

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И/ИЛИ ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ НА ИДЕЯТА ЗА СМЕСЕНО ОБУЧЕНИЕ (КЛАСИЧЕСКО И ЕЛЕКТРОННО) ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

**Веска Гювийска
Николай Цанков**

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията предлага двоен прочит на идеята за смесен тип обучение във висшето училище (като единство от класическо и електронно обучение). Нейното предназначение е чрез спекулативно мислене да направи концептуална защита на проблема, от една страна, и от друга – да провери възможността за технологичен прочит чрез анкетно проучване на мнението на студентите. Тези две страни (две изследвания) са доказателство, че „смесеното обучение“ не променя или не би могло да промени по същество значими характеристики на обучението във висшето училище. Това е поредният опит висшето образование да бъде модернизирано чрез технология, която не може да гарантира хуманистичната идея, че всяка промяна винаги първо трябва да бъде ценностна. Но образованието е една от малкото научни и социални сфери, в които връзката между концептуализация и технологизация, независимо от същностните им различия, е необходима.

Keywords: e-education, classical education, mixed education, information society, space of flows, ontology, phenomenology

Дилемата „репрезентационизъм“–„презентационизъм“ е основен методологически маркер в науката (в частност в науките за образованието) през XX–XXI век. Независимо че самите понятия са гранични между психология и философия, те са обект на изследователски интерес в различни научни области. Причината за това е, че са свързани с познавателните образи и тяхното възникване в съзнанието на човека. В източноевропейското мислене основният акцент е поставен върху понятието „образ“ и „идеалното“ като явление, за разлика от западноевропейското, което разглежда проблема за познавателния образ като интердисциплинарен проблем с когнитивна насоченост (philosophy of mind) (Каракачанов, 2004). Българските автори, свързани с идеята за презентационизма като водеща в края на XX век, са Аристотел Гаврилов (1962),

Сава Петров (1963), Росен Стъпов (1998) и др. Спорът между двете идейни течения във философията през XXI век е решен в полза на презентационизма с възникването на виртуалната реалност (Virtual Reality) като технология, позволяваща взаимодействие на субекта с компютърносимулирана среда, и импресия (възможност, чувство за потапяне в средата). „Виртуалният свят, в който сме потопени, не е нищо друго освен масиви от информация, а реалността на това, което преживяваме, е математическа: дигитален алгоритъм отвъд осезаемото“ (Стойчев, 2005). Но това изисква и феноменологична оценка за начините, по които този свят се преживява. Новата виртуална реалност, свързана със съвременните информационни и комуникационни технологии, обезпечава философската идея за презентационизма. Тъкмо тя отменя всякакъв логоцентризъм, обективизъм и трансцендентализъм в познанието в полза на „комуникативния разум“ и „интерпретацията“. Виртуалният свят е процес на „дереалностизация“ и „артефикация“ като един изкуствен свят, където интерпретацията е възможна без ограничения. Виртуалната реалност обаче проблематизира много въпроси с феноменологичен и метафизичен характер, поставяйки питането за нейния субект, връзката на човека и света, както и неговото пространствено и времево биване в света.

Статията в случая предлага един философски ракурс към образованието във и по повод новите информационни технологии и техните концептуални проекти. В един свят на „непрекъснато осъществяваща се възможност“ (Цацов, 2007) кои са алтернативите за обучение във висшето училище? *Статията разглежда смесеното обучение като единство от традиционно (репрезентационно) и електронно (презентационно) обучение чрез понятието „информационен презентационизъм“ като концепт. Неговото протооснование е понятието „информация“ като философска категория.* Като такава „информацията“ може да бъде разглеждана като „теоретичен похват, за да се разбере действителността“, както и като „формата или реда, който може да се открие във всяка материя или енергия“ (Атали, 1994). Степента на информираност и контролът над информацията обаче са истинските създатели на информационното общество. Но тъкмо поради това информацията губи най-важното си качество – „диалогичността“ между предаващия и приемащия съобщението в полза на самореференциалността на самото съобщение, където се „елиминира размяната“, защото всяка медия „завинаги забранява отговора, онова което прави невъзможен всякакъв процес на обмен“ (Бодриар, 1996).

Виртуалният свят, създаден от информационните връзки, проблематизира съобщението между адресатите, както и връзката между реалност и знак. Виртуалната реалност, като тип симулация, е знакът, който се сдобива със свое собствено битие. Ето защо тя осъществява „идеология“ чрез магията на общественния код, който е форма на власт. В българския прочит на Ст. Денчев и А. Куманова (2007) информацията може да бъде разглеждана и през призмата

на „ценностно-целевите структури на съзнанието“, т. е. като ментално и идеално състояние. В този случай самата информация е тип „инфосфера“ в контекста на релацията „инфосфера“ (информация), „ноосфера“ (рационалност) и „семиосфера“ (знаковост). Инфосферата е определима чрез категориите „информационно пространство“ и „информационна среда“. Информационното пространство е винаги динамично, диалогично и творческо равнище на инфосферата, чрез което се осъществява „трансформатизъм“ на реалност и съзнание. Информационната среда е физическа величина със статичен характер, включваща набор от информационни фондове, технологии и субект-обектни взаимодействия. Чрез нея може да се осъществява единствено „трансфер“ на реалност и съзнание. Този прочит по същество е аксеологичен от гледна точка на целта, която се поставя, независимо че си служи с изследване на феномени (явления). При него информационното пространство съвпада с инфосферата (осъзнатата информация) и се реализира в своя социално-културен вариант като информационна среда.

Най-важният момент остава човешкото взаимодействие (интеракция), разчетено като информационно-комуникационен процес, който гарантира създаването на информационна среда. На практика обаче във висшето училище е обратното. Трябва да има налична информационно-комуникационна структура от техника и хора, които си служат с нея, за да се реализира взаимодействие в реален и духовен план (т. е. съобщимостта, или в случая трансформативността). Още повече че „сдвояването“ между човек и техника е нова форма на социално поведение, която преформатира човешката интеракция. Спорен изглежда въпросът дали „феноменологията на електронната база от данни е ориентирана към индивидуалния ползвател на информация, който сам решава проблема за избора на база документи: конотация, контаминация, коинциденция и други форми за получаване на знания и използване на информация“ (Денчев & Куманова, 2007). Вярно е, че в случая са важни границите на информационното пространство като набор от ракурси, а не от указания, но индивидуалният ползвател е зависим от информацията, която получава като „реплика“, и от „ролята“, която изпълнява в „информационния спектакъл“. Често той е в роля, която го лишава от реплика.

Образованието във висшето училище не ползва „пропаганда“, „реклама“ или „спектакъл“, но не може да избегне „театъра“, доколкото „в театралното общество човек мълчи. Той прави от предмета преносител на културата, кодификатор на една социална йерархизация, заместител на диалога“ (Атали, 1994). Научната и символна информация във висшето училище е форма на репресия, доколкото тя е наложена от притежаващите кодове за нейното дешифриране. В „репресията“ се включват и начинът на подреждане на информацията, състоянието на „включеност или изключеност“ на адресата, както и контролът над самата информация. Възниква въпросът, въпреки привидната

свобода на действие в информационното пространство, гарантирано от електронните платформи на обучение, доколкото то е действително свободно и където всички сме „серийни хора“? Желанието за противодействие от страна на студента (т. е. правото на реплика) е предварително цензурирано, в противен случай то е мнение, което, като всяко такова, си остава анонимно. Най-често информацията във висшето училище се разглежда като модел на знание, а самият информационен модел, който се предлага – като концептуално обезпечимо знание. Виртуалният свят (създаван и чрез възможностите на електронното обучение), предвид своята знакова природа, е знак, който престава да бъде такъв. Деградирането на знака и откъсването му от реалността чрез създаване на нова такава се обозначава като „симулакрум“.

В „Платон и симулакрумът“ Жил Делёз го определя като „власт, която отрича оригинала и копието, модела и репрезентацията“ (Делёз, 1998). Бивайки образ, лишен от всякакво подобие, симулакрумът е деградиращо изображение, което познава ефекта на външното, но е лишено от вътрешен смисъл. Бивайки съвкупност от множество възможни светове, виртуалният свят не променя своята природа да бъде „симулакрум на симулакрумите“, където „всичко е иманентно на всичко“ (Лоски). В този свят съществуват несъвместими светове от висока и ниска култура, от възвишено и мерзко, доколкото виртуалният свят е самореференциален и където човек общува със себе си, учейки се да мълчи чрез Другите. Вярно е обаче, че „средствата на компютърна комуникация се характеризират с това, че не заменят останалите средства за комуникация, не създават нови мрежи, а се прикрепват и укрепват съществуващите социални структури“ (Кастелъс, 2000). Наборът от всички комуникационни средства е условие за „реалната виртуалност“, т. е. има позиции вътре във виртуалния свят, които могат да намалят въздействието на симулакрума. Смесеният тип обучение във висшето училище може да реализира този ефект „външно“, доколкото са налични комуникационни средства от различен порядък, с различна степен на въздействие и предназначение, допълвайки се и синхронизирайки се взаимно. Защото между двете крайни форми на обучение (традиционно и електронно) винаги за предпочитане е „златната среда“. Но тук отново възниква проблем доколкото този синхрон е предзададен като колективно решение, но не е гарантиран като индивидуално решение от преподавател и студенти. Неслучайно в повечето случаи на въвеждане на този тип обучение всеки от преподавателите иска да получи матрица или алгоритъм за дизайн и реализация. Това е белег както на автоцензура, така и на посегателство към тяхното „ноу-хау“. Вътрешната цензура ще селекционира част от текстовете или най-малко ще ги редуцира. Още в самото начало, при подаване на информация, кодът за дешифриране принадлежи на преподавателя, който може да позволи или не това да се случи въз основа на своята

нагласа от ценности. Публичността е другият момент при електронното обучение, която изисква представителност както на знанието, така и на професионалния живот, който се биографизира. Това ще създаде допълнително напрежение в комуникацията, защото публичните пространства са открити за всякакъв тип коментар.

Смесеното обучение обаче, като всяка „новативна“ форма на обучение, предстои, доколкото новите образователни технологии са свързани с информационните, като последните изместват акцента по посока на информацията като знание в потенциал. Образователната технология, на която се възлагат задачите за промяна в сферата на образованието, винаги би трябвало да има и ценностен характер, с който да превърне информацията в знание. *Дали обаче това ще се случи, е трудно да бъде прогнозирано, но може да бъде проблематизирано чрез:*

- наличие на нов тип реалност като „усилена“, „отслабена“ или с ефект на „дереалностизация“ в процеса на обучение;
- наличие на нов тип социална форма на поведение, наложена от сдвояването на човека и техническите обекти в процеса на обучение;
- наличие на нов тип дискурсивност (виртуална), свързана с новите зони на педагогическа власт.

Въпросът за виртуалната реалност от философска гледна точка е въпрос за реалността на (не)битието, независимо че от времето на Платон този въпрос е решен като „сплитане на формите помежду им“ (от битие и не-битие). В случая с виртуалната реалност този постулат е неприложим, доколкото тя буквално виси между „битие и (не)битие“ като „непрекъснато осъществяваща се възможност“. Въпросът за реалността на (не)битието е въпрос за истината като разбиране на битието в неговата автентичност на съ-битие. Съ-битието притежава няколко ключови характеристики: феноменална цялост, еднократност (единичност), място и време в разбирането на битието, не-въз-производимост, грижа за битието, където автентичността на съ-битието е тайна на битието (Турлаков, 2005). При виртуалната реалност нито едно от проявленията на съ-битието не е налично. От философска гледна точка виртуалната реалност е „онтология на онтичното“, където съ-битието се предметява и става „вещно“. С което на практика се губи най-важното условие на истината – нейният смисъл.

Виртуалната реалност не е безсмислена, но е смисъл, лишен от смисленост, доколкото жертва истината като съ-битие. Виртуалната реалност е набор от моменти, в които липсват първият и последният (пределният). Тя е разделена на „кадри“, които не могат да образуват цяло. В този смисъл информацията винаги е локална, където всеки кадър като момент съществува сам за себе си. Кадрите могат да бъдат монтирани по хиляди начини, но те си остават техническа и технологична сръчност, не и съзидание.

Информацията не може да замени знанието, нито да бъде негов модел. Информацията е модел на самата себе си, доколкото симулира реалност, която е възпроизводима до безкрайност като „симулакрум“. Нейната най-важна черта – мобилността, я превръща в не-трайност, за разлика от (по)знанието, чиято същност е „трайността“ като вечност в разбирането. Смесеният тип обучение във висшето училище в неговия електронен вариант има силите да монтира, колажира и апликира знанието като информация. Питането тогава ще бъде в кой момент знанието се превръща в знание, без да престава да бъде информация? Отговорът на този въпрос е свързан с „въплътеното значение“ на езика („мисъл – в – речта“ на Мерло-Понти), който има интерсубективен характер и е тип синхронизиране и трансформиране на човешкото съществуване в света.

Във виртуалния свят от информационни връзки се създават и нови форми на социално поведение между човек и технически обект. В българската социологическа мисъл през 90-те години Ив. Чалъков я определи като „**хетерогенна двойка**“ (която може да бъде и ансамбъл от хора, природни и технически обекти). Смесването на човешки и нечовешки актьори довежда до създаването на нов тип мрежи като „социотехническите“, където има посредници от всякакъв характер. Тяхното най-важно качество си остава инвестицията, където информацията може да бъде капитал. Компютърът (компютърните програми) е тип „инвестиране във форми“, доколкото е посредник за размяна на „ресурси за контрол“ (Чалъков, 1997). От социологична гледна точка новите информационни технологии са част от социотехническата мрежа и възможността за нейното стабилизиране чрез „представителство“ на властта, която носят, и където малцинство от хора (в случая преподавателите) управлява мнозинството (в случая студентите). От философска гледна точка в контекста на една онтология на „репрезентационизъм“-„презентационизъм“ се предлага нов тип интертелесност като сдвояването на човек и машина (компютър), разчетено като сдвояване между език и възприятие, казано с думите на един от големите изследователи на Мерло-Понти – „Ако искаме да виждаме света по нов начин, трябва да говорим по нов начин“ (Чалъков, 2004). Виртуалната реалност проблематизира човешкото тяло. Българският философ В. Стойчев (2005) разглежда едно изказване на Мерло Понти: „Погледът господства над нещата, а ако попадне върху хора, той ги преобразува в кукли“ по повод игнорирането на „феномена“ („нещото за нас“) за сметка на „ноумена“ („нещото в себе си“) в метафизиката. Той прави аналогия с курсора като екранно изображение на „вратичка“, през която се въвежда информацията и се осъществява връзка с програмата. Във виртуалната реалност той приема вид на човешка фигура като тяло на потребителя, което се нарича „кукла“. Тя е „виртуалният“ атестат за телесно опосреден опит. Достатъчна ли е обаче тази метафизична кукла да реабилитира телесността във виртуалния свят като възприятие? А и преодоляването на дихотомията „природа“ (възприятие) и „култура“ (език) не

е никак лесна задача при електронното обучение. Причината за това е, че „образът“ въстава срещу „словото“, а „гледането“ се възправя срещу „четенето“. Тази „мостра“ на непоносимост между тях се наблюдава и в случаите, когато вместо компютър студентът трябва да „сдвоява“ своето мислене с книгата (учебника). Резултатите никога не са били оптимистични. Нека се опитаме да изясним защо.

В класическите произведения на автори от ХХ век като В. Бенямин („Художественото произведение в епохата на неговата техническа възпроизводимост“, 1936) и на Волфганг Изер („Актът на четенето. Теория на естетическото въздействие“, 1976) се проблематизира въпросът за „четенето“, или казано с думите на Изер – „защо и как един (литературен) текст може да значи различни неща за различни хора в различни времена“ (Изер, 2003). В епохата обаче на „медии, компютри и интернет“ самото четене търпи радикална трансформация като:

– четенето се сдвоява с писането под формата на интерпретацията, доколкото всеки читател пренаписва произведението като автор;

– четенето се превръща в гледане, доколкото подменя действието (акта на четене) с изображението, където „четящият наистина научава нови неща, но като знае предварително как те би трябвало да изглеждат (Варзоновцев, 2004: 94).

„Гледането“ в акта на четене лишава четящия от възможността да разбира смисъла на прочетеното, защото четенето винаги е контекстуално по природа за разлика от гледането, което е буквално. Интернет мрежата, като всяка „мрежа“, е построена на принципа на „търговията“ чрез акта на търсене и предлагане. Ето защо тя може да удовлетворява потребности на личността, но не може да я формира, доколкото четенето, като комуникативен акт, е „разбираща заедно на съществуването“ (Хайдегер) в света от автор, читател и произведение.

Постепенно четенето престава да бъде литература (вкл. и научна, и академична такава), за да се превърне в „наръчник“ или „енциклопедия“. Неслучайно съвременните учебници изглеждат по същия начин като жанр. В тях битуват най-често определения, в които общото е лишено от конкретното. Когато това се случи, Словото от смисъла на битието се превръща в „не-битието“. Спасяване на реалността на „небитието“ като „фикция“ може да се извърши винаги единствено от и към езика, а не откъм образа. Образът е копие, където виждаме това, което искаме да видим. Словото винаги е оригиналът, когато казваме само онова, което ни изказва. В този смисъл е и въпросът за превръщането на езика в дискурс, което става възможно чрез виртуалния свят и неговите (не)възможни светове. Доколкото всеки дискурс е акт на власт, виртуалният дискурс в информационното общество (и в частност академичните съ-общества) поставя демаркационна

линия между „episteme“ и „thexne“, която може да бъде обоснована чрез релацията „концепция“ (като същина на науката) и „технология“ (като приложение на науката). Или питането в случая ще бъде: кой е адресатът на информацията? За Атанас Григоров „при смяна на културните послания на науката – такава, каквато я помни миналото, не биват чувани и кодовете за разбирането им не са налице. Понякога бива използван нейният отиващ си авторитет, понякога вместо нея биват слушани нейните имитации, но истинските ѝ послания – ако все още сме в състояние да ги открием, не достигат под никаква форма и в никакво време до всекидневието“ (Григоров, 2009). Тези силни думи са продиктувани от поредния размисъл: защо „концепция“ (идея) и „технология“ не могат да съвпаднат в науката? В миналото битката между „episteme“ и „thexne“ е била в полза „phronesis“ като „практическа разсъдителност“. Древногръцкото разбиране за фронеzis (Геров, 2010) постепенно се измества от силата на разума и сигурността, която той дава на човека. Склонността му да пресмята и калкулира постепенно води до „рационализация“ и „индивидуализация“ като маркери на отчуждението на човека от света. Съзерцателното знание на древните отстъпва пред опитното познание на модерните, където питането за същността на нещата се заменя с тяхното изследване такива, каквито са и предимно в утилитарен план, т. е. как да бъдат експлоатирани като средства. А човешката сръчност, като техника, се трансформира в технология. Вярно е, че за Хайдегер „в същността на техниката няма нищо техническо“, което поставя въпроса за разликата между техниката и същността на техниката. Модерната техника, част от която е компютърът, не е само средство за въздействие, но и начин на „разкриващо“ явяване, присъщо на човека. Ето защо единствено от човека, който си служи с него, зависи дали той ще превърне разширения си разум в „калкулативна способност за функционално координиране на съществуващите цели и средства, зависещо от критерия за ефикасност“ (Стойчев, 2006), или в път за търсене на истината. Последното убежище на истината винаги си остава морално като „общия етос на живеенето в света“ (Геров, 2010), където човек не противостои на света, а отговаря на неговия призив с отредените му начини на разкриване.

Технологичните дискурси не могат да бъдат теоретични дискурси на науката по простата причина, че технологията (приложението на науката) не е наука. Масовизирането на науката чрез технологиите спира пътя на откритията в нея, където хората започват да вярват, че могат да си служат не със знание, а с мнения. Критериите на технологията са тип „схема“. Критерият на науката е свързан единствено със „същността“ на самото изследване. Информацията обаче може да бъде възпроизведена като знание в акта на общуване между хората, което е най-важният фактор и в образованието като социална дейност. Комулирането на знания в науката

е възможно единствено чрез селектиране на опит и неговата ценност. Последният се проверява при всеки политически преврат или исторически период. Научната информация в нашето съвремие, независимо от модерните технологии, „не достига до своя адресат“. Всяка култура, като начин на мислене, се реализира чрез типа комуникация и нейната категориална структурираност: „Нови алтернативни средства, форми и канали за разпространението на информацията. Това може би е един от ключовете за разбирането на комуникационния механизъм на смяната на епохи в човешката култура“ (Григоров, 2009). По този начин структурата на комуникацията създава структурата на социалното пространство. Днес новото социално взаимодействие, като същност на социалното пространство, е закодирано култура, която ирадира „не-мислене“. Израз на това „не-мислене“ е вярата, че технологията може да бъде основание за промяна, включително в образованието. „Пространството на потоците“ (с думите на М. Кастелс, 2000) има три слоя: електронни импулси, комуникационни центрове и управленски екипи. Новата информационна парадигма, както и всяка друга, е източник на власт. В информационното общество („информационно“ за М. Кастелс) информацията е продукт на производствен процес. По този начин технологията диктува култура, чиито кодове се дешифрират като научни, без да бъдат такива. Реконструирането на смисъла като научен е възможно единствено чрез теоретични дискурси (концепции), които нямат аналог. Тези дискурси не могат да бъдат масовизирани като технологии (масовизиране на науката), нито като образование (масовизиране на знанието). Научните дискурси надживяват времето, защото се интересуват не от ползата, а от смисъла, включително и тогава, когато като Алиса можем да попитаме: „За какво ми е книжка без картинки и разговори?“.

Доколкото съвременното научно познание трудно би могло до се лиши от възможността за технологизацията на една идея, предлагаме и „**ТЕХНОЛОГИЧНА КАРТА**“ за проучване мнението на студентите за смесен тип обучение. Нейната идея е да проверим с помощта на един технологичен вариант, какъвто е емпиричният опит и изследване, доколко той отговаря на спекулативното допускане при концептуализацията на идеята. Допитвайки се до мнението на студентите, като потребители на смесения тип обучение в ЮЗУ „Неофит Рилски“ и във връзка с предстоящ проект по проблема, стигнахме до интересни съвпадения между мнението на студентите за предназначението, насоката и възможностите на смесения тип обучение като образователна технология във висшето училище и концептуалния прочит за него. Онова, което се повтаря като мотив и при двата варианта, е, че смесеното обучение не променя или не би могло да промени по същество значими характеристики

на обучението във висшето училище. Това е поредният опит висшето образование да бъде модернизирано чрез технология, която не може да гарантира хуманистичната идея, че всяка промяна винаги първо трябва да бъде ценностна.

Основните компоненти на дизайна и методологията на емпиричното изследване са определени тук в тяхната последователност и структурираност. **Обект** на изследването е отношението на студентите към смесеното обучение. **Предмет** на емпиричното изследване са типът на връзката, начините за реализация (промяна), факторите и средата, очакваният резултат и ресурсите за смесено обучение във висшето училище.

Контингент на изследването са 80 студенти, обучаващи се в педагогически специалности. Целта на емпиричното изследване е проучване на очакванията и отношението на студентите за реализирането на смесено обучение.

За реализирането на научноизследователската цел е използвана специално разработена Анкетна карта, включваща въпроси в няколко тематични области: смесеното обучение като връзка между традиционното и електронното обучение; типизиране на смесеното обучение; възможности на смесеното обучение; условия, начини, фактори и ресурси за пълноценно реализиране на смесено обучение; смесеното обучение като вид технология, вид идея, тип реализация. В настоящата статия са коментирани конкретни въпроси от проведеното емпирично изследване, които са обобщени и систематизирани в предложена *Таблица 1*.

Настоящото изследване не се стреми да прави генерални изводи и обобщения, независимо от съпаденията между спекулативното мислене на концепцията за „смесено обучение“ и мненията на студентите като негови потребители. Неговата задача е да се проблематизира:

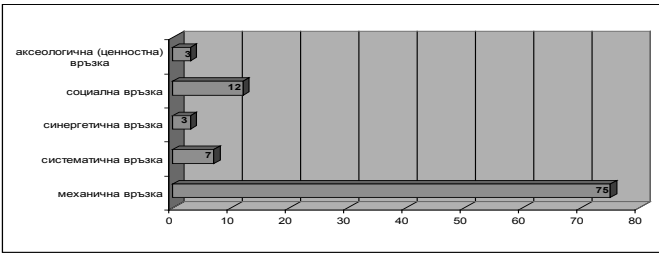
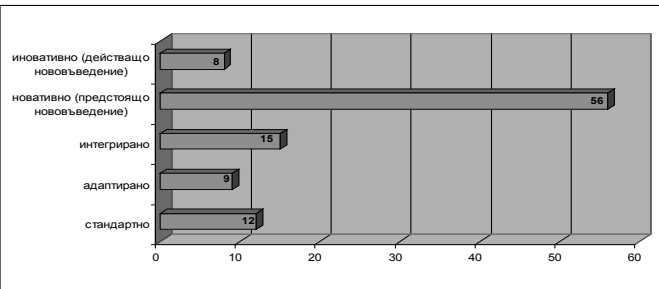
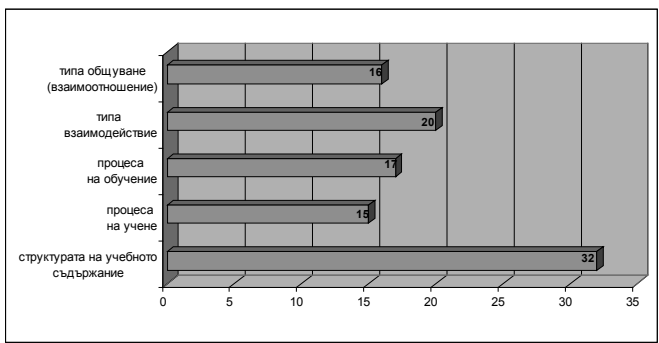
„**Концепция**“ и „**технология**“ са същностно несъвместими понятия от научна гледна точка, а само допълващи се, и образованието е подходяща социална среда този научен момент да се случи.

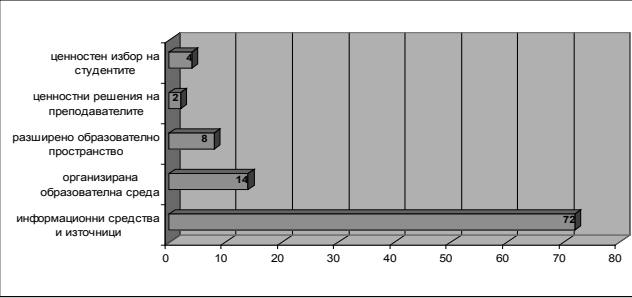
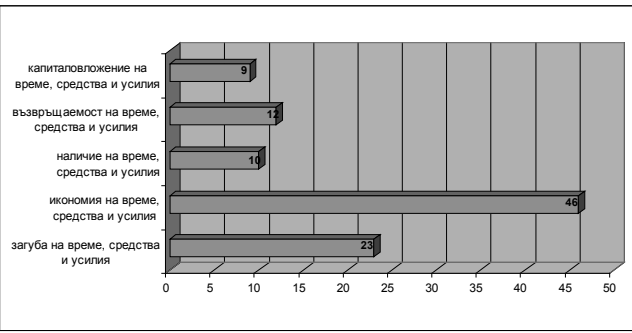
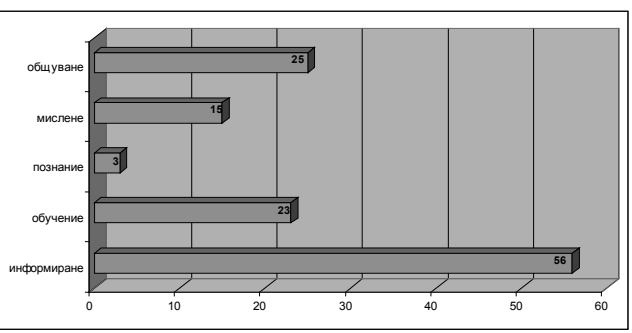
Концептуалната защита на една образователна идея е промисъл за едно предстоящо бъдеще, което носи не само очакване за промяна, но и конструктивна критика, но не като част от дискредитирането ѝ, а като възможността да бъдем реалисти в начинанията си, без да се отказваме от волята на откриватели.

Технологизирането на образователните идеи е част от тяхната същност на репродуктивно знание, но желанието да бъдем иновативни е единствено в мисията, на която служим.

Философският прочит на образованието е път към неговото случване като концепции, които могат да бъдат заложени в практиката, но невинаги могат да бъдат доказани, защото измеримостта е маркер на технологията, която следва, но само неизмеримото може да изпреварва времето.

Таблица 1. Технологична карта на смесен тип обучение през погледа на студентите

Показатели	Индикатори	Експериментална определеност	Профил												
Начин на свързване	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Тип връзка</th> <th>Експериментална определеност</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>аксеологична (ценностна) връзка</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>социална връзка</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>синергична връзка</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>систематична връзка</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>механична връзка</td> <td>79</td> </tr> </tbody> </table>	Тип връзка	Експериментална определеност	аксеологична (ценностна) връзка	3	социална връзка	12	синергична връзка	3	систематична връзка	7	механична връзка	79		Смесеното обучение предполага механична връзка, която е с нисък социален и научен код.
Тип връзка	Експериментална определеност														
аксеологична (ценностна) връзка	3														
социална връзка	12														
синергична връзка	3														
систематична връзка	7														
механична връзка	79														
Тип обучение	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Тип обучение</th> <th>Експериментална определеност</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>иновативно (действащо нововъведение)</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>новативно (предстоящо нововъведение)</td> <td>56</td> </tr> <tr> <td>интегрирано</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>адаптирано</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>стандартно</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>	Тип обучение	Експериментална определеност	иновативно (действащо нововъведение)	8	новативно (предстоящо нововъведение)	56	интегрирано	15	адаптирано	9	стандартно	12		Смесеното обучение е тип новативно, но не и иновативно обучение, което го лишава от реална евристична сила и творческо начало, защото не всяка новация е гарант за иновация.
Тип обучение	Експериментална определеност														
иновативно (действащо нововъведение)	8														
новативно (предстоящо нововъведение)	56														
интегрирано	15														
адаптирано	9														
стандартно	12														
Посока на промяна	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Посока на промяна</th> <th>Експериментална определеност</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>типа общуване (взаимоотношение)</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>типа взаимодействие</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>процеса на обучение</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>процеса на учене</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>структурата на учебното съдържание</td> <td>32</td> </tr> </tbody> </table>	Посока на промяна	Експериментална определеност	типа общуване (взаимоотношение)	16	типа взаимодействие	20	процеса на обучение	17	процеса на учене	15	структурата на учебното съдържание	32		Смесеното обучение е насочено към промяна на структурата на учебното съдържание, което е компонент от технологията на обучение, но не и цялостна промяна на обучението и социалното взаимодействие с обучаемите.
Посока на промяна	Експериментална определеност														
типа общуване (взаимоотношение)	16														
типа взаимодействие	20														
процеса на обучение	17														
процеса на учене	15														
структурата на учебното съдържание	32														

<p>Фактори и среда</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Фактор</th> <th>Процент</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ценностен избор на студентите</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>ценностни решения на преподавателите</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>разширено образователно пространство</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>организирана образователна среда</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>информационни средства и източници</td> <td>72</td> </tr> </tbody> </table>	Фактор	Процент	ценностен избор на студентите	4	ценностни решения на преподавателите	2	разширено образователно пространство	8	организирана образователна среда	14	информационни средства и източници	72	<p>Смесеното обучение предполага информационна среда и източници като условие за технологизиране, но не и хуманизиране на образователната среда и пространство.</p>
Фактор	Процент													
ценностен избор на студентите	4													
ценностни решения на преподавателите	2													
разширено образователно пространство	8													
организирана образователна среда	14													
информационни средства и източници	72													
<p>Ресурси</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ресурс</th> <th>Процент</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>капиталовложение на време, средства и усилия</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>възвръщаемост на време, средства и усилия</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>наличие на време, средства и усилия</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>икономия на време, средства и усилия</td> <td>46</td> </tr> <tr> <td>загуба на време, средства и усилия</td> <td>23</td> </tr> </tbody> </table>	Ресурс	Процент	капиталовложение на време, средства и усилия	9	възвръщаемост на време, средства и усилия	14	наличие на време, средства и усилия	10	икономия на време, средства и усилия	46	загуба на време, средства и усилия	23	<p>Смесеното обучение е невъзможно извън наличие на ресурси, но само като тип икономия, но не и капиталовложение от време, средства, усилия като условие за бъдеща образователна инвестиция.</p>
Ресурс	Процент													
капиталовложение на време, средства и усилия	9													
възвръщаемост на време, средства и усилия	14													
наличие на време, средства и усилия	10													
икономия на време, средства и усилия	46													
загуба на време, средства и усилия	23													
<p>Очакван резултат</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Резултат</th> <th>Процент</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>общуване</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>мислене</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>познание</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>обучение</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>информиране</td> <td>56</td> </tr> </tbody> </table>	Резултат	Процент	общуване	25	мислене	14	познание	3	обучение	23	информиране	56	<p>Смесеното обучение и възможните резултати от него са показател за степента на информираност и начина на информиране, но не и промяна на духовните начала в общуването с обучаемите.</p>
Резултат	Процент													
общуване	25													
мислене	14													
познание	3													
обучение	23													
информиране	56													

ЛИТЕРАТУРА

- Атали, Ж. (1994). *Слово и средство*. София: Агрес.
- Бодрияр, Ж. (1996). *Към критика на политическата икономия на знака*. София: Лик.
- Варзоновцев, Д. (2004). Четенето в епохата на гледането. *Философски алтернативи*, 4–5, 88–96.
- Геров, И. (2010). Залезът на фронезис. *Философски алтернативи*, 4, 21–29.
- Григоров, Ат. (2009). Информацията и нейният адресат. *Философски алтернативи*, 6, 125–148.
- Делёз, Ж. (1998). Платон и симулякр (сс. 225–241). В: Найман, Е. А. & Суворцев, В. А. (ред.). *Интенционалност и текстуалност*. Томск: Издателство „Водолей“.
- Денчев, Ст. & Куманова, А. (2007). Знание – „episteme“, знание – thexne“, Трансформатизъм на инфосферата. *Философски алтернативи*, 2–3, 168–186.
- Изер, В. (2003). Рецептивната теория. (сс. 27–45). В: Ковачев, Огн. & Кьосев, Ал. (ред.). *Четенето в епохата на медиите, компютри и интернет*. София: Фигура.
- Каракачанов, Ал. (2004). Дилемата презентационизъм-репрезентационизъм: архаична или актуална. *Философски алтернативи*, 6, 77–84.
- Кастелъс, М. (2000). *Информационна епоха: економика, общество и култура*. Москва: Государственный университет высшая школа экономики.
- Стойчев, В. (2005). Виртуалната реалност – съвременните перипетии на метафизиката. *Философски алтернативи*, 5, 97–106.
- Стойчев, В. (2009). Принципът на техниката. *Философски алтернативи*, 4, 41–47.
- Турлаков, Н. (2004). Професионалният дълг към тайната на автентичността. *Философски алтернативи*, 4–5, 19–26.
- Турлаков, Н. (2005). Относно феноменологичните измерения на събитието и появата на автентичността сред тях. *Философски алтернативи*, 5, 117–130.
- Цацов, Д. (2007). Виртуалното и отслабената реалност. *Философски алтернативи*, 2–3, 155–162.
- Чалъков, Ив. (2004). Проумяването на предметите. (За отношенията на хората с природните и техническите обекти в съвременните форми на социален живот). *Български фолклор*, 3, 50–67.
- Чалъков, Ив. (1997). Критическа теория и антропология на науката. *Български фолклор*, 5–6, 113–124.

**CONCEPTUALIZING AND TECHNOLOGIZING
OF THE IDEA OF MIXED-CLASSICAL
AND E-TEACHING IN HIGHER EDUCATION**

Abstract. The article discusses two different perspectives of analyzing the idea of a mixed type of classical and e-teaching in higher education. The idea behind the article is to build a conceptual defense of the problem through the means of speculative thinking, on one hand, and on the other - to verify the possibility of a technological interpretation through a survey of the opinion of the university students. The research done and the survey conducted show that a mixed type of teaching of this kind does not change and could not change the essential characteristics of higher education. Such mixed education is yet another attempt for modernization of higher education through the means of technology which can not guarantee the humanist idea that every change should be primarily that of value. Despite the essential differences between conceptualizing and technologizing, however, education is one of the few scientific and sociological spheres where the relation between them is necessary.

Assoc. Prof. Veska Gyuvitska, PhD

✉ South-West University „Neofit Rilski“
Department of Pedagogy
66, Ivan Michailov Str.
2700, Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: v_gyuvitska@abv.bg

Senior Assist. Prof. Nikolay Tsankov, PhD

South-West University „Neofit Rilski“
Department of Pedagogy
66, Ivan Michailov Str.
2700, Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: ntzankov@swu.bg