

ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО ИНДИВИДУАЛЕН ПРОЕКТ

Доц. д-р Силвия Върбанова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията разглежда особеностите на нагласите и очакванията на ученици и родители за влиянието на различни извънкласни и извънучилищни дейности върху индивидуалното образователно развитие в периода на училищното обучение. През техния поглед се анализира влиянието на неформалното образование върху развитието на учениците във формалното образование. Изследването е проведено чрез полуструктурирано интервю. Интервюирани са 34 ученици, 32 родители и 15 учители. Обсъдени са успешните влияния и съществуващите бариери и ограничения, които възпрепятстват реализирането на позитивните ефекти на свързаността на формалното и неформалното образование в постигането на образованието като индивидуализиран проект.

Ключови думи: неформално образование; очаквания на ученици и родители; учебен живот; учебна идентичност; бариери пред участието

Ценността и значението на образованието се изтъкват с много пламенност и в ежедневните обсъждания и спонтанно споделяне, и в обществените дискусии и обосноваването на приоритети. Но когато се определят конкретните характеристики на желаното образование и цялостната визия за него, се открояват различия както на индивидуално, така и на обществено равнище. Често разбирането за образованост се подменя просто с натрупана фактология, а вместо действително когнитивно, социално, емоционално и квалификационно развитие в образованието очакванията се свързват предимно с притежаването на дипломи и сертификати. Собствената визия за образованост и индивидуалните действия и усилия оформят в значителна степен какво действително развитие ще постигне човек чрез и във образователните институции. Достъпът до образование в съвремението се разширява в степен, непозната в близкото минало. Умножават се и се обогатяват и практиките в неформалното образование. В процеса на отпадане на много от предишните строги структурни форми линиите на индивидуално свързване на собствените участия в образователни дейности (формални, неформални,

аформални) оформят начина, по който всеки изгражда себе си. Затова както при концептуалното осмисляне в постмодерните идеи за образованието, така и в търсенето на практически резултати за развитието на всеки образованието се разглежда като индивидуализиран проект в човешкия живот. Успешността на този проект е силно повлияна от нагласите, очакванията към различните образователни структури и среди, към възможната свързаност между тях и условията за реализирането ѝ.

Холистичната визия за образованието

Идеята за холистичност в образованието отразява разбирането за обвързване и съгласуваност на съдържателно, процесуално, структурно и управленско равнище на дейностите в образователното поле. Тя включва обвързване на съдържателни области в познанието, на методи за учене, за познание и решаване на проблеми, на организационни и индивидуални действия, на образователни форми и среди. Холистичната визия на образованието се постига чрез обвързване на опита от образователните стандарти и на многообразие от дейности в рамките формалното образование и различни линии на индивидуално обвързване на формалното с неформалното и аформалното образование. В подобно обвързване се изгражда и собственият „*учебен живот*“ (Varbanova 2021, 202). Понятието *учебен живот* се въвежда в съответствие с теоретичните позиции и емпирични изследвания в рамките на социокултурния подход и се оформят няколко акцента, свързани с него: форми на учене, среди за учене и познание, траектории на ученето (Erstad 2012, 28), а изборът в тях се разглежда като условие за саморазвитие и изграждане на автономен личностен образ. Именно по този начин образованието се персонализира и става открит *индивидуализиран проект в човешкия живот*. Персонализацията е компонент на трите взаимнообвързани характеристики в разбирането за отвореност на съвременното образование, известни като трите „Р“ в педагогиката – *personalization (персонализация)*, *participation (участие)*, *productivity (продуктивност)* (McLoughlin & Lee 2008). Персонализацията изисква съдържанието на обучението да включва компоненти, развиващи мисленето, широтата и дълбочината на познанието, разгърнати в разнообразни динамични учебни програми, *отворени за избор и предоговаряне от учащите се*. Тя обвързва познавателното и личностното развитие в многообразна личностно ориентирана дейност, осигуряваща самоопределяне, саморазвитие и самореализация на човека в динамична социокултурна среда. Така холистичността не означава унифициране на учебното съдържание и на траекториите на развитие на учениците, а чрез избор на съдържателни области и равнище на сложност, на което да се изучават след постигане на базовата подготовка, да се постигне обвързаност на индивидуалните интереси, постижения и стремежи в оптимално развитие на личностния капацитет.

Както персонализацията, така и участието и продуктивността предполагат обвързване на действията във всички образователни среди и структури. Поредица от изследвания (Alexander, Entwisle, Olson 2001; Chin & Phillips 2004; Goodall and Vorhaus 2011; Affeldt, F. et al. 2017; Hille 2016; Cunha F. et al. 2010 и други) разкриват, че 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, подпомагат формирането и развитието на уменията в следващите етапи на образованието, повишават постиженията и личностното развитие (Varbanova, 2018). Установеното в редица изследвания влияние на участието в различни форми на извънучилищна и извънкласна дейност (Lareau 2002; Bodovski 2010) върху когнитивните умения и некогнитивни характеристики, свързани с усилията, организацията, дисциплината, приемането на трудностите като стимул; установените въздействия върху социалните умения, свързани с комуникацията, екипната работа, публичното представяне върху успеха в училище, по-нататъшните образователни и социални изяви се потвърждават в различни проучвания на ефектите на свързаността на формалното и неформалното образование. Ефектите на свързаността обаче не се проявяват автоматично. Осъзнаването им и трансформирането им в очаквания и действия, свързани с тях, води до проактивно поведение и оползотворяване на повече възможности от участието. „Синергията в образованието е преди всичко синергия на съзнание – отношения – ценности и след това синергия на решения – воля – дейности – резултати“ (Rasheva-Merdjanova 2017, 49). Нагласите и очакванията повлияват в много голяма степен решенията и действията, а с това и резултатите.

Свързаността, която предполага нови качествени ефекти, наред със собствено педагогическите влияния, е постижима чрез съчетаното действие на фактори, свързани със социалния статус на семействата (нагласи, очаквания, културни традиции и модели на действия, икономическо положение), със социално-демографските условия. Факторните влияния оформят и бариерите и ограниченията пред участието. Затова проучването на тези влияния е от значение за постигане на по-висока осъзнатост на това, което учениците могат да постигнат чрез участието си в неформални образователни дейности, за да не се разчита на случайни ефекти, а също педагогическите решения да бъдат в посока на възможните високи равнища на свързаност, съдействащи за пълноценното индивидуално развитие.

Процедура на изследването

Проведеното изследване има за задача да проучи особеностите на нагласите и очакванията на ученици и родители за влиянието на различни извънкласни и извънучилищни дейности върху индивидуалното образователно развитие в периода на училищното обучение. Втората задача е насочена към проучване на това как ученици и родители преценяват благоприятстващите влияния, съществуващи ограничения и бариери пред участието в неформални образователни дейности.

Изследването е проведено чрез полуструктурирано интервю. Предимствата на този метод се определят от това, че участниците в изследването (интервюираните лица) сами конструират отговорите си, докато при стандартизираните методи разпознават предварително определени от изследователите характеристики (нагласи, отношения, очаквания) и просто ги свързват със себе си, често водени и от социалната желателност. Отвореният характер на въпросите и възможността за спонтанно наративно разгръщане на интервюто дава възможност за проучване на автентичното мнение на интервюираните. Въпросите са насочени към това какви извънкласни и извънучилищни дейности посещава детето; как са избрани тези дейности и какви са очакванията за полезността им; по какъв начин се преценява влиянието на тези дейности върху ученето в училище; дали има дейности, в които детето желае да се включи, но по някаква причина това е невъзможно и какви са причините за това; ако нещо може да се промени в посещаваните дейности, какво биха предложили да бъде. Включени са въпроси за училищния успех на детето, образованието на родителите, дали родителят посещава образователни дейности, професия, брачен статус на родителите, населено място, за да се проследи свързаността на изразените очаквания и преценки с определени социални и социално-демографски характеристики. Въпросите бяха формулирани върху основата на проучване на концептуални виждания и изследвания на свързаността на формалното и неформалното образование. Върху тази основа са формулирани и някои предварителни кодове за възможни отговори на основните въпроси, за да може да се постигне по-успешно регистриране на резултатите. Така са изготвени предварителни протоколи за интервютата. При въвеждането на интервюиращите в изискванията за провеждане на полуструктурирано интервю е обяснено, че предварителните кодове трябва да са известни само на тях и в случай на съвпадение да бъдат отбелязвани с адекватното пояснение и допълнение. Отговорите, които не са обхванати в предварителните очаквания, са категоризирани при анализа на резултатите и обединени върху основата семантична близост. Интервюиращите са студенти в магистърските програми „Мениджмънт на услуги и организации за неформално образование“ и „Кариерно образование в институции и мрежи за неформално образование“ и студенти в бакалавър-

ската програма „Неформално образование“ във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“.

В изследването са обхванати 34 ученици, 32 родители и 15 учители, организатори на неформални образователни дейности. От интервюираните родители 15 живеят в София, 3-ма в голям град, 10 – в малък град, и четирима в село. От учениците 16 живеят в София, 5 – в голям град, 10 – в малък град, и трима в село. Въпросите при ученици и родители са сходни, а от учителите се очаква да споделят преценката си за очакванията на ученици и на родители за неформалните образователни дейности, как според тях заниманията се отразяват на ученето в училище, да споделят преценката си за влиянието на някои социални и социално-демографски фактори.

Какво очакват от неформалното образование ученици и родители?

Както учениците, така и родителите демонстрират положителни нагласи към участието в неформални образователни дейности. Учениците участват в разнообразни дейности, като *най-силно* са застъпени спортът, танците, участие в курсове и частни уроци за подготовка за НВО, за матури, както и курсове и уроци по чужд език. Участие в школи по математика, които не са насочени пряко към подготовка за кандидатстване в по-висока образователна степен, са показали двама ученици и 6 родители, а в школи за вокално и инструментално музикално изкуство, театър, изобразително изкуство са включени съответно във всяка школа по двама от интервюираните ученици; 7 от родителите споделят, че детето им посещава музикална школа (вокална и/или инструментална), двама – театър, и трима – изобразително изкуство. Много от децата са включени в няколко дейности. Очакванията към различните типове занимания са свързани с развитието на физически, емоционални, интелектуални качества, ценни за личностното развитие, а повече от половината от интервюираните очакват пряко влияние на дейностите, в които участват, върху постиженията в училище. Това, разбира се, са основно дейности за подготовка за НВО, за матури. Установяването на типовете дейности, в които участват децата, не е сред основните задачи на изследването. Замисълът е да се проследят общите и по-конкретните очаквания за влиянието на дейностите върху различни личностни характеристики и засилват общия развиващ ефект на формалното и неформалното образование. Половината от интервюираните ученици (17) споделят, че са се включили в курсове за подготовка за външното оценяване и кандидатстване в по-висока степен, а това споделят за децата си 53% от родителите. Като се има предвид, че някои от родителите са включили и двете си деца, които са на различна възраст, в такива образователни дейности, става ясно, че „училището в сянка“ продължава да е паралелно действаща образователна система, компенсираща недостатъците и пропуските на официалната, формалната образователна система. И тук е много важно да се подчертае, че и

родители, и ученици съзнават това. Вярно е, че малка част от тях (5 ученици) споделят, че са имали значителни пропуски и трудности, които отдават на някои свои действия, но това, че основната част от участниците в тази форма на параформално образование откровено и може би в някаква степен примирено споделят, че училището не може да ги подготви надеждно, означава категорично признаване на неспособността на формалното образование да изпълни една от най-важните си функции. И тук не става дума за това, че повечето от образователните практики за подготовка за външно оценяване и за продължаване на образованието са много успешни. Същественото е, че официалното образование не успява. А свързаността на формално и неформално образование се осъществява предимно като еднопосочна компенсираща и коригираща подкрепа, при това силно зависима от икономическия статус на родителите.

При въпроса за родители „Отразяват ли се заниманията в неформалните дейности на ученето на детето в училище? Как?“ и идентичния въпрос за учениците се откроява сходна зависимост. Тези, при които изборът на дейност/дейности е повлиян от индивидуалните интереси в по-голяма степен, показват следните влияния: „допълване, обогатяване на познанията“, „организираност, дисциплинираност“, „самочувствие“, „умения за общуване“, „умения за справяне с проблеми“, „когнитивни умения – разбиране на закономерности, умения за правене на изводи, на обобщения и други“, „умения за работа в група, екип“, „езикови умения – умения за изразяване“, „умения за учене“, „двигателна култура“, „здраве и издръжливост“, „концентрация“, „емоционална стабилност“. Някои от тях по-пряко, но други по косвен път влияят на познавателното развитие и личностното израстване в образованието. Това е и в основата на желанието на учениците да продължат заниманията в неформалните дейности. Това категорично се откроява в интервютата и с ученици, и с родители. Повечето ученици (73%) и по-голямата част от родителите (60%) показват, че очакванията им за дейностите са се потвърдили, а в някои случаи дори са били „надхвърлени“. От учениците 80% възнамеряват да продължат да участват в дейността, а 66% от родителите споделят, че за детето им би било добре да продължи участието си. Така се осъществява и свързаността между двата типа образование като споделеност на цели за развитието и взаимна допълняемост. Родителите, за които избраната дейност е полезна за детето предимно във връзка с постъпване в по-висока образователна степен (34%), и тези, за които очакванията са в посока подпомагане на резултатите в училище (37%), виждат предимно пряко влияние на участието в неформалното образование в посока на по-висок училищен успех, компенсиране на пропуски, допълване, разширяване на знанията и малко по-слабо изразено, но показано от част от тях формиране на умения за учене и по-високо самочувствие.

Както самият избор на дейност, мотивите за това, очакванията за влиянието на дейността върху по-сложни когнитивни умения и личностни характе-

ристики повлияват формирането на учебна идентичност, която не само е от значение за успешната адаптация в образователна среда, но води до по-високи равнища на образованост в посока на задълбочено учене, по-високи постижения и комплексно личностно развитие. *Учебната идентичност* се конституира от три компонента, които са в динамична връзка: *Аз-концепция*, свързана с образованието, ученето и желана възможна професия; *индивидуална теория за ученето* и характер на *участието в обучението* (Casey 2018; Loveless & Williamson 2013). Изграждането на индивидуалната теория за ученето започва още в началния етап на образованието и постепенно се стабилизира и усъвършенства в следващите етапи. Отношението към дълбочината в ученето, собствените начини за организиране на познавателната дейност, ценностната преценка на значението на различни компоненти на учебното съдържание и учебното поведение, начинът на възприемане на постиженията, грешките, на успеха и на неуспеха са в основата на собствената теория за ученето и развиват култура на познание, благоприятстваща цялостното развитие и изява в следващите етапи на жизнена дейност. Развитието на „учебната Аз-концепция“ и собствената теория на ученето влияе и върху характера на участието в посока на типа усилия, на своеобразието на действията при включване в изпълнението на индивидуалните и груповите задачи, на начина на комуникация и взаимодействие с останалите ученици и преподавателите. В тази посока са и много от изразените мнения на преподавателите в неформални образователни дейности. А мнозина от участниците – 43% от родителите, показват, че неформалните образователни дейности са полезни за създаването на приятелства, същото демонстрират и една трета от учениците и също толкова от учителите. Заедно с приятни занимания извън училище, чрез които потъват във вълнуваща дейност, учениците създават и трайни приятелства, което благоприятства успешната социализация.

Барieri и ограничения

Обхващането на деца и родители от различен тип селище още в самото начало показва, че „географията на различията“ продължава да действа с много голяма сила. Децата от малък град и село участват предимно в спортни дейности или народни танци. Само при две деца има и други дейности. Развиващият характер на спорта и танцовото изкуство без съмнение е изключително силен. Редица изследвания показват, че тези дейности по косвен път се отразяват и върху редица когнитивни и некогнитивни характеристики. Но отсъствието на възможност за избор вече създава неравнопоставеност. От десетте родители, живеещи в малък град, 8 споделят, че децата им искат да участват в други дейности, които не се предлагат в населеното място. От учениците 7 показват подобно желание. Сред живеещите на село желание за дейности, които не са предлагат в населеното място, изразяват всички интервюирани.

Друго сериозно ограничение, превръщащо се в непреодолима бариера за оползотворяване на възможните ефекти на свързаността между формалното и неформалното образование, са финансовите ограничения на семействата. Различия във връзка с брачния статус не са установени. Не може да се пренебрегне фактът, че сред участниците относителният дял на живеещи без брак и на тези, които са разведени, е много малък, но все пак съществени различия не се наблюдават. По отношение обаче на финансовия статус разликите не могат да бъдат пренебрегнати. Във връзка с финансовия статус родителите са разделени в две категории в зависимост от заеманата длъжност, която предполага доходи над средната заплата и такива под средното заплащане за страната. При втората категория невъзможността детето да участва по финансови причини в дейности, които би предпочело, е категорично изразена. Това се потвърждава и от интервютата с учители.

Липсата на време и от страна на родителите, и от страна на учениците, отразена като ограничение за участие, не може да бъде пренебрегната. Някои ученици участват в по три-четири дейности, което и те признават, че е претоварващо. При други обаче заниманията са в неудобно време от деня, което води до невъзможност да се изградят успешен ритъм и синхрон между дейностите.

Различия се открояват и във връзка с образователния статус на родителите. Родителите с висше образование (мнозинство от участниците са в тази категория), без да подценяват обозначения с оценки училищен успех, в по-голяма степен очакват в неформалните образователни дейности децата да развият култура на мислене, на изразяване и взаимодействие, да постигнат креативно мислене и да се научат да решават проблеми, да се справят с трудности и да станат по-организирани. В тази посока преценяват и свързаността с формалното образование. Тези, които са със средно образование, по-често определят неформалното образование като система, напълно откъсната от общите цели на образованието. На въпроса „Отразяват ли се заниманията в извънкласните или извънучилищните дейности на ученето в училище?“ половината от живеещите в малък град с тази степен на образование отговарят бързо и спонтанно: „Не пречи“. Родителите с тази образователна степен и децата, чиито родители са в тази група, по-често очакват конкретен израз в оценките в училище и осигуряване от неформалните дейности на гарантирана в елитни среди професионална изява. Очакванията си за ефектите от дейността и продължаващото си участие в нея 8-годишно момиче изразява по следния начин: „Ще продължа, за да стана известна певица“, друго дете казва: „За да стана танцьорка в известен ансамбъл“, „Да работя в голям и известен клуб“ или „Да стана известен футболист“. Големите мечти имат мотивираща сила, но свръхочакванията не само водят до свръхразочарования, но могат да и отнемат удоволствието от преживяването на хармонията, чувството за смисъл на действието, на постепенно постигнатото усъвършенстване, а и до

отклоняване на усилията от много други дейности, в които детето може да осъществи потенциала си. Подобни очаквания показват повече желание за външен престиж, отколкото за действително постижение. Част от учителите споделят за подобни различия. Според тях някои от децата, чиито родители са с по-ниско образование, са по-плахи, но с по-високи очаквания за много бърз успех, лесно се отказват пред трудности и в неудовлетвореността си се държат демонстративно, а и по-често отсъстват от заниманията. Родителите често изказват недоволство, че така очакваните върхови постижения не идват. Разбира се, подобни очаквания показват и родители с висше образование, но при първата категория това е по-често.

Свърхочакванията на родителите също затрудняват реалните постижения в неформалните образователни дейности и ограничават възможността за постигане на добавен ефект във формалното образование. Учител, който преподава програмиране на английски език за малки деца (обучението е в игрови форми и е адаптирано към възрастовите особености) и програмиране за по-големи ученици, споделя, че много родители „очакват свръхдеца, работи“. Те очакват „много бързо децата да започнат да говорят свободно английски език и да програмират „от раз“. Очакването за много бърз успех води до неумение за приспособяване към темпа на обучение в дейността и до неумение за вникване в съдържанието на задачите. Неприспособяването се изразява в *нетърпеливост, прибързаност, отсъствие на умение за отлагане на удовлетворението, припряност, импулсивност*, както и в отлагане на дейности. Редица експерименти демонстрират, че импулсивните деца се справят все по-зле с възрастта (Seligman 2017, 133 – 134). Селигман показва, че според изследванията неумението да се контролират моментните емоционални и когнитивни импулси, води до „каскадно разрастване на училищния провал“. Тези деца предизвикват разочарование и раздразнение у учителите, а тъй като им е трудно да спазват правилата, стават все по-тревожни и избягващи, започват да се чувстват все по-нещастни в училище и така порочният кръг на неуспеха вече се е завъртял. Затова техники за „забавяне на хода“, програми върху „инструменти на ума“ са изключително необходими в образователна среда. Припряността се разглежда като един от емоционалните капани, възпрепятстващи успеха по пътя на израстването (Green 2012, 338). Тези характеристики са свързани със сферата на училищна адаптация, която условно се разглежда като поведенческа, но те повлияват академичната адаптация в реалната свързаност на различните личностни особености и инструменти за действие. Неспособността за упражняване на *самодисциплина и самоконтрол* пронизва всички характеристики на взаимодействията в обучението. И никак не е случайно, че немалка част и от родителите, и от самите ученици осъзнават това. А това, че организираността, самоконтролът и дисциплинираността като очакване са изразени с най-висока честота и с показана свързаност с учи-

личните дейности в интервютата, свидетелства за пореден път, че участието в неформалното образование съдейства за образователния успех и личностното развитие във висока степен.

Резултатите от проведеното изследване потвърждават допускането, че чрез формиране на учебна идентичност, в която се постига по-цялостно разбиране на собствения потенциал и се изгражда култура на учене, в дългосрочен план се повлияват позитивно ученето и изявата. В създаването на собствен „учебен живот“ в показаното поле на свързаност собствената активност е основна движеща сила, но съществуват и някои социално-структурни препятствия. Когато са налице финансови ограничения в семействата за включване на децата в неформални дейности, когато желани образователни програми не се предлагат в населеното място, в което живее учащият се, личният избор не може да се осъществи и това създава нови неравенства.

Въпросите, свързани с неравенствата, създавани чрез параформалните форми поради това, че формалното образование не изпълнява важни свои функции, продължават също да бъдат открити. Най-значимите ефекти на свързаността могат да се проявят само тогава, когато и двата типа образование решават успешно задачите, произтичащи от основните им функции. Регионалните и финансовите ограничения, които бяха регистрирани, изискват преразглеждане на политиките, чрез които може да се гарантира по-голямо равенство в шансовете на всяко дете. Разширяването на обхвата на дейности в центровете за личностно развитие може да бъде полезно в тази посока. Въвеждането на някакъв тип финансиране (на местно и национално равнище) на участието на децата в структурите за неформално образование е тема, традиционно заобикаляна, но очевидно обсъждането ѝ не може да бъде повече отлагано. Създаването на мобилни образователни дейности от институции с доказано качество на практиките може да намали различията в достъпа в малките селища. Проекти, финансирани от европейски и национални институции, могат да обезпечат старта на такива дейности. А за участниците в образователните дейности и за техните родители е важно да разширят очакванията си върху основата на познаване на многопосочността на позитивните ефекти на свързано влияние между формално и неформално образование. Така дейностите биха имали целенасоченост в превръщането на образованието в действително индивидуализиран проект.

БЛАГОДАРНОСТИ

Авторката изказва благодарност на Фонд „Научни изследвания“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ за финансовата подкрепа на проект 80-10-29/2021 г. на тема „Концептуални и приложни измерения на свързаността между формалното и неформалното образование“, част от който е и представеното в статията изследване.

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.
- Bodovski, K., 2010. Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, **31**(2), 139 – 156.
- Грийн, Р., 2014. *Майсторството*. София: Сиела.
- Casey, L., 2018. Learning Identity and Desire to Participate. In: *Антология. Неформално образование*. София: Св. Климент Охридски [In English].
- Erstad, O., 2012. The Learning Lives of Digital Youth – beyond the Formal and Informal. *Oxford Review of Education*, **38**(1), 25 – 43.
- Lareau, A., 2002. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, **67**(5), 747 – 776.
- Loveless, A. & Williamson, B., 2013. *Learning Identities in a Digital Age: Rethinking Creativity, Education and Technology*. London & New York: Routledge.
- McLoughlin, C. & Lee, M., 2008. The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, **20**(1), 10 – 27.
- Melnic, A-S. & Botes, N., 2014. Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, **17**(1), 113 – 118.
- Рашева-Мерджанова, Я., 2017. *Синергетическа философия на образованието. Синергетическа естествена педагогика. Синергично образование*. София: Св. Климент Охридски.
- Селигман, М., 2017. *Благоденствие. Ново разбиране за щастието и просперитета*. София: Хермес.

REFERENCES

- 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.
- Bodovski, K., 2010. Parental Practices and Educational Achievement: Social Class, Race, and Habitus. *British Journal of Sociology of Education*, **31**(2), 139 – 156.
- Casey, L., 2018. Learning Identity and Desire to Participate. In: *Antologia. Neformalno obrazovanie*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [In English].

- Erstad, O., 2012. The Learning Lives of Digital Youth – beyond the Formal and Informal, *Oxford Review of Education*, **38**(1), 25 – 43.
- Lareau, A., 2002. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, **67**(5), 747 – 776.
- Loveless, A. & Williamson, B., 2013. *Learning Identities in a Digital Age: Rethinking Creativity, Education and Technology*. London & New York: Routledge.
- McLoughlin, C. & Lee, M., 2008. The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, **20**(1), 10 – 27.
- Melnic, A-S., Botes, N., 2014. Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, **17**(1), 113 – 118.
- Rasheva-Merdjanova, J., 2017. *Synergetic philosophy of education. Synergetic natural pedagogy. Synergistic education*. Sofia: St. Kliment Ohridski [In Bulgarian].
- Seligman, M., 2017. *Flourish. A new understanding of happiness and prosperity*. Sofia: Hermes [In Bulgarian].

EDUCATION AS AN INDIVIDUAL PROJECT

Abstract. The article discusses the peculiarities of the attitudes and expectations of students and parents about the impact of various extracurricular activities on individual educational development in the period of schooling. The influence of non-formal education on the development of students in formal education is analyzed through their view. The study was conducted through a semi-structured interview. 34 students, 32 parents and 15 teachers were interviewed. The successful influences and the existing barriers and limitations that prevent the realization of the positive effects of the connection of formal and non-formal education in the achievement of education as an individualized project are discussed.

Keywords: non-formal education; expectations of students and parents; learning life; learning identity barriers to participation

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

ORCID ID: 0000-0002-7909-6409

Faculty of Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: s.vurbanova@fp.uni-sofia.bg