само негативното, което е „новина“):

- въпроси на учител: „Какво знаем за ромите? Гледаме ги по ТВ, говорят смешно... Защо винаги ромите по ТВ говорят едно и също? Защо няма „нормални роми“? Ако имаше нормални роми, щяха ли да ги дават по телевизията?“
- посочване на примери за неудачни журналистически въпроси – интервю на Светла Петрова с кмета на с. Рибново и въпрос: „Колко помаци има в Рибново?“, което подчертава противоречието между българите християни и българите мохамедани, вместо въпрос от типа „Колко българи има в Рибново?“, който би подчертал общата етническа и гражданска принадлежност, независимо от религиозните различия

Релативиране на понятията мнозинство – малцинство:

- Смяна на гледната точка - българи в чужбина като малцинство:
Учител: „Има Конвенция за малцинствата, която им гарантира специфични права, включително новините на турски език... Ние недоволстваме от новините на турски език, а в Турция има новини на кюрдски език...А в случая с българите в Молдова или Сърбия? За тях това ли искаме? Да нямат новини, български училища и пр. Ако Молдова реши, че не признава българския език за официален, няма да има български училища, няма да има малцинство, ние как ще реагираме?“

изясняване на *механизмите на действие на предразсъдъците* чрез подчертаване на абстрактния характер на обобщенията, чрез противопоставяне на стереотипи и конкретни примери, чрез подчертаване на нуждата ни от стереотипи:

- пример 1:

Учител: Когато обобщаваме, вълнуваме ли се, че има изключения? Не, казваме „всички“... Ученик: Като казваме „всички“ имаме предвид „всички, които правят така и така“. Ученик: Не, всъщност подвеждаме абсолютно всички под един знаменател.
--

- Пример 2:

Учител: „Ще ви дам пример как работи стереотипът. Какви са асоциациите, когато чуете думата „ученик“? Ученици: нахален, безотговорен, пуши, учи се, закъснява за час, бяга от час... Учител: Внимавайте сега. Криси, ти си ученичка, нали? Да. Ти нахална ли си? Не. А безотговорна? Не. Учиш ли? Много. Ако не те познавах и чуя, че си ученичка, щях да си помисля за теб, че притежаваш горните качества. Ето как работи стереотипът! „Помага“ ни да изучим предварително непознати хора.

- Пример 3: Учител: „Като кажем „ромите...“, имаме предвид, че „множеството е такова“ (стереотип), едва след това гледаме изключенията. Чрез стереотипите си гарантираме безопасност и сигурност, „ние“ (носителите на положителното) срещу „те“ (отрицателното).“

Посочване на *конкретни примери* от училищния живот и личния опит:

- Учител: „Например изчезнало е нещо в класа. Ако има ромче в класа, кого най-напред ще заподозрете?”
- Учител споделя как се променя отношението на хората към него като разберат, че е помак.
- Учител споделя как по повод на въпрос на изследовател от чужбина е установил, че не знае нищо за каракачаните, които живеят в голяма общност в родния му град.
- Учител: „Нямаме наказани ученици роми..”
- Ученик: „В нашия клас имаше три момичета ромки, но те са интегрирани...”
- Учител: „Директорът на училището, когото всички добре познавате, беше на посещение в съседния клас по темата за местното самоуправление. Той е и общински съветник. Разказа, че съветниците получават по 15 лева за участие в заседание и макар че предварителното предложение е било по 50 лева, те са гласували да се намали хонорарът. Когато попитах за впечатленията от срещата, учениците споделиха, че не вярват общинските съветници да получават толкова малка сума. Този пример е знак за недоверието в обществото.”

Обсъждане на *възможности и механизми за промяна*:

- *Нужда от промяна в нагласите*:

Учител: Може ли промяната да се случи чрез закон?

Учител: Проблемът е, че практиките не се променят само чрез законодателство. Трябва да имаме визия. Искаме ли да живеем заедно и защо? Например каракачаните, за разлика от ромите, живеят добре, имат пари, но страдат от изолация.

Ученик: Значи вие, господине, искате да живеете с ромите?

Учител: Искам като видя ром на улицата да не ме е страх. Практиката се променя от хората.

Ученик: Ромите не се променят...

Учител: Въпросът е дали ние ще се променим...

Ученик: Трудно може да се промени мисленето на една нация. Не чрез закони, а с повече общи дискусии, където виждаш нещо по-различно...

Ученик: Нужни са повече реклами по телевизията.

Ученик: На мен дискусиите много ми въздействат.

Ученик: При колко българи ще има ефект от дискусии? Повечето българи са необразовани, арогантни...

Ученик: Същото е и за циганите, т.е. трябва образователна система и за българи, и за цигани.

Ученик: То има образователна система, ама ...

Ученик: Основата на всичко е училището.

- *Общуването* като път за промяна на стереотипите:

Учител: „Всеки има предрасъдъци. Те могат да изчезнат, когато започнем да общуваме. Общуването е повод да се убедя, че няма повод за притеснение, „желязната завеса” може да падне.”

- *Гражданското участие* като път за промяна:

Учител: Няма нищо лошо да имаш етническо съзнание, но е нужно и да си гражданин в държавата: да участваш в избори, подписки, да изразиш позиция...

Ученик: Колко хора с позиция са оставали живи?

Ученик: Кой зачита мнението ми (на 20-годишен човек) срещу мнението на един политик?
Ученик: Ще те очистят
Учител: Спомнете си „философията на единия глас”. Един глас може да реши всичко.

Примери за успешно *променени стереотипи*:

- Мъже – жени:

Учител: Има нещо, което зависи от нас, да променим нагласите и практиките си.
Ученик: А ако ние се промени, а те (ромите) не?
Учител: Ще се променят със сигурност. Например преди 100 години сериозно се е смятало, че жените са по-малко интелигентни от мъжете...”

- Повтаряне на брейнсторминга от началото на часа – променена ученическа гледна точка към ромите:

Учител: В сравнение с началото, когато записвахме стереотипите? Сега бихте ли отговорили различно... Да видим: Какво си мислите, като чуете „циганин”?
Ученици: **човек, весел, купонджия, талант**, мизерия, кражби, вече има **човек, не животно**, иначе – същото, **интеграция, обречени**, обремененост, **промените** бавно настъпват!

Мисловни експерименти:

- Учител: „Ако имаш магазин, как ще обслужваш циганите? Какво виждаш в него първо, циганин или клиент?”
- Учител: „А ако се влюбиш в момче от друга религия?”

Цитиране на авторитети:

- проф. Милчо Лалков („... имаме неприятно настояще и неизвестно бъдеще, затова се уповаваме в миналото. Като в Езоповата басня за вълка и агнето: Ти не си ме обидил, но баща ти... затова ще ти отмъстя.”)
- Марко Семов („българският политически живот е жесток и безогледен”)

Български език и литература – стратегии за представяне на националното

Основна стратегия за представяне на националното в наблюдаваните часове по литература е *историзиране* на понятията в рамките на литературно-историческия процес. Специално се подчертава промяната в разбирането на основните понятия като нация, българско, българин в различни епохи, етапи от литературното и обществено развитие и при различни автори.

- Пример 1: учител изяснява целта на урока за Бай Ганьо – „Как се променят понятията България, българин, българско във времето, пространството и мисленето на българина? Как Иван Вазовата представа за тези понятия рефлектира у Алеко Константинов в „Бай Ганьо”?”
- Пример 2: изясняване на историческия контекст на образа на бай Ганьо – учител: „Възниква в ситуация на отваряне на границите на българското общество след Освобождението, когато се появява нужда от съизмерване със света и поставяне на въпроса за идентичността.”

Друга характерна стратегия е *релативирането на характеристиките и ценностите* (при образа на бай Ганьо)

- Пример: учител: „Учител: Самите качества са относителни, в различните епохи също се разбират по различен начин!”
- Пример 2: качества на бай Ганьо са „резултат от приспособяване и оцеляване през робството”, в съвременността вече са архаични и затова се приемат за „отрицателни”

Актуализиране на историческия контекст, търсене на паралели със съвременността:

- Пример 1: учител: „Има ли аналог тази ситуация (в която е написан „Бай Ганьо”) като обществено явление по-късно, след Алеко? Ученици: 1989 г
- Пример 2: учител: „Има ли съвременни байганьовци? Кои са байганьовците в съвременната политика?”
- Пример 3: учител: „Как според вас българският национален дух би се издигнал сега до вдъхновяваща духовна висота? (към „Под игото”) Какво е жестокост според вас? (към „Тъмен герой”)

Универсализиране:

- Пример 1: учител „Освобождението поставя българина в ситуация на избор, тя има общочовешка значимост.”
- Пример 2: учител: „Национален, социален, етносен, наднационален или общочовешки образ е бай Ганьо? Бай Ганьо съчетава всичко – анекдотични, социални и общочовешки (наднационални) характеристики. Стъпваме на това, че бай Ганьо е наднационален образ!

3.3. Техники на преподаване и методическа компетентност

„Свят и личност”

Повечето от наблюдаваните учители използват *разнообразни интерактивни техники* като брейнсторминг, мисловни експерименти, ролеви игри, дискусии, решаване на казуси (като попълване на таблица с графи – описание на проблема, причини, идеал, начини за постигане), посочване на конкретни примери, които илюстрират изложението на учителя.

С едно изключение на преобладаващо монологично изложение наблюдаваните уроци бяха последователно издържани в *диалогичен подход*. На учениците се дават възможности сами да анализират прилики и разлики, да сравняват стереотипи с конкретни примери и да правят изводи за ограничената им валидност.

В един от часовете ученик асистираше на учителя като записваше важните моменти от дискусията на дъската, за да може учителят да се съсредоточи върху воденето на дискусията. Подобно разпределение на ролите е индикатор за *партньорски отношения* между учителя и учениците.

Методическата и съдържателна компетентност на учителите резултира в силна заинтересованост на учениците от разглежданата проблематика. Един от наблюдаваните класове дори спонтанно благодари на учителя си за интересния час.

Литература

В наблюдаваните уроци преобладаваха различни форми на *устно изложение на учителя*. Един от учителите имаше силно доминираща позиция, която не допускаше

разгръщането на дискусия след учениците, а се ограничаваше до задаването на риторически въпроси. Друг учител успешно съчетаваше използването на пауер поинт презентация с дискусия на учениците, които бяха много добре предварително запознати с текста.

При всички учители в една или друга степен се наблюдаваше затруднения да фокусират дискусията около един аспект от разглежданата тема. Задаваха се многобройни и често типично „даскалски“ въпроси¹⁷. Често въпросите на учителя бяха неясно и нефокусирано формулирани като например „Прочетете места от текста, които извеждат авторовото послание?” или „На кой въпрос иска да ви отговори разказът? Какъв е проблемът? Защо е такова заглавието?”

Характерното „бързане“ да се получи някакъв отговор и страхът от (необходимото за мислене) мълчание водят до „накъсване“ и невъзможност да се развие дискусия между учениците в класа. Повечето интеракции бяха по оста учител – ученик, а не между самите ученици.

3.4. Общи изводи

„Свят и личност”

Наблюдаваните уроци по „Свят и личност” демонстрират по-добро от „средностатистическото” равнище на качеството в образователния процес. Вероятно и защото предимно компетентни и уверени учители биха допуснали доброволно страничен наблюдател в часовете си.

Всички наблюдавани учители демонстрират *ентузиазъм* в преподаването, който увлича и мотивира учениците им. В описаните часове бяха регистрирани множество ситуации на спонтанност и умела импровизация от страна на учителите. Впечатляващо е *доверието*, с което учителите се ползват сред младежите и което обяснява желанието, с която учениците дават релевантни на темата примери от личния си живот.

Наблюдаваните уроци се отличават със силна *практическа насоченост*, опитват се да свържат разглежданата проблематика с реалния опит на учениците (например чрез решаване на реален казус, свързан с проблеми на образованието в България или чрез посочване на възможности за финансиране на ученически проекти чрез програми на ЕС). Всички теми са представени с *актуалност и конкретност* чрез посочване на многобройни примери от медии, общественно-политическия живот, училищния и личен живот на учители и ученици. Учителите се опитват да развият и *критично отношение*, както при анализ на информацията от медиите, така и по отношение на живота в училище.

Основен проблем в наблюдаваните уроци беше трудното фокусиране на дискусията върху един аспект на разглежданата тема. Диалогичната култура на учениците впечатлява като наличие на отворена нагласа, но е необходимо да се развива в посока на съсредоточено аргументативно изследване на проблем, която надхвърля простата размяна на мнения. Силен акцент върху фактологията преобладаваше в урока, представящ финансиращите програми на ЕС.

Допълнителни възможности за подобряване качеството на преподаване

¹⁷ Затворени въпроси, които предполагат един единствен верен отговор, който много често се изразява само с една дума.

На съдържателно равнище би било интересно да се направи ясна разлика между понятията **стереотип** и **предразсъдък**. Всеки човек има стереотипи и те са нещо „добро“, защото ни помагат бързо да се ориентираме в непозната ситуация, отчасти са верни, опират се на събран опит, макар и не винаги от първа ръка. Предразсъдъците са форма на съдене *преди - разсъдъка* или отказ от разсъждаване, отказ от питане дали човекът пред мен потвърждава „правилото“ или е „изключение“. Интересно би било да се изследва по-задълбочено екзистенциалния корен на неприязънта на мнозинството към малцинството – страха, желанието за сигурност. Критичното разглеждане на описаната проблематика би могло да се задълбочи и чрез разкриване на психологическия механизъм за стигматизиране на малцинството – противопоставянето „ние – те“ като проекция на собствените ни слабости, комплекси и негативи върху „другия“, който се оказва удобен виновник за проблемите ни.

Целенасочено може да се подкрепят интуициите на учениците за възможностите за преодоляване на проблемите с малцинствата чрез *промяна* на нагласите – посочената от самите тях решаваща ролята на образованието, може да се надгради с желанието за общуване и придобиване на опит от „първа ръка“. По-доброто и надеждно информиране ще подсили и критичната нагласа към медиите, които допринасят за възникването на предразсъдъци, защото показват само част от действителността.

Впечатленията от наблюдаваните уроци дават възможност да се заключи, че дори в нехомогенната нормативна среща и без особена институционална подкрепа, компетентните и ангажирани учители намират начини, благодарение на собствените си *личностни ресурси*, да осъществяват смислено гражданско образование, което е в съзвучие с ДОИ и в частност да представят националната проблематика по един критичен начин, който минимизира възможностите за нейното идеологизиране. Твърде оптимистично би било да надценяваме тези изводи по отношение на общото качество на преподаване в сферата на гражданското образование.

Литература

Като цяло разглеждането на националната проблематика в наблюдаваните часове по литература може да се определи като *непоследователно*, тъй като, понякога в рамките на един учебен час, се прилагат стратегии, които често са противоположни. Например рефлексивната стратегия на *историзиране* съжителства в часовете и в разбиранията на учителите със *субстанциализиране*, тъй като при отделните интерпретации на националните понятия се търси отговор на въпроса „Кое е истински българското?“¹⁸ „Мирното съвместно съществуване“ на тези противоположни стратегии е израз на неразбиране (непознаване) на понятието за нацията като „въобразена общност“ и ролята на литературата за нейното въобразяване.

Стратегията за *релативиране* на качества и ценности е позната от предишен анализ на учебниците по литература.¹⁹

Безкритичното използване на „понятия-балони“ (напр. „национален дух“), което познаваме от УП по литература за 11 клас, присъства и в учебните часове. В разговор учител по литература споделя, че съществуващото логическо противоречие в УП между „вечни национални идеали“ и „национални митове“ не е проблем, „защото литературата е емоция и защото никой не спазва ДОИ, а учителите работят според своята интуиция.“ Литературата се схваща и преподава емоционално, няма осъзната

¹⁸ Информация от разговор с учител по литература след наблюдавания час.

¹⁹ Сравни „евфемистичната“ стратегия в учебника на В. Стефанов и издателство „Анубис“, който е и един от най-разпространените.

рефлексия върху ролята ѝ на фактор за формиране на национално самосъзнание, която може да бъде амбивалентна.

Разговорите с учителите по литература *не* дават основания да се смята, че те осъзнават национализма като проблем. Част от тях вярват, че като разглеждат българското в литературата като принос в общочовешкото е възможно да избягнат национализма.

V. Учителски практики в етапа на оценяване, самооценяване и последващи дейности в процеса на обучение

V.1. Добри практики, отличени от МОМН

До момента са проведени четири национални конкурса за добри практики по гражданско образование, в които са участвали около 300 разработки, 70 от които са публикуване в специални сборници, издания на МОМН.

Тъй като част от тези публикации се коментират в изследването на Петя Кабакчиева в рамките на този проект, тук ще бъдат отбелязани само някои типични дейности и най-общи бележки по учителските практики, които официално са отличени от МОМН и по този начин са оценени като отличен пример за подражание.

В един от предговорите към тези сборници се дава следната дефиниция на понятието „добра педагогическа практика“²⁰:

- Свързана с повишаване качеството на образованието – като съотношение между предварително поставените образователни и възпитателни цели и реално постигнатите резултати
- Модел – може да бъде доразвита творчески от други учители
- Иновативност на образованието – интерактивност, интерактивни взаимоотношения между учениците

Следващия анализ ще потърси отговор на въпроса, доколко публикуваните практики отговарят на тези критерии, поставени от самото министерство и неговите експерти.

Според изследваните официални публикации, гражданското образование се „декодира“ в следните типове дейности:

- Участие в международни проекти за партньорство на училища
- Училищни парламенти, обществени дебати, европейски клубове, симулационни игри
- Разработване на учебни програми от отделни учители и на училищно ниво
- Писани (в часовете по „Свят и личност“) ученически проекти и /или осъществяване на малки училищни проекти
- Участие в Националната олимпиада по гражданско образование
- Участие на училищата като партньори в „чужди“ проекти на НПО или политически коректни инициативи като „Българската коледа“
- Ден на самоуправлението=Ден на Европа

²⁰ Захариев, З. (съст. и научна редакция): *Младите хора и перспективите в Европейския съюз. Трети национален конкурс за учители с добри педагогически практики по гражданско образование*, МОМН, С. 2007, стр. 11-13

- Нормалната извънкласна дейност, училищни празници, годишнини и пр. „нормални“ (поне до скоро) училищни дейности
- Изкуства и сценични изяви на деца, творческо писане
- Съхраняване на фолклорни традиции (музика, танци) и занаяти (тъкачество..)
- Използване на ИКТ – напр. пауерпойнт презентация на историческа епоха с представители на философия и изкуство, компютърни уроци, спонтанно и неорганизирано търсене на материали в интернет (!?)
- Интерактивни техники на преподаване – брейнсторминг, работа в групи, проектен метод, тестове(!), казуси,
- Отделни уроци по различни предмети, час на класа

Първата група дейности изцяло са насочени към стимулиране на личностното развитие и гражданското участие на учениците, което напълно съответства с целите на гражданското образование според ДОИ. Особено радостен е фактът, че има училища, които сами разработват и осъществяват качествени и смислени проекти на национално и международно равнище, които са насочени към реални техни потребности и проблеми, а това е съществен белег на гражданско обучение и ангажимент.

Част от публикуваните разработки представляват *авторски програми за гражданско образование* на училищно ниво или по отделни предмети, които свидетелстват, че ангажираните учители и учителски колективи имат нужния капацитет да разработват конкретни програми, които адресират най-точно нуждите на техните ученици и същевременно осъществяват целите, поставени в ДОИ. В този смисъл официалните институции биха могли да преразглеждат образователната си политика в посока на повече доверие, при съответния контрол на качеството, за насърчаване на авторски проекти.

Безспорно гражданско образование може и трябва да се осъществява чрез извънкласни дейности, но дали *всички* извънкласни дейности са вече гражданско образование? Едно училище би трябвало да не се ограничава само с минимума учебна дейност, а да се развива и като общност. В този смисъл част от „обичайните“ извънкласни дейности, особено насочени към отделни епизодични мероприятия, изглеждат леко надценени чрез причисляването им към „добрите практики“. Разбира се и по такъв начин може да се постигат целите на гражданското образование, но това трябва да става осъзнато, а не мимоходом или между другото. И съвсем не може на концептуално равнище да се приеме като „самоочевидна“ тезата, че всяка извънкласна дейност като самоцел вече е гражданско образование.

Пример: Ежегоден училищен етнографски празник под надслов „Националната ни идентичност в европейското многообразие”²¹

дейности: проучване на обичаи, традиции, нрави и празнична култура на етносите в нашата страна: български, турски, ромски; учебна екскурзия, етноревю, подреждане на експозиции...

цели: „да се стимулира у младите хора разбирането за собствена значимост и отговорност към обществените дела в страната, Европа и света”, „да се разкрие пред учениците значението и уважението към националното достойнство и споделянето на идеите за социално единство, европейска интеграция и международно сътрудничество”

Въпреки *несъответствие на заявени цели и практически осъществени дейности* тази инициатива е публикувана като „добра практика по гражданско образование” и това не е изолиран случай.

²¹ Захариев, З., МОН, С. 2007, стр. 117-127

Част от извънкласните дейности имат „реактивен” характер – случват се „по повод” на официални годишнини и празници, най-вече Деня на Европа, Година на демократично гражданство и др., кампании на МОН – като националните конференции „Училището – желана територия на ученика” или като отговор на инициативи на НПО. Някои публикации например дословно повтарят в заглавието си мотото на съответния конкурс, но тази „хватка”, разбира се, не ги прави по-целенасочени или фокусирани към проблематиката на гражданското образование. Други приличат повече на резюме от годишния отчет за дейностите на даденото училище.

Методическата компетентност на учителите е изключително важна за ефективното осъществяване на гражданското образование, но отново простото прилагане на интерактивни техники не може и не би трябвало да се *отъждествява* с гражданско образование. В изследваните публикации прилагането на интерактивни техники често е „достатъчно условие” за квалифицирането на някакъв феномен като „добра практика”, което е неприемливо, защото осъзнатото и качествено интерактивно преподаване би трябвало да е характеристика на всяко модерно обучение.

Гражданско образование по отделните предмети

Публикуваните разработки, които изследват възможностите за осъществяване на гражданско образование чрез *философия*, за съжаление не дават адекватна представа за пълнотата на това взаимодействие. Някои от тях почти „компрометират” това отношение, тъй като го свеждат до използване на тестове за оценяване по философия и „Свят и личност” или го „удавят” в неясни и твърде претенциозни формулировки²².

Изследваните уроци по *история* в голямата си част осъществяват познатата и от обучението по литература класическа стратегия за обосноваване на националната идентичност чрез миналото, например: „От опит знам, че най-дълбоки и трайни впечатления младежите добиват от изучаването на политическата история, представяща блясъка и могъществото на българската държава през средновековието – военните победи, успешните войни и териториалното разширение.”²³ или „извод” от друг урок за Средновековието: „Както в миналото, когато България е дала своя принос и е оказала влияние върху развитието на средновековното общество, така и сега, заедно с другите държави-членки има възможност да участва в развитието и просперитета на Европейския съюз.”²⁴ Подобно *механично* свързване на „любимото” средновековно славно минало и ЕС едва ли би защитило убедително претенцията за ефективно гражданско образование.

В урок по темата: „Толерантността – силата да приемем и запазим различието в себе си и в другите с уважение” по история и цивилизация в 11 клас срещаме следните методически „иновации”. При организирани посещения на православна църква и

²² Например: „Връзката на гражданското общество и философията е това битийстване на личността ... Вниквайки в спецификата на различните мисловни нива, учениците не само натрупват знания, но което е по-важно – развиват една нова смисловност, която преди това е била невъзможна за тях. ... Постигането на резултати изисква друга нагласа на мисълта, при която зад очевидното да се търси привидното, зад видимото – невидимото. Това умение се изгражда постепенно, чрез упражняване в абстрахиране. Ако се работи само и единствено с учебник, могат да се изкушат да тръгнат по познатия им лесен път на механично запаметяване на учебния материал. От такава „учене”, очевидно няма смисъл. По този начин няма как да се развие умения за смислуване, което е цел на философията, всъщност то е нейната същностност.” в Захариев, З., МОН, С. 2007, с. 79-82

²³ Захариев, З., МОН, С. 2007, стр. 77

²⁴ Захариев, З., МОН, С. 2007, стр. 64

джамия „за по-голяма целенасоченост” на наблюденията са формулирани следните задачи: „Влезте вътре във всеки от храмовете – какво виждате, чувате и чувствате? Какво се прави и какво не бива да се прави, когато сме в православна църква/джамия? Слейте се с нея! Мислете за нея, защитете я, докажете правото ѝ на съществуване! Застанете срещу нея – критикувайте я, отречете я! Какви асоциации и спомени предизвиква у вас срещата с нея?”²⁵

Гражданският аспект в един иначе добър компютърен урок по история в 10 клас на тема „Българските революционни дейци през възраждането”, освен в патриотичната тематика, се изчерпва с активното участие на учениците, които сами изготвят мултимедийни презентации, чрез които по-добре осъзнават, „...че преди да са информатици и математици, преди да овладеят чужди езици, те са преди всичко българи”, „граждани на Европа и света, но едновременно с това трябва да помнят и пазят своето минало, традиции, ценности и да се гордеят с тях.”²⁶

Възможностите на обучението по история да допринесе за гражданско образование се доказват от други чудесни уроци като например модел, който съчетава ИКТ, работа с текстове и ролеви игри за връзката между човешките права и общественото устройство.²⁷

БЕЛ

Отличен като „добра” практика урок по литература на тема „Есе „Европейци сме ний, ама не дотам” в 11 клас предлага като „извод” следната смесица от типични национални символи и съвременни „вестникарски” клишета, която не се нуждае от коментар:

„Логично възниква и въпросът: дали процесът на обединяване не заплашва собствената ни идентификация като народ и личности.

Разбира се този въпрос е от особена важност, защото ние мислим на собствения си български език, обичаме дедите си и природата на България, обичаме българския фолклор и хубавото българско вино, и кисело мляко.

Но правилата диктуват онези, които се учат да четат, сричайки Юго, Гьоте и Сервантес, понякога и тези, които се гордеят, че са дали на света Пушкин, Достоевски и Шекспир. Те ни превеждат траншове и концепции, ние им превеждаме техните читанки. Така е, защото нашият път минава през тяхното село, а то е по-подредено от нашето и много по-прочуто. За съжаление стигнахме до там, че други днес определят собственото ни битие.

За финал на моята работа върху многостранния проблем за перспективите на младите хора в рамките на Обединена Европа искам да заявя, че от нас зависи как ще представим себе си в съвременния глобализиращ се свят. (...)

Дано България максимално използва шансовете си от присъединяването към ЕС и да сведе до минимум произтичащите от него рискове, защото ако ние не използваме ЕС, той ще използва нас.”²⁸ (Курсивът е на автора, подчертаванията – на изследователя.)

„Свят и личност”

Отличените часове по този предмет в повечето случаи са наистина смислени уроци, които си поставят сравнително ясни цели и до голяма степен ги постигат чрез прилагането на адекватни техники на преподаване. Подобни примери са, между многото други, урок за корупцията, който представя резултати от емпирични проучвания на учениците; урок за формиране на умения за ориентиране в трудовия пазар на ЕС и кандидатстване за работа, който умело прехвърля мостове към обучението по информационни технологии и чужди езици и допринесе за личностното

²⁵ Захариев, З., МОН, С. 2007, стр. 73

²⁶ Захариев, З. (съст. и научна редакция), *Добри педагогически практики по гражданско образование*, МОН, С. 2005, стр. 92

²⁷ Захариев, З., МОН, С. 2005, стр. 84-91

²⁸ Захариев, З., МОН, С. 2007, стр. 41-42

развитие на ученици от училище с професионален профил; симулативни игри (Модел „Обединени нации”, Административен съд по проблемите на бежанците, Европейски съд по правата на човека – Страсбург).

В последните години нараства броят на отличени учителски разработки, които споделят опит от участие в Националната олимпиада по гражданско образование.

Общи изводи

Спорното качество на разработките, утвърдени чрез институционалния авторитет на МОМН като „добри педагогически практики по гражданско образование”, което не съответства в достатъчна степен дори на собствените критерии на министерството, поставя под съмнение оптимизма на прибързания извод, направен в един от сборниците: „Всичко това дава основание да се направи категоричният извод, че в българското училище гражданското образование вече се реализира като една система, обхващаща учениците от I до XII клас”.

Силното присъствие на уроци, които некритично представят националната проблематика създава впечатление, че Министерството на образованието не следва собствените си приоритети в гражданското образование, дефинирани в ДООИ, а институционално подкрепя „скрита” програма за гражданско образование, чийто основни характеристики са патриотичност, механично свързване на извънкласни дейности, „славно минало” и „интерактивно” преподаване със съвременна евросъюзна реторика.

V.2. Самооценка на учителите

2.1. Методическа компетентност

Самочувствието и самооценката на учителите и възможностите им за провеждане на смислено обучение, особено в условията на противоречива нормативна база и неясна образователна политика, зависят в много силна степен от тяхната методическа компетентност. Целите на гражданското образование и особеностите на предмета „Свят и личност” с неговата практическа насоченост към личностно развитие и реализация и гражданско участие предполагат широкото използване на разнообразни техники за интерактивно преподаване, които дават възможност на учениците да участват активно в образователния процес и да рефлектират върху така придобития опит.

Таблица 14 дава обща представа за предпочитаните техники на преподаване от учителите по „Свят и личност”

Таблица 14 **Предпочитани техники на преподаване**
(възможен е повече от един отговор)

Предпочитани техники на преподаване % от броя на респондентите:	„Свят и личност”	БЕЛ
казуси	12	7
Ролеви игри	10	
Дискусия	74	65
Дебат	13	15
филм	3	
Разработване на проекти	21??	

Мозъчна атака	12	
Групова работа	25	15
Мултимедийна презентация	24	43
Извънучилищни дейности	5	
Симулативна игра	5	
Анализ на текст, документ	13	7
Беседа	26	72
Лекция	20	22
Писмен текст, есе	5	
Реферат, доклад (изготвен от учениците)	25	
други	48	79

Поне на теория изключително висок процент респонденти декларираат, че използват дискусията като техника на преподаване (74%). Като се има пред вид трудността на тази техника, както и съпоставянето на този резултат със значително по-ниския процентите на отговори, посочващи други типични интерактивни техники като казуси, ролеви игри, дебати, мозъчна атака, групова работа (не повече от 25%) би могло да се направи извод, че учителите най-вероятно класифицират *всяка размяна на въпроси и отговори като дискусия*, което е неприемливо и индикира проблематично равнище на методическа компетентност. Висок е процентът на използване на „класически“ техники като лекция (20%) и реферати и доклади, изготвени от учениците (25%), които се вписват по-скоро в парадигмата на фронталното монологично преподаване. Учудващо нисък е процентът на учители, които използват техники като казуси, симулативни игри и ролеви игри, извънучилищни дейности, които са изключително подходящи за реализиране целите на гражданското обучение. Дори изрично посоченото в указанията на провеждане на обучението по „Свят и личност“ изискване учениците да разработват проекти изглежда масово не се спазва, защото работата по проект като техника на обучение е посочена **само от 21 %** от респондентите.

Тези данни биха могли да се тълкуват като потвърждение на една от първоначалните хипотези на изследването, че недостатъчното равнище на методическа компетентност на част от учителите поставя под съмнение възможността за постигане на целите на гражданското образование поради напрежението между тях и използването на „архаични“ монологични техники на преподаване, които поставят ученика в пасивна позиция.

Допълнителен аргумент в подкрепа на извода за недостатъчната методическа компетентност на част от преподавателите са данните за многобройните отговори, класифицирани от изследователя под рубриката „други“ (48%). Това са отговори, които не се вписват в общоприетите методически конвенции и по тази причина не могат да бъдат разпознати като представители на някой от другите конкретни категории. Прави впечатление, че не се различават понятия като „*технически средства*“ (напр. „мултимедия“, „интернет платформа“), „*техники на преподаване*“ (което се търси във въпроса) и „*резултати/продукти*“ от дейностите в процеса на преподаване („постери“, „експозета по темата“). Някои от отговорите са истински „инновации“ и могат да бъдат цитирани само като курioзи, например: „обяснителен разказ“, „дискусии по изключително важни въпроси, свързани с нашия живот“, „лекционно-беседни форми с множество междупредметни връзки“, „интерактивна работа с документи“. Други са твърде общо формулирани: „самостоятелна работа“, „интерпретиране на материали от медии и интернет“, „практически занятия“, „писмена проверка“.

Дори специфичната за предмета „Свят и личност” техника на преподаване *работа по проект* се среща в твърде хетерогенни описания, които вероятно съответстват на множество различни разбирания за понятието проект и на свързаните с тях различни практики: от „писане на проекти”, което крие опасността от разбирането на проекта просто като нов жанр текст, до „проектно мислене”, „аргументирана защита на проекти” и „подготовка и защита на ученически проекти”, които са индикатори за разбиране на проекта като ефективен мисловен модел за целеполагане и планиране на действия.

Ето защо широко декларираната интерактивност на преподаването би трябвало да бъде предпазливо оценена. Реалистичният дял на преподаватели, които работят по този начин най-вероятно е около 25%. В останалите случаи не може да бъде изключена опасността в учителските практики да се наблюдава *разминаване между съдържание и методи на преподаване*, т.е. преподаване на „модерно” съдържание с неадекватни методи. Подобно масово „класически” информиращо или просто формално преподаване на гражданското образование би било сериозен сигнал, че то *не е* действителна образователна ценност и кауза.

Скромните данни от анкетите с учители по БЕЛ очертават една твърде любопитна тенденция. Както и при отговорите по „Свят и личност” високият процент посочили дискусията като техника на преподаване (65%) не трябва да се приема за чиста монета, още повече, че тези данни съжителстват с твърде висок процент „монологични” и статични техники (лекция 22 % и мултимедийна презентация 43%). Изключително неочакван е фактът, че **само 7%** от учителите по БЕЛ са посочили техниката *анализ на текст*?! Дори и да не е съвсем убедителен поради малкия брой анкети, този резултат е твърде показателен и поражда известни съмнения, че литературата не се преподава чрез досег със самата литература, а чрез вторични интерпретации от страна на учители и автори на учебници. Подобна тенденция, съчетана с анализирания в предишно изследване особености на учебниците по литература, създава твърде удобни предпоставки за потенциално националистическо интерпретиране на литературата или най-малкото със сигурност не съдейства за едно критично и модерно осмисляне на тази проблематика.

2.2. Саморефлексия

Умението за саморефлексия е основна характеристика на критичната личност и необходима отличителна черта на съвременното разбиране за професионалната компетентност на учителя. Без умения за рефлексия и саморефлексия не е възможно да се осъществява интерактивно преподаване.

Като цяло уменията за самооценка на респондентите са много слабо развити. Подобен извод се подкрепя от факта, че голям брой участници в анкетата не са отговорили на този въпрос (23 % от респондентите), отговорили са, че не го разбират или че им е трудно да се самооценят (5 % от респондентите). Ако прибавим и високия процент неадекватни отговори (21 % и 16 % от броя на респондентите), формулирани в понятия, които не се вметват в никаква конвенция, позната от общата педагогика или дидактика, неумението за самооценка придобива тревожни измерения.

Таблица 15 Как бихте определили личния си стил на преподаване?

Личен стил на преподаване	„Свят и личност”	Литература
---------------------------	------------------	------------

в % от броя на респондентите:		
Демократичен, либерален	15	
Не знам, трудно е да определя	5	5
Количествена оценка	3	5
Гъвкав, отворен, адаптивен	6	5
Фасилитатор	3	
Творчески, новаторски	2	16
Диалогичен, дискуссионен	5	11
Формиращ компетентности	2	5
Интерактивен	2	0
Други	15	37
Неконвенционални формулировки	21	16
Не отговорили	23	0

Сред неконвенционалните отговори се срещат формулировки като „freestyle”, „несхоластичен”, „антидидактичен”, „разчупен”, „свободен”, „хаотичен, емоционален, разтоварващ”, „познавателен и интересен за учениците и мен”, „патриотичен” („Свят и личност”) или „мазохистичен напън на глас в пустиня”, „съобразен с изискванията на МОМН”?! (БЕЛ).

По-голямата част от учителите по БЕЛ отговаря, че няма съществена разлика в стила им на преподаване в 11 клас (79%). Доколкото има някакви съществени разлики, то те са по-скоро негативни и са свързани с предстоящите матури и големия обем материал, който трябва да се усвои, което поражда напрежение в преподаването.

По-различна е ситуацията при преподавателите по ”Свят и личност”, 57 % от които отбелязват *съществена разлика* в стила си на преподаване, в сравнение с часовете по основния си предмет. Само един учител оценява тази разлика като негативна²⁹. Преобладават отговори, които подчертават разнообразни *позитивни* аспекти в специфичното преподаване на предмета: променената роля на учителя като „организатор и консултант на процеса”, по-голяма активност и свобода на избор на учениците, практическа насоченост чрез развиване на аргументативни и жизнени умения, както и при работата по проекти, стимулиране на творческото мислене, много по-широко използване на дискусии, казуси и информационни технологии.

2.3. Специфична компетентност на преподавателя по гражданско образование

Какви са разбиранията на анкетираните учители за специфичните знания, умения и нагласи, които са нужни на преподавателите, за да осъществяват ефективно гражданско образование?

За постигане на тази цел са необходими широк спектър от знания, умения и нагласи. Повечето респонденти подкрепят подобна теза, тъй като посочват голям брой (почти всички) възможни отговори, които са с различен характер. Доколкото се очертават някакви слабо изявени приоритети, те са насочени към *знания* за европейски институции и основни документи на ЕС, *умения* за работа по проекти и познаване и

²⁹ „При преподаване на материала по история учениците не се сблъскват с почти никакви трудности – всичко е представено на достъпен за тях език. А и аз самият полагам усилия да обясня неразбираемото. При предмета „Свят и личност” усилията вече са повече от неимоверни”.

прилагане на техники за интерактивно преподаване и формиране на *нагласа* към интерес и познаване на общественно-политическата ситуация в страната.

Преподавателите по литература поставят различни приоритети сред специфичните компетентности за осъществяване на гражданско образование. Най-много респонденти посочват отговора „познаването на българската история и литература”, което би могло да се тълкува като индикатор наличието на „скрита” патриотична програма в техните представи за гражданско образование. Следващите акценти са „умения за използване на различни източници на информация” и нагласата за „интерес към проблемите и нуждите на учениците”.

Несъвпадането на *нищо един* приоритет между двете изследвани групи е пореден индикатор за хетерогенност в нагласите на учителите и в техните практики в преподаването на двата сравнявани предмета.

2.4. Нужда от допълнително обучение

92 % от учителите по „Свят и личност” и 95% по БЕЛ са убедени в нуждата от специфично обучение по гражданско образование. Когато изразяват мнение за собствените си нужди от обучение, респондентите посочват приоритети, които в много голяма степен се съгласуват с тяхната коментирана по-горе идеално-типична представа за специфичните компетентности, нужни за осъществяване на ефективно гражданско образование. Най-насъщните нужди от допълнително обучение се идентифицират в сферата на: *работа по проекти, принципи и техники на интерактивното преподаване и умения за работа с нови медии*.

Изненадващо приоритетите в обучителните нужди между двете групи учители съвпадат почти напълно. Разместени са само местата им – на първо място при учителите по БЕЛ е нуждата от обучение в принципи и техники на интерактивното преподаване, следвано от работата с нови медии и работата по проекти. Най-вероятно приоритизирането на нуждите от обучение е тясно свързано с реалните проблеми и затруднения на учителите в тяхната практика, което е възможно обяснение за почти пълното съвпадение в отговорите. Различията в идеално-типичните представи за специфичните компетентности за гражданско образование могат да се дължат както на „идеологическата” инерция в преподаването на литература (подсилена от нехомогенната нормативна уредба по предмета), така и на недостатъчна информираност на преподавателите по БЕЛ за целите и възможностите за осъществяване на гражданско образование и по техния предмет. Традиционната ориентация на литераторите, особено в 11 и 12 клас, очевидно е доминирана от матурите и всички останали цели и възможности отстъпват на заден план.

V.3. Визия на учителите за осъществяването на гражданско образование в българското училище

Представите на учителите от двете изследвани групи за възможностите за осъществяване на гражданско образование в българското училище твърде силно се различават. Единствените допирни точки са „консенсусни” възгледи за часа на класа като традиционна възможност за (всякакво) възпитание, формулировката „принцип на обучение”, която размива конкретната отговорност на отделните предмети или безопасни територии, към които не съществува личен интерес, като начален и среден курс.

Таблица 16 Как би трябвало да се изучава ГО в българското училище?
(възможен е повече от един отговор)

Възможности за изучаване на ГО в училище: в % от броя на респондентите	Учители по „Свят и личност”	Учители по БЕЛ
като отделен предмет в горен курс 8-12 клас	52 %	27 %
като предмет „Свят и личност” в 12 клас	39 %	5 %
като отделен предмет в среден курс 5-7 клас	16 %	5 %
като отделен предмет в начален курс 1-4 клас	12 %	11 %
като принцип на обучение в преподаването на всички предмети от културно-образователна област „Обществени науки и гражданско образование”	43 %	53 %
в часовете по философия	23 %	11 %
в часовете по история	17 %	26 %
в час на класа	25 %	26 %
в часовете по БЕЛ	11 %	37 %
под формата на извънкласни дейности и проекти	34 %	63 %
участие в Националната олимпиада по гражданско образование	20 %	5 %
като „Философия с деца”	12 %	5 %
друго	3 %	

При всички останали изброени възможности данните сочат *противоположни нагласи*, като разликите често са повече от 50 %. Например само 27 % от литераторите (срещу 52% от преподавателите по „Свят и личност”) смятат, че е необходимо съществуването на предмет „Гражданско образование” в горен курс. Разминаването по отношение на съществуващия предмет „Свят и личност” е драстично – само 5% от литераторите го подкрепят. Донякъде обяснимо е взаимното подценяване между литератори и философи и съответното фаворизиране на „своя” предмет. По-неочаквано е силното фаворизиране на възможностите за осъществяване на гражданско обучение в часовете по история от страна на литераторите. Подобна нагласа е в съзвучие с характерния в преподаването на литература подход за историзиране на литературния процес, особено при представянето на националната проблематика. Подобни данни могат да се тълкуват и като индикатор, че преподавателите по литература разбират гражданското образование предимно като патриотично и предпоставящо субстанциално разбиране за нацията и националната идентичност, чието обосноваване трябва да се търси в миналото (чрез историята) и специфичната култура (чрез литературата). Подобно разбиране и на теория, и на практика буквално противоречи на целите на гражданското образование, дефинирани в ДООИ.

Основни цели на гражданското образование в училище

Анкетираните учители по „Свят и личност” дефинират доста разнообразно основните цели на гражданското обучение, но няколко ярки приоритета определено се открояват: формиране на активна позиция и нагласа за *гражданско участие* (24%), подпомагане на *личностното развитие*, социализация и житейска реализация на учениците (15%), *проекти и проектно мислене* (12%) и развитие на различни *умения*, например за работа в екип, комуникативни, аргументативни, за решаване на проблеми (12%).

Тези приоритети определено се вписват в рамката на ДОО и УП, което може да се тълкува като индикатор, че преподавателите по „Свят и личност” са сравнително добре запознати със съществуващата концепция за гражданско образование и прилагат най-важните ѝ особености в своята практика. Интересно е сходството между броя респонденти, посочили гражданското участие на първо място и приблизително оценения брой на учителите, които работят наистина интерактивно (около 24-25%). Тази взаимовръзка означава, че хората, които разбират целите на гражданското образование подбират и подходящите за осъществяването им методи и техники на преподаване. Там, където учителите не са сигурни в целите и приоритетите на предмета, методическата им ориентация е по-класическа.

Социо-демографските фактори са ирелевантни към разбирането на целите на гражданското образование. Единствено при обучените учители се обръща значително по-голямо внимание на работата по проекти и развитие на проектното мислене. Възможно обяснение на този факт е недостатъчната компетентност на голяма част от учителите в тази сфера на специфични компетентности, които те не са получили по време на основното си академично образование.

С оглед на специфичния интерес на това изследване към националната проблематика заслужават да бъдат отбелязани няколко специфични формулировки на целите от страна на отделни респонденти. След всички отговори, няколко от които директно цитират или препращат към ДОО и УП, се откроява един единствен отговор на учител със специалност история, който дава израз на открива съпротива срещу официално заявените цели на гражданското образование:

„Ако трябва да бъде честен - попитайте авторите на учебните помагала. Явно тяхната цел е да се "поевропейчи" България. Според мен е абсолютно необходимо да ЗАПАЗИМ националната си същност и в никакъв случай да не се опитваме да подражаваме на някой (респ. Европа). България има история и минало повече от 14 века, така че не е необходимо да се "равняваме" по някого!!!!!"³⁰

Други респонденти формулират „позитивни” цели на гражданското образование, свързани с националната идентичност:

- „Обосноваване на европейска идентичност на гражданите на РБ независимо от етническата им принадлежност”
- „Формиране на толерантност и етническа и расова търпимост”
- „хармонизиране на националното съзнание с идеята за обединена Европа”

Преподавателите по БЕЛ формулират следните основни цели в преподаването на литература, някои от които имат отношение към националната проблематика:

- „...чрез прозренията на родните творци учениците ще почувстват българското и ще се докоснат и преосмислят вечните проблеми на човешкото битие”
- Подготовка за ДЗИ (матура) – 4 отговора
- Познаване на българските творци и осъзнаване на тяхната роля за изграждане на националната ни култура и приобщаването ѝ към европейската
- „осъзнаване ролята на литературата за формиране на националните ценности и идеали”

³⁰ Пунктуацията е автентична.

- Усвояване на знания за закономерностите на националния литературен процес и формиране на мотивационни модели за приобщаване към националните и универсални нравствени ценности
- Да се формира чрез словото богат духовен свят

VI. Общи изводи и препоръки

Така представеното изследване води до основния извод, че констатираните на нормативно равнище противоречия и напрежения между скритите и явни национални програми в обучението по литература и гражданското образование в горен курс *се потвърждават и задълбочават* на равнището на конкретните учителски практики. Дори сравнително коректно формулираната и относително добре разбрана от учителите официална и модерна програма за гражданско образование става жертва на своеобразна „подмяна” от страна на *МОМН като институция* чрез санкционирането на конкретни разработки на учители като „добри педагогически практики”, които се вменят по-скоро в една „скрита” програма за гражданско образование с основни характеристики като патриотичност, механично свързване на извънкласни дейности, „славно минало” и „интерактивно” преподаване със съвременна евросъюзна реторика.

Към момента на осъществяване на изследването се констатира съществуващи нормативни и институционални възможности за идеологизиране на гражданското образование. Голяма част от учителите (особено по БЕЛ) *не осъзнават национализма като проблем*.

Същевременно, въпреки несигурната нормативна рамка и противоречивите институционални сигнали, ангажираните и компетентни учители успяват да осъществяват смислено гражданско образование, за съжаление, единствено благодарение на своите личностни ресурси. Доброто качество на наблюдаваните уроци и на част от публикуваните „добри практики”, съпоставено с анализа на по-масовите резултати от анкетата, *не може да бъде открито* като преобладаваща тенденция и не може да скрие неясната образователна политика на отговорните институции по отношение на гражданското образование и потенциалните проблеми на национализма, доколкото изобщо има такава. Най-големият проблем всъщност не е в това, че има по-добри или по-лоши учители, по-компетентни и по-некадърни, а в това, че в системата на образованието в момента не се прави никаква *разлика* между едните и другите. Плахите опити за диференцирано заплащане и кариерно развитие не са достатъчни като стимули за добрите учители, които работят просто „на инат”. Същевременно системата не може (или не иска) да се освободи от некомпетентните или нежелаетелите да работят според официалните стандарти и съвременните подходи в преподаването.

Ако действително има обществен консенсус за важността на гражданското образование като възможност за личностно развитие и реализация на младите хора и като път за модерно не идеологизирано осмисляне на проблемите на националната идентичност в контекста на европеизация и глобализация, то би било необходимо да се инвестира сериозно поне в няколко посоки:

- Хармонизиране на нормативната уредба, съгласуване на „посланията” и приоритетите по отделните предмети (особено ГО, философия, литература и история), както и с релевантни документи на ЕС като *Осемте ключови компетенции за учене през целия живот*
- Подобряване на *методическата компетентност на учителите* чрез предлагане на адекватни инструменти за оценка и самооценка и особено

на подходящо обучение. Професионалното обучение би трябвало да бъде допълнено и с инвестиция в личностното развитие на учителите, необходимост, която се подценява и от самите тях, и от институциите. Подходящи в това отношение биха били ефективни форми на обучение в ключови компетентности за учене през целия живот и личностни умения като лидерство, умения за общуване, за работа в екип.

- Засилено присъствие на *гражданското образование като предмет в горен курс*, особено за учениците, които ще завършат обучението си в 10 клас³¹ и няма да продължат във втората профилирана степен на обучение.
- Приоритетно ангажиране на учители с първа специалност *философия* като преподаватели по гражданско образование, тъй като поради спецификата на своята област те са по-подготвени да работят в условията на алтернативност, актуалност и критичност или с първа специалност *социология*, тъй като те разполагат с по-задълбочени познания за механизмите на социално конструиране
- Укрепване на авторитета на *Националната олимпиада по гражданско образование* чрез акцент върху *авторски* ученически проекти и проекти, които *реално* се осъществяват в училище и допринасят за развитието на училището като общност. За тази цел МОН би могъл да обособи фонд за финансиране на ученически проекти, който подпомага осъществяването на проекти, отличени в олимпиадата.

³¹ В момента такава възможност за тях *не е* предвидена. Гражданското образование следва да се изучава само в 11 и 12 клас по 1 час седмично, според непотвърдена официално информация, за начина , по който ще се конкретизира новия проект за Закон за училищното образование, http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/documentsproject/2010/proekt_zakon_uchilishtno_obrazovanie2804.pdf, последен достъп 11.05.2010