

НАГЛАСИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ КЪМ ВАРИАНТИТЕ НА РЕАЛИЗИРАНЕ НА АЛТЕРНАТИВНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИДЕИ И ПОДХОДИ В СЪВРЕМЕНЕН БЪЛГАРСКИ КОНТЕКСТ

Биляна Гъркова

Софийски университет „Св. Кирил Охридски“

Резюме. През последните години у нас се наблюдават както интерес и подкрепа, така и примери за осъществяването на практика на различни алтернативни образователни идеи и подходи. Един от тези варианти е и дейността на алтернативните училища. Тя несъмнено привлича вниманието на специалистите в областта на образованието. В статията се представят резултатите от проучване на нагласите на педагогическите специалисти към перспективите, които обучението по алтернативни образователни програми разкрива в процесуален и в съдържателен план. Потърсени са и оценките за предоставяните възможности за мотивиране на учащите за учене, за създаване на подкрепяща учебна среда, за изграждане на позитивни взаимоотношения между съпричастните към процеса лица.

Ключови думи: алтернативно образование; алтернативни образователни идеи; алтернативни образователни подходи; нагласите на учителите

Удовлетворяването на обществените и на индивидуално личностните потребности от образование неизменно се свързва с търсенето на варианти за разширяване на образователните перспективи и с осигуряването на възможности не само за общностен, но и за личен просперитет. Както в исторически план, така и в наши дни, като израз от осъзнаване на необходимостта за изменение на образованието (и в частност на училищната институция) свое място намират множество различни идеи, виждания или конкретни решения в практически план. В стремежа към постигането на удовлетворяващо потребностите образование се осъществяват както промени в организацията или съдържанието на обучението, като т.нар. „традиционни форми“ се заменят с нови, така и се създават нов тип училища.

Макар в по-тесен научен контекст отделните концепции и практики да се типологизират, при анализирането им в цялост в специализираната литература най-често използвани наименования са алтернативни образователни философии, алтернативни образователни идеи и подходи или алтернативни педагогически учения и практики. При отчитане различията в обхвата и смисловата натовареност на тези (както и на близки по значение до тях) наименования в рамките на настоящото изложение те ще се използват като взаимозаменяеми, най-вече с цел избягването на повторения.

Когато в най-общ план се говори за алтернативно обучение, обикновено се има предвид едно по-широко приложение на нетрадиционни подходи, форми и способности в учебната работа. В по-конкретен план, от една страна, алтернативното обучение се съотнася с подготовката на различни групи деца, при които адаптацията към обичайна училищна среда е в по-голяма степен затруднена или в риск. От друга страна, алтернативното обучение се свързва със създаването на образователни институции, чиито визии за подготовката на децата и конструираните дейности в посока постигане на образоваността са реализация на конкретна идея или са своего рода колаборация от различни школи и направления.

В рамките на настоящото изследване алтернативното обучение се дискутира именно в този му аспект. Изборът за ограничаване параметрите на изследователското поле се основава и на факта, че през последните години и у нас в отделни училища, обикновено определяни като алтернативни, обучението и възпитанието на децата се осъществяват в съответствие с конкретна концепция или при своеобразно смесване на идеи – демократично образование, прогресивно образование, Валдорфска педагогика, Монтесори педагогика и др.

Безспорно подобен тип явления разширяват параметрите на образователния контекст на всяка отделна страна. Те поставят въпроси, откриват перспективи за развитие и са своего рода предизвикателство за системата на определяното като традиционно образование и у нас. В такъв план, гледната точка на педагогическите специалисти от най-общо определяните като масови училища у нас към възможностите за изява и за постигане на оптимални образователни резултати в контекста на „традиционна“ или в условията на „алтернативна“ учебна среда е ценна в изследователски и в практически план. Най-малкото с провокирането на рефлексия по отношение значимостта и осигуряваните възможности за повече избор и себеизява при задаване параметрите на образователното съдържание и при очертаване на пътищата за постигане на образоваността.

Цел на изследването – да се установят нагласите на педагогическите специалисти към педагогическите, социалните и психологическите аспекти на процеса на обучение при варианти на реализиране на алтернативни образователни идеи и подходи в съвременен контекст у нас.

Кратък обзор на изследвания във връзка с проблема

Многообразието и хетерогенността на педагогическите идеи и движения неизбежно предопределят не само различната насоченост на изследванията в теоретичен или практико-приложен план, но също така обхвата на тези проучвания, задълбочеността на анализите или стойността на получени резултати. Доколкото е възможно да се типологизират проблемните им полета, с оглед приетите рамки за изложения като настоящото, ще бъдат представени само някои от поставяните акценти.

Появата на вариантите на реализиране на алтернативни образователни идеи и подходи почти без уговорки се разглежда като израз на неодобрение или като опит за коректив на обучението и възпитанието в масовите училища. В поредица от обзорни анализи определяното по различни начини – напр. „ново образование“ (Oelkers, 1998) движение за „реформаторска педагогика“ (Bizhkov, 1994) и др.), алтернативно образование се представя в противовес на традиционната система с идеята, че образованието трябва да е в хармония с природата на детето. В такъв контекст се очаква успехът да бъде измерим не само с това, което обучаваните знаят, но и с това, което те могат да правят и което са.

Немалка част от изследователските усилия са насочени към анализ на същността и представяне специфичните особености на отделни идеи и нехарактерни за системата на масовото образование педагогически практики. Дискутират се разкриваните чрез движението за прогресивно образование перспективи (Reese, 2001; Weiler, 2004; Kloss, 2018); практическите измерения на идеята за демократично образование и реализацията на демократичните училища (Gray, 2016; Hecht, 2013); концепциите, въз основа на които се конструират дейностите в Монтесори училищата (Montessori, 1976), във Валдорфските училища¹ и др. Доколкото е възможно пренебрегване на спецификите и извеждането на общи, защитавани при отделните концепции тези, то сред преимуществено отстояваните са: индивидуализирано и ориентирано към интересите, потребностите и даденостите на децата обучение; гъвкавост на учебните програми по отношение на съдържание, време и място; осигуряване на свобода на обучаващите и на децата при вземане на решения във връзка с дейността; подкрепа на инициативността на учащите се и предоставянето на варианти за избор на цели и взаимодействия в учебна среда.

С фокус върху измеренията на реализирано по алтернативни програми обучение са проучвания, търсеци по-общи или по-конкретни проявления на резултатите от дейността. От позицията на преподаватели в различни алтернативни училища докладваните преимущества са свобода при вземаните от учителите и от учениците решения; гъвкавост по отношение предвидено за изучаване учебно съдържание и реализирани в рамките

на учебната работа дейности; подкрепяща учебна среда и доверителни отношения между участниците в процеса (Vokova, 2017). В по-конкретен план, съпоставителни изследвания на постиженията на обучавани по алтернативни програми (Монтесори или Валдорфски училища) и в масови училища деца, не показват съществени различия при академичните резултати, но по-убедителни изяви по измеренията на креативността и нестандартността на вземаните решения при обучаваните в алтернативните училища (Lopata et al., 2005; Kirkham & Kidd, 2015). Макар и с уговорки, подобен тип резултати се обсъждат като съществено повлияни от особеностите на съответната създавана учебна среда. Коректно е да се отбележи, че в повечето случаи реализираните с такава насоченост проучвания не удовлетворяват изискванията за представителност и поради това не е уместно получените данни да се генерализират в изводи. Все пак те предизвикват интерес най-малкото с провокираните въпроси доколко чрез търсенето на резултати, преди всичко съизмерими с нормативно зададени цели, се осигуряват по-широки образователни перспективи. Или последното е по-постижимо чрез оползотворяване даденостите на всяка една отделна ситуация.

Към момента на реализиране на настоящото проучване забелязаните изследвания с подобна насоченост за съвременен български контекст са сравнително малко. По отношение практическата реализация на алтернативни образователни идеи у нас в достъпните публикации се поставя преди всичко акцент върху отделни концептуални или идейни рамки, от аспекта на които се аргументира и създаването на определен тип алтернативни училища. Доколкото проблематиката привлича изследователското внимание, то анализите са преди всичко в посока приложимостта и практическите резултати от прилагането на алтернативни форми на работа при обучението в масовите училища. А както бе уточнено в предшестващото изложение, този контекст на реализиране на алтернативни образователни подходи и идеи не се взема предвид при настоящата постановка на проблема.

Доколкото вариантите на реализиране на алтернативни образователни идеи и подходи са елемент от „образователната действителност“ у нас, неизбежно и по естествен начин те стават обект на преднамерени или непреднамерени оценки от страна на съпричастните към случването на тази действителност субекти. С оглед на такова допускане търсенето на подобен тип оценки е обосновано. При насочване на вниманието в настоящото проучване към нагласите само на един от тези субекти – педагогическите специалисти, е отчетена многомерността на изследваното явление. Поради това е прието за по-основателно провокираните реакции да са не към специфичното за „отделните случаи“, а към общите или „повтарящи се“ характеристики в разнообразието на варианти и нееднородни решения.

Модел на изследването, характеристики на инструментариума, обхват

Моделът на изследването е построен въз основа на критичен анализ на резултатите от разнородни с оглед предметна специфика или насоченост изследвания, обзорно представени в предшестващото изложение.

С цел идентифициране нагласите на педагогическите специалисти към реализацията на обучение в съответствие с конкретен тип алтернативни образователни идеи и подходи при подготовката на авторския инструментариум са формулирани твърдения, които предполагат оценка на проявленията на тази реализация в няколко съдържателни области: процесуално-съдържателни аспекти на осъществявано по заявяваните като алтернативни образователни програми обучение; социоемоционално развитие на обучаваните по такива програми деца; характеристики на създаваната учебна среда и особености на взаимодействията между съпричастните към процеса лица; актуалност на алтернативните идеи и подходи и значението им за развитието на цялостния образователен процес. В окончателния вариант на разработената *рейтинг скала* са включени 27 твърдения.

С цел установяване съдържателната обвързаност на включените в скалата твърдения е реализиран изследователски факторен анализ по метода на главните компоненти и ротация по метода Варимакс. Мярката за адекватност на разпределението на стойностите за цялата извадка е много добра ($KMO=0,865$, което надвишава препоръчаната стойност от 0,60), а тестът за сферичност на Бартлет е статистически значим за всички изследвани лица ($Sig.<0,001$). Тези резултати са добра предпоставка за провеждане на факторен анализ²⁾.

Въз основа на данните от анализа са изведени 6 фактора. Първият фактор има тежест 11,315 и преди ротацията обяснява 41,91% от вариацията. Заедно с останалите 5 фактора, нейното обяснение е 70,49%. Получените стойности са добри и говорят за наличие на един силен генерален фактор, което потвърждава валидността на скалата³⁾.

С оглед на данните от анализа са обособени и 6-те субскали в структурата на въпросника. Към първата от тях са отнесени 6 твърдения, към втора и трета – по 5, към четвърта и пета – по 4, към последната, шеста субскала – 3 твърдения. Всяко едно твърдение се оценява по 5-степенна скала, Ликертов тип, като значението на 1 е „изцяло/напълно несъгласен/а“, а на 5 – „изцяло/напълно съгласен/а“.

Проверката на надежността на инструмента показва отлична вътрешна съгласуваност: α на Кронбах за целия въпросник е 0,944. Вътрешната съгласуваност на отделните субскали е много добра или добра за практически цели, което е видно в таблица 1.

Таблица 1. Вътрешна съгласуваност на субскалите

Субскала	α на Кронбах (стандартизирана)
Индивидуализация на обучението и мотивиране на учениците към постижения	0,870
Създаване на подкрепяща учебна среда	0,820
Процесуално-съдържателни характеристики на обучението	0,826
Некогнитивни по характер резултати от процеса на обучение	0,755
Направляване поведението на учащите се	0,763
Взаимодействие учител – ученик	0,835

Споделяна практика при подобен тип изложения е описанието на изследователския инструментариум да се подкрепя с примери на интегрираните в него елементи (в случая твърдения). Но с цел избягване прекомерно увеличаване обема на текста в случая е избран вариантът в съдържателен план айтемите да се представят в хода на анализ на резултатите.

Контролираните в рамките на изследването социално-демографски характеристики са пол, възраст, завършена специалност, придобита образователна степен, педагогически стаж и месторабота.

Настоящото изследване е проведено в периода май – юни 2019 г., като участие са взели 89 лица. От тях 84,3% са жени и 7,9% – мъже (7 от участниците не са отразили този тип информация в демографската част на скалата). Най-съществена част от респондентите са на възраст между 51 и 60 г. – 41,6%; 31,5% попадат във възрастовата група между 41 и 50 г. Половината от участвалите в проучването (50,6%) са завършили педагогическа специалност („Педагогика“, НУП, ПНУП, НУПЧЕ и др.); 11,2% са с правоспособност да преподават по предмети от областта на хуманитарните науки; а 15,7% – от природо-математическия цикъл. 57,3% от респондентите са със завършена степен „магистър“, 16,9% – „бакалавър“, 7,9% в случая са отразили придобитата професионална квалификационна степен. Според педагогическия стаж: 31,5% са със стаж от 21 до 30 г.; 21,35% – до 10 г.; 20,2% – над 31 г., и 16,9% – от 11 до 20 г. По признака месторабота участниците в изследването са диференцирани според типа на училището, в което към момента на проучването преподават. 59,5% от респондентите са преподаватели в СУ; 19,1% – в ОУ; 11,2% са експерти към РУО; а 10,1% са ангажирани в друг тип образователни институции (детски градини, частни занимални) или не са уточнили типа училище, в което са преподаватели. По-голям дял от участниците работят на територията на град София. Извадката е формирана по достъпност (на принципа на отзовалите се).

Анализ на резултатите от изследването

В контекста на дискусиите за социалната ефективност на образованието едни от значимите поставяни въпроси са въпросите доколко при процеса на обучение се създават оптимални условия за индивидуалното развитие на учащите се и по какъв начин се проследява това. В такъв план, в рамките на настоящото изследване съществен момент в търсенията са възприятията за реализирано в съответствие с алтернативни идеи обучение от аспекта ***на индивидуализацията на процеса на работа и мотивирането на учащите се към постигането на възможно най-добри резултати***.

От участвалите в проучването лица повече от 2/3 споделят тезата, че при вариантите на реализиране на алтернативни програми наличието на преднамерено стимулиране на учащите се към изразяване на чувства, мечти и фантазии чрез интегрирането им в процеса на работа предполага в по-голяма степен целостта на познавателния процес (48,3% – изцяло/напълно съгласен/а; 32,6% – по-скоро съгласен/а). Стимулирането на учениците към постигането на по-високи резултати и мотивирането за учене също сравнително категорично се приемат за следствие от подход за подбор на предвиденото за изучаване учебно съдържание, при който фокусът е върху интересите и изявените дадености на учащите се (34,8% категорично изразяват съгласие с това, а 41,6% – по-скоро). Доколкото консенсусна е тезата, че изводите за постигнатото в процеса на работа са ефективни не само когато се обсъждат крайните резултати, но и стратегиите за достигане до тях, то вижданията за степента на унифицираност на процедурите за отразяване прогреса на учащите се в процеса на работа несъмнено предизвикват внимание. Отново по-голяма част от респондентите (36% – изцяло съгласен/а, 42,7% – по-скоро съгласен/а) споделят идеята, че при вариантите на реализиране на алтернативни идеи и подходи възможностите за прилагане на повече и по-разнообразни процедури при отчитане постиженията на учениците позволяват не само по-детайлно, но и по-адекватно описание на прогреса на всеки един ученик. В съответствие с това 64,1% от участвалите възприемат като благоприятно за постигане на желани резултати осигуряването на по-широк спектър от активности, чрез които родителите по-непосредствено да опознаят спецификата на работа или стратегиите на децата за достигане до целите в хода на дейността. Несъмнено в изразените мнения може да се открие тезата за значимостта на споделената отговорност на преподаватели и на родители за създаваната с оглед развитието на децата в познавателен план среда. Но те провокират и въпроса дали или доколко възможността за споделената отговорност не се възприема като ограничавана предвид задаваните рамки за осъществяване на обучението в „традиционната училищна среда“.

От аспекта на индивидуализацията на обучението и мотивирането на учащите се за учене, на реализирано по алтернативна програма обучение се при-

писват значими ресурс и потенциал. Доколкото от статистическа гледна точка е уместно определянето на средни стойности на оценките за твърденията от субскалата, то разполагането на тези средни стойности в положителния спектър (в диапазона от 3,87 до 4,26, като средната стойност е 3) е само по себе си аргумент в подкрепа на направения извод⁴⁾.

Наличието или липсата на статистически значими различия в оценките са проверени при определяне стойностите на U-критерия на Ман – Уитни или H-критерия на Крускал – Уолис. Изборът им се основава на възможността при прилагането им да се сравняват две (в първия случай) и съответно повече от две (във втория) независими извадки при рангови, ординални или количествени променливи с различно от нормалното разпределение.

Анализът на резултатите не показва различия в оценките по отделните измерения на субскалата по възраст и по завършена специалност. Към момента на проучването взелите участие лица от всички възрастови групи и преподаващи на всеки един от етапите на отделните образователни степени споделят идентични нагласи към дискутирания аспект на проблема. Наличие на различия в оценките по останалите наблюдавани демографски признаци се установява само при някои от измеренията на субскалата. Значими различия по образователна степен ($H_{\text{emp.}} = 11,574 > 9,49$ и $\alpha = 0,021 < 0,05$), стаж по специалността ($H_{\text{emp.}} = 10,042 > 7,81$ и $\alpha = 0,018 < 0,05$) и месторабота ($H_{\text{emp.}} = 9,853 > 9,49$ и $\alpha = 0,043 < 0,05$) се открояват по отношение по-големите възможности при обучение по алтернативна програма в еднаква степен да намерят израз когнитивните, емоционалните и социалните измерения на ученето. В търсенето на по-конкретна информация за спецификата на идентифицираните различия се установява, че при лицата със завършена магистърска или придобита докторска степен преобладават изцяло утвърдителните оценки (съответно 60,8% и 100% – изцяло съгласен/а), докато участниците с бакалавърска степен не споделят толкова категорично съгласие с тезата или изразяват колкото съгласие, толкова и несъгласие. В по-голямата си част в положителния спектър са оценките на твърдението, дадени от респондентите със стаж от 21 до 30 г. и над 31 г. (съответно 67,9% и 61,1%); както и от тези, които към момента на проучването преподават в ОУ или заемат позиция на експерти в РУО. При участниците с по-малък стаж и при преподаващите в СУ не се забелязва подобно консолидиране в мненията.

Установени са от умерени до значителни връзки между оценките по всички измерения на субскалата. С най-висока степен на изразеност е връзката между съществуващите по-големи възможности при обучение по алтернативна програма за мотивиране на учениците за учене и за проследяване на напредъка им чрез фокусиран върху техните интереси и дадености подбор на учебното съдържание, от една страна, а от друга – чрез разнообразието и предоставяната свобода при избора на похвати за отчитане на постигнатото в процеса на работа ($r = 0,689$ при $\text{Sig.} = 0,000$).

С тенденция към положителни са и оценките за измеренията по субскалата „Създаване на подкрепяща учебна среда“ (средните стойности на оценките по отделните айтъми са от 3,69 до 3,81). Значителен дял от участвалите в изследването педагогически специалисти (41,6%) по-скоро приемат, че при вариантите на реализиране на алтернативни образователни идеи и подходи доверието в автономните способности на учащите се е ясно изразено, което подпомага създаването на собствен опит и развитие на уменията за самонасочване при дейността (в този случай 20,2% заявяват изцяло съгласие с тезата). Около 1/3 от респондентите (34,8% – по-скоро съгласен/а) допускат, че целенасоченият избор на алтернативен тип програма за обучение на децата е предпоставка за по-високата степен на лична ангажираност на родителите с училищните дела и за съпричастността им към училищния живот. Също такъв дял са по-скоро и на мнение, че в училищата, предоставящи възможност за обучение по алтернативен тип програма, взаимодействието учители – родители е по-интензивно и несъмнено оказва позитивен върху резултатите от учебно-възпитателната работа ефект.

Значими различия в оценките за всяко едно от твърденията на субскалата се установяват по месторабота. По останалите проследявани демографски признаци забелязаните различия са само по отделни измерения. Две са тезите, във връзка с които има основание различията в оценките на участниците в проучването да се интерпретират като значими. Първата от тях се отнася до приписването като много по-присъщо на работата в алтернативна среда изразяване на доверие към автономните способности на учащите се и подпомагането посредством това на изграждан собствен опит и развивани умения за самоконтрол. Установените значими различия са по пол ($z_{emp.} = 2,097 > 1,96$ и $\alpha = 0,036 < 0,05$), възраст ($N_{emp.} = 10,301 > 9,49$ и $\alpha = 0,036 < 0,05$), образователна степен ($N_{emp.} = 9,700 > 9,49$ и $\alpha = 0,046 < 0,05$) и стаж по специалността ($N_{emp.} = 13,166 > 7,81$ и $\alpha = 0,004 < 0,05$). Анализът на направените избори показва, че мъжете изцяло (57,1%) или по-скоро споделят тази теза, докато при жените убедеността не е толкова категорична. Почти 2/3 от лицата на възраст от 31 до 40 г., от 51 до 60 г. и над 61 г. по-скоро или напълно изразяват съгласие с твърдението, докато сред участниците на възраст до 30 г. и между 41 и 50 г. най-съществен е делът на неангажиращите с крайна позиция (съответно 42,9% и 39,3% – колкото несъгласен/а, толкова и съгласен/а). Втората теза, по отношение на която забелязаните различия в оценките са значими, се отнася до гъвкавостта на алтернативните програми и по-високата им степен на адаптивност към обществените и индивидуално личностните потребности от образование в условията на непрестанни социални или икономически промени. Признаците, обуславящи различията, в случая са възраст, завършена специалност и месторабота (при проверка чрез непараметричен тест получените стойности съответно са: $N_{emp.} = 9,954 > 9,49$ и $\alpha = 0,041 < 0,05$; $N_{emp.} = 7,81 = 7,81$ и $\alpha = 0,05 = 0,05$; $N_{emp.} = 11,769 > 9,49$ и $\alpha = 0,019 < 0,05$).

Проверката на степента на свързаност на споделяните позиции показва наличие на голяма по сила връзка между убежденията, че целенасоченият избор от страна на родителите на алтернативни образователни програми е предпоставка не само за по-високата степен на лична ангажираност от тяхна страна с училищните дела, но и за едно по-интензивно взаимодействие с учители и с училищен персонал ($r=0,743$ при $Sig.=0,000$). Което неизменно се интерпретира като факт с положителен връху крайните резултати от обучението ефект. Значителна като степен на изразеност е и връзката между подпомагането на създаван личен опит и развивани умения за самоконтрол чрез изразяването на доверие в автономните способности на учащите се при реализирано по алтернативна програма обучение и предоставяните по-големи възможности за прилагане на новаторски идеи и подходи дори и когато обучението в алтернативните училища се осъществява по утвърдени държавни планове и програми ($r=0,669$ при $Sig.=0,000$). Подобен факт би могъл да се съпостави с направеното в множество анализи допускане, че в определена своя част критичните бележки към подготовката на децата в масовите училища са отнасят не толкова до поставяните цели и търсените резултати от дейността, колкото до пътищата за постигане на образоваността.

От аспекта *на процесуално-съдържателните характеристики на обучението* повече от 2/3 от участниците в изследването изразяват убеждение, че присъщата на алтернативните програми работа в групи (или класове) с по-малък брой деца улеснява индивидуализацията на обучението и осигурява по-благоприятни условия за оптимално проследяване развитието на всеки един ученик в познавателен и в социоемоционален план (62,9% – изцяло съгласен/а, 23,6% – по-скоро съгласен/а). В по-голямата си част (71,9%) респондентите споделят твърдението, че чрез честото избягване на пространствените и архитектурните ограничения на традиционната класна стая при работата в алтернативните училища е възможно постигане на по-ефективно взаимодействие между учениците и стойностна комуникация помежду им. Също такъв дял са склонни да приемат, че заявяваното като характерно за вариантите на реализиране на алтернативни идеи по-голямо разнообразие от осъществявани дейности е добра предпоставка за стимулиране активността и творчеството на учениците, както и благоприятстващо изграждането на отговорност към собственото учене (38,2% изразяват изцяло съгласие и 37,1% не напълно).

От перспективата на процесуално-съдържателните характеристики като най-значимо проявление на обучението при варианти на реализиране на алтернативни идеи и подходи се откроява възможността за работа в групи или класове с по-малък брой деца (Mean=4,48). В рамките на третата субскала най-ниска е средната стойност на оценките за твърдението, че преимущественото ориентиране към проблемно или проектно базирано обучение позво-

лява в по-голяма степен цялостното изучаване на реалността, отколкото това е възможно в случаите на придържане към нормативно зададена предметна или тематична диференциация на съдържанието ($Mean=3,83$). Не се установяват различия в оценките на участниците в изследването за всички измервания на субскалата по пол и по завършена специалност. Стажът по специалността и местоработата са признаците, които предпоставят съществена част от значимите различия в позициите. Едно от измерванията на субскалата, по отношение на което се забелязва ясно изразена нееднородност на нагласите, е осигуряването на по-благоприятни условия за ефективно взаимодействие между учениците и пълноценна комуникация помежду им чрез избягване при работата в алтернативните училища на типичните за традиционната класна стая пространствени и архитектурни ограничения (установените различия са по възраст – $N_{emp.}=11,388>9,49$ и $\alpha=0,023<0,05$; и по стаж – $N_{emp.}=15,597>7,81$ и $\alpha=0,001<0,05$). Другото измерение със значима разнопосочност на позициите е обвързано с по-голямата възможност за цялостно изучаване на реалността при преимуществено проектно или проблемно базирано обучение (асоциирано преди всичко с реализирането на алтернативни подходи) при сравнение със следването на нормативно зададена съдържателна диференциация (установените различия в този случай са по образователна степен – $N_{emp.}=10,293>9,49$ и $\alpha=0,036<0,05$; и по месторабота – $N_{emp.}=13,639>9,49$ и $\alpha=0,009<0,05$).

Между всички твърдения от субскалата съществува от умерена до значителна по сила зависимост. С най-високо изражение е свързаността между възможностите за провокиране на творчеството и инициативността на учащите се чрез предоставяната по-голяма свобода при избора на дейности и съществуващите по-благоприятни условия за оползотворяване в процеса на обучение на всеки един аспект от житейския опит на учениците ($r=0,569$ при $Sig.=0,000$).

В различен контекст от изследователите нееднократно се подчертава фактът, че за ефективността от учебната дейност значими са не само постиженията на учениците в познавателен план, но и некогнитивните по характер резултати. При изводите оптималните достижения в такава посока се дискутират като притежаващи добра прогностична стойност по отношение по-нататъшно развитие и реализация на учащите се (Varbanova, 2010).

От такава перспектива оценките по субскалата „**Некогнитивни по характер резултати от процеса на обучение**“ са значим аспект на нагласите към вариантите на реализиране на алтернативни образователни идеи и подходи. Около половината от респондентите подкрепят изцяло или отчасти тезата, че в контекста на обучение по алтернативна програма предоставянето на възможности на учащите се за вземане на решения във връзка със съдържанието, времето и формите на осъществяваните дейности подпомага в позитивен план самостоятелността и изграждането на умения за саморефлексия

в актуална среда и в дългосрочен план (21,3% – изцяло съгласен/а; 32,6% – по-скоро съгласен/а). Избягването на традиционните изпитни процедури и форми на селекция, приемани за характерни за алтернативните варианти на образование, също се разглеждат като продуктивни стратегии, позволяващи предотвратяване на чувството за тревожност или страха от провал у учащите се (30,3% изразяват напълно съгласие и 28,1% – отчасти). Преимуществената ориентация на дейности и вземани решения към интересите и потребностите на учениците се споделят като предпоставка перспективите за бъдещето да се преживяват от обучаваните като лични и желани, а не като наложени от възрастните и неясни (25,8% – изцяло съгласен/а; 43,8% – по-скоро съгласен/а). В рамките на тази субскала най-отчетливо се забелязва тенденцията на неангажиране от страна на респондентите с определен тип „крайна“ оценка (по около 1/3 от тях изразяват колкото съгласие, толкова и несъгласие с всяко едно от твърденията по субскалата).

Не се наблюдават значими различия в оценките по измеренията на субскалата по пол и по завършена специалност. Значими различия при три от четирите твърдения се установяват по месторабота. Стажът по специалността детерминира различия в позициите при половината от измеренията. Тезата, по отношение на която се идентифицират най-ясно изразени значими различия в оценките, са разкриваните възможности за подпомагане формирането на самостоятелността и изграждането на отговорност към резултатите от собствената дейност чрез осигуряване на учащите се на повече свобода при вземане на решения във връзка със съдържанието, формите и времето на осъществяваните дейности при обучението по алтернативни програми (установените различия са по възраст – $H_{\text{emp.}} = 13,449 > 9,49$ и $\alpha = 0,009 < 0,05$; по образователна степен – $H_{\text{emp.}} = 10,109 > 9,49$ и $\alpha = 0,036 < 0,05$; по стаж – $H_{\text{emp.}} = 10,623 > 7,81$ и $\alpha = 0,014 < 0,05$; по месторабота $H_{\text{emp.}} = 11,814 > 9,49$ и $\alpha = 0,019 < 0,05$). Анализът на направените избори показва, че подобна теза се подкрепя от участниците на възраст от 31 до 40 г. и над 51 г.; преобладаващо от лицата с образователни степени „магистър“ и „доктор“; със стаж от 21 до 30 г. и над 31 г.; преподавателите в ОУ, експертите от РУО и служителите в друг тип образователна институция.

Установява се наличие от умерени до значителни корелационни зависимости между оценките по всички твърдения от субскалата. Най-съществено е изразението на зависимостта между подпомагане изграждането на самостоятелност и отговорност у учащите се чрез предоставяната им свобода при вземане на решения във връзка със съдържание, форми или време на дейността и създаването на по-благоприятни условия за преживяване на перспективите за бъдещето като лични и желани, когато на преден план при обучението са интересите, потребностите и реалните дадености на обучаваните ($r = 0,612$ при $\text{Sig.} = 0,000$).

Безспорно за постиганите при обучението крайни резултати съществено влияние имат прилаганите механизми на контрол и за **направляване поведението на учащите се**. Данните от изследването показват приписване от страна на участниците на значимост на стратегии, предполагащи преди всичко сътрудничество, зачитане на индивидуалните особености, споделена отговорност и доверие между съпричастните към процеса на обучение лица, отколкото прилагането на варианти на нормативен контрол. Повече от половината от респондентите изразяват съгласие с тезата, че при реализирането на алтернативни образователни идеи и подходи предоставянето на възможности на учителите и на учениците за съвместно планиране на учебните дейности благоприятства постигането на по-добър краен резултат, съпоставено с придържането към нормативно предписани активности и форми (22,5% – изцяло съгласен/а; 33,7% – по-скоро съгласен/а). Подобен израз намира и убедеността, че целите и задачите в процеса на работа са по-успешно постижими, когато на учащите се предоставя възможността за свободна изява и самонасочване в дейността, отколкото чрез прилагане на нормативно зададени процедури за санкции, контрол и награди (21,3% изразяват напълно съгласие, а 38,2% – отчасти). Немалък дял от участниците (по около 1/3) изразяват колкото съгласие, толкова и несъгласие с твърденията от субскалата. Не се забелязват значими различия в оценките по всички измерения на субскалата по пол, възраст, завършена специалност и придобита образователна степен. Значими от статистическа гледна точка са различията в позициите предвид стажа по специалността ($H_{emp} = 8,164 > 7,81$ и $\alpha = 0,043 < 0,05$) и местоработата ($H_{emp} = 10,913 > 9,49$ и $\alpha = 0,028 < 0,05$) по отношение предпоставките за постигане на по-добър краен резултат при процеса на обучение чрез осигуряването на варианти на учителите и на учениците за съвместно планиране на дейностите. Такава характеристика на осъществявано по алтернативна програма обучение преимуществено се подкрепя от участниците със стаж до 10 г., от 21 до 30 г. и над 31 г.. Докато лицата със стаж от 11 до 20 г. сравнително категорично заявяват несъгласието си с това (26,7% – изцяло несъгласен/а; 6,7% – по-скоро несъгласен/а). В два пъти повече процентни пункта преподавателите към момента на изследването в ОУ заявяват убеденост в изложения факт (при съпоставка с преподавателите в СУ), а експертите от РУО в еднаква степен изразяват както съгласие, така и несъгласие с твърдението. И в рамките на петата субскала се установяват умерени или значителни по сила връзки между резултатите по отделните измерения.

Очертаните до момента тенденции се забелязват и при анализ на резултатите и по субскалата „**Взаимодействие учител – ученик**“. 74,2% от участниците в проучването изразяват съгласие с тезата, че при вариантите на реализиране на алтернативни образователни идеи и подходи взаимодейств-

вието между учители и ученици е в по-голяма степен непосредствено и много по-ефективно, което благоприятства изграждането на доверителни отношения помежду им. 72% споделят виждането, че при такава среда преподавателят е по-близо до учащите се и преди всичко подкрепя и насочва дейността им, отколкото да я контролира. Наличие на реципрочност във взаимодействието допускат 65,2%. По проследяваните демографски характеристики, като цяло, не се наблюдават значими различия в оценките по отделните измерения на субскалата. Значимо по степента си на изразеност е само различието в позициите по стаж по отношение по-голямата степен на съпричастност и ангажираност на учениците с осъществяваните дейности при реализирането на обучение по алтернативна програма ($H_{emp.} = 11,286 > 7,81$ и $\alpha = 0,010 < 0,05$). Повече от 2/3 от участниците със стаж по специалността до 10 г. и над 31 г. изцяло или отчасти изразяват съгласието си с подобен факт. Между оценките по всички измерения на субскалата степента на взаимнообвързаност е значителна (коэффициентите на корелация са със стойности от 0,572 до 0,662 при $Sig. = 0,000$). Най-ясно е изразена свързаността между по-голямата близост на преподавателя до учениците при вариантите на реализиране на алтернативни програми и отчетливо наблюдавани съпричастност и ангажираност на учащите към дейностите в процеса на обучение ($r = 0,662$ при $Sig. = 0,000$).

Анализът на резултатите на база сравнените средни стойности за всяка субскала позволява да се очертаят поне две тенденции (фиг.1).



Фигура 1. Средни оценки по отделните субскали

Първата от тях са отчетливо по-високите изразения по субскалите *индивидуализация на обучението и мотивиране на учениците към постижения и процесуално-съдържателни характеристики на обучението*. Техните по-конкретни измерения се свеждат до особености на процеса на обучение,

които при „традиционното“ образование са в най-голяма степен предзададени, нормативно регламентирани и поради това неизбежно ограничаващи изборите и решенията на субектите, носещи отговорност за конструирането на дейността. Дали и доколко приписваните оценки са израз на критично отношение към ситуацията в масовото училище от тези два аспекта, или са своего рода потвърждение на тезите за противоречията и ограничените възможности за преодоляване на неравенствата при условията на масово образование, са неизбежно появяващите се въпроси. Но техните отговори не могат да бъдат открити в рамките на настоящото проучване.

А втората – приемането за „по-ограничени“ на съществуващите при обучение по алтернативна програма възможности по аспектите *създаване на подкрепяща учебна среда, некогнитивни по характер резултати при обучението, направляване дейността и поведението на учащите се*. Доколкото измеренията по тези аспекти в неявен вид предполагат самооценка и саморефлексия от страна на участниците, то фактите не може да се интерпретират еднозначно. Едно от допусканията е, че от позицията на педагогическите специалисти постигането на удовлетворителни резултати е възможно колкото в алтернативна, толкова и в традиционна учебна среда. Тъй като сами по себе си те са функция не толкова на зададени стандарти и параметри, колкото на професионални умения, лични качества и социална компетентност в най-общ план. Поради това и изявата им е по-малко обвързана с характеристиките на определен тип учебна среда. Другото допускане се свързва с присъщото на използвания метод ограничение – желание за представяне в „по-добра“ светлина.

Изводи и заключение

От перспективата на педагогическите специалисти, чиято дейност е преди всичко обвързана с функционирането на масовите училища, реализирането на обучение по алтернативни програми е възможност със свои специфични измерения и потенциал.

Значима тенденция в нагласите е убедеността, че при вариантите на осъществяване на алтернативни идеи и подходи се създават условия, които благоприятстват мотивирането на учениците за учене и за постигане на оптимално добри резултати. В по-голяма степен дейностите придобиват личностен смисъл за учащите се при наличието на адаптиране (или „приспособяване“) на цели, дейности и съдържания към техните интереси, дадености и по-широк спектър потребности. Доколкото е уместно последното да се разглежда като осигуряване на предпоставки учениците да се ориентират по-скоро към учебните цели, отколкото към т.нар. цели на изпълнението, авторитетни анализи свързват такъв факт с желание за разширяване на познанията и натрупването на компетентност (Slavin, 2004). Което е и основание на приписваната му добра прогностична стойност за по-нататъшното развитие.

Ефективността на обучението неизменно се съизмерва с изразенията на характеристиките на създаваната учебна среда и степента, в която взаимовръзките между тях подпомагат развитието на учащите се в познавателен, личностен и социоемоционален план. В такъв контекст, по данните от настоящото проучване, създаваната при обучение по алтернативна програма учебна среда осигурява в немалка степен условия за удовлетворяване индивидуално личностните потребности от образование и конструирането на собствен опит от учащите се. Сред предпоставките за и същевременно изразения на наличието на позитивен социоемоционален климат са: по-ясното заявяване на доверие в автономните способности на обучаваните, по-интензивното взаимодействие на родители с учители и с училищен персонал, по-високата степен на лична ангажираност на всички съпричастни към дейността лица с училищните дела.

Разкриваните в процесуален и в съдържателен план перспективи в най-голяма степен се свързват с предоставяните възможности за фокусиране на преподавателя върху естеството на работа и промените в развитието на всеки един ученик, необвързаност на осъществяваните дейности с нормативно зададени параметри, независимост при конструиране на учебното съдържание от предписани предметна или тематична диференциация. За начина, по който такива особености се проектират в ефективността на обучението, тук се споделя една от забелязаните при анализите теза. А именно: че в създаването и изпращане от учителите в акта на обучение съобщение важни са целите и значението, с което е разчетено т.нар. „манифестирано съдържание“, не толкова самото то. Като характеристиките на придружаващите специфичния акт на комуникация условия имат немаловажно значение за адекватно разчитане на изпратеното послание (Chavdarova-Kostova et al., 2008).

Извеждането на преден план на интересите на обучаваните, предоставяната им свобода при вземането на широк спектър от решения, отчитането на постиженията с фокус върху прогреса като присъщи на идеите за алтернативно обучение, се възприемат като добра предпоставка не само за когнитивно развитие, но и за придобиване на некогнитивни характеристики. По данни от изследването обучението в алтернативна учебна среда подпомага в голяма степен характеристики като: автономност, усърдие, отвореност към опита, умения за съвместна работа, саморефлексия, самоконтрол. Тяхното съществуване отражение във всеки един план на по-нататъшната реализация е консенсусно приеман от изследователите факт.

Осигуряването на възможности за изява и развитие потенциала на всеки един ученик несъмнено е не само въпрос на дискусии, но и на търсени решения в наши дни. Поставянето на проблема може би представлява най-голямо предизвикателство за един от съпричастните към процеса на обучение субекти – педагогическите специалисти. Както в професионален, така и в ин-

дивидуално личностен план. В еднаква степен той предполага рефлексия не само на актуалните дадености, но и на съществуващите или на предлаганите алтернативи в посока постигане на ефективността.

Предвид непредставителността и ограничеността на обема на извадката, не е уместно получените в рамките на изследването резултати да се генерализират за съвкупността, като цяло. Те представят едно от възможните възприятия на проблема, но и провокират към разширяване обхвата или контекста на търсенията в конкретното изследователско поле.

БЕЛЕЖКИ

1. Валдорфската педагогика – прозорче към детската същност. <https://www.hega.bg/s.php?n=3255>.
2. Ганева, З. (2016). Да преоткрием статистиката с IBM SPSS Statistics. София: Елестра.
3. Джонев, С. (2004). Социална психология. Т. 5. София: Софи-Р.
4. От статистическа гледна точка е некоректно представяне на средни стойности при употреба на рангови скали, но на практика при изследванията в областта на социалните и поведенческите науки се допускат отклонения от препоръките.

ЛИТЕРАТУРА

- Vokova, T. (2017). Analyses of American school staff survey on modern alternative schools. *Revista Espacios*, 38(40), 7 – 18.
- Бижков, Г. (1994). *Реформаторска педагогика*. София: Просвета.
- Върбанова, С. (2010). Когнитивни умения, некогнитивни характеристики и социален контекст, влияещи върху училищните постижения (сс. 314 – 322). В: *Съвременното обучение между теорията и практиката*. София: Св. Кл. Охридски.
- Weiler, K. (2004). What Can We Learn from Progressive Education? *The Radical Teacher*, 69, 4 – 9.
- Грей, П. (2016). *Свобода да учиш*. София: Изток – Запад.
- Kirkham, J. & Kidd, E. (2015). The Effect of Steiner, Montessori, and National Curriculum Education upon Children's Pretence and Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51(1), 20 – 34.
- Kloss, D. (2018). The Culture of the Independent Progressive School. *International Journal of Progressive Education*, 14 (1), 201 – 219.
- Lopata, C., Wallace, N. V. & Finn, K. V. (2005). Comparison of Academic Achievement between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5 – 13.

- Montessori, M. Jr. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*.
- Oelkers, J. (1998). Empirical Research in Progressive Education. *International Journal of Educational Research*, 27(8), 715 – 722.
- Reese, W.J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, 41(1), 1 – 24.
- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Наука и изкуство.
- Хехт, Я. (2013). *Демократичното образование*. София: Изток – Запад.
- Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В. & Господинов, Б. (2008). *Педагогика*. София: Св. Кл. Охридски.

REFERENCES

- Bokova, T. (2017). Analyses of American school staff survey on modern alternative schools. *Revista Espacios*, 38(40), 7 – 18.
- Bizhkov, G. (1994). *Reformatorska Pedagogika*. Sofia: Prosveta.
- Chavdarova-Kostova, S., Delibaltova, V. & Gospodinov, B. (2008). *Pedagogy*. Sofia: Sv. Kliment Ohridskii.
- Gray, P. (2016). *Free to learn*. Sofia: Izток – Zapad.
- Hecht, Y. (2013). *Democratic education*. Sofia: Izток – Zapad.
- Kirkham, J. & Kidd, E. (2015). The Effect of Steiner, Montessori, and National Curriculum Education Upon Children's Pretence and Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51(1), 20 – 34.
- Kloss, D. (2018). The Culture of the Independent Progressive School. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 201 – 219.
- Lopata, C., Wallace, N. V. & Finn, K. V. (2005). Comparison of Academic Achievement between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5 – 13.
- Montessori, M. Jr. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*.
- Oelkers, J. (1998). Empirical Research in Progressive Education. *International Journal of Educational Research*, 27(8), 715 – 722.
- Reese, W.J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, 41(1), 1 – 24.
- Slavin, R. (2004). *Educational Psychology*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Varbanova, S. (2010). Kognitivni umeniya, nekognitivni harakteristiki i socialen kontekst, vliyaeshi varhu uchilishnite postijeniya. (pp. 314–322). In: *Savremennoto obuchenie mejdu teoriyata i praktikata*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- Weiler, K. (2004). What Can We Learn from Progressive Education? *The Radical Teacher*, 69, 4 – 9.

ATTITUDES OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS TO THE REALIZATION'S OPTIONS OF ALTERNATIVE EDUCATIONAL IDEAS AND APPROACHES IN A CONTEMPORARY BULGARIAN CONTEXT

Abstract. In recent years, are observed both interest and support, and examples for the implementation of various educational ideas and alternative approaches. One of these options is the activity of alternative schools. It certainly attracts the attention of specialists in the field of education. The article presents the results of a survey of attitudes of pedagogical specialists to prospects that education in alternative education programs reveals in a procedural and meaningful plan. Assessments were sought for the provided opportunities to motivate students to learn, to create a supportive learning environment, to build positive relationships between process-related persons.

Keywords: alternative education; alternative educational ideas; alternative educational approaches; teachers' attitudes

✉ **Dr. Bilyana Garkova, Assist. Prof.**

ORCID ID: 0000-0002-7945-7390

Faculty of Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: bgurkova@uni-sofia.bg