

Non-Formal Education
Неформално образование

НЕФОРМАЛНО И ФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ – ЕФЕКТИ НА СВЪРЗАНОСТТА

Силвия Върбанова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В текста се анализира влиянието на различните равнища на свързаност между формално и неформално образование върху познавателното развитие, учебните постижения, личностното изграждане и социалното развитие на децата и младите хора. Представени са анализи и резултати от изследвания, свързани със социокултурни влияния, икономически и регионални различия, достъп и бариери пред включването, възможности и перспективи. Обсъждат се предизвикателства и трудности, произтичащи от глобалните тенденции в съвременното общество и идеи за решения. Обосновава се необходимостта от реконцептуализиране на разбиранията за ученето и обучението върху основата на свързаността на формално, неформално и аформално образование.

Keywords: non-formal education; cumulative advantage; cognitive skills; noncognitive traits; socio-cultural attitudes; barriers

Обсъжданията на формалното и неформалното образование акцентират на специфични характеристики, определящи както различията между тях, така и възможностите за взаимно допълване и свързване. Значителна част от проучванията и анализите насочват към разбирането, че формалното и неформалното образование е необходимо да се разглеждат като взаимодействащи си, а не като паралелни и дори противопоставени образователни подсистеми. Взаимодействието им е в основата на холистичната перспектива на ученето през целия живот.

Ефектите на свързаността се проследяват и проучват както по отношение на преднамерените действия, така и във връзка с непреднамерените влияния и резултати, създаващи добавена стойност в образованието. Основните посоки на тази свързаност са по линията на:

- познавателно развитие и образователен успех;
- социализация и личностно развитие;
- социално-емоционално развитие и адаптивност;
- образователни избори и професионално развитие.

Влиянието на натрупаните предимства. Ефектът на Матея в образованието

Влиянието на неформалното образование върху познавателното развитие и образователния успех се свързва в най-голяма степен с ефектите на натрупаните предимства. В социалните науки механизмът на натрупаните предимства често се използва в обясненията на социалните неравенства. Ранните предимства в житейския път се разглеждат като ключов ресурс в стратификационния процес, в познавателното развитие, в икономическото благосъстояние, цикъла на бедността, кариерния растеж, благополучието, здравето. Робърт Мъртън нарича механизма на натрупаните предимства „Ефект на Матея“, като го свързва със стиха от Евангелието от Матея: „Защото всекиму, който има, ще се даде и преумножи, а от оногова, който няма, ще се отнеме и това, що има“ (DiPrete & Eirich, 2006: 271 – 277). Идеята дава тласък на изследванията, които проучват как настоящи равнища на предимства се отразяват на бъдещо натрупване на такива. Механизмът на натрупаните предимства става част от обясненията как увеличаването на малките различия във времето създава преимущества или ограничения в образователното развитие, доходите и кариерата (DiPrete & Eirich, 2006: 272). Тук няма да бъдат разглеждани различните форми на натрупаните предимства. Вниманието ще бъде насочено към процесуалното им значение в образованието. Натрупващите се предимства и недостатъци по отношение на основни умения и характеристики в началните години на обучение се преобразуват в огромна празнина в компетентността, навиците и представянето в последвалите години на образованието и могат да се превърнат в сериозни проблеми за по-нататъшното учене, заетост, материално благосъстояние.

Един от водещите учени, който проучва процесуалното значение на натрупаните предимства в образованието, е Кийт Станович. Той изследва „Ефекта на Матея“ в четенето, като проследява последици от индивидуалните различия в ограмотяването (Stanovich, 1986). Станович показва, че умението за четене включва много други умения и е в реципрочна причинна връзка с *мрежа от когнитивни умения*, чрез която се създават диференцирани предимства в образованието. Той установява, че изключително големи разлики в четивната техника се проявяват още в средата на първата година от обучението на децата в училище. Тези разлики се увеличават многократно в началото на следващата година (DiPrete & Eirich, 2006: 360 – 364). Проблемите в четивната техника водят до по-малко четивна практика, което затруднява разбирането на контекста на прочетеното, на идеите в текста. Ранните успехи и неуспехи увеличават пропастта между учениците и техните връстници, като в началото разликите са в овладяване на четенето, а после – в четивните *умения за учене*. Колкото повече тази последователност на развитието продължи, толкова повече генерализирани дефицити се появяват, „просмуквайки“ се в повече области на познанието и поведението (DiPrete & Eirich, 2006: 380 – 383).

В търсенето на отговори в каква степен училището може да намали някои от образователните дефицити, повлияни от социално-икономическия статус, изследванията показват изненадваща зависимост. Карл Александър и неговият екип, изследвайки причините за увеличаващите се разлики в постиженията на децата след всяка учебна година в началното училище, проучват равнищата на учебните резултати по време на учебната година и във времето извън училище (Alexander, Entwisle, Olson, 2001). В продължение на пет години изследователите проследяват динамиката в постиженията на 790 деца с различен социално-икономически статус, избрани на случаен принцип, от 20 държавни училища. Изследването проучва как се развиват постиженията на учениците по четене и по математика в рамките на учебната година и през лятната ваканция. Първата година на обучение бедните деца започват с относително по-ниски четивни умения както в сравнение с децата от средната класа, така и в сравнение с богатите деца. В края на V клас разликата в резултатите се увеличава значително (Alexander, Entwisle, Olson, 2001: 176). Изследователите прилагат стандартния Калифорнийски тест за постиженията на учениците в края на всяка учебна година и след края на лятната ваканция – в началото на всяка следваща учебна година. Резултатите показват, че по време на учебната година децата от семейства с нисък социално-икономически статус *повишават убедително познанията си*, като за петте години повишението за тях е средно 191,25 точки; повишението при богатите деца е 186,69 точки; а при тези от средната класа – 216,25 точки. Изоставането на бедните деца от средно богатите е много малко, а в сравнение с богатите те са напреднали дори повече (Alexander, Entwisle, Olson, 2001: 177). Във II клас дори средно на месец са реализирали по-голям прогрес в постиженията си в сравнение с другите две групи, а в рамките на целия период относителният им прогрес е по-висок в сравнение с най-богатите деца. Ако бедните деца напредват убедително в училище, на какво се дължат преимуществените разлики в полза на богатите деца в края на V клас? Авторите установяват, че причината е в *„сезонните различия“* в ученето. Оказва се, че *когато не са на училище*, децата с нисък социално-икономически статус, участвали в изследването, не повишават познанията си и четивните си умения, а дори имат *„летни загуби“*. За разлика от тях богатите деца повишават значително уменията си през лятото, поради което започват следващата учебна година с по-висок старт, което се превръща в натрупано образователно предимство и разстоянията между бедните и богатите се увеличават. Така *„извънучилищната логика“* на познанието чрез включването в организирани активни неформални дейности има значимо влияние върху училищния успех и когнитивното развитие, създавайки образователни предимства за участниците. Потвърждение на идеята за влиянието на *„сезонните различия“* в учебното поведение на децата с различен социален произход и загубата на умения през лятото се наблюдава и в други изследвания (Ready, 2010: 272 – 274; Chin & Phillips, 2004). Това насочва към необходимостта от създаването на *достъпни програми* за предизвикателни,

вълнуващи дейности (без те да са насилствени), чрез участието си в които децата да поддържат и усъвършенстват познанията и уменията си (Alexander, Entwisle, Olson, 2001: 184; Chin & Phillips, 2004: 206 – 207; Goodall and Vorhaus, 2011). Езиковите умения в по-висока степен са повлияни от образователните характеристики на семейната среда в сравнение с математическите и техническите умения. В представеното изследване на динамиката на постиженията в учебно и извънучебно време учениците от бедни семейства постигат относително сродни равнища на прогрес по математика по време на учебната година. Летните занимания при богатите деца водят до ускоряване на прогреса, но степента на влияние е с относително по-малка сила в сравнение с характеристиките на постиженията в четенето (Alexander, Entwisle, Olson, 2001: 176 – 178). Голяма част от различията тук могат да бъдат обяснени с лични качества и усилия. Изводите, които авторите правят, са, че в рамките на училището влиянията имат сходен развиващ и компенсиращ ефект независимо от произхода на децата. Извън училище обаче семейните модели, свързани с образованието, имат по-голяма сила и резултатите са свързани с натрупващи се предимства или изоставане от възможни равнища на развитие. В този смисъл, превенцията на познавателното изоставане се разглежда като правило, при това много по-лесно изпълнимо, отколкото преодоляването на натрупани дефицити. Това изисква преосмисляне на разбиранията за интегриране на различните пътища за познание (формални и неформални) в последователна образователна схема.

Ранният опит от неформални образователни програми, свързани с проучвателни дейности, изследователско учене, литературни дейности, дейности в областта на изкуствата и спорта, влияят не само чрез конкретни познания, свързани с учебното съдържание в училищното обучение, но и много по-значимо чрез формиране на *основни когнитивни умения*, трансверсални умения, критична преценка на реалността, гъвкава адаптивна реакция при справяне с комплексни ситуации (Affeldt, F. et al., 2017: 18; Hille, 2016: 7 – 13). В съответствие с установеното в „технологията на формиране на уменията“ овладените умения в раните възрастни периоди подпомагат формирането и развитието на уменията в следващите етапи и повишават постиженията (Cunha, et al., 2010).

Погледът на Анет Ларо върху различията в родителските практики при отглеждане и възпитание на децата и връзката им с детските шансове за успех разкрива характеристики, които потвърждават и задълбочават разбиранията за ефектите на неформалното образование върху образователния успех. Чрез етнографско изследване (Lareau, 2002), в което участват деца в начална училищна възраст и техните родители, тя обособява два подхода в родителството: *съгласувано отглеждане* (concerted cultivation) и *осъществяване на естествено израстване* (accomplishment of natural growth). Ларо установява свързаност между основни аспекти на семейния живот, които са от решаващо значение за начина, по който се формират децата. При съгласуваното отглеждане родителите

активно насърчават и оценяват талантите, мненията и уменията на децата. При естественото израстване родителите проявяват грижа за децата си, но разчитат на тяхното естествено развитие. Ключовите измерения, по които авторката различава двата подхода, са: организиране на ежедневието; начин, по който се използва езикът; социална свързаност; отношение и намеса в институциите (Lareau, 2002: 752 – 763). Ларо откроява следните различия в подходите на родителите във връзка с тези измерения.

Организиране на ежедневието

В семействата със съгласувано отглеждане в ежедневието на децата има много дейности, които са ръководени от възрастните. Родителите разчитат в *извънкласни дейности* детето не само да развие свои способности, но и да формира социални умения: за решаване на проблеми, за екипна работа, за публично представяне, състезателни умения, умения за справяне с победата и загубата. В семействата, реализиращи естествено израстване, детето прекарва свободното си време предимно с родственици и деца от квартала.

Начин, по който се използва езикът

Особеностите на комуникацията, представени в това измерение, са много близки с характеристиките в общуването, определени от Бърнстейн (Bernstein, 1975, 1999) като „развит“ и „ограничен“ код. Тези характеристики се разглеждат като важен компонент на познавателната социализация. В комуникацията при съгласуваното отглеждане се използва предимно „езикът на разсъжденията“, допуска се децата да оспорват твърденията на възрастните; в разговорите и споровете съществуват „продължителни преговори“, търсене на начин за постигане на споразумение. Родителите се интересуват от мнението на децата по конкретни въпроси. Те използват и директивни изказвания, но значително по-рядко, докато при подхода на естественото израстване директивността в комуникацията преобладава. При втория подход родителите използват много често кратки нареждания и забележки. Те наблягат повече на прякото дисциплиниране и детето, като цяло, приема директивите. Родителите не се фокусират върху развитието на детските наблюдения, мнение и оценки. Когато децата спонтанно споделят нещо, родителите ги изслушват, но обикновено не задават въпроси и не коментират.

Социална свързаност

При първия подход контактите са в по-разнообразна социална среда, излизаща от рамките на семейните и родови отношения, социалните контакти не са подчинени на семейната близост, докато при втория – контактите са предимно в роднинската и съседската среда, разширената семейна мрежа се приема като много важна и надеждна.

Отношение и намеса в институциите

В отношенията си с представители на институции децата, растящи в условията на съгласувано отглеждане, се научават да изразяват мнение, да отпратят

критика, да се намесват от свое име. При естественото израстване се наблюдава в по-голяма степен зависимост от институциите, съпътствано от чувство на недоверие и безсилие.

Вследствие на тези характеристики на семейните отношения у децата, растящи при съгласувано отглеждане, възниква чувство за смисъла на собствените права, те овладяват разбиране за силата на индивидуалната инициатива. Децата, развиващи се в условията на естествено израстване, са самостоятелни, но у тях възниква чувство за ограничение, те са по-пасивни.

Ларо установява, че подходът на съгласуваното отглеждане е характерен за средната класа, а естественото израстване е определящо при бедните родители и родителите от работническата класа. Тя не установява различия по расов признак. В хода на изследването някои родители от по-ниските социални слоеве демонстрират приемане на принципите на съгласуваното отглеждане, но авторката отбелязва, че тяхната мотивация е различна. Тяхната цел е да се осигури по-скоро защита на детето, да не се позволи да му бъде навредено (Lareau, 2002: 772). Други изследвания показват различия както по посока на социално-икономическия статус, така и по расов признак (Bodovski, 2010: 153 – 155). Същевременно широкообхватни изследвания (Siraj-Blatchford, 2010; Goodall & Vorhaus, 2011) разкриват, че често сред родители с нисък социално-икономически статус се наблюдава значителна подкрепа в образованието чрез съгласувано отглеждане. Във всички случаи обаче децата, развиващи се в „специфичната културна логика“ на съгласуваното отглеждане, имат по-високи постижения в училище. Децата развиват и усъвършенстват когнитивните си умения и заедно с това развиват поведение и некогнитивни характеристики, свързани с усилията, организацията, дисциплината, приемане на трудностите като стимул, които допринасят за успеха в училище *над и отвъд обективните знания* (Bodovski, 2010: 140). Във връзка с неформалното образование значителна роля в този тип родителска практика има първото измерение – организация на ежедневието. Неформалното образование обаче е свързано в различна степен и с останалите измерения. Например по отношение на начина, по който се използва езикът. Преобладаването на развития код на комуникация в семейните отношения се утвърждава и в образователните дейности извън училище. Така детето усъвършенства „езика на разсъжденията“, умението си да извежда причинно-следствени връзки, да формулира идеи и предложения. В полето на социалната свързаност и намесата в институциите децата се потапят в опита на по-възрастните, преминаващи през различни форми на учене през целия живот, което стимулира мотивацията за образование, формира умения да изразяват мнение, да обосновават разбирания, да изслушват и вникват в аргументацията на другите. Това е свързано с когнитивната социализация, а е във връзка и с останалите аспекти на социализацията и успешната социална адаптация, които изискват специално внимание.

Неформалното образование в контекста на социализацията

В динамиката на постмодерния свят се променя цялостният социокултурен контекст, в който индивидът се развива и изгражда. Процесите на глобализация дестабилизируют традиционни практики и културни възгледи. Мрежите на социални взаимодействия и значения се разширяват и усложняват. Съвременното се характеризира с несрещано до този етап многообразие от възгледи, модели на поведение, творения, пресичащи национални, възрастови, а често и етнически граници. Глобализацията създава нови общи идеи, разбирания, поведенчески действия и относителност на много от образците за сравнение и идентификация. Нараства *индивидуализацията* на социалния живот, а традиционните форми на социални класи, на семейството и приетите полови роли отслабват в силата си да определят нашите идентичности и личните биографии (Beck, 2003), появява се дифузия при различни роли, възникват различни „проекти за идентичност“ (Giddens, 1991), където личният смисъл и социалното позициониране се превръщат във въпрос на *усилия и съзнателен избор*. Динамични промени бележат традиционно изградените общности и същевременно постоянно се създават нов тип социални общности с изключително мобилен характер и в повечето случаи опосредствани от електронното общуване. Чрез тях се осъществява смесване, преплитане на „хоризонтите“, създаване на нови културни значения и нови дефиниции за стойностното. Ролята на хората в техния собствен живот нараства, автономията в социалния процес става определяща характеристика. Свободата на индивидуалния избор е по-голяма и възможностите за „*сглобяване*“ на *собствената биография* са повече. Индивидуализацията е придружена и от по-голям *индивидуален риск*. Разпадането на сигурностите на индустриалното общество носи и натиска индивидът да намери и открие нови сигурности за себе си (Beck, 2003: 188 – 191). Същевременно се наблюдава тенденция за забавяне на постигането на социална зрялост при юношите и младите хора. В съвременното общество детството се удължава изкуствено, ролевата несигурност и целева неопределеност затрудняват самоопределянето и водят до „*отлагане на зрелостта*“. Статусната несигурност и несъгласуваност се превръщат в отличителен белег на съвременното юношество. Тези, които не успеят да формират **способност за справяне с несигурността**, могат да бъдат „изгубени в прехода“ и да останат в юношеския етап като в мораториум, въпреки че според хронологичната възраст вече трябва да са достигнали зрялост (Hurrelmann & Quenzel, 2015: 264 – 264).

Това се отразява на начина, по който би следвало да се преразпределят отговорностите в образованието, като се стимулира в по-голяма степен *самостоятелното действие*. Както образованието, така и цялостното социално формиране, предполага пренасочване към „овластяване“ на индивидите, към овладяване на умения за гъвкава адаптация към променящите се условия, капацитет за справяне с несигурността в комплексни ситуации, умения за контрол на взаимоотношенията и реакциите. Включването в по-широки мрежи на общуване и културни вли-

яния съдейства за изграждане на собствени значения, интерпретации, намерения във връзка с образователните траектории и по отношение на жизнените избори. Учениците не са просто потребители в образователния процес, а активни участници в конструирането на познавателния опит, който има трансформиращия потенциал да оформя и развива техния капацитет, идентичност, характер и бъдеще (Varbanova, 2013). Овлабяването на задачите на развитието в глобалното общество вече не може да се приравни с простото изпълнение на външните социални очаквания. Овлабяването на задачите на развитието се превръща в необходимост от продуктивно персонално обмисляне на изискванията съгласно вътрешни индивидуални стандарти (Hurrelmann & Quenzel, 2015: 268). Индивидуалното обвързване на целите и дейностите във формалното, неформалното и аформалното образование е съществена възможност за отговор на много от съвременните предизвикателства пред успешното социализиране на децата и младите хора.

Неформалното образование създава автономна област на учене, която обогатява формалното образование чрез наблягане и живостта на колорита на социалното учене, където процесът е ориентиран към критичната рефлексия. Чрез ефективната, разчупена комуникация то влияе върху:

- формирането на умения за междуличностно общуване в разнообразна среда;
- постигане на ангажираност, отговорност, автономия;
- солидарност, толерантност, интеркултурно съзнание;
- умение за коопериране, за решаване на проблеми;
- инициатива, способност за справяне с предизвикателства (Lași, 2016: 119 – 120; Varbanova, 2011: 4 – 7; Melnic, Botes, 2014: 113 – 116; Du Bois-Reymond, 2003).

Изследванията и проучването на успешните практики в неформалното образование във връзка със социализацията и личностното изграждане открояват значими ефекти по отношение на *личностните ресурси*, съдействащи за успешна *социална адаптация* и играещи роля на *протективни фактори* в критични ситуации. От особено значение е влиянието по отношение на:

- социалната интеграция – включеността в неформални дейности повишава усещането за свързаност и споделеност, съдейства за по-доброто приемане в условията на взаимодействие в неформалното образование, подпомага интегрирането на децата от „периферията“ на взаимодействията;
- социална компетентност – социална откритост, способност за изживяване и споделяне на собствените чувства, умения за адекватно интерпретиране на „знаците“ в действията на другите, умения за справяне с конфликти;
- особени умения и постижения – хората със специални таланти, с изявени постижения в някаква област, с хоби се справят по-успешно с трудности, показват по-ниска уязвимост при неуспех, постиженията играят ролята на буфер при неуспех;
- убеждения и стратегии за справяне – вътрешен контрол и умения за справяне в напрегнати ситуации. Организираните дейности в извънучилищна среда

повлияват контрола на импулсите, повишават толерантността към фрустрация, съдействат за формиране на гъвкави стратегии за справяне в ситуации на несигурност, за овладяване на умения за справяне с гняв и тревога;

– увереност в себе си и чувство за самоефективност, автономност.

От описанията на целите в предлаганите неформални образователни програми за български ученици се вижда, че независимо от тяхната насоченост (проучвателни дейности, забавна наука, литературни дейности, езикови курсове, програми, свързани с изкуството или със спорта) са включени дейности, съдействащи за социалното и емоционално развитие на участващите. Както предвиждат проблемноориентирани, така и развлекателните дейности създават усещане за общност, култура на взаимодействие и толерантност. „Играта позволява да се създаде особена култура на доверие и търпимост, която поражда мотиви за още по-активно взаимодействие и непрекъснато изменение на поведението в позитивна посока за всеки от участниците“ (Vasileva, 2008: 27).

Културните практики съществуват само в изразяването на индивидите и групите и те стават обект на възприемане и модификация там, където интеракцията е отворена за алтернативи. Във време на нестабилност на утвърдени културни модели и подмяната им с интелектуално опростени заместители неформалното образование дава шанс за утвърждаване на непреходното. Отвореността на неформалните образователни дейности води до пресичане на национални, социални и възрастови граници и така увеличава възможностите за постигане на социална свързаност, за по-добро разбиране и респект към различията и с това – за транскултурна колаборация (Varbanova, 2011: 5).

Неформалното образование насърчава поведенческата гъвкавост в образователния и трудовия пазар, умението за пренасочване и промяна, за адекватен риск, предприемачество и иновация. Така синергията между формално и неформално образование създава възможност за отговор на потребностите в съвременното общество за постигане *саморегулирано учене и автономно изграждане на собствена биография* (Melnic, Botes, 2014; Du Bois-Reymond, 2003). Чрез нея се постига по-успешно осъществяване на образователни, професионални и житейски избори, а също така и рестартиране на образованието във формална институция в случаите на промяна на избора. Свързаната образователна траектория съдейства за пълноценното социално съзряване на фона на „*йо-йо прехода*“ към *зрелостта* и честото *забавяне* на постигането ѝ. Метафората „йо-йо преход“ се използва за обозначаване на противоречивия, нелинеен, нестандартизиран характер на прехода от детство, юношество към зрялост. За разлика от доскорошното минало, когато този преход е линеен с фиксирани етапи и относително сходна продължителност на етапите и дейностите, сега в живота на младите се наблюдава многообразие от върхове и спадове, от автономни и зависими дейности, детска незрялост и зрели последователни действия, движение от една дейност към друга, връщане обратно, промяна на траекториите (Du Bois-Reymond, 2003: 21 – 22; Hurrelmann & Quenzel, 2015: 268).

Неформалното образование разширява културните репертоари, до които учащите се имат достъп, увеличава възможностите за формиране на „меките умения“, необходими за професионална дейност и кариерен растеж, свързани с мотивация, точност, усърдие, последователност, отвореност към опита и промяната, критично мислене. Синергията между типове образование е с потенциал за гъвкава, свързана и непрекъсната образователна траектория, увеличаваща шансовете за персонален успех и благополучие.

В образователното и професионалното си развитие съвременният човек има достъп до огромни масиви от информация благодарение на дигиталните технологии. Предишните неподвижни йерархии на знанията отстъпват място на потоци от информация, позволяващи нови начини за познание и ново отношение към знанието. Технологиите позволяват справяне с многообразие от задачи, повишаване на продуктивността, но и провокират разсейването, повърхностно отношение, „информационни грешки“ (Berns, 2015: 31 – 32). Скоростта при сърфирането в интернет пространството често се оказва по-важна от дълбочината в търсенето и познанието. Повърхностно използване на информацията от интернет източници, копиране и възпроизвеждане без действително познание и интелектуално осмисляне, когнитивна свръхстимулация поради въздействието на бързи, многообразни сетивни стимули, водеща до проблеми с вниманието и ограничаваща мисленето, приемане „на доверие“ информация от разнообразни източници без потвърждение на достоверността ѝ са част от проблемите, пораждащи безпокойства. Във връзка с тях се очертава още от една от посоките на свързаност между формалното и неформално образование – за формиране на умения за справяне с масиви от информация. Тези умения са необходими не само за постигане на дълбочина в ученето и в професионалното познание, но и за критичност при осмисляне на нормите и ценностите в социалните взаимодействия. Синергията е необходима за изграждане на *трансграмотност*. Трансграмотността (Liu, 2005) характеризира способността за създаване на кохерентна информация от разнообразни източници. Включва уменията да се използва и създава информация, да се взаимодейства в широк спектър от платформи, инструменти и медии чрез експертиза: работа с комплекс от конфигурации от разнообразни идеи, търсене и познаване на авторитетни и надеждни ресурси, откриване на обещаващи идеи, създаване на аргументирани, свързани, съгласувани обяснения. Това е уменията за осмисляне достоверността на информацията, търсене на първоизточника ѝ, който я е формирал, умение да се прави разграничение между *мнение* и *факт* (Goldman & Scardamalia, 2013: 262 – 263). Работата върху трансграмотността в различните типове образование противодейства на безкритичното приемане на когнитивно и/или афективно деформирана информация във виртуалното пространство и позволява използването на интерпретативната гъвкавост на технологиите за изключително много цели, включително за изследване, сравнение и обосноваване на адекватността и обективността на информацията както в предметно научните области, така и в полето на социалните отношения.

Разнообразието от начини, среди и инструменти за учене оформят специфична учебна идентичност на съвременния човек. Образователните избори създават своеобразен „мрежов индивидуализъм“ (Selwyn & Facer, 2014), при който различните равнища на самонасочвано учене изграждат мрежи от предпочитания и взаимодействия, които са в основата на образователния и житейски успех. Успешната ориентация и действие предполагат осмислено разбиране на възможностите и перспективите на свързаността на различните полета на образованието както на индивидуално, така и на обществено равнище.

Барieri и перспективи

Създаването на оптимални условия за развитие и изява на всеки и оползотворяването на предимствата на свързаността на формално и неформално образование изискват преодоляване на реални и възможни барieri пред участието. В бариерите пред включването се преплитат по своеобразен начин социални, културни, икономически и специфично индивидуални особености и характеристики. Основните барieri при участието в неформалното образование се свързват със социокултурни нагласи; физически, икономически и финансови причини; психически барieri, свързани с предишни постижения/неуспехи във формалното и неформалното образование, мотивация, страхове; барieri, произтичащи от дизайна на обучението (неприспособеност към индивидуалните характеристики на обучаемите); барieri, свързани с качеството на програмата (недостатъчна привлекателност на учебното съдържание, недостатъчни и неподходящи ресурси) (Gutiérrez-Santiuste et al., 2015: 90 – 93).

Резултатите от различни проучвания показват, че участието на децата в дейности, свързани с неформалното образование, е в силна зависимост от *социокултурния и икономическия статус* на родителите (Alexander, Entwisle, Olson, 2001; Lareau, 2002; Chin & Phillips, 2004; Bennett et al., 2012; Hille, 2016; Affeldt et al., 2017). Въпреки увеличените възможности за „сглобяване“ на собствена биография и тенденцията за намаляване на силата на влияние на социално-класовите различия върху образователните аспирации и постижения децата от семейства с по-нисък статус продължават да се включват в по-малка степен в неформалното образование. Особено силно впечатление прави, че немалка част от родителите с по-нисък социален статус демонстрират положително отношение към образованието, стараят се да осигурят стимулираща образователна среда на децата си, но за развитието им разчитат предимно на формалното образование. *Нагласите* на родителите, свързани с недооценяване на смисъла, значението и перспективите на неформалните образователни дейности за успешното развитие на децата им, не позволяват оползотворяване на предимствата от участието. В страните от Източна Европа може да се установи и друго негативно влияние върху нагласите. Отношението на някои родители към неформални образователни дейности все още носи инерцията от спомените за задължителния, често принудителен характер на тези дейности, особено свързаните с младежките организации преди

прехода, което ги лишава от най-важния им актив – доброволността (Du Bois-Reymond, 2003: 16). Пътят към по-различно отношение преминава през атрактивността на заниманията, провокирането на въображението и действителното творчество, видимите резултати и доброволния избор. Участието на родителите в неформални образователни дейности повлиява положително детските нагласи за включване. По актуални данни за страните членки на ОИСР родителите с по-високо образование по-често се включват в неформално образование и участието им е по-продължително (Latchem, 2014).

Финансовите затруднения са друга причина за ограниченията в участието на деца с по-нисък социален статус. Бариери от такова естество бяха установени и от студенти от специалностите „Неформално образование“ и „Социални дейности“ по време на проведени дълбочинни интервюта във връзка с проектите им по дисциплината „Образование и общество“. Открояването на тези проблеми в различни изследвания по света показва продължаващо действие на социалностатусни различия, които създават „празнина в развитието на талантите“, „празнина в културното представяне“ на децата, допринасящи за неравенствата в детските житейски шансове в бъдеще (Chin & Phillips, 2004: 206). Заедно с информирането на родителите за различни програми и дейности, свързани с разбиране на влиянието на неформалното учене за цялостното развитие, от особено значение са действия, свързани с финансовото обезпечаване на участието на децата от семейства с по-ниски доходи. Интересна в тази посока е практиката в Люксембург родителите да получават ваучери за извънкласни дейности за децата си, като изборът на занимания се осъществява съвместно от децата и родителите. Стойността на ваучерите осигурява между 3 и 21 часа занимания на седмица, а също обезпечават занимания през ваканциите. Внимание заслужава и идеята за отворена училищна система (Франция, Португалия), където ученици от райони с трудности в икономическо отношение могат да посещават организирани дейности за развитие в училищата в съботните дни и по време на ваканциите. Центровете за подкрепа на личностно развитие у нас и някои програми за неформално образование предлагат дейности без заплащане, но различията в достъпа до разнообразни и съответстващи на потребностите на децата и младите хора във връзка с доходите на семействата заслужават специално внимание. Този проблем се усложнява и във връзка с *„предизвикателствата на географията“*. По отношение на разнообразието в съдържанието на дейности, методите и ресурсното обезпечаване различията между големите градове и малките селища е много голямо. Това е проблем, който се откроява в повечето страни в света, особено по отношение на дейности, които предполагат взаимодействие с университети, културни институти, творчески организации. В тази посока се търсят решения чрез създаването на *мрежи* от организации и мобилни дейности за осигуряване на равнопоставен достъп.

Трудности и бариери създава и различното *отношение към предназначението* на неформалното образование. В миналото са преобладавали дейности за

компенсиране на пропуснати образователни възможности и дефицити (Du Bois-Reymond, 2003: 7). Сега тенденцията е неформалните учебни среди и инструменти да се схващат като съществена част от развитието, което коренно променя концепцията за ученето и образованието. Въпреки това обаче в някои региони преобладават компенсаторните програми и програмите за включващо образование, които са изключително ценни, но е необходимо разгръщане на действени модели, насочени към всички характеристики на развитието. В някои проучвания се подчертава, че поради *опростеното свързване* на неформалното образование със „свободното време“ то често не се взема под внимание от вземащите решения и финансиращите институции и води до подценяване на неговия продължителен личностен, социален и икономически ефект (Varbanova, 2011: 2). Сравнението на практиките в различните страни показва, че на места интегрирането на формално и неформално образование е по-напреднало в началния етап на обучение. В средното образование преимущество по-често имат атрактивните дейности за свободното време и компенсаторните дейности в помощ на изоставащи ученици и за ученици с мигрантски произход (Du Bois-Reymond, 2016: 2). В България дейностите, свързани с подготовка за олимпиади, за състезания в областта на математиката и природните науки, детските „научни академии“ са ценен образец за начин на организация, съдържание, методи. В посока на коопериране на средни училища и университети се открояват интересни образци в различните страни (Affeldt et al., 2017; Du Bois-Reymond, 2016), но е от особено значение да се подчертае, че примерите са от по-големите градове.

При проектирането и осъществяването на някои неформални образователни програми се наблюдава и друга особеност на начина, по който се възприема свързаността между формално и неформално образование. Често в неформални образователни дейности се търси пряка, директна връзка с учебното съдържание в училище. Установяването на свързаност на учебното съдържание във формалното и неформалното образование води до обогатяването на знанията от училище, разбирането на връзките, зависимостите в естествения контекст, който ги е породил. Това обаче е само едно от направленията на връзката. Примери могат да бъдат дадени от различни области на образователните модели, свързани с природата и културата. Преценката на перспективите на свързаността единствено през призмата на учебното съдържание в тясна връзка с предметните и специфични знания не оползотворява възможностите за метакогнитивно развитие на учениците (Delibaltova, 2015: 113). По-трайно влияние по отношение на цялостното образователно и личностно развитие имат онези дейности в неформалното учене, които развиват както общите когнитивни умения, така и уменията за разбиране и оценяване на собствената дейност, самоконтрола и саморегулацията на ученето, личностните и социалните качества.

Неформалното образование разширява образователния хоризонт, изгражда култура на учене, в която самоопределянето, саморегулираното учене и осмис-

лените избори формират познавателна и социална компетентност в дългосрочна перспектива. Разгръщането на неформалното образование променя разбиранията и идеите за ученето и човешкото развитие. Практиката на разглеждане на формалното и неформалното образование като изолирани траектории не позволява оползотворяване на ефектите на синергията. Синергията на формалното, неформалното и аформалното образование се определя като необходимост и на равнище политики (Nikolaeva, 2015: 759). Успешното осъществяване на образователните политики и педагогическите решения изисква *реконцептуализиране на социалните и индивидуалните отговорности* в образованието върху основата на обосновано разбиране за *динамичните равнища* на свързаност между различните образователни среди и инструменти.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Varbanova, L. (2011). Cultural participation in education and lifelong learning: a catalyst for personal advancement, community development, social change and economic growth. Access to Culture Platform: European House for Culture.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Affeldt, F. et al. (2017) The potential of the non-formal educational sector for supporting chemistry learning and sustainability education for all students – a joint perspective from two cases in Finland and Germany. *Chemistry Education Research and Practice*, 18, 13 – 25.
- Alexander, K., Entwisle, D., Olson, L. (2001). Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, (2), 171 – 191.
- Beck, U. (2003). *Otkrivane na istinskata politika*. Sofia: Planeta-3 [Бек, У. (2003). *Откриване на истинската политика*. София: Планета-3].
- Bennett, P. et al. (2012). Beyond the Schoolyard: The Role of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions in the Social Class Gap in Structured Activity Participation. *Sociology of Education*, 85 (2), 131 – 157.
- Berns, R. (2015). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Stamford: Cengage Learning.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31, (2), 139 – 156.
- Chin, T. & Phillips, M. (2004). Social Reproduction and Child-rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, vol. 77, 185 – 210.

- Cunha, F. et al. (2010) Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica*, 78 (3), 883 – 931.
- Delibaltova, V. (2015). *Muzei, obrazovanie i metakognitsii*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Делибалтова, В. (2015). *Музеи, образование и метакогниции*. София: Св. Климент Охридски].
- DiPrete, T., Eirich, G. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271 – 297.
- Du Bois-Reymond, M. (2003). *Study on the links between formal and non-formal education*. Directorate of Youth and Sport. Strasbourg: Council of Europe.
- Du Bois-Reymond, M. (2016). The Integration of Formal and Non-formal Education: The Dutch “brede school”. *Social Work and Society*, vol. 14, (2).
- Goodall, J. and Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. London: Institute of Education.
- Goldman S. & Scardamalia, M. (2013) Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. *Cognition and Instruction*, 31, 2, 255 – 269.
- Gutiérrez-Santiuste, E. et al. (2015). Students’ Barriers and Satisfaction in Formal and Non-formal Learning Environments. *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 13, (3).
- Hille, A. (2016). *Developing skills through non-formal learning activities: four essays in the economics of education*. Berlin: Freie Universität.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015) Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20, 3, 261 – 270.
- Iași, A. (2016). The Relationship Among Formal, Non-Formal and Informal Education. *Social Sciences, Psychology, Sociology and Education Sciences*, 116 – 121.
- Latchem, C. (2014). Informal Learning and Non-Formal Education for Development. *Journal in learning for development*, vol. 1, 1.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, vol. 67, 747 – 776.
- Melnic, A-S., Botes, N. (2014). Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, vol. 17, 1, 113 – 118.
- Nikolaeva, S. (2015). Neformalno uchene i obrazovanie v mrezhovi rezhim: teoretiko-prakticheski refleksii. V: *Savremenni predizvikatelstva pred pedagogicheskata nauka*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Николаева, С. (2015). Неформално учене и образование в мрежови режим: теоретико-практически рефлексии. В: *Современные вызовы перед педагогической наукой*. София: Св. Климент Охридски].

- ретико-практически рефлексии. В: *Съвременни предизвикателства пред педагогическата наука*. София: Св. Климент Охридски].
- Salzano, C. (2006). *Synergies between Formal and Non-formal Education*. Paris: UNESCO.
- Selwyn, N. & K. Facer. (2014). The sociology of education and digital technology: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 40 (4), 482 – 496.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: how working class children ‘succeed against the odds’. *British Educational Research Journal*, 36, (3), 463 – 482.
- Stanovich, K. (1986). Mathew Effect in Reading: Some Consequences of Individual differences in Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, (4), 360 – 407.
- Varbanova, S. (2013). Origin and dynamics of the educational inequalities. V: *Godishnik na Sofiyskiya universitet “Sv. Kliment Ohridski”*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski. [Върбанова, С. (2013). Произход и динамика на неравенствата в образованието. В: *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. София: Св. Климент Охридски].
- Vasileva, R. (2008). *Animatsiya i vazpitanie*. Sofia: Faber [Василева, Р. (2008). *Анимация и възпитание*. София: Фабер].

NON-FORMAL AND FORMAL EDUCATION – THE EFFECTS OF CONNECTIVITY

Abstract. The effects of different levels of connectivity of non-formal and formal education on cognitive development, school achievements, personal and social development of children and youth are discussed. The article presents analysis and research results related to the socio-cultural influences, economic and regional disparities, access and barriers to participation and inclusion, opportunities and prospects. The challenges and difficulties arising from global trends in modern society and ideas for solutions are discussed. The necessity of re-conceptualization of understanding of learning, of individual and social responsibilities in education on the concept of the interrelationships among formal, non-formal and informal education is argued.

✉ **Dr. Silvia Varbanova, Assist. Prof.**

Faculty of Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: sivarbanova@gmail.com