

възпитаваме една душа и едно тяло, а човека: не бива да го разчленяваме на две“ (по „Хрестоматия по истории зарубежной педагогики“, 1981: 75).

Д. Дидро счита, че целта на възпитанието е свързана с развитието на всички дарования у човека. „Аз разглеждам ума, гения, добродетелта като продукт на възпитанието“ (по „Хрестоматия по истории зарубежной педагогики“, 1981: 249).

Кл. Хелвеций пише: „Науката за възпитанието се заключава може би до това, щото да постави хората в положение, което ще ги застави да придобият желаните таланти и добродетели“ (по „Хрестоматия по истории зарубежной педагогики“, 1981: 239). Според него най-силното доказателство за могъществото на възпитанието е постоянното наблюдаване на зависимостта между различните видове възпитание и техните различни продукти или резултати.

– Руски революционни демократи

За Г. Белински цел на възпитанието са безстрашни борци за най-добрия обществен строй, при който няма да има експлоатация, угнетени и хората ще станат равноправни граждани на своята свободна родина.

А. Херцен извежда за цел на възпитанието хуманната, свободна личност, която ще живее според интересите на своя народ и ще се стреми към преобразуване на обществото на разумни начала.

Н. Чернишевски и Н. Добролюбов поставят като цел на възпитанието високо идейния и всестранно развит в духовно и физическо отношение човек.

IV. Възгледи за целта на възпитанието в педагогиката през втората половина на XX и началото на XXI век

Педагозите от развитите страни по различен начин обосновават концепциите и постановките за целта на възпитанието. Едни от тях отричат необходимостта от конкретна цел на възпитанието (Дж. Дюи, САЩ), други я свързват с религиозните цели (и то предимно на западноевропейското и северноамериканско християнство – протестантство, католицизъм, лютеранство, неотомизъм, англиканство, калвинизъм, презвитерианство, мормонство), трети я разглеждат във връзка с идеите на хуманизма и пацифизма (Б. Ръсел – Великобритания, Е. Фром – Германия и САЩ), четвърти се стремят да ѝ дадат демократичен и антиавторитарен характер (Ал. Нийл – Великобритания, Ив. Илич – Мексико, Р. Кузине – Франция). Р. Щайнер я свързва с антропософията като път на познание, който може да издигне духовните сили на личността до духовния свят на Космоса. Забелязва се изключително разнообразие на целта на възпитанието в различните педагогически школи. Съществен е приносът на Ер. Фром, П. Фрейре, Б. Блум, В. Ландшиър, Д. Ено, П. Гане, В. Сухомлински, Ал. Нийл при разработване на въпросите, засягащи целите на педагогиката, за разкриване пътищата, методите и средствата за постигането им.

Най-дълбоките основания за осъществяване на възпитателната идея се коренят извън човека, в системата на обществените отношения. Познанието води към фундаментални знания, към широка обща култура, а оттам към творчество, съзидание, евристика, качествен контрол. Източниците на хармонично развитие на личността не могат да се търсят у индивида. Те са в богатството на неговите отношения, в характера им, създаващ реални условия както за развитие, така и за реализация на всички потенциални човешки възможности. Осъществяването на целта на възпитанието е всеки човек да постигне своя собствен индивидуален връх – интелектуален, соматичен, анатомио-физиологичен, нравствен, професионален, граждански. Не отделният индивид, а обществото като цяло може да прави всичко. Френският автор М. Гюйо пише: „Възпитанието на децата и на младежите няма и не може да има за цел друго нещо освен самите тях. Ако се излезе от принципа, че всички човешки способности се намират в детския мозък, целта на възпитанието ще бъде тогава да благоприятства нормалното, пълното и хармонично развитие единствено на тия способности“ (Гюйо, 1904: 186). Творческите сили са диференцирани у човека. Всеки подлежи на индивидуалноличностно развитие на интелект, воля, чувства, съзнание, ценностни и светогледни ориентации, професионален и физически статус, творческо изграждане и израстване.

Времето, в което живеем, изисква възпитаването на нов човек. Той трябва да владее основните способности за интелектуално-иновационна дейност, солидна обща, специална и информационна култура, теоретични знания, да бъде самостоятелен, активно търсещ и умеещ да преработва необходимата информация в конкретната професионална дейност. Личността трябва да притежава критично мислене, да умее да открива и познава закономерностите и причинно-следствените връзки между процесите и явленията, да има активна жизнена позиция, устойчива линия на поведение, правилно да преценява житейските и професионалните проблеми, да ги разрешава с лекота, без да изпада в кризисни ситуации.

1. Фидеистична (религиозна) педагогика

Най-ярките L представители са Е. Файфел (Германия) и Ж. Маритен (Франция). Целта на възпитанието според тях е да се прокара мост между възпитаниците и Бог, „за да може възпитаникът да се ръководи от волята на Бог“ (Чакъров, 1971: 197).

2. Духовно-научна педагогика

В. Дилтай и Е. Шпрангер (Германия) създават теория на възпитанието, която цели изграждането на личности, готови да защитят свободния западен свят от тоталитарни доктрини и идеологии.

3. Педагогика на ценностите

В. Кузен (Франция) създава ново педагогическо направление, свързано с анализа на върховните духовни постижения и ценности от човечеството в хода на цивилизационния процес. Те, заедно с европейските нравствени ценности, трябва да се предоставят на възпитаниците, като по този начин се неутрализират другите идеологии и теории за целта на възпитанието.

4. Прагматична педагогика

Според създателите ѝ (Ч. Пиърс, У. Джеймс, Дж. Дюи – САЩ) целта на възпитанието е да подготвя децата за успех в живота. Това може да стане при условие, че възпитаниците бъдат подпомагани в дейностите си при набиране на подходящ житейски опит.

5. Либерална педагогика (САЩ)

Целта на възпитанието е преуспялата в житейското състезание личност – борбена, инициативна, изобретателна, владееща основите на предприемачеството. За да се реализира тази цел, е необходимо задълбочено познание за личните заложби, стремежи, лидерски амбиции, желания за работа в конкурентна среда, възпитаване на способности за екипна работа.

6. Педагогика на мира

Нейни представители са Е. Клапаред (САЩ), М. Монтесори (Италия), Ж. Пиаже (Швейцария), Б. Ръсел (Великобритания). За цел те издигат идеята за ненасилствено възпитание, чрез което да се създават хора с „миролюбиво поведение, годни практически да решават конфликтни отношения“ (Чакъров, 1971: 257).

7. Теория на съгласуваната педагогика

Създателите L (М. Давид, Ж. Фавре, А. Франши – Франция) преследват възпитание на личност, способна да избере своя път на развитие като автономна, свободна, да организира своята самореализация. Отбелязва се, че принципът на плурализъм осигурява възможност на всеки индивид да ползва многообразието на културата за собствен избор, като живее в хармония с обществото.

8. Интегративна педагогика

Х. Фенд, Х. Райзер, Ж. Мют (Германия) преследват създаване на личност, способна на солидарност, сътрудничество, социална интеграция, умение за търпимост на различни манталитети, т.е. създаване на атмосфера на взаимна търпимост, преодоляване на конфликти и проява на многообразие на интересите на отделните индивиди.

9. Педагогика, свързана с агропософията

Р. Щайнер (Германия) е създател на т.нар. „Валдорфска система“ за възпитание на личността. Опира се върху философията на творческата дейност и хетерогенната теория, според която по силата на наследствените си различия, хората не са еднакви, т.е. по рождение всички индивиди се отличават един от друг. Тази хетерогенност според автора предопределя и нееднородността на обществото по отношение на класи, групи, прослойки, степен на възпитаност, образование, лоялност, интелектуални сили и възможности. Затова чрез системата си той предоставя равни права и шанс на всички възпитаници. Създава своя уникална система за периодизация на детското развитие. Възпитанието цели развитието на природните заложби у детето и това става с помощта на евритмията, музиката, изкуството, като се следват интересите на децата.

10. Теория на Дж. Брубахър (САЩ)

За него водеща философска позиция е изменчивостта на човешката природа. Основен въпрос при формулирането на целта на възпитанието е: „Доколко човек е свободен да избира своето развитие, сам да определя насоката на измененията си?“. Това не е ли регламентирано от сили извън личността, те не ограничават ли свободния избор и не осъществяват ли насилие върху нея? Дж. Брубахър (*Educating Americans for 21st Century*, 1983) извежда два вида свобода: първата е свързана със социалния избор, а втората – с правото на учителя да даде свобода на детето да направи своя избор. Тази свобода е от съществено значение за педагогическата наука, защото на преден план излиза детето като творец на собствените си дела, ръководител на съдбата си.

11. Педагогика на плурализма

Немският философ Ю. Хабермас не приема безрезервно и еднозначно идеите за хетерогенната природа на обществото и хората. Той предлага четири алтернативни модела за цел на възпитанието, в които са изведени различията между обществото и гражданите. Съобразно това трябва да се формулират преследваната възпитателна цел и съответстващите ѝ задачи.

– Хората са различни и затова трябва да има различни подходи във възпитателната дейност, така щото да се създават условия за развитие на индивидуалността и неповторимостта у личността на възпитаника.

– У всички хора е налице нещо общо, сходно и чрез възпитанието трябва да им се помогне да се разкрие и открие особеното у всеки от тях.

– Различията между хората са огромни, често пъти, диаметрално противоположни, така че, чрез възпитанието трябва да се пристъпи към определено нивелиране, за да могат те да работят, общуват и живеят заедно.

– Еднаквостта между хората е в рамките на допустимите граници и затова не е необходимо да се акцентира върху личностните различия.

Послесловие

Диалектичното разбиране за хармоничността на личността в индивидуалното ѝ развитие се стреми да преодолее абстрактния характер на класическия, ренесансов енциклопедизъм и ограничеността на дилетантизма, утешаващ се с древната максима: „Да знаеш от всичко по малко и по малко за всичко“ (Вичев, 1984: 60). Същността на този педагогически проблем се търси не само в обема на знанията, в универсалността на индивидуалните умения, а в създаването на свободно и демократично общество, в което ще са премахнати задържащите развитието условия и фактори. Хармоничното развитие на личността означава оптимално съответствие на всички страни на нейната възпитаност, с отчитане пълната реализация на духовните, нравствените и физически възможности. Хармоничното съчетаване на обща надареност и специални способности (в областта на науката, културата и изкуството, техниката и технологиите) е благоприятно условие за високи лични постижения при реализация на целта на възпитанието.

М. Белова отбелязва, че целите на възпитание трябва да се търсят „не в миналото, нито в настоящето, а в бъдещето“ (Белова и др., 1995: 89). Бъдеще, свързано с развитие на основите на информационното общество, с повсеместното навлизане на ИКТ във всички области на жизнената дейност на личността – производство, обучение, специализация, творчество, култура, наука. „Ние може би сме пред прага на едно постчовешко бъдеще, в което технологиите ще ни представят възможността постепенно да променяме човешката същност в хода на времето. Мнозина приветстват тази възможност като истинска човешка свобода... Тази свобода ще бъде много по-различна от свободите, на които са се радвали преди това. Досега политическата свобода винаги е била равностепенна на свободата да се преследват цели, които нашата природа е обозначила за самите нас. Тези цели не са строго детерминирани; човешката природа е много пластична и ние разполагаме с невероятен спектър от възможности за избор, съвместими с тази природа“, заключава Фр. Фукуяма (Фукуяма, 2002: 284).

За да бъде успешна възпитателната цел, е необходимо създаването на оптимални условия за саморазвитие и самоуправление на личността, изграждане на умения за самоконтрол и ръководство в развитието на познавателните сили и способности, мисловната дейност, въображението, общата, специалната и комуникативната култура.

Във века на човека задължително трябва да възпитаваме истинския Човек – творец, новатор, с висок интелект и култура, носител на истинска нравственост, приемащ и зачитащ Другия, гледащ в Бъдещето.

ЛИТЕРАТУРА

- Белова, М. и др. (1995). *Теоретични основи на възпитанието*. „Веда Словена-ЖГ“. София.
- Булкин, А. (2004). К вопросу о концепции „Циклического восхождение культуры“. *Высшее образование XXI века*. МГУ. Том II. Москва.
- Вичев, В. (1984). *Общество, личност, възпитание*. „Народна просвета“. София.
- Гюйо, М. (1904). *Възпитание и наследственост*. Варна.
- Дистервег, А. (1985). *Избрани педагогически съчинения*. Пловдив.
- Ериксън, Е. (1996). *Идентичност. Младост и криза*. Наука и изкуство. София.
- Ильина, Т. (1984). *Педагогика*. „Просвещение“. Москва.
- История зарубежной дошкольной педагогики*. (1986). „Просвещение“. Москва.
- Коменски, Я. А, Дж. Лок, Ж-Ж. Русо, Й. Х. Песталоци. (1987). *Педагогика*. Москва.
- Манов, В. (1923). *Теория на възпитанието*. МНП. София.
- Наумова, Н. (1988). *Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения*. Москва.
- Начев, Н. (1999). *Сборник от категории, понятия и термини*. Алма матер „Интернационал“. Габрово.
- Никитина, Л. (2004). О перспективах развития высшего образования. *Высшее образование XXI века*. МГУ. Том II. Москва.
- Оуен, Р. (1980). *Революцията и практиката и съзнанието на човешкия род*. София.
- Платон. (1971). *Государство. Сочинения. Том 3 (1)*. Москва.
- Попов, Л. (2009). *Педагогическо мислене*. „Аскони Издат“. София.
- Русо, Ж-Ж. (1976). *Избрани педагогически произведения*. „Народна просвета“. София.
- Фукуяма, Фр. (2002). *Нашето постчовешко бъдеще*. „Обсидиан“. София.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. (1981). Сост. А. Пискунов. „Просвещение“. Москва.
- Цанова, Н, Н. Райчева. (2012). *Методика на обучението по биология. Теория и практика*. PENSOFT. София- Москва.
- Цветков, Д. (1990). *Конструктивната функция на образованието*. „Народна просвета“. София.
- Цветков, Д. (1991). *Целите на образованието и възпитанието. Педагогика, кн. I*.
- Чакърров, Н. (1971). *Педагогиката като наука*. „Народна просвета“. София.

- Щайнер, Р. (1993). *Философия на свободата*. Антропософско издателство „Димо Даскалов“. Стара Загора.
- Bloom, B. et al. (1956). *Taxonomy of Objectives: Cognitive Domain*. David Mc Kay. New York.
- Cf. Teaching Strategies: A guide to Better Instruction*. (1994). Toronto.
- Educating Americans for 21st Century*. (1983). Washington.
- Krathwohl, D. et al. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain*. David Mc Kay. New York.
- Mader, O. (1969). Gedanken und Thesen zur Lehrplantheorie. *Pädagogische Forschung*. N 1 – 2.

REFERENCES

- Belova, M. (1995). Teoretichni osnovi na vazpitaniето. Veda Slovena-JG. Sofia.
- Bulkin, A. (2004). K voprosu o koncepcii „Ciklicheskogo voshjojenie kulturni“. Visschee obrazovanie XXI veka. MGU. Tom II. Moskva.
- Vichev, V. (1984). Obschestvo, lichnost, vazpitanie. Narodna prosveta. Sofia.
- Guyo, M. (1904). Vazpitanie i nasledstvenost. Varna.
- Disterveg, A. (1985). Izbrani pedagogicheski sacheniya. Plovdiv.
- Erikson, E. (1996). Identichnost. Mladost i kriza. “Nauka i izkustvo”. Sofia.
- Ilina, T. (1984). Pedagogika. “Prosveshtenie”. Moskva.
- Istoriya zarubejnoi doskolnoi pedagogiki. (1986). “Prosveshtenie”. Moskva.
- Komenski, Y. A., Dj. Lok, J.-J. Ruso, I. H. Pestalici. (1987). Pedagogika. Moskva.
- Manov, V. (1923). Teoriya na vazpitaniето. MNP. Sofia.
- Naumova, N. (1988). Sociologicheskie i psihologicheskie aspekti celenapravlenno go povedeniya. Moskva.
- Nachev, N. (1999). Sbornik ot kategorii, ponyatiya i termini. “Alma mater Internacional”. Gabrovo.
- Nikitina, L. (2004). O perspektivah razvitiya visshego obrazovaniya. Visschee obrazovanie XXI veka. MGU. Tom II. Moskva.
- Ouen., R. (1980). Revoluciyata i praktikata i saznanieto na choveschkiya rod. Sofia.
- Platon. (1971). Gosudarstvo. Sochineniya. Tom 3 (1). Moskva.
- Popov, L. (2009). Pedagogicheskoe mislene. “Askoni Izdat”. Sofia.
- Ruso, J.-J. (1976). Izbrani pedagogicheski proizvedeniya. “Nardna prosveta”. Sofia.
- Fukuyama, Fr. (2002). Nascheto postchoveschko badeschte. “Obsidian”. Sofia.

- Hrestomatiya po istorii zarubegnoi pedagogiki. (1981). Sost. A. Piskunov. Prosveshtenie. Moskva.
- Canova, N., N. Raicheva. (2012). Metodika na obuchenieto po biologiya. Teoriya i praktika. PENSOFT. Sofia-Moskva.
- Cvetkov, D. (1990). Konstruktivnata funkciya na obrazovaniето. "Narodna prosveta". Sofia.
- Cvetkov, D. (1991). Celite na obrazovaniето I vazpitaniето. Pedagogika. Kn. 1.
- Chakarov, N. (1971). Pedagogikata kato nauka. "Narodna prosveta". Sofia.
- Shtainer, R. (1993). Filosofiya na svobodata. Antroposofsko izdatelstvo „Dimo Daskalov“. Stara Zagora.
- Bloom, B. et al. (1956). Taxonomy of Objectives: Cognitive Domain. David Mc Kay. New York.
- Cf. Teaching Strategies: A guide to Better Instruction. (1994). Toronto.
- Educating Americans for 21- st Century. (1983). Wachington.
- Krathwohl, D. et al. (1964). Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain. David Mc Kay. New York.
- Mader, O. (1969). Gedanken und Thesen zur Lehrplantheorie. Padagogische Forshung. N 1-2.
- The Cambridge Dictionary of Philosophy. (1998). Ed. by R. Audi. Cambridge. 1998. P. 791.

TELEOLOGICAL ISSUES PEDAGOGICAL SCIENCE IN THE XXI CENTURY

Abstract. The article examines issues related to science teleology- purpose and goal setting in pedagogy. Displays the leading role of the purpose of education in the process of shaping the citizen - high morals, with heuristic thinking, a new attitude towards others, possessing knowledge, experience and competence.

For the forthcoming adoption of the Strategy for development of the educational system in Bulgaria for the next decades is essential formulation of a leading, relevant and consistent with the new values in Europe and the world order of education - be consistent with the processes taking place in the society: Information Society, globalization, lifelong learning, huge migratory flows, free choice and self-realization.

✉ **Prof. Luchiyank Milkov, DSc.**

Department of Public Administration
Faculty of Management and Administration
University of National and World Economy
8, Dekemvri Str.
1700 Sofia, Bulgaria
E-mail: milkovl@abv.bg

ПРАГМАТИЧНАТА ДИДАКТИКА

Николай Колишев

*Департамент за информация, квалификация
и продължаващо образование – Варна*

Резюме. В статията се обосновава един нетрадиционен вариант на разработване и структуриране на основни въпроси от дидактическата теория, предназначен да осъществи в по-голяма степен прагматичната връзка между изучаваните в педагогическите специалности проблеми на дидактиката и практиката на обучението. Ако в традиционното системно изложение на дидактическата теория системообразуващият фактор са **знанията** за компонентите на обучението, то в предлаганата схема системообразуващият фактор са **педагогическите умения на учителите**. Възприетата прагматична ориентация се реализира чрез спазването на следните три основни принципа: принцип на строгата логическа последователност (на строгата системност), принцип на операционализацията и принцип на авторството. Прагматичната дидактическа теория е представена чрез девет теми, в които са подчертани съдържателните и структурните новости.

Keywords: pragmatic didactics, forming factor of system, teachers' pedagogic skills, principle of strong logic consistency, principle of operationalization and principle of author

Постановка на въпроса

Според класическото определение „учебникът е книга, в която последователно и достъпно се излагат основите на науката съобразно учебната програма и дидактическите изисквания“. В композицията на учебника се разграничават основен (а понякога и допълнителен) текст и дидактически апарат (Андреев, 2001: 190 – 191). Чрез основния и допълнителен текст на учебника се представя съдържанието на съответната наука, а чрез неговия дидактически апарат се предлага технология за усвояване на съдържанието. По утвърдена от практиката традиция в дидактическия апарат се включват апарат за организация на усвояването, апарат за ориентиране и илюстрации (Зуев, 1983). Конструирането на учебника е подчинено на изпълнението на следните негови основни функции: информационна, управляваща, развиваща, комуникативна, възпитателна, индивидуализираща и диференцираща (Гельфман и Холодная, 2006: 41).

По обясними причини учебниците в сферата на висшето образование най-пълно и най-задълбочено представят основите на науките. Това представяне винаги е системно, макар че качеството на тази системност е различно. Но то е системно, защото по необходимост в учебника се разглеждат компонентите на предмета на науката в тяхната взаимна връзка.

Например в българските учебници по дидактика, както и по педагогика, включващи дидактиката като един от своите раздели, се е утвърдил системен начин на представяне на основите на науката, включващ анализ на двете страни на обучението преподаване и учене, последван от анализ на следните компоненти на обучението: цели, съдържание, методи, форми, принципи, резултат (контрол и оценка на учебните постижения на учениците) (Андреев, 2001; Петров, 2001; Милков, 2002; Радев, 2005; Чавдарова-Костова и др., 2012). Освен тези базисни компоненти, представени като глави в структурата на учебниците, авторите включват и проблеми, които отразяват актуални проблеми на обучението или представляващи предмет на лични научни изследвания. Същото се отнася и за редица руски и полски учебници (Куписевич, 1986; Оконь, 1990; Хуторский, 2001).

Анализ на някои от традиционно обособяваните в учебниците компоненти на обучението може да бъде открит и в западните учебници по педагогическа психология, в които, както е известно, в англоговорящите страни се разглеждат дидактическите проблеми. Последователността и начинът на представяне на педагогическите и дидактическите знания в тези учебници също са подчинени на една различна от българската, но достатъчно устойчива стандартна схема. В нея правят впечатление следните ориентирани към практиката съдържателни и композиционни решения за изложение на дидактическите знания.

– Разглеждане на целите на обучението в една глава с контрола и оценката на учебните постижения, с което се акцентира върху практическото правило, че контролът и оценката започват с поставянето на цел (Славин, 2004: 536 – 583; Лефрансуа, 2005: 366 – 396).

– Разглеждане на учебното мотивиране като характеристика на ефективното обучение (Лефрансуа, 2005: 306 – 332) или обособяването му в самостоятелна глава (Такман, 2002: 369 – 411; Славин, 2004: 393 – 432; Стърнбърг, 2014: 495 – 550).

– Разглеждане на взаимоотношенията между учители и ученици в контекста на въпроса за управлението на класа (Лефрансуа, 2005: 334 – 365; Стърнбърг, 2014: 551 – 601) или на въпроса за ефективната среда за учене (Славин, 2004: 434 – 478), или на въпроса за процесите в учебната група (Такман, 2002: 296 – 330). Анализ на някои страни на взаимоотношенията между учители и ученици включва в дидактическата проблематика и българският автор М. Андреев, като го подчинява на темата за дисциплината и ръководството на обучението (Андреев, 2001: 399 – 408).

В схемата за представяне на дидактическите знания в западните учебници по педагогическа психология участват и редица елементи, които ефективно обслужват усвояването на съдържанието и следователно принадлежащи преди всичко към дидактическия апарат на учебниците: 1) цели на отделните глави; справки, които съпътстват текстовете и обогатяват тяхното съдържание; обобщение на главите (Такман, 2002); 2) въвеждащи текстове (винетки), представящи ситуации от реалния живот, на които се натъкват педагозите; взаимно свързани рубрики, които осигуряват възможности за практическо осмисляне и затвърждаване на знанията („използване на вашия опит“, „теорията на практика“, „учители в действие“, „целенасоченият учител“, „случай, който трябва да обмислите“); рубрики за управление на ученето (план на главата, въпроси за проверка, речник, връзки с анотации, обобщение на главата, ключови термини, въпросник за самооценяване, пътепоказател в ученето) (Славин, 2004: 26 – 27); 3) въвеждащи резюмета на главите; въвеждащи основни въпроси, предназначени за привличане на вниманието и за формулиране на целите на главите; познавателни справки; предпубликационна критика, съдържаща коментари на рецензенти и читатели; реални случаи от училищната практика, илюстриращи практическото приложение на теоретичните принципи; обобщение на главите; контролни въпроси; теми и въпроси за работа в интернет (Лефрансуа, 2005: 16); 4) педагогически помощни средства, разположени в началото на главите, в процеса на изложението на съдържанието на главите и в края на главите: план на главата; „голямата картина“, съдържаща целите на главата, формулирани като въпроси; начална винетка, съдържаща разсъждения на практики в действие; обзор на главата, осигуряваща връзка между понятията от главата и практиката в класната стая; въпроси за размисъл, включващи въпроси за аналитично, творческо и практическо мислене; „гъвкавият експерт“ – рубрика, в която се описват начините, по които учителите и учениците подхождат към всекидневните предизвикателства в класната стая; „последници за преподаването“ – рубрика, в която се показва как опитните учители използват конкретните понятия в класната стая; „конструиране на собственото учене“ – рубрика, съдържаща дейности за надграждане на прочетеното в текста; форум, в който се включват дебати от три гледни точки по важен педагогически проблем; интервюта с опитни учители; обобщение на главите; ключови термини и понятия; „как да станете експерт: въпроси и проблеми“ – рубрика, в която се предлагат дейности за приложение на понятията от главата към проблемите в училищната практика (Сърнбърг и Уилямс, 2014: 16 – 17).

Изброените практически ориентирани съдържателни и композиционни решения, както и елементите на дидактическия апарат, бележат една продуктивна тенденция към **прагматизиране** на изложената в учебниците дидактическа теория.

В настоящата статия предлагаме един прагматичен вариант на разработване и структуриране на основни въпроси от дидактическата теория. Мотивите, предизвикали усилията за **прагматизиране на теорията**, произтичат от нашето убеждение, че изучаваните в педагогическите специалности дидактически знания се нуждаят от засилване на връзката им с практиката на обучението. Не става въпрос за скуката на традиционното представяне, нито за лишените от въодушевление реакции на студентите, а преди всичко за смисъла дидактическата проблематика да се разработи в система, която в по-голяма степен и по един по-непосредствен начин да обслужва професионалната подготовка на учителите. Този смисъл е породен най-малко от следните две съществени причини:

– Незадоволителната общодидактическа подготовка на студентите, завършващи педагогически специалности, която посочваме в качеството ѝ на доминираща оценка в съзнанието на професионалистите, но която с голяма степен на вероятност може да бъде доказана при едно безпристрастно изследване. Ако понижените критерии за подбор на студенти в педагогическите специалности са част от обяснението, то другата част е качеството на преподаването във висшите училища, което в много от своите елементи произтича от структурата и съдържанието на дидактическата теория.

– Самият нормативен характер на дидактиката като наука, който издига способността ѝ да обосновава норми за ефективно осъществяване на всяко обучение в качеството на съществен критерий за възможността на теорията да формира и развива дидактическа компетентност. Това означава, че важна линия в задълбочаването на дидактическото познание е стремежът на изследователите да операционализират теоретичните постановки и да ги превръщат в практически препоръки.

Какъв смисъл влагаме в понятието „прагматизъм“?

Прагматизмът е философско учение, създадено от американския философ Чарлс Пърс (1839 – 1914). Източниците на прагматизма, който се смята за единствения оригинален принос на Американския континент към световната философия, са свързани с интереса към практическото значение на нещата. Централен за прагматизма е въпросът за това доколко е полезна разглежданата идея за реализация на някаква практическа цел“ (Фрейджер и Фейдимен, 2006: 338).

В нашия случай под „прагматична дидактика“ разбираме дидактическа теория, разработването и структурирането на която е подчинено на подготовката на бъдещите учители за практиката на обучението.

Системообразуваният фактор на дидактическата теория

Видът на системата, в която се излага дидактическата теория в учебниците, зависи от системообразувания фактор, разбираан като това, което обединява компонентите, което е общо за всички компоненти, закономерно повтарящото се в компонентите.

Според нас при традиционното системно изложение на дидактическата теория системообразуваният фактор са **знанията** за компонентите на обучението, каквито представляват целите, съдържанието, методите, принципите, формите, средствата и резултатът от обучението.

Но това не е единствената възможност за изграждане на системата на теорията. Защото, ако теорията има за цел да представи в системен вид знанията за дидактическата компетентност, то тази компетентност включва следните три съставни части, всяка от които може да придобие статут на системообразуващ фактор: дидактически знания, дидактически умения и дидактически ценности, или когнитивен, дейностен и ценностен компонент.

В тази статия искаме да предложим нетрадиционно системно изложение на дидактическата теория, при което системообразуваният фактор са **педагогическите умения на учителите**.

В нашето разбиране педагогическите умения на учителите представляват системи от високоорганизирани интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществяват целесъобразни изменения в компонентите и характеристиките на обучението.

Уменията, разбира се, съдържат в себе си знанията (умението е знание в движение), но акцентът върху предизвикващите целесъобразни изменения в обучението интелектуални и практически действия на учителя категорично отличава знанията за уменията¹⁾, каквато е същността на предлагания системообразуващ фактор, от знанията за знанията, каквато е същността на педагогическата теория, разработена въз основа на традиционния системообразуващ фактор. Основният въпрос при анализа на уменията е технологичен и се състои в това как да се изменят целесъобразно определени компоненти и характеристики на обучението – целите, мотивиращото въздействие на обучението, взаимоотношенията и т. н. Основният въпрос при създаването и осмислянето на знанията не е технологичен, а съдържателен. Той е или описателен (какви са характеристиките на изследваните предмети и явления), или обяснителен (какво е обяснението на изследваните процеси и явления). В момента, в който заговорим за изменение, което след описанието и обяснението е третата функция на всяка наука, става необходимо да интегрираме знанията (какво трябва да се измени) и уменията (как трябва да се измени), като въпросът за уменията е толкова по-силно застъпен, колкото е по-конкретна предлаганата технология. С други думи, знанията описват и обясняват, а уменията изменят.

Нетрадиционното разработване на дидактическата теория, което искаме да предложим, почива на следните три принципа, спазването на които реализира възприетата прагматична ориентация.

– Принцип на строгата логическа последователност (на строгата системност). Методът, чрез който е разработена прагматичната дидактическа теория, е методът на логическия анализ, в постоянното задълбочаване на който, както

казва Уилям Джеймс, се съдържа цялата прелест на истинския научен труд (Джеймс, 2008: 274). Най-общо, изложението е логично, когато всяко следващо произтича от предишното. Това означава, че логичната връзка се постига чрез последователно разгръщане на ясно формулирани фундаментални изходни постановки, последвано от тяхното целесъобразно конкретизиране.

– Принцип на операционализацията. В широк смисъл операционализация означава конкретизиране на определено понятие до степен, в която то е в състояние да обслужва практическата дейност на човека. В процеса на операционализация могат да бъдат обособени два аспекта: продуктивен аспект (конкретизирам, за да превърна в практически действия) и измерителен аспект (конкретизирам, за да проверя наличието и да измеря равнището на практическите действия). При разработването на прагматичната дидактическа теория процедурите на операционализация са приложени преди всичко в своя продуктивен аспект, но в редица случаи се стига и до формулировки, представляващи показатели за контрол и оценка на педагогическите умения на учителите. Крайният резултат от операционализацията са интелектуалните и практическите действия на учителите, които в своето единство образуват педагогическите умения, като заедно с това представляват търсените прагматични норми за ефективно осъществяване на обучението.

– Принцип на авторството. Прагматичната дидактическа теория е разработена въз основа на оригинални авторски идеи за същността, макро- и микро-структурата на педагогическите умения на учителите и всички, произтичащи от тези идеи следствия. В този смисъл, теорията е контрапункт на обзорните педагогически публикации, представляващи конспекти на разнообразни гледни точки и сбор от цитати, които, разбира се, имат своя справочен смисъл, когато са добре систематизирани, но при които липсва авторската мисъл, понякога до такава степен, че е по-подходящо да се говори за съставителство, отколкото за авторство. Разбира се, представянето на различни гледни точки е признак за признаване на плюрализма в мисленето и демократичен отказ от натрапването на една-единствена идея, но нерядко то става самоцелно, безкритично, безполезно и обслужващо повече интересите на авторите, отколкото на читателите. Затова максимата, към която се придържаме в нашия случай, е да следваме собствения си разум, независимо къде ще ни отведе той.

Дидактическа теория, центрирана върху педагогическите умения на учителите

В следващото изложение ще представим в синтезиран вид основите на дидактическа теория, центрирана върху педагогическите умения на учителите. Тя е продукт на научно изследване и я наричаме прагматична, защото нейният краен резултат е изразен в обосноваване на тези действия на учителите, качествено изпълнение на които осигурява ефективност на обучението. Прагматичната теория е нетрадиционна, което означава, че се отличава от обичайната

теория по редица свои съдържателни и структурни новости, които специално ще подчертаваме.

Няма да коментираме стандартното начало на една дидактическа теория, включващо определяне на обекта, предмета, функциите, задачите и методите на дидактиката, въпреки че и тук имаме предложения, свързани преди всичко с необходимостта от отнасяне на обучението към клас явления, наречен „стратегии за предаване на социалния опит“. Няма да коментираме и понятиен-терминологичния апарат на дидактиката, въпреки че смятаме за целесъобразно неговото разглеждане на следните три равнища: основно понятие, производни на основното понятие, конкретизация на производните понятия.

Ще представим прагматичната дидактическа теория, разделена на девет теми.

Първата тема е озаглавена „Основни за класния процес на училищно обучение педагогически умения на учителите“ (Колишев, 2014).

Специално искаме да подчертаем, че става въпрос за извеждане и анализирание на **основни умения**, т.е. на **съществени** за процеса на обучение умения, което означава, че те непосредствено се отразяват върху неговата ефективност. На второ място, тези умения са основни за **класния процес на училищно обучение** като място, на което обучението продължително време се реализира в своето единство на преподаване и учене, а учителят и учениците съвместно преследват неговите цели, осъществяват неговата технология, контролират и оценяват неговите резултати. На трето място, в центъра на изследването са не други, а **педагогическите умения на учителите**, т.е. тези умения, които произтичат от **спецификата** на организираното предаване на социалния опит на следващото поколение със средствата на обучението.

Друго необходимо уточнение е, че става въпрос именно за умения, а не за компетентности на учителите, колкото и модерно да е последното понятие.

В какво се състои собственият ни възглед за компетентността?

След като понятията „знание“ и „умение“ се оказаха недостатъчни за отразяване на теснотата на връзката между характеристиките на личността и изискванията на извършваната от нея дейност, то понятието „компетентност“ трябва да означава нещо повече от интеграцията между знанията и уменията в структурата на личността. Компетентността наистина е нещо повече от интеграцията между знанията и уменията. Тя е повече както в количествен, така и в качествен план.

В количествен план тя е повече, защото е съставена от елементи, представляващи умения на личността. Компетентността е интеграция на умения, или понятията „компетентност“ и „умения“ се отнасят както цялото към своите части. Например популярните осем компетентности²⁾, залегнали в Препоръката на Европейския парламент и на Съвета от 18.12.2006 г. (Recommendation..., 2006), включват елементи, които по своята същност представляват умения и

нито смислово, нито стилистично могат да бъдат наречени компетентности. Езиковата компетентност се състои от умения за слушане, говорене, четене и писане; математическата компетентност се състои от умение за смятане, логическо и пространствено мислене и представяне и др.; и т.н.³⁾ По същия начин педагогическата компетентност на учителя в процеса на обучение включва педагогически умения, които не представляват компетентности. Самата смислова и стилистична система на българския език трудно би възприела названия от рода на „компетентност в мотивирането на учениците“, „компетентност в междуличностните отношения“, „компетентност в достъпното преподаване“ или „компетентност в систематизацията на учебния материал“ и т.н. Или ако това е възможно поради отворения характер на езиковата система, подобни изрази изглеждат твърде изкуствени, пресилени и неадекватни.

В качествен план компетентността е нещо повече от интеграцията на знания и умения, защото тя не се изчерпва с нея. Необходим е и друг елемент, а именно този, който да направи възможно постигането на по-тясна степен на свързаност между характеристиките на личността и изискванията на извършваната от нея дейност. Наричаме този ключов за компетентността елемент „отношение“. **Следвайки тази логика, можем да определим компетентността като интеграция на знания, умения и отношение, осигуряваща ефективно осъществяване на професионални и житейски дейности.**

Основната съдържателна новост при разглеждането на тази тема е прилагането на дидактически подход за обосноваване на педагогическите умения на учителите.

Наред със съществуващите в специализираната литература, без съмнение, продуктивни подходи, каквито са педагого-психологическият, педевтологическият и компетентностният, анализиращи в единство както „чисто“ педагогически умения, така и педагогическите проявления на умения, необходими за широк кръг дейности на личността, може да се очаква, че теоретична и практическа ценност ще притежава и един дидактически подход. При него би следвало да се обосновават не психологически, логически и други широко професионални умения, а именно педагогически умения, т.е. такива, които се извеждат от спецификата на обучението като стратегия за организирано предаване на социалния опит на следващото поколение. Изненадващо е, но е факт, че в достъпните ни публикации на български, руски и английски език не открихме дидактически подход за обосноваване на уменията, който да постави в центъра на вниманието обучението като основна дейност на учителя.

Очакваната продуктивност на дидактическия подход е основана на дълбочината на теоретичния анализ, която ще се постигне, ако се обособят единни по своята природа педагогически умения на учителите. Защото е очевидно, че обособените чрез другите подходи умения се отличават със своята нееднообразност и могат да бъдат класифицирани въз основа на своята различна

сфера на функциониране. Тогава е възможно да се обособят следните три групи умения: социални умения, широко професионални умения и специфично педагогически умения (Колишев, 2014).

Логичната изходна точка за извеждане на основни за училищния процес на обучение педагогически умения на учителите е структурата на обучението, защото тя отразява неговия цялостен характер. Различните възгледи за структура на обучението, декларирани или аргументирани в специализираната литература, са базата за обосноваване на педагогическите умения, като единството във възгледите на авторите е определена теоретична гаранция за същественост и специфичност на уменията.

Тръгвайки от тази изходна точка, е възможно да се обосноват следните основни за класния процес на училищно обучение педагогически умения на учителите: за целеполагане в обучението, за реализиране на мотивиращо обучение, за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението, за индивидуализация и диференциация на обучението, за достъпно преподаване, за систематизация на учебния материал, контролно-оценъчни умения и възпитателни умения (Колишев, 2014).

Втората тема е озаглавена „Педагогическото умение за целеполагане в обучението“ или за да не бъде твърде дразнещо повторението на понятието „педагогическо умение“ в следващите седем теми – „Целеполагане в обучението“.

Основна съдържателна новост при разглеждането на тази тема е разделянето на целите на обучението на репродуктивни и творчески, което отсъства в традиционната дидактическа литература, но за което има сериозно теоретично основание. Основанието е в самия предмет на обучението, а именно в усвояването на социалния опит от подрастващото поколение. Според едно класическо разбиране за социалния опит в неговата структура могат да бъдат обособени четири компонента (Лернер и Скаткин, 1982: 102):

– Знания за природата, обществото, мисленето, техниката и начините за извършване на дейности.

– Опит в прилагането на известните начини за извършване на дейности, въплътен в уменията и навиците на усвоилата този опит личност.

– Опит в творческата дейност, придобит при решаването на нови, възникнали пред обществото проблеми.

– Опит в ценностното отношение към материалния и социалния свят.

В тази структура достатъчно ясно могат да бъдат открити две относително самостоятелни части: 1) усвояване на резултатите от материалната и духовната дейност на човечеството, изразени в знания, начини за извършване на дейности и ценностно отношение към света; 2) усвояване на процеса на творческа дейност, който е довел до създаването на всички настоящи и който ще доведе до създаването на всички бъдещи резултати от продуктивната ак-

тивност на човечеството.

Логично е тези две очевидно различни части на социалния опит да предполагат разлики в целите на обучението, в средствата за постигане на целите, както и в средствата за контрол и оценка на учебните постижения. Като следствие от това възниква необходимостта от понятия, отразяващи спецификата на целите и средствата, детерминирана от насочеността им към усвояване на една от двете части на социалния опит. По отношение на втората част на социалния опит безспорно адекватното е понятието „творчество“, но по отношение на първата част обичайното понятие „репродукция“ понякога предизвиква възражения. Възраженията са свързани с основателните твърдения, че в репродуктивните процеси също са налице творчески елементи.

Като се съгласяваме с тези твърдения, не намираме по-подходяща опозиция на понятието „творчество“ от понятието „репродукция“ с цялата условност, която е възможно да носи подобно противопоставяне. Но посочената условност е характерната за езика условност, който във функцията си да отрази обективно действителността постига това с различна степен на точност. В конкретните разсъждения въпросната условност се засилва например от факта, че при усвояването на процеса на творческа дейност се усвояват и резултатите от дейността. Но така или иначе, едно е да доминира усвояването на резултатите, друго е да доминира усвояването на процеса.

Поради изложените съображения смятаме за оправдано използването на опозицията „репродукция – творчество“ за разграничаване в съответствие с двете части на социалния опит на цели на обучението, на методи на обучението, на изпитни въпроси, на стратегии за контрол и оценка на учебните постижения.

Основната структурна новост при тази тема е, че традиционният въпрос за дидактическата проблемност се разглежда в контекста на творческите цели на обучението. Това е така, защото според нас адекватно на спецификата на обучението е разбирането за развитието на творческите умения на учениците като процес на решаване на учебни проблеми чрез самостоятелно генериране на идеи, в резултат на което ученикът открива субективно нови знания. Като такъв процес творчеството се разглежда в редица литературни източници (Большой..., 2006: 534; Лернер и Скаткин, 1982: 102; Речник..., 1989: 243, 580; Такман, 2002: 185 – 214).

Третата тема е озаглавена „Педагогическото умение за реализиране на мотивиращо обучение“ или „Стратегии за реализиране на мотивиращо обучение“. В тази тема можем да обособим пет съдържателни и две структурни новости.

Първата съдържателна новост при тази тема е включването в **дидактическата проблематика на въпроса за развитието на мотивацията за учене**. Обикновено този въпрос се възприема като запазена територия на педаго-

гическата психология, но той притежава ясно очертан дидактически аспект, който напълно коректно може да бъде разграничен от психологическия. При психологическия анализ на мотивацията за учене се изследва психическият механизъм на мотивацията, а при дидактическият анализ се обосновават тези стратегии, които ефективно развиват мотивацията за учене в процеса на обучение. Психологическият анализ търси отговор на въпроса „Как си взаимодействат компонентите на психиката на личността, за да възникне мотивацията за учене?“. Педагогическият анализ търси отговор на въпроса „Какви интелектуални и практически действия е необходимо да извърши учителят, за да развива мотивацията за учене?“. Отговорът на втория въпрос се основава на отговора на първия, но се разгръща в пълнотата на своите компоненти в контекста на дидактическата реалност.

Втората съдържателна новост е **разбирането на външната (интрасивната) и на вътрешната (екстрасивната) мотивация за учене**. Външната мотивация за учене се разбира като такава, която не произтича непосредствено от спецификата на обучението, доколкото е обща за различни видове дейности. Вътрешната мотивация е тази, която произтича непосредствено от спецификата на обучението като особен вид човешка дейност. Освен това вътрешната мотивация се интерпретира като мотивация-средство, защото представлява ефективно и бързодействащо средство за предизвикване на учебна активност, но не е цел в развитието на личността. Вътрешната мотивация се интерпретира като мотивация-цел, защото формирането ѝ е крайна цел в развитието на личността в процеса на училищно обучение. Тези ориентирани към практиката възгледи водят до обособяването на следните три групи вътрешни мотиви: 1) целеви мотиви, които действат, когато ученикът възприема целта на обучението като ценност; 2) съдържателни мотиви, които действат, когато ученикът възприема съдържанието на обучението като ценност; 3) процесуални мотиви, които действат, когато ученикът възприема процеса на обучението като привлекателен.

Третата съдържателна новост е **интерпретирането на учебните успехи и неуспехи като дидактическа стратегия за реализиране на мотивиращо обучение**. Нейните компоненти се извеждат в резултат на отговор на въпроса „Как трябва да се организира обучението така, че учениците да успяват?“. По такъв начин структурата на стратегията се образува от следните съставни части: индивидуализация и диференциация на обучението; развитие на умението за целеполагане на учениците, на което се обръща внимание в западните педагогически психологии, но не и в българските дидактики; стратегии за учене и за умствен труд; развитие на контролно-оценъчните умения на учителите, които имат непосредствено отношение към успехите и неуспехите на учениците; самоконтрол върху учебното поведение на учениците с акцент върху умението за позитивна преработка на учебните неуспехи – един въпрос, който

по правило отсъства от традиционната дидактическа проблематика.

Четвъртата съдържателна новост е **обосноваването на дидактическа стратегия за реализация на мотивиращо обучение, наречена „хуманни взаимоотношения“**, или **включването в проблемите на дидактиката на въпроса за взаимоотношенията в процеса на обучение**. Научната традиция е взаимоотношенията между учители и ученици да се разглеждат от педагогическата психология и от педагогическата социология, всяка от гледна точка на своя предмет. Но има сериозни основания те да бъдат проблем и на дидактиката. Ако дидактиката е наука за ефективната организация на обучението, то не са ли взаимоотношенията важен компонент на тази организация, който съществено влияе върху учебните постижения на учениците? И не трябва ли в предмета на дидактиката да се разработват нормите на продуктивните за обучението взаимоотношения между учители и ученици?

Петата съдържателна новост е **обосноваването на дидактическа стратегия за реализация на мотивиращо обучение, наречена „рационални аргументи“**. Според теорията за мотивацията, наречена „очаквана ценност“, личността е активна, когато се стреми към ценна за нея цел и когато има голяма вероятност тази цел да бъде постигната. Целта, която учителят би искал ученикът да възприема като ценност, е целта на обучението. Ако разбира тази връзка, учителят трябва да полага усилия, за да формира съзнание за ценност на целта на обучението. Естествено е подобно съзнание да се формира, на първо място, чрез рационални аргументи за ценността на знанията и за смисъла на ученето. Това е така, защото словото на учителя е основно средство за взаимодействие с учениците. Убедителните словесни изрази обясняват, доказват, илюстрират, като по такъв начин формират начина на мислене на учениците.

Първата структурна новост при тази тема е **разглеждането на класическите дидактически принципи за индивидуален подход и за достъпност в контекста на стратегиите за реализиране на мотивиращо обучение**. Това означава, че тези и останалите класически дидактически принципи се разглеждат не като обособена част от дидактическата проблематика, а там, където възниква логическата необходимост от тяхното разглеждане, в случая като структурни компоненти на стратегията за учебно мотивиране „успехи и неуспехи“. Други два принципа, а именно за активност и за съзнателност, не се подлагат на специален анализ, тъй като прилагането им става възможно вече не поради познаването на тяхната същност, а поради познаването същността на стратегиите за учебно мотивиране. От съображения за приемственост между традиционната и прагматичната дидактика е възможно обичайният анализ на принципите на обучение да бъде поставен в приложение, ако става въпрос за учебник с изложение на основите на дидактиката.

Втората структурна новост е **разглеждането на методите на обучение в контекста на стратегиите за реализиране на мотивиращо обучение**. В прагматичната дидактика методите на обучение не представляват отделна проблемна област, а се анализират в качеството си на дидактическа стратегия за учебно мотивиране, наречена „методи на обучение“. Методите на обучение са този компонент на обучението, който е в състояние да го направи привлекателно за учениците, а привлекателността на обучението е основателна причина за учебна активност. Мощен мотивиращ потенциал в това отношение притежава самото разнообразие от прилагани методи на обучение, но акцентът е преди всичко върху тези методи, които са придобили популярност като интерактивни методи на обучение. И тук, както при принципите на обучение, е възможно традиционният анализ на методите да бъде поставен в приложение. При методите това се налага и поради тяхното разнообразие, което наистина се нуждае от едно обстойно изложение.

Четвъртата тема е озаглавена „Педагогическото умение за изграждане на хуманни взаимоотношения между участниците в процеса на обучение“ или „Взаимоотношенията между участниците в процеса на обучение“.

Основната съдържателна новост при тази тема е **самата гледна точка за анализ на взаимоотношенията между учители и ученици в процеса на обучение, доказваща правомерността на включването на този въпрос в дидактическата проблематика**. Тази гледна точка се състои в търсенето на историческите основания за разработването на един оптимален и отговарящ на съвременните условия модел на взаимоотношения, в конкретизирането и определянето на неговите проявления и във формулирането на признаците за неговата диагностика в процеса на обучение. Именно тези признаци представляват продуктивните за обучението норми на взаимоотношения, постигането на които ще създаде по-добри условия за осъществяване целите и на обучението, и на възпитанието. В конкретния случай като продуктивен за обучението се защитава моделът „уважение и възискателност“, който намира проявление в изграждането и спазването на принципите на свобода, толерантност, справедливост, доверие, дисциплина и отговорност.

В темата за взаимоотношенията за първи път се появява повторението на текстове, което е важна структурна особеност на прагматичната дидактика. Тази особеност е породена от характерните за практиката интегрални връзки между педагогическите умения, които теорията отразява чрез факта на включването на едни умения в структурата на други. Така например умението за изграждане на хуманни взаимоотношения се включва в структурата на умението за реализиране на мотивиращо обучение в качеството му на дидактическа стратегия за учебно мотивиране. Ако този факт изглежда като някакво логическо противоречие, то трябва да кажем, че това не е така. Не е така, защото

обоснованите осем умения не представляват класификация, която да отговаря на логическото изискване за висока степен на съдържателна самостоятелност на класифицираните обекти. Те притежават единствено достатъчна степен на относителна самостоятелност, защото са изведени не чрез класификация, а чрез анализ на структурите на обучението. Всъщност взаимното проникване на уменията е признак за близостта на теоретичния анализ до интегралната практика, в която явленията са подредени не линейно и строго разграничено, а влизат едно в друго, образувайки цялост. Освен всичко това повторението на текстове, характерно за прагматичната дидактика, има и несъмнен обучаващ смисъл.

Все пак, за да не се прекалява с анализирането в изложението на една и съща проблематика, макар и в различен контекст и обем, като правило е разумно да се препраща към страниците, на които тази проблематика е разглеждана подробно.

Петата тема е озаглавена „Педагогическото умение за индивидуализация и диференциация на обучението“ или „Индивидуализация и диференциация на обучението“.

Първата съдържателна новост при тази тема е разбирането на индивидуализацията и диференциацията като единство на две части – диагностика на съществените за обучението индивидуални особености на учениците и стратегии за диференциране на обучението. Ако в хронологично отношение диагностиката предхожда прилагането на дидактическите стратегии за диференциране, то по отношение същността на умениято няма основание те да се разделят. Това може да се обясни с факта, че диагностиката се провежда с цел реализация на педагогическото умение и в голяма степен определя неговата ефективност, а дидактическите стратегии са насочени към отчитане и развитие на определени индивидуални особености на учениците, равнището на които се установява с помощта на диагностиката. По такъв начин същността на умениято се разбира като единство на неговите психологически основи и средства за практическа реализация.

Втората съдържателна новост е обособяването на три групи стратегии за диференциране в зависимост от равнището на три съществени за обучението индивидуални особености на учениците, а именно обучаемост, мотивация за учене и индивидуални стилове за учене.

Основната структурна новост при тази тема произтича от разглеждането на дидактическото повторение и на нагледността в обучението като стратегии за диференциране в зависимост от равнището на обучаемост на учениците. Като следствие от това дидактическият принцип за трайност на знанията, който се реализира преди всичко чрез повторението, както и принципът за нагледност се разглеждат в контекста на педагогическото умение за индивидуализация и диференциация на обучението.

Шестата тема е озаглавена „Педагогическото умение за достъпно преподаване“ или „Достъпното преподаване“.

Първата съдържателна новост при тази тема е обособяването на три стратегии за достъпно преподаване, а именно „повторение“, „нагледност“ и „образуване и преобразуване на текстове“.

Втората съдържателна новост е класифицирането на подходите за достъпно преподаване в рамките на стратегията „образуване и преобразуване на текстове“. Стратегията се реализира чрез две групи подходи: универсални и частни. Универсалните се наричат така, тъй като са приложими към различни видове учебно съдържание (теоретично и практическо, природо-математическо и хуманитарно, научно и художествено и др.). Частните подходи са приложими единствено към определени видове учебно съдържание (преди всичко научно, теоретично, хуманитарно и част от природо-математическото).

По отношение на частните подходи в специализираната литература се открояват две разновидности на компонентен подход, насочен към постигане на достъпност чрез преподаване на текста като съставен от компоненти, обособявани въз основа на различни признаци. Първата разновидност може да бъде наречена формално-компонентен подход, който се реализира в следните три варианта: подход на Р. Майер (Такман, 2002: 168 – 169), субектно-предикатен (Доблаев, 1982: 17 – 25) и въпросно-отговорен подход. Втората разновидност може да бъде наречена съдържателно-компонентен подход.

Седмата тема е озаглавена „Педагогическото умение за систематизация на учебния материал“ или „Систематизация на учебния материал в процеса на обучение“.

Основната съдържателна новост при тази тема е класификацията на системообразуващите връзки между елементите на учебното съдържание, каквито са научните факти, научните понятия, научните закони и закономерности и научните теории.

Първата структурна новост е анализирането на класическия дидактически принцип за системност на знанията в контекста на педагогическото умение за систематизация на учебния материал.

Ако това е съдържателният компонент на умениято, то е възможно да се говори и за негов формален компонент, включващ следните две частни умения: умение за прилагане на организационните форми на обучението и умение за прилагане на държавните документи за учебното съдържание (учебни планове, учебни програми, учебници и помагала).

Организационните форми на обучение естествено се интегрират в умениято за систематизация на учебния материал, защото например последователното осъществяване на структурните компоненти на урока за разработване на нови знания (актуализиране на опорните знания, мотивиране на учебната дейност, съобщаване на темата, възприемане и осъзнаване, осмисляне, обоб-

щаване и систематизиране, изводи, съобщаване на задачи за домашно изпълнение) (Андреев, 2001: 293 – 294) е ефективно, когато се извършва въз основа на системообразуващите връзки между знанията. Уроците за повторение и обобщение пък са предназначени непосредствено за постигането на по-добро систематизиране на усвояваните знания (Андреев, 2001: 131). В разглеждането на организационните форми на обучението в контекста на педагогическото умение за систематизация на учебния материал е и втората структурна новост.

Третата структурна новост е разглеждането на държавните документи за учебното съдържание в контекста на педагогическото умение за систематизация на учебния материал. „Дидактическата системност е предпоставена в документите за образователното (учебното – бел. авт.) съдържание. Научната систематика е възпроизведена в дидактически пречупен вид в тях. Научните системи обаче тук са трансформирани в педагогически системи. Колкото по-сполучливо са редуцирани научните системи в педагогически, толкова по-лесно ще се постигне обобщена систематизация в съзнанието на учениците (Андреев, 2001: 130).

Осмата тема е озаглавена „Контролно-оценъчните умения на учителите“ или „Контрол и оценка на учебните постижения на учениците“.

Първата съдържателна новост е обосноваването на целеполагането в обучението като компонент в теоретичния модел на контролно-оценъчните умения на учителите. Изходна точка за изграждане на теоретичен модел на контролно-оценъчните умения е въпросът „С помощта на какви интелектуални и практически действия в структурата на контролно-оценъчните умения учителят осъществява позитивни изменения в учебните постижения на учениците?“. Логичният отговор е, че това става с помощта на действия, обединени в следните три частни умения: умение за целеполагане в обучението, умение за прилагане на формите и методите за контрол и оценка на учебните постижения и умение за прилагане на стратегиите за контрол и оценка на учебните постижения. Това са и трите компонента на контролно-оценъчните умения на учителите.

Втората съдържателна новост е класификацията на формите за контрол и оценка въз основа на различни признаци. Възможни са най-малко четири основания за класификация на формите: средство за изразяване, опозицията непосредственост/опосредстваност на изпитването, субект на контрола и оценката и обект на контрола и оценката.

Според средството за изразяване формите могат да бъдат устно, писмено, практическо и електронно изпитване, които ще разгледаме по-подробно в качеството им на основни.

Според опозицията непосредственост/опосредстваност на изпитването формите могат да бъдат два вида: 1) непосредствени, лице в лице, при които

изпитващият задава въпроси, а изпитваният отговаря в условията на непосредствен визуален контакт, без посредничеството на други хора или технически средства; 2) опосредствани, при които изпитването се осъществява с посредничеството на други хора (например изпитване под наблюдението на квестори) или технически средства (изпитване с помощта на информационни и комуникационни технологии). Към опосредстваните форми за контрол и оценка се отнасят и различните варианти на виртуално изпитване, същностна характеристика на което е посредничеството на виртуални (нематериални) образи на реални предмети. Виртуални форми на изпитване са например изпитването чрез платформа за дистанционно обучение, електронна поща, скайп, конферентна връзка и интерактивна бяла дъска, използвана в случаите, когато ученикът отсъства от учебния час.

Според субекта на контрола и оценката се разграничават следните три форми: 1) контрол и оценка от учителя; 2) контрол и оценка от съученици; 2) самоконтрол и самооценка.

Според обекта на контрол и оценка е възможно да се обособят три форми: 1) контрол и оценка на знанията на ученика; 2) контрол и оценка на уменията на ученика; 3) контрол и оценка на компетентностите на ученика.

Коректно е да се говори и за комплексни (синтетични) форми за контрол и оценка на учебните постижения в случаите, когато в процеса на изпитване се синтезират две или повече еднородни форми – например мултимедийна презентация, синтезираща устно и електронно изпитване; устно, писмено, практическо и електронно изпитване при защита на проект, сценично изпълнение, изложба на предмети от практическа дейност (изкуство, занаят, техника, наука); контрол и оценка на знанията, уменията и компетентностите на учениците.

Третата съдържателна новост е класификацията на изпитните въпроси въз основа на признака репродуктивност/творчество. След като съществуват теоретични основания целите на обучението да бъдат разделени на репродуктивни и творчески, както посочихме при коментара на темата за целеполагането, то е логично на видовете цели да съответстват видове въпроси, с помощта на които да се установява в каква степен са постигнати поставените цели. Въз основа на този критерий въпросите се разделят на следните две групи, включващи по три подгрупи: репродуктивни въпроси (въпроси за запомняне, за разбиране и за приложение) и творчески въпроси (въпроси за идентификация на проблеми, за формулиране на хипотези и за проверка на хипотезите).

Деветата тема е озаглавена „Педагогическото умение за реализиране на възпитаващо обучение“ или „Възпитание в процеса на обучение“.

Първата съдържателна новост е **определението за възпитание**, според което възпитанието е съзнателен и целенасочен процес на развитие у личността на умение за осъществяване на своите индивидуални особености в съответс-

твие със социалните норми, в резултат на което тя става способна за изграждане на социално адекватни отношения в обществото.

Втората съдържателна новост е извеждането на система от цели на възпитанието от неговото определение. От определението за възпитание следва логичният въпрос: какво е необходимо на личността, за да реализира своите индивидуални особености в съответствие със социалните норми? Аргументираните отговори на този въпрос водят до обосноваването на цели, които представляват затворена система, в смисъл че съществуват ясни закономерни връзки между отделните цели, непозволяващи произволното включване на нови цели, но заедно с това представляват и отворена система, в смисъл че е възможно откриването на нови закономерни връзки с нови цели. Системата се състои от следните пет цели: изграждане на позитивна ценностна система на личността, развитие на умението за самоутвърждаване, развитие на умението за самоуправление, развитие на умението за самомотивиране, развитие на умението за постигане на душевна стабилност (емоционална устойчивост).

Възпитателната цел „изграждане на позитивна ценностна система на личността“ е свързана с всички следващи възпитателни цели, така както съдържанието е свързано с формата. Това е системообразуващата връзка в системата от цели. Ценностната система е съдържанието, а всички останали цели представляват различни проявления на формата, която личността избира, за да превърне това съдържание в поведение.

Третата съдържателна новост е **анализът на формите и методите на възпитание от гледна точка на класификация, основана на характера на средството за възпитателни въздействия и взаимодействия**. Според нея възпитанието се осъществява чрез словесна и практическа форма.

Словесната форма на възпитание се осъществява чрез методи за аргументиране ценността на целите на възпитанието, или по-точно – ценността на последствията от тяхното постигане. По-конкретно словесната форма се осъществява чрез следните главни методи: убеждаване, беседа, лекция, обсъждане, дискусия, консултиране и др. Освен това методите се прилагат чрез изключително разнообразни похвати като разясняване, доказване, оборване, изискване, иронизиране, осъждане, изразяване на огорчение, молба (Попов, 1994: 168 – 169), авансиране на личността, вербализация на чувствата на възпитателя, вербализация на чувствата на възпитаника, договор, критика, обмислени въпроси, обещание, одобрение, поучителни истории, изясняване на позициите, съчувствие, хумор и др. (Колеченко, 2006: 309 – 404). След като методите, чрез които се реализира словесната форма на възпитание, са основани на словото, логично е тяхната характеристиката да се ориентира не към друго, а към необходимите за постигане на целите на възпитанието словесни акценти в дейността на учителя.

Практическата форма на възпитание се осъществява чрез методите възпи-

тателна ситуация, възпитаващо поведение на учителите и възпитателна организация на социалната и материалната среда.

Заклучение

Прагматичната дидактика е един вариант на системно представяне на практически ориентираната дидактическа теория, в центъра на който е поставено определено разбиране за основните педагогически умения на учителите. С други думи, прагматичната дидактика е теория с практически характер, а не теория, подкрепена с примери или конкретизирана чрез практически съвети, въпреки че в нея могат да присъстват и примери, и съвети. Интегрирането на този вид теория с компетентно разработен апарат за усвояване по наше мнение е в състояние да превърне един университетски учебник по дидактика в съществено средство за получаване на базова дидактическа подготовка от бъдещите учители.

БЕЛЕЖКИ

1. Предлаганата система на дидактическата теория наистина представлява знание за уменията, отражение на уменията в мисленето, защото действителните умения могат да бъдат единствено достойние на личността.
2. Общуване на роден език; общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в природните науки и технологии; дигитална компетентност (ИКТ); умения за учене; обществени и граждански компетентности; инициативност и предприемачество; културна осъзнатост и творчество.
3. www.sofrony.net/main.php?page

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (2001). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Большой психологический словарь*. (2006). Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко (ред.). Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.
- Гельфман, Э., Холодная, М. (2006) *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся*. Санкт-Петербург: „Питер“.
- Джемс, У. (1991). *Психология*. Москва.
- Зуев, Д. Д. (1983). *Школьный учебник*. Москва: „Просвещение“.
- Колеченко, А. К. (2006). *Психология и технологии воспитания*. Санкт-Петербург: Издательство „Каро“.
- Колишев, Н. (2013а). *Педагогическите умения на учителите. Целоплагане в обучението*. Книга първа. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2013б). *Педагогическите умения на учителите*. Стра-

- тегии за учебно мотивиране на учениците. Книга втора. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2013в). *Педагогическите умения на учителите. Взаимоотношения между учители и ученици в процеса на обучение*. Книга трета. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2014а). *Педагогическите умения на учителите. Индивидуализация и диференциация на обучението*. Книга четвърта. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2014б). *Педагогическите умения на учителите. Достъпно преподаване*. Книга пета. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2014в). *Педагогическите умения на учителите. Систематизация на учебния материал*. Книга шеста. С., „Захарий Стоянов“.
- Колишев, Н. (2014г). Дидактически подход за обосноваване на педагогическите умения на учителите. *Стратегии на образователната и научната политика, № 3*.
- Куписевич, Ч. (1986). *Основы общей дидактики*. Москва: Высшая школа.
- Лернер, И. Я., Скаткин, М. Н. (1982). Задачи и содержание общего и политехнического образования. В: *Дидактика средней школы*. Москва: „Просвещение“.
- Лефрансуа, Г. (2005). *Прикладная педагогическая психология. Психология для учителя*. Санкт-Петербург: „Прайм-Еврознак“.
- Милков, Л. (2002). *Дидактика*. София: „Юни Експрес“.
- Оконь, В. (1990). *Введение в общую дидактику*. Москва: Высшая школа.
- Петров, П. (2001). *Дидактика*. София: „Веда Словена – ЖГ“.
- Попов, Л. (1994). Методи на възпитание. В: *Димитров, Л. И др. Теория на възпитанието*. София: „Аскони-издат“.
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Речник по психология*. (1989). София: „Наука и изкуство“.
- Такман, Б. У. (2002). *Педагогическая психология*. Москва: „Прогресс“.
- Хуторской А.В. (2001). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. Санкт Петербург: „Питер“.
- Фрейджер, Р, Фейдимен, Д. (2006). *Личность. Теории, упражнения, эксперименты*. Санкт-Петербург: „Прайм-Еврознак“.
- Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В., Господинов, Б. (2012). *Педагогика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:2006:394:0010:0018:EN>

REFERENCES

- Andreyev, M. (2001). Protsesat na obucheniyeto. Didaktika. Sofiya: UI „Sv. Kliment Okhridski“.
- Bolshoy psikhologicheskiy slovar. (2006). B. G. Meshcheryakov i V. P. Zinchenko (red.). Sankt-Peterburg: Praym-YEvroznak.
- Gelfman, E., Kholodnaya, M. (2006) Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noye vospitaniye uchashchikhsya. Sankt Peterburg: Piter.
- Dzhems, U. (1991). Psihologiya. Moskva.
- Zuev, D. D. (1983). Shkolnyy uchebnik. Moskva: Prosveshtenie.
- Kolechenko, A. K. (2006). Psihologiya i tehnologii vospitaniya. Sankt-Peterburg: Izdatelystvo Karo.
- Kolishev, N. (2013a). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Tselepolagane v obuchenieto. Kniga parva. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2013b). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Strategii za uchebno motivirane na uchenitsite. Kniga vtora. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2013v). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Vzaimootnosheniya mezhdu uchiteli i uchenitsi v protsesa na obuchenie. Kniga treta. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2014a). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Individualizatsiya i diferentsiatsiya na obuchenieto. Kniga chetvarta. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2014b). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Dostapno prepodavane. Kniga peta. S., Zahariy Stoyanov, .
- Kolishev, N. (2014v). Pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Sistematzatsiya na uchebniya material. Kniga shesta. S., Zahariy Stoyanov.
- Kolishev, N. (2014g). Didakticheski podhod za obosnovavane na pedagogicheskite umeniya na uchitelite. Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika, № 3.
- Kupisevich, Ch. (1986). Osnovay obshtey didaktiki. Moskva: Vaysshaya shkola.
- Lerner, I. Ya., Skatkin, M. N. (1982). Zadachi i sodержanie obshtego i politehnicheskogo obrazovaniya. V: Didaktika sredney shkolay. Moskva: Prosveshtenie.
- Lefransua, G. (2005). Prikladnaya pedagogicheskaya psihologiya. Psihologiya dlya uchatelya. Sankt-Peterburg: Praym-Evroznak.

- Milkov, L. (2002). Didaktika. Sofiya: Yuni Ekspres.
- Okony, V. (1990). Vvedenie v obshtuyu didaktiku. Moskva: Vaysshaya shkola.
- Petrov, P. (2001). Didaktika. Sofiya: Veda Slovena – ZHG.
- Popov, L. (1994). Metodi na vazpitanie. V: Dimitrov, L. I dr. Teoriya na vazpitanieto. Sofiya: Askoni-izdat.
- Radev, Pl. (2005). Obshta uchilishtna didaktika ili sabitiya, situatsii, obekti, subekti, konstrukti i referenti v uchilishtnoto obuchenie i obrazovanie. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisiy Hilendarski”.
- Rechnik po psihologiya. (1989). Sofiya: Nauka i izkustvo.
- Takman, B. U. (2002). Pedagogicheskaya psihologiya. Moskva: Progress.
- Hutorskoy A.V. (2001). Sovremennaya didaktika: Uchebnik dlya vuzov. Sankt Peterburg: Piter.
- Freydzher, R, Feydimen, D. (2006). Lichnosty. Teorii, uprazhneniya, eksperimentay. Sankt-Peterburg: Praym-Evroznak.
- Chavdarova – Kostova, S., Delibaltova, V., Gospodinov, B. (2012). Pedagogika. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski”.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:2006:394:0010:0018:EN>

PRAGMATIC DIDACTICS

Abstract. The article points on one pragmatic variant of elaboration and structuration of some basic questions of the didactic theory. This variant is intended to better realize the connection between the theoretical didactic problems and the education in practice. If in the traditional didactics **knowledge** of educational components represent the forming factor of system, in this variant these are **teachers’ pedagogic skills**. The adopted pragmatic orientation is realized through three basic principles: principle of strong logic consistency, principle of operationalization and principle of author. The pragmatic didactics are presented through nine topics underlining the novelties of structure and content.

✉ **Prof. Dr. Nikolai Kolishev**
University of Shumen “Ep. K. Preslavski”
Department for Information, Qualification
and Training – Varna
1, Dr Boris Bojkov Str.
9000 Varna, Bulgaria
E-mail: colka13@abv.bg

HEINNOVATE REVIEWS ON PROMOTING INNOVATIVE AND ENTREPRENEURIAL HEIS COUNTRY-LEVEL REVIEW BULGARIA DECEMBER 2014

Organisation for Economic Co-operation and Development

Abstract. Across Europe and the wider OECD area there are growing signs of a transformation of the ‘traditional’ model of a university, which focuses its efforts on teaching and research, towards an innovative and entrepreneurial higher education institution (HEI), which is designed to empower students and staff to demonstrate enterprise, innovation and creativity in teaching, research and third mission, directs its activities to enhance learning, knowledge production and exchange, in the dedication of creating public value via processes of open engagement (HEInnovate, 2014).

The entrepreneurial university concept was developed in the early 1980s and was used as a method to examine the ways in which HEIs contribute to wealth creation and sustainable growth. Many attempts have been made to define the concept, but a single, generally accepted consensus has yet to arise. Whilst this renders it difficult to use the concept for research purposes, it turns it into an excellent lever for HEIs to guide and steer their organisational change processes.

The higher education system in Bulgaria is undergoing a significant change process. Access to higher education has been eased and has raised enrolment rates. At the same time, HEIs are confronted with multiple challenges: growing rates of graduate under- and unemployment, attractive study options abroad, and largely underdeveloped links with businesses. These challenges are pressing HEIs to change.

To facilitate this change process, the Ministry of Education and Science of Bulgaria approached the European Commission Directorate General for Education and Culture and the Organisation for Economic Co-operation and Development in January 2014 with a request to undertake an external review of the barriers, challenges and opportunities in the higher education system. This started a one- year collaborative review process which included an in-depth peer-review of five case study universities in March and May 2014, an online survey of leaders and students in the period May to September, and a final workshop - involving all HEIs - to discuss the findings of the case study peer- reviews and the surveys, organised in Sofia in the end of September 2014.

This report summarises the key findings and recommendations resulting from this review process. It also presents international learning models, which provide exemplary illustrations of how to implement effective strategies and actions.

Keywords: entrepreneurial university, higher education system, Organisation for Economic Co-operation and Development

Key findings

Absence of a clearly defined role for HEIs in promoting innovation and entrepreneurship

Various policy documents and operational programmes refer to the role of HEIs in Bulgaria's emerging knowledge economy from skills development and lifelong learning, research, development, start-ups, innovation and smart specialisation. However, there is no common policy framework that brings together these different strands of measures and clearly defines the role of higher education in promoting innovation and entrepreneurship. The new strategy on higher education, whose adoption is currently pending, is expected to increase coordination efforts.

Narrow understanding of the innovative and entrepreneurial HEI concept

The current understanding of the innovative and entrepreneurial university – in the HEI community – is focused on the promotion of start-up activities, primarily targeted at students.

Organisational capacity, stakeholder links, internationalisation, and leadership are not yet associated with the concept.

Marginal involvement of HEIs in smart specialisation

The involvement of HEIs in the smart specialisation process so far has been only marginal. As a result, HEIs are not fully aware of the funding opportunities and requirements. Only few universities have taken on an active role in local development, for example by defining strategic objectives and starting or leading key industry clusters. Information about these examples is, however, not widely available for the wider HEI community and cannot be found on key communication channels such as the Rector's Conference website¹⁾.

'Separation' of teaching and research

The separation of teaching and research, established during the Communist era, left lasting footprints. Research activities, especially in basic research, are still largely taking place in the Bulgarian Academy of Sciences. Universities have difficulties in absorbing institutional research funding, although some are very successful with project-based research financing and in establishing themselves successfully in the country's emerging innovation system.

Knowledge exchange is not yet part of the core-strategy of HEIs

Many knowledge exchange activities of HEIs with business and other external partners are focused on individuals, for example collaboration between researchers in HEIs and researchers in local companies. Without clear and vocal leadership promoting collaboration, knowledge exchange risks to be a matter of personal motivation rather than being 'part of the job'. Benefits from the high number of projects (often co-financed by the European Union), which provide the opportunity of a salary increase for individual staff members, risk remaining constrained to individual benefits with little or no spillovers to the HEI as a whole. Also, the legal framework for public private partnerships and public procurement has still some

open issues, which render business collaboration difficult for HEIs.

Difficulties in the organisation of internships

Organising internships is difficult in a threefold way, in terms of: (i) finding a place, (ii) guidance and support during the internship, and (iii) the latter's relevance as learning experience. When searching on their own for internship places, many students encountered situations where firms said "we sign the internship report for you, but we are not interested in having you as an intern". Only students who found an internship through their professors had a contact person to reach out to during the internship for advice. Firms argue that students are not interested in practical learning, and students criticise that there is no learning and that they get overloaded with routine tasks. Entrepreneurial project work, co-designed by students and their tutors, is rare. Furthermore, there is no structured reflection of internship experiences in class. Students talk about this in their free time or, in the best case, extra curricular activities.

Systemic barriers in raising the attractiveness of HEIs

The number of newly enrolled students is decreasing, and reaching 'critical mass' has become a serious issue for several HEIs. The number of students opting to study abroad is increasing. The unfilled surplus of 8,000 study places (11.3% of the total offer) in the academic year 2014 risks becoming a recurring phenomenon.

Average numbers of students are between 6,200 for public HEIs and 3,500 for private HEIs. The University of Sofia "St. Kliment Ohridski" is with 21,000 students the outlier, followed by the Technical University of Sofia, which is with 9,200 students the second largest HEI. Co-operation between HEIs remains low and there are examples of spurious competition in establishing faculties, departments and study programmes. The number of PhD programmes per university is very high (on average between eight to 15 programmes). There is a risk that the offer of PhD programmes serves as an additional source of income rather than a way of broadening research activities.

There is an urgent need for re-organisation towards more collaboration between HEIs and more joint utilisation of infrastructure and resources. The aim should be to build a well-functioning system that allows and caters for diversity, so that institutional-level priorities and goals can be realistically set and achieved within the wider system-level strategic objectives.

Accreditation concerns separately institutions and study programmes. Activities to promote entrepreneurship as a key competence are not considered in the accreditation process. Currently the composition of the evaluation panels, mostly professors working at HEIs in the country, presents high potential for conflict of interest. Foreign academics and key local and national stakeholders e.g. employers and research partners, have not yet been included in the teams.

Tailoring study programmes to the needs and arising opportunities in the local economy is burdensome and costly. Adjustments during the accreditation time are difficult to organise, and there is a tendency to apply with study programmes that are similar to programmes already accredited at HEIs elsewhere in the country. There is some

collaboration on co-designing curricula but this is not yet part of a systemic approach. The focus seems to be more on lifelong learning activities and less on study programmes. Interdisciplinary activities, which are open to students from different faculties, are often limited to extra curricular activities.

Bulgaria is one of the few countries in the EU where the establishment of joint programmes and joint degrees with partner HEIs from abroad is not addressed in legislation (EU, 2012). Currently less than 10% of HEIs in the country participate in joint programmes, whereas in neighbouring Romania up to 75% are participating in international study programmes.

Barriers to up-scale entrepreneurship promotion in HEIs

Many individual academics in Bulgaria promote entrepreneurship in their HEIs and participate in research conferences in the country and abroad. However overall, entrepreneurship promotion has not yet become a matter of strategic interest for HEI leadership. There are some HEIs where motivated individuals receive recognition and support for their commitment and additional work, but only very few HEIs actually have rectors who consider themselves as “entrepreneurship champions”.

Missing links to the entrepreneurship ecosystem

The entrepreneurship ecosystem in Bulgaria is quickly developing. Eleven and LaunchHub are seed venture capital funds, which provide support for individuals and teams to develop innovative ideas from very early stages on. They are well known amongst the student community. Start-up weekends are also regularly organised in several cities across the country. Yet links with the HE system are rare.

Key recommendations

Recommendations are presented separately for the Ministry of Education and Science and the Rectors Conference – as key actors in defining the national higher education framework – and HEIs.

The Ministry of Education and Science is recommended to:

Establish a national-level HEInnovate committee which includes senior representatives from the ministries of education and science, economics, and labour and social affairs, the Rectors Conference, and the main economic actors (Chambers, etc., entrepreneurship ecosystem). The objective of the national-level HEInnovate committee is to (i) promote the concept of the innovative and entrepreneurial higher education institution, (ii) identify key national challenges and opportunities in the higher education system with regard to the seven dimensions of HEInnovate, and (iii) to monitor and evaluate pilot projects for a potential mainstreaming. The establishment of working groups, involving HEI representatives, should be considered.

To trigger innovation in the higher education system and to sustain already existing promising initiatives, the creation of a HEInnovate Fund, co-financed with ESIF funding is proposed. The HEInnovate fund should provide co-financing for pilot projects, proposed and implemented by HEIs in Bulgaria. The allocation of co-funding shall be competitive. Key areas of fundable projects should be defined by the national-

level HEInnovate committee, taking into the findings and recommendations from the HEInnovate country-level review. Further it should be considered to include HEInnovate in the key performance indicators, applied by NEEA and the University Ranking.

The HEInnovate Fund should become the main vehicle to promote and sustain organizational change in HEIs. It is understood that some of the following recommendations require higher-tier level support to be fully implemented.

The recommendations for HEIs are:

1. Review and reformulate the university strategy documents in light of current challenges and possible responses. This will also imply building a common understanding of what the concept of an innovative and entrepreneurial HEI means to a particular HEI and its socioeconomic situation context.

2. Establish a senior management post (e.g.) vice-rector in charge of the innovative and entrepreneurial agenda. To steer and sustain the innovative and entrepreneurial agenda, HEIs should establish the position of a senior management post or Vice-Rector who will be responsible for entrepreneurship, organisational change and interaction with the local community. In addition a “Strategy Council” should be established, which includes members from local/regional governments, key business and industry partners, and civil society

3. Provide training possibilities for staff and reward excellent performance. Training possibilities should be offered to enhance the quality of teaching, organisation of internships, research and knowledge exchange, and internationalisation. Training possibilities should also exist for staff members who wish to contribute to the organisational change agenda.

Excellent performance should be identified and rewarded.

4. Further invest in the establishment of coordination mechanisms for entrepreneurship promotion, and involve students. Existing coordination mechanisms for entrepreneurship promotion, such as entrepreneurship centres and technology transfer centres, should be continued and improved in order to reach out all across campus. The aim should be to develop dynamic structures that link the HEI with the entrepreneurship ecosystem and offer easy access to different publics inside and outside the HEI. Students are an important resource for this.

5. Incentivise the strategic involvement of key external stakeholders. Providing recognition and rewards for strategic partners is important. HEIs may need to adapt or introduce new criteria for awarding external stakeholders for their contributions to the innovative and entrepreneurial HEI agenda.

6. Build strategic bonds with alumni. A network of alumni can be very useful to understand how to increase the relevance of teaching and research. Alumni are also a key resource to promote organisational change and development. To this end, nascent initiatives across HEIs in the country should be sustained and improved.

7. Expand existing good practices in novel pedagogies across the HE system. There are several good and promising initiatives all across HEIs in Bulgaria. Information about

these should be widely circulated and mainstreaming should be considered.

8. ***Promote entrepreneurship education as cross-section faculty portfolio.*** Entrepreneurship education should be expanded and tailored to all students across all faculties and levels.

9. ***Develop an easy-access system of fundamental business start-up support for academic entrepreneurs.*** Would-be-entrepreneurs need to know what to do and where to go. Entrepreneurship centres and co-working spaces can be first-stop shops. Key to this will be more institutional links to the entrepreneurship ecosystem.

10. ***Increase the institutional embedding of knowledge exchange activities.*** Clear and vocal leadership, guidance and support mechanisms are needed to promote knowledge exchange as an integral “part of their job”.

11. ***Make internships an entitlement for students and provide support.*** Internships should be an entitlement for all students. Internships need to be supported by HEIs in terms of information prior to the internship, guidance and support during, and reflection after the internship.

12. ***Increase internationalisation efforts.*** HEIs in Bulgaria need to develop their international agenda more. Open issues concerning joint and double degree programmes, and the recognition of foreign degrees need to be taken up at the level of the Ministry of Education and Science.

International learning models

Inspiration for the development of innovative and entrepreneurial HEIs in terms of leadership, organisational capacity, teaching and learning, start-up support, knowledge exchange, and internationalisation can be drawn from practices that work well in other regions and countries.

Relevant initiatives outlined in the report include:

EXIST is a support programme of the German Federal Ministry of Economics and Energy which aims at (i) fostering the entrepreneurial environment at universities and research organisations and (ii) at increasing the number of technology and knowledge based business start-ups. EXIST is co-financed by the European Social Fund. Most relevant for the Bulgarian context is the EXIST project line Culture of Entrepreneurship. It is an effective approach to stimulate organisational change, and to promote the innovative and entrepreneurial HEI, because of the involvement of all HEIs into a competition and coordination process. EXIST organises regular thematic workshops and conferences, hosted by different HEIs. The institutional commitment of HEI leaders is a core prerequisite for the absorption of public funding.

The “**Knowledge antennas**” built by the Rovira i Virgili University in Catalonia (Spain) have been key facilitators of the emergence of a viable interface between the university and the local economy stakeholders. It is a relevant example for the Bulgarian context because of the successful introduction of global links for local businesses through the university’s research and teaching networks and the effects this had on the organisation of third mission activities at the university.

The **Council for Entrepreneurship** at the Universidade Nova de Lisboa is an example of how to ensure shared knowledge and outreach to all faculties, and how having a local celebrity as Chair of the Council for Entrepreneurship can attract key strategic partners.

The **Strascheg Center for Entrepreneurship** at the Munich University of Applied Sciences is another example of an all-campus approach to co-ordinate the innovative and entrepreneurial HEI agenda. What can be learned from this approach is that strong support of the leadership is crucial to gain institution-wide outreach. It remains important however, to reach out to students. Professors are important conduits for this and their commitment needs to be incentivised and rewarded.

Chalmers School of Entrepreneurship was founded in 1997 at Chalmers, one of the oldest and largest institutes of technology in Sweden. Students are the forefront of the commercialisation process because of their ‘different’ approach to recognising the commercial and societal value of research results. This is a relevant learning point for HEIs in Bulgaria.

The **Rovira i Virgili University** started in 1992 as a “university under construction” with young ambitious staff willing to fight for career success. To incentivise and reward excellence in teaching, research and knowledge exchange activities, the rector established the Research and Academic Staff Commitment Agreement, which facilitated the identification of training needs and the design of tailored training programmes.

The **Technical University of Valencia (UPV)** is known for its considerable level of interaction with the regional economy. It has a clear institutional structure to support different types and stages of partnerships combined with a set of incentives to academics.

The **Innovative Academic Entrepreneurship Education Network in Poland (SEPIA)** started in 2006. This network has helped to share information about entrepreneurship education activities across HEIs in Poland. A similar approach could also help to widely circulate information on the various promising initiatives that already exist in Bulgaria.

ROXI, the Rostock Start-up-Initiative at the University of Rostock in Germany is based on the constructivist learning paradigm. The emphasis is on soft skills development. The concept of entrepreneurship promoted at ROXI includes business entrepreneurship, social entrepreneurship, cultural entrepreneurship, eco-entrepreneurship, international entrepreneurship and intrapreneurship. Participants are selected and pay fees. Consultancy and post start-up support are offered.

“**Learning to Think Like an Entrepreneur**” is a two-day experiential learning process at EMLYON Business School. Initially offered only to MBA students, it is now offered to all students. Participants develop, in teams of up to five people, a method to assess business plans for start-ups from the investor’s perspective. The key success factors – invite the entrepreneur who wrote the business plan, and take enough time to brief coaches about their role – are key learning points for those leading entrepreneurship education activities at Bulgarian HEIs.

The **Gründerwerkstatt** – entrepreneur workshop at the Beuth Hochschule für Technik

in Berlin is an example of an effective co-working and incubation for young entrepreneurs from all over the world who are willing to move temporarily to Berlin.

The spirit and motto of the **University of Bergamo** is “learn along the way, less lectures, more experiences and opportunities for young people”. Internships are mandatory for all study programmes and students co-design their own “internship projects” with the academic and the company tutors. The “internship project” is a key enabler for learning. Students have a greater say and responsibility in designing a process which is meaningful for their studies and professional development. This is a key learning point for Bulgarian HEIs, as well as the fact that the current success of the internship programme has emerged over time as the result of an active leadership, and in-depth research of potential areas of collaboration where often alumni are offered the “deep look” into the needs and ambitions of future partners.

Finally, the **Polytechnic University of Valencia** is an example of a common institutional framework to promote mobility of staff and students through the creation of functional units to provide information, assistance and mechanisms that promote the sharing of international contacts across the HEI.

Review methodology

Conceptual framework

The methodology used in this review is based on HEInnovate, a guiding framework for innovative and entrepreneurial HEIs. HEInnovate was collaboratively developed by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture and the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) through its LEED Programme (Local Economic and Employment Development).

For the last decade, the OECD LEED Programme has been providing advice and guidance to national and local governments, education institutions, and other key stakeholders of local economic and employment development on how to develop and sustain a systematic approach that is effective in mobilising young people for entrepreneurial careers, developing the necessary competences and skills, and providing targeted business start-up and growth support. Eastern Germany, Tunisia, the Czech

Republic and Poland participated in a dedicated review series. With HEInnovate the focus of this review series has been broadened by including leadership, organisational change, internationalisation, and knowledge exchange, in addition to entrepreneurship promotion.

Work on HEInnovate started in March 2011 at the University-Business Forum in Brussels, an annual event organised by the European Commission for HEIs and their key strategic partners. Delegates expressed a common need for guidelines and support that helps HEIs to start, implement and sustain organisational change. HEInnovate is a response to this need (see Annex for a brief presentation of the seven dimensions and 45 statements).

HEInnovate self-assessment tool

In November 2013 HEInnovate was first launched. It offers free access to HEIs to use a self-assessment tool with instant reporting and downloadable guiding notes and case studies. HEInnovate is not about benchmarking or scoring. It is a tool to promote peer

learning and organizational development. The 'group function' allows multiple users from a participating HEI to gather opinions and visualise individual assessments in a group exercise. A main advantage of the 'group function' is that it allows the exploration of different understandings of how entrepreneurship and innovation can be translated into a higher education institution. It also helps by identifying gaps and building new synergies. The 'group function', can encourage respondents to look beyond their own areas of responsibility and attempt a more holistic approach, taking on the perspective of a possible change agent.

The self-assessment can be repeated multiple times, for example if the aim of the participating HEI is to track organisational change over time. HEInnovate does not store any data for the purpose of analysis by HEInnovate, the EC, the OECD or any other party. At the time of writing this report more than 500 HEIs from all over the world have created an account on the website.

HEInnovate country-level review

The HEInnovate methodology can also be applied in an external peer-review or expert assessment setting, focusing on a local economy, a region or an entire country. The objective is to provide an independent assessment of areas for improvement in the policy framework and at the level of individual HEIs together with a set of recommendations for policy action by HEI and government stakeholders. The recommendations target measures that HEIs may undertake themselves and policy measures that can be promoted by national government and sub-national government structures.

For the review process, a number of HEIs are selected for an in-depth review. These case-study HEIs ideally include the 'leading' HEIs in the country, in terms of number of students, breadth of teaching and research, internationalisation, knowledge exchange activities, as well as their aspirations to become innovative and entrepreneurial HEIs. Surveys administered to HEI leaders and students across the entire higher education system facilitate the identification of trends and gaps.

Method applied in the country-level Bulgaria

The first HEInnovate country-level review was implemented in Bulgaria in 2014. The Ministry of Education and Science approached the EC and the OECD with the request to undertake a review of the current barriers, challenges and opportunities in the Bulgarian higher education system, and to propose recommendations for public policy measures and activities at HEI level.

In January 2014 a one-year collaborative review process was started. It included the in-depth peer-review of five case study universities in March and May 2014, an online survey of leaders and students administered to all 51 HEIs in the period May to September, and a final workshop involving all HEIs, to discuss the findings of the case study peer reviews and the surveys organised in Sofia in the end of September 2014.

A background report was prepared to provide an overview of the higher education system in Bulgaria, as well as regional and local economies, labour market and demographic characteristics and trends, and profiles of the case-study HEIs. Key findings

from the background report were discussed with the Ministry of Education and Science and five case study HEIs in a kick-off meeting. The report was used to prepare for the study visit and sections of the background report have been incorporated in this report.

Study visits and an intermediate report on the case study HEIs

An OECD-led team of international higher education and entrepreneurship experts visited five HEIs in March and May 2014 to conduct in depth interviews with university rectors, professors, staff involved in start-up support activities, students and other stakeholders in the local entrepreneurship support system. More than 140 people were interviewed. The five HEIs covered in the two study visits were:

- University “Angel Kunchev” in Ruse
- University of Economics in Varna
- University of Forestry in Sofia
- University of Mining and Geology “St. Ivan Rilski” in Sofia
- Technical University of Sofia

An intermediate report was prepared on the findings from the study visit. The report was structured along the seven dimensions of HEInnovate and presented findings for each of the statements. The intermediate report was translated into Bulgarian and circulated for comments to all interview partners. The aim of the intermediate report was to provide detailed feedback with the aim to stimulate a debate around the HEInnovate statements and to help the case study HEIs to establish a baseline for a continued utilisation of the HEInnovate self-assessment tool.

Online surveys and workshop to involve all HEIs

An online survey of HEI leaders was used to complement the information obtained in the background report and the study visit. The questionnaire, available in Bulgarian and English languages, was sent to all HEIs in Bulgaria. The seven parts of the questionnaire asked about (i) the strategic directions of the HEI, also with regard to (ii) the management of human and financial resources, (iii) the teaching and learning environment, and current practices in (iv) knowledge exchange and (v) internationalisation. In a final part, respondents were asked, when applicable, about the current practices in (vi) entrepreneurship education, and (vii) start-up support. In developing the questions, the seven dimensions of HEInnovate served as a conceptual framework.

A total of 20 HEIs (14 public and six private) participated in the survey in the period June to August 2014²⁾. Each HEI received an individual report, which compared their responses, in the seven HEInnovate dimensions, to the mean values. For several issues related to the promotion of entrepreneurship, the report included also comparisons with the average responses from an eastern Germany sample (41 public HEIs), and a Polish sample (23 public and private HEIs).

A separate questionnaire was sent during the same period, to students across all HEIs. Various channels were used for this: letters to rectors, emails to entrepreneurship researchers and people met during the study visit, and a snow-ball effect mechanism, which rewarded students for sharing the URL to the questionnaire with other students.

367 students from 23 HEIs participated in the survey and answered questions about work experience and future job expectations. In a second part respondents were asked about their entrepreneurial intentions (Have you already thought of starting up a business), and their experiences and satisfaction with entrepreneurship education and start up support measures. 196 students completed the second part of the questionnaire.

Finally, to discuss and review the findings from the in depth review of the five case study universities and the two surveys with the entire HEI community in the country, a workshop was organised on 25-26 September in Sofia. Representatives of more than 30 HEIs and key organisations of the entrepreneurship ecosystem attended the workshop.

Chapter 1

The Context for Innovative and Entrepreneurial Heis in Bulgaria

Innovation, entrepreneurship and higher education

In Europe and worldwide higher education, institutions are taking up leading roles in promoting economic development and social cohesion. With an all-embracing mission they educate citizens, train researchers, enhance the skills set of professionals, and promote innovators and entrepreneurs. The most successful HEIs are investing in interdisciplinary teaching and research and are building strategic partnerships to address global and local challenges through dialogue, knowledge exchange and the promotion of new entrepreneurial businesses.

Institutional autonomy, leadership and connectivity

To act as sustainable engines for development, HEIs require high levels of institutional autonomy and accountability mechanisms that allow for flexibility. Modern and forward looking leadership, professional planning and management and adequate funding are key building blocks. Close links with strategic partners – such as HEIs, secondary schools, vocational education and professional training organisations, research organisations, industry, businesses, civil society, and governments are indispensable.

We see growing signs of transformation away from the 'traditional' HEI model with an exclusive focus on teaching and research towards an innovative and entrepreneurial organisation, which is designed to empower students and staff to demonstrate enterprise, innovation and creativity in teaching, research and third mission, directs its activities to enhance learning, knowledge production and exchange, in the dedication of creating public value via processes of open engagement (HEInnovate, 2014).

The concept of the innovative and entrepreneurial HEI was developed in the early 1980s as a method of examining the way in which HEIs can contribute to wealth creation and sustainable growth (Etzkowitz, 1983; Clark, 1998; Klofsten and Jones-Evans, 2000; Gibb and Hannon, 2006; Guerrero and Urbano, 2012). Many attempts have been made since then to define the concept, but a single, generally accepted consensus has yet to arise.

Whilst this makes it difficult to use the concept for research purposes, the concept turns out to be an excellent lever for HEIs to guide and steer their organisational change processes. Building a common and shared understanding of what being innovative and

entrepreneurial means for a specific HEI within a given socio-economic context and policy framework is the starting point for a progressive and reflective process. There is no one-size-fits-all approach. Each HEI will have a unique transformation path. At the same time commonalities across countries and cultures exists, and learning from good practices will facilitate organisational change.

Organisational change: overcoming the standstill

Transformation of traditional organisations, with firmly established hierarchies, rules and routines, needs time and joint efforts to overcome potential barriers. During the last decade the HE systems of many countries underwent profound changes, both at systemic and institutional levels. Nevertheless, the ‘old-fashioned’ understanding of what constitutes core-mission and what not, and the ‘ivory-tower approach’ to knowledge show signs of perseverance – in some countries and cultures more than in others.

Overcoming these ‘conceptual’ barriers requires a system-wide understanding of what is expected from HEIs. Each institution will need to translate this, however, into its own vision and mission and, most importantly, into an institution-wide awareness of what needs to change and how. A key transformation lever will be the ability to “creatively use” and manoeuvre within the national framework conditions, in particular the Higher Education Act.

In Bulgaria this transformation process has only just started.

The Bulgarian context

Bulgaria has 7.3 million inhabitants and a size of 111,910 km². It is surrounded by Serbia, the Former Yugoslav Republic of Macedonia (FYRoM), Romania, Greece and Turkey. With its natural and cultural heritage sites, mountains and coastal areas along the west coast of the Black Sea, allseason tourism has been one of the country’s economic potentials.

Prior to the global financial crisis, GDP growth rates were around 6%. Recovery was slow with real GDP growth averaging 1.1% p.a. in 2010-13. Forecasts for 2015-19 are at approximately 3% (EIU, 2014). The shadow economy accounts for almost one-third of the GDP, which is 1.8 times the EU-27 average (EU, 2014). The country has one of the lowest household incomes in the European Union of EUR 8,496 per capita (2012)³.

Regional differences, outward migration and demographic change

Strong regional differences hamper development. The North-West region and the southern border districts suffer from high emigration rates and population decline. Regional GDP per capita accounts here for less than one-third of the EU-27 average (2011), whereas in the South-West– including the capital city Sofia – it reaches 72%. With an industry focus on services and medium to high-tech manufacturing, the region accounts for almost half of the national GDP.

Migration is still an issue throughout the country. According to the 2011 migration survey of the Government of Bulgaria, the lack of career options, low wages and the demand for better education were reasons for leaving the country. For lower skilled workers, current or future unemployment and the lack of jobs were key push factors

(SEEMIG, 2013)⁴). Demographic forecasts predict sharp decline in population of 27% by 2030. The hardest hit population group will be the age group 15-24 years with an estimated decrease of 41%. By 2050 the country is expected to have one the most rapidly shrinking working age populations in the world (Government of Bulgaria, 2013).

Growth potentials in ICT but overall low levels of innovation activity

One of the sectors with the highest growth history and potential is information and communications technologies (ICT). In terms of value-added the sector divides into three subsegments: telecommunications (73%), computer programming (14%), consultancy and information services (6%). Since 2005, export products and services in ICT have seen a 14-times increase and account for almost half of the current total exports of business services. The sector also accounts for 90% of all patents registered in the period 2001-2010 (Government of Bulgaria, 2013).

Overall Bulgaria's economy suffers from the low level of innovation activity, particularly in the small business sector. The 2014 Innovation Scoreboard of the EU ranks Bulgaria, together with Latvia and Romania, as "modest innovator" country, whose innovation performance⁵ is less than half the EU average. Since 2011 Bulgaria has experienced a strong decline in its performance (EU, 2014).

According to the 2008 BEEPS enterprise firms invest in new products and services, but in-house R&D activity remains very low. Only a small group of firms, mostly larger companies, invested in process innovation and innovation-based diversification (World Bank, 2012b). R&D expenditures in the government and higher education sector reached together 0.24 percent of GDP in 2013; which is a decrease of 5.6% compared to the previous year. The R&D expenditure in the business sector reached 0.39% of GDP (+21.5%), with a clear spatial concentration in the South-West region and Sofia.

The commercialisation of research results has not been systematically supported by public policy (World Bank, 2012). Addressing the gaps in the regulatory framework, in particular concerning the involvement of third parties such as companies or clusters, in the management of intellectual property of scientific research results in order to enhance academic entrepreneurship, has been stated as a key priority by the Government of Bulgaria in the 2014-2020 Partnership Agreement with the European Union. To foster academic entrepreneurship, the establishment of so-called "competence centres for applied research" is planned. These centres should foster university-business links and are expected to "have a significantly stronger impact on job creation and growth, as the effect of their work will affect a large number of stakeholders, including public organisations, professional organisations, and [...] foreign partners" (Government of Bulgaria, 2013).

Young people are withdrawing from science and research careers. This has been a long term trend. Reasons are low salaries, depreciated equipment and facilities and slow career growth (Government of Bulgaria, 2013).

Efforts to overcome the "separation" between teaching and research

Basic and applied research activities have only recently entered Bulgarian universities.

Prior to 1989 the focus of universities and higher education institutions in general was on teaching, whereas research was in the domain of the Bulgarian Academy of Sciences (BAS). Although this has changed and research activities are also taken into consideration for institutional and programme accreditation by NEAA, establishing research activities in HEIs is difficult. Key barriers are the lack of resources (financing and human capital), technological gaps in infrastructure, and underdeveloped links with industry and business (World Bank, 2012a).

The “knowledge triangle” can only work properly if each of its components – education, research, and innovation & entrepreneurship, reinforces the others. The current system suffers from the conflicting co-existence of the BAS, and a number of HEIs who aim at increasing their research capacity. This bears the risk of a waste of resources, duplication of investment and diminishing diversity.

Several initiatives have been undertaken by the Ministry of Education and Science to build more bridges between BAS and HEIs. A number of BAS members are chair holders or academic staff members in universities and BAS established a network of local/regional offices across the country. The research activities of the BAS, however, seem to lack systemic co-ordination with universities. This is not helping universities to find their role in the national or local innovation systems, particularly as they continue to be perceived by the large industry organisations and businesses as “teaching” institutions which issue degrees.

The gaps in the current system also raise doubts whether research activities carried out at BAS take into consideration the new profiles of graduates, and the career ambitions of doctoral graduates and young researchers. These may lie outside academia or in the university-business interface which has yet to emerge in Bulgaria.

Efforts to promote the role of HEIs in innovation and entrepreneurship

Several of the Operational Programmes 2007-2013 had objectives related to the role of HEIs in promoting innovation, entrepreneurship and graduate employment (Government of Bulgaria, 2013). These programmes were implemented by different ministries and coordination suffered from the absence of a long-term national policy framework. This also constrained the role of higher education institutions in local and regional economic development to the provision of a skilled workforce, neglecting contributions to innovation, entrepreneurship and regional and national competitiveness. A new Strategy for Higher Education has been prepared by the Ministry of Education and Science. The strategy is expected to provide coordination for policies and measures that seek to enhance the role of higher education in sustainable development.

A greater role for HEIs in promoting innovation and entrepreneurship is also foreseen by the 2014-2020 Partnership Agreement with the European Commission. The aim is to direct policy interventions into areas with growth potential and competitive advantages. These are information and communication technologies, electronics, healthcare and biotechnology, nanotechnology, environmental protection and energy efficiency, space technology and applications, food production and processing technologies. An expected

outcome is the creation of new innovative firms and jobs in the range of approximately 12,000 new SMEs and 90,000 employees in these sectors.

Trends in higher education and systemic barriers

Higher education in Bulgaria has a short history, which dates back to the opening of the Higher School of Sofia in 1888, the predecessor of Sofia University St. Kliment Ohridski. Today there are 51 HEIs in Bulgaria, of which 42 are universities and higher schools (36 public, 6 private), and nine individual colleges (of which one is state-owned). The number of graduates has increased from approximately 50,000 to 64,000 students in the decade 2002-2012. The current number of degree holders in the cohort 30-34 years is 27%; which is significantly below Bulgaria's Europe 2020 target of 40%.

In 2010 the Ministry of Education and Research introduced a university ranking system, which is freely accessible on the Internet.⁶ Users – (future) students, parents, firms, etc. – can compare all HEIs across 52 professional study fields against more than 80 indicators, which measure different aspects such as teaching and learning, university environment, welfare and administrative services, science and research, prestige, career development and relevance to the labour market. Users can view predefined rankings or produce their own customised rankings by selecting indicators and assigning importance weights according to their own priorities and needs. Data from national evaluation and accreditation agencies is fed into the university ranking system. Issues around the impartiality of evaluation panels have been causing concerns amongst HEIs.

Almost every district has an HEI, some of which are local branches of other HEIs. A wide range of distance learning programmes is offered. The aim has been to provide access to education for students and employees across the country and in areas with less favourable household incomes (NEEA, 2013). Although this policy has had some success, a regional concentration of HEIs in richer areas emerged with 22 HEIs located in Sofia, seven in Plovdiv and five in Varna. The average numbers of students per HEI are 6,200 in the public sector and 3,500 in the private sector. The University of Sofia “St. Kliment Ohridski” is with approximately 21,000 students the largest HEI in the country, followed by the Technical University of Sofia with approximately 9,100 students.

The higher education system currently suffers from an imbalance between offer and demand and a lack of coordination. In the academic year 2014, 280,000 students were enrolled either as full-time, part-time or distance students. The majority of students (approximately 85%) were in public HEIs. The number of offered places exceeded the demand by 11.3% and 8,000 places of the 71,000 offered remained vacant.

The 51 HEIs act with little co-ordination amongst themselves, if not independently, and there are examples of spurious competition all resulting in losses of efficiency. There is a need for reorganisation towards more collaboration between HEIs and more joint utilisation of infrastructure and resources. The aim should be to build a well-functioning system that allows and caters for diversity, so that, institutional-level priorities and goals can be realistically set and achieved within the wider system-level strategic objectives (see also World Bank, 2012a).

Internationalisation of HE is underway, but there are some systemic barriers that need to be addressed. Bulgaria is one of the few countries in the EU where the establishment of joint programmes and joint degrees is not addressed in legislation (EU, 2012). Currently less than 10% of HEIs in the country participate in joint programmes, whereas in neighbouring Romania up to 75% are participating in international study programmes. The lack of joint degree programmes and difficulties in recognising higher education degrees obtained abroad, even inside the EU, render the international mobility of students very difficult.

Changes ahead for the Bulgarian higher education system

In 2013, the Open Society Sofia published the MacroWatch7 on the current situation of the higher education system in Bulgaria. The key recommendations are:

– *Open the Bulgarian HE system for foreign universities, who fulfil the quality requirements set by the Government of Bulgaria.* The expected outcomes are higher standards and better quality, more competition and more students studying in the country than abroad.

– *Recognise foreign university diplomas.* In this way more Bulgarian specialists, academicians, teachers, researchers graduated abroad, as well as foreigners in Bulgaria would find an easy entry into the Bulgarian labour market.

– *Introduce a mandatory external/foreign acknowledgement of Bulgarian diplomas* to raise their value on international labour markets.

– *Enhance dynamic adaptation of study programmes to the current and future needs of local and international labour markets.* To this end, the involvement of industry organisations and businesses in regular “quality” checks of teaching and research are recommended.

– *Make public university funding to a greater extent dependent upon outcomes,* in particular in terms of quantity & quality of graduate employment.

– *Promote excellence in teaching* through project financing for the development, pilot-testing and mainstreaming of innovative pedagogies and education models.

– *Encourage the best students to become teaching staff and introduce more quality checks and pedagogy training for new teachers.* To raise the attractiveness of academic positions will need comprehensive measures to raise remuneration, professional prestige, training opportunities and career chances.

REFERENCES

1. At the time of this report, the last update of the website was in March 2014.
2. Burgas Free University, Medical University – Plovdiv, Higher School of Civil Engineering (VSU) “Lyuben Karavelov” – Sofia, University of Library Studies and Information Technologies – Sofia, European College of Economics and Management in the town of Plovdiv, N.Y. Vaptsarov Naval Academy – Varna, Varna Free University “Chernorizets Hrabar”, Prof. Assen Zlatarov Burgas University, University of National and World Economy – Sofia, Academy

- of the Ministry of Interior – Sofia, South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad, International College – Albena, New Bulgarian University – Sofia.
3. Latest available data from Eurostat is of 2012. The average household income in the EU-27 was EUR 20,085.
 4. The representative survey sample was in the in medium- to high skilled end with 54.6% of the 15-64 years respondents had completed secondary education, 28.5% tertiary education and 17.1% left compulsory education below secondary level.
 5. One composite indicator, the summary innovation index, is used to measure and compare average innovation performance of a country. The summary innovation index includes 25 equally weighted indicators, which are grouped in enablers, firm activities, and outputs.

BIBLIOGRAPHY

- Clark, B. R. (1998), *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*, Oxford: Pergamon Press.
- EIU (2014), *Country Report Bulgaria*, November 2014, Economist Intelligence Unit, London.
- European Commission and OECD, (2012), “A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities”, Brussels.
- EU (2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice, Brussels.
- EU (2013), *From Shadow Economy to Formal Economy. Levelling the Playing Field in the Single Market*. Published online at www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/imco/dv/studylevellingplayingfield/studylevellingplayingfield_en.pdf; accessed 16 December 2014.
- EU (2014), *Innovation Union Scoreboard 2014*, prepared by H. Hollanders and N. Es-Sadki, Maastricht Economic and Social Research Institute on Innovation and Technology (UNU-MERIT), Brussels.
- Etzkowitz, H. (1983), “Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic Science”, *Minerva*, Vol. 21(2), pp. 198–233.
- Government of Bulgaria (2014), *Partnership Agreement of the Republic of Bulgaria Outlining the Support from the European Structural and Investment Funds for the 2014-2020 Period*, Version 3.0, August.
- Guerrero, M. and Urbano, D. (2012), *The creation and development of entrepreneurial universities in Spain: An institutional approach*, Nova Science Publishers, New York.

- HEInnovate (2014), *The Entrepreneurial Higher Education Institution. A Review of the Concept and its Relevance Today*. Online available at www.heinnovate.eu
- Klofsten, M. and Jones-Evans, D. (2000), "Comparing academic entrepreneurship in Europe: The case of Sweden and Ireland", *Small Business Economics*, Vol. 14(4), pp. 299–309.
- NEEA (2013), *Self-Evaluation Report. Based on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. National Evaluation and Accreditation Agency of the Republic of Bulgaria, Sofia.
- Pavlova L., L. Ivancheva (2012), *The Technology Transfer Function: a Challenge for Bulgarian Universities*, Bulgarian Academy of Sciences, published online at www-it.fmi.unisofia.bg/.../10_LiliPavlova-TTfunctioninuniversities.ppt; accessed 16 December 2014.
- SEEMIG (2013), *Country Report Bulgaria*, published online at www.seemig.eu; accessed 16 December 2014.
- World Bank (2012a), *Strengthening Higher Education in Bulgaria*. Options for Improving the Models of Governance, Quality Assurance and Financing of Higher Education Private and Financial Sector Development Department, Central Europe and the Baltic Countries, Europe and Central Asia Region, Washington DC.
- World Bank (2012b), *Going for Smart Growth. Making Research and Innovation Work for Bulgaria*. Private and Financial Sector Development Department, Central Europe and the Baltic Countries, Europe and Central Asia Region, Washington DC.

Contacts:

Andrea-Rosalinde Hofer

Organisation for Economic Co-operation and Development
Email: andrea-rosalinde.hofer@oecd.org

Georgi Dimitrov

European Commission
Email: georgi.dimitrov@ec.europa.eu

САМОРЕГУЛИРАНО УЧЕНЕ В АКАДЕМИЧНА СРЕДА

Терзиева, С., И. Радонова. (2015). Саморегулирано учене в академична среда.
София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
ISBN 978-954-07—3941-0 , 205 стр.

Ирина Колева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Въпросите на висшето образование не са чест обект на научни изследвания, ето защо книгата за саморегулираното учене в академична среда е сполучлив опит за привличане на вниманието към същностните въпроси на университетското образование в контекста на интернационализацията му и на повишаване на личната отговорност и рефлексия на студентите за индивидуалното им развитие.

Бързите темпове на развитие на обществото и социалните промени, които го съпътстват, налагат търсенето на адекватни и актуални дидактически подходи, форми и методи. Личностноориентираният подход все повече завладява образователното пространство. Саморегулираното учене може да се приеме като една негова трансформация или част от него. То отдавна е прието и като еквивалент на призива на Жак Делор „да се научим да учим“, което го прави интересен феномен за изследване.

Представената книга включва в себе си както задълбочен теоретичен анализ, така и богат емпиричен материал, които по безспорен начин доказват актуалността на темата и уменията на авторите да откриват и решават образователни проблеми. Българското изследване, посветено на саморегулираното учене в контекста на висшето образование, прави книгата актуална. Авторите демонстрират как нормативната европейска и национална документация и в частност как базовият инструмент за признаване и мобилност в сферата на висшето образование (ECTS) създават условия за търсене на актуални дидактически подходи и инструментариум.

Подробното представяне същността на Европейската система за трансфер на кредити и нейното приложение в български условия не е самоцелно. То е насочено към доказване на възможностите на системата за повишаване на качеството на образование с акцент върху функциите L на организацион-

на рамка и външен контрол.

Изграждайки рефлексивна картина на съвременния студент, Сеня Терзиева и Ивана Радонова обосновават защо са избрали да изследват саморегулираното учене в академична среда. Подробното разкриване на неговата същност и характеристики, анализът на проведените изследвания, описването на стратегиите на саморегулирано учене, обвързването му с трансфера на кредити и качеството на образование са ключовата част от теоретичния анализ на изследваната проблематика. Позоваването на водещи учени, разработвали темата за саморегулираното учене (B.J. Zimmerman, P.R. Pintrich, C.A. Wolters, G.P.Scott, S. G. Paris, J.Biggs, и др.), придава задълбоченост и всеобхватност на дискусиата по значимостта му в контекста на образователната цел за учене през целия живот. За читателя, ангажиран с проблемите на висшето образование, ще е интересно да се видят някои нови ракурси при анализ на студентските стратегии за индивидуален напредък, каквито са отлагането или забавянето на завършване на дадена образователна степен, разгледани върху основата на моделите на саморегулираното учене.

Не по-малко полезни за академичната практика са анализите на саморегулираното учене в перспективата на академичното образование с фокус върху развитието на компетентностите на XXI век и частнодидактическите му проекции. Моделите на саморегулирано учене са разгледани като рамка за разработването и прилагането на инструменти за въздействия в образователната среда, които ще подобрят стратегиите на процесите на обучение и учене. Те стимулират постиженията на субекта и познавателната мотивация за по-дълъг срок на процеса на обучение и придобиване на по-високи образователни степени. Така авторите убедително извеждат саморегулираното учене като надеждна теоретична основа за проектиране на резултативни интервенции в обучението за различните академични нива и студенти. Всички те са намерили своето отражение в приложната част на научния текст.

Проведеното емпирично изследване и анализът на данните са насочени към доказване на мястото на саморегулираното учене във висшето образование и ролята му за качествени резултати от неговото включване в образователния процес. В стремежа си да бъдат полезни на по-широк кръг читатели авторите предлагат методически решения, показват пътища и начини за приложението му. Те убедително утвърждават тезата, че саморегулираното учене е феномен, свързан с метакогнитивността, мотивационната и поведенческа активност на учащия. Текстът е илюстриран от таблици, графики и схеми, които подкрепят изследователските концепции и представят резултатите от прецизния клъстерен и честотен анализ на данните.

При обсъждането на резултатите и изводите авторите намират баланс между концептуални основания и практически решения, които, от своя страна, с лекота биха могли да се пренасят от конкретните практики на обу-

чение в инженерни специалности, върху които е проведено изследването, към академичната среда от други области на образование. Пред нас е задълбочен научен текст, заслужаващ вниманието на специалистите и широк кръг читатели.

SELF-REGULATED LEARNING IN ACADEMIC ENVIRONMENT

Terzievap S., I. Radonova. SELF-REGULATED LEARNING IN ACADEMIC ENVIRONMENT. Sofia: University Publishing "St. Kliment Ohridski", ISBN 978-954-07-3941-0 2015, p. 205.

✉ **Prof. Dr. Irina Koleva**
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: kolevaira@gmail.com

РАЗШИРЯВАНЕ НА ЕВРОПЕЙСКАТА ДЕЕСПОСОБНОСТ ЧРЕЗ СЪДАВАНЕТО НА ЕВРОПЕЙСКА МРЕЖА ЗА ГРАМОТНОСТТА

Нина Герджикова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян

От средата на май 2014 г. идеята за цялостно проучване на грамотността в контекста на страните от Европейския съюз получи „зелена светлина“ за своето развитие благодарение на финансирането L като инициатива в рамките на Европейското сътрудничество в науката и технологиите (ISCH COST Action IS1404). В мрежата са включени 33 страни – членки и кандидат-членки на Европейския съюз, между които е и България, представена от Пловдивския университет „П. Хилендарски“. Координирането на дейностите се осъществява от проф. д-р Руи Алвес от Университета в Порто, Португалия.

Основната цел на дейностите в мрежата са свързани с подкрепа не само на индивидуалната готовност за подобряване на уменията за четене и писане, но и с промяна на политическите, социалните и икономическите условия за личностно израстване. Благодарение на свързването между изследователите от европейските страни ще могат да се подобрят изследванията на четенето и писането, като се разработи научно идеята за базисната грамотност и включването на учещи от всички възрастови групи; като се обоснове спецификата на грамотността в дигиталния свят и като се подобрят технологиите, свързани с образователните дейности за ограмотяване на широк кръг желаещи да се учат.

Дейностите в рамките на Европейската мрежа за грамотността са свързани с промяната в цялостното разбиране за ролята на човека в съвременния свят. Грамотността е жизнено важна за всеки човек и има значение за неговото реализиране като активен и отговорен гражданин. Тя му осигурява възможността да развива своя потенциал и да се включва в изграждането на съвременна и обединена Европа.

По-подробна информация за целите и дейностите в рамките на мрежата може да получите на електронната страница: <http://www.cost.eu/isch>.

Dr. Nina Gerdzhikova, Aco. Prof.
University of Plovdiv - Branch – Smolyan
32, Dicho Petrov Str.
4700 Smolyan, Bulgaria
E-mail: gerdni7@yahoo.de

Темата:

ОЦЕНЯВАНЕТО
в училищното образование



ЕДИН ПРОЕКТ НА НАЦИОНАЛНО ИЗДАТЕЛСТВО „АЗ БУКИ“ И ЦЕНТЪР ЗА КОНТРОЛ И ОЦЕНКА НА КАЧЕСТВОТО НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

В българската образователна система все още липсват адекватни методи и подходящ инструментариум за оценяване, които да измерват не само получени теоретични знания, но и придобити практически умения, формирани ценности и нагласи.

Национално издателство „Аз Буки“ стартира в началото на 2013 г. амбициозна програма за подготовка и публикуване на поредица от разработки, свързани с оценяването в училищното образование. Програмата се реализира съвместно с Центъра за контрол и оценка на качеството на училищното образование към Министерството на образованието и науката. Включени са текстове за вътрешно и външно оценяване, предназначени за учители, образователни експерти и всички, ангажирани с проблематиката.

За трета поредна година всяка от книжките на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“ съдържа анализи от научни изследвания на международни и български автори и екипи, ангажирани в сферата на училищното оценяване, както и тенденциите в развитието на оценяването в световен мащаб. Публикуват се данни и изводи, свързани с участието на българските ученици в международни сравнителни оценявания (Програма за международно оценяване на учениците – PISA, Международно изследване на уменията за четене на учениците – PIRLS, Международно изследване на гражданското образование – ICCS, Европейско изследване на чуждоезиковите компетентности – ESLC, Международно изследване за преподаване и учене – TALIS, Международно изследване на уменията по математика и природни науки – TIMSS).

МЕЖДУНАРОДНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ЧЕТЕНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В IV КЛАС (PIRLS 2011)

ПРИМЕРНИ ТЕКСТОВЕ СЪС ЗАДАЧИТЕ КЪМ ТЯХ И РЪКОВОДСТВАТА ЗА ОЦЕНЯВАНЕТО ИМ

Резюме. Материалът съдържа един от разсекретените текстове, използвани в международното изследване PIRLS 2011, заедно със задачите към него и ръководството за оценяването им. Текстът е подходящ за външно оценяване на ученици от IV клас.

TIMSS и PIRLS са търговски марки на Международната асоциация за оценяване на постиженията в образованието (IEA).

Отпечатаните материали са адаптирани на български език от Марина Мавродиева, главен експерт в Центъра за контрол и оценка на качеството на училищното образование, Национален координатор на PIRLS 2011 за България.

Източник: PIRLS 2011 Assessment. Авторски права © 2013 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Издател: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, Amsterdam, the Netherlands.

Keywords: PIRLS 2011, international study, assessment, scoring guides

Загадката на гигантския зъб

Фосилите са останки от живи същества или растения, живели на Земята много, много отдавна. От хиляди години хората намират фосили в скали и камъни и край езерата. Днес ние знаем, че някои от тези фосили са от динозаври.

Преди много време хората, които намирали огромни фосили, не знаели какво представляват те. Някои смятали, че огромните кости са от големите животни, които били виждали или за които били чели – като хипопотамите или слоновете. Но някои от намерените кости били твърде големи дори и за най-големия хипопотам или слон. Тези огромни кости накарвали някои хора да вярват във великаните.

Преди стотици години във Франция на един мъж на име Бернар Палиси му хрумнала друга идея. Той бил известен грънчар. Докато изработвал керамични съдове, той намирал в глината миниатюрни фосили. Палиси изследвал фосилите и написал, че това са останки от живи същества. Тази идея не била нова. Но Бернар Палиси написал също, че някои от тези същества вече не живеели на Земята. Те били изчезнали напълно. Били измрели.

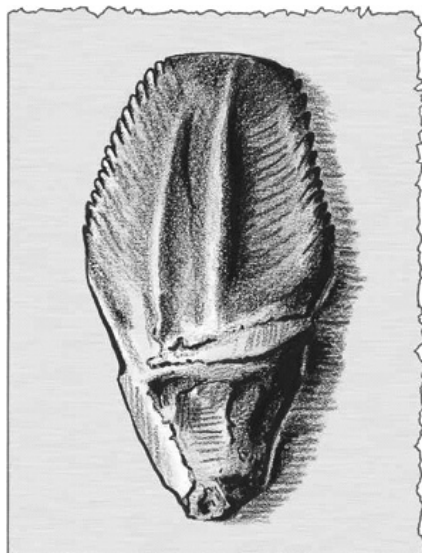
Дали Бернар Палиси получил награда за откритието си? Не! Хвърлили го в затвора заради идеите му.

Постепенно някои хора започнали да приемат новите идеи за това какъв може да е бил светът преди много време.

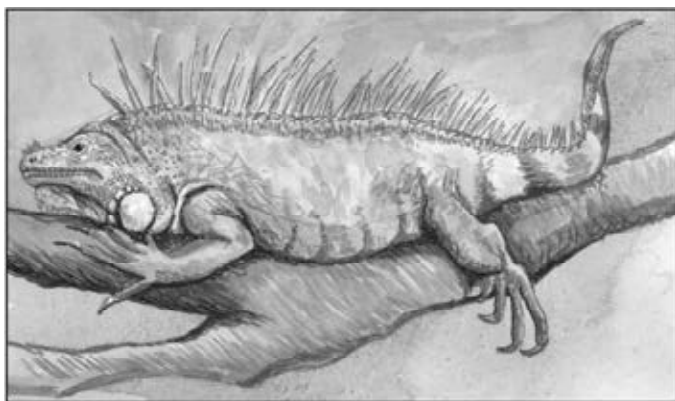
После, през двадесетте години на ХК век, в Англия бил намерен огромен фосил на зъб. Разправят, че Мери Ан Мантел – съпругата на специалиста по фосилите Гидеон Мантел, се разхождала, когато забелязала нещо, което приличало на огромен каменен зъб. Мери Ан Мантел разбрала, че огромният зъб е фосил, и го занесла у дома при съпруга си.

Когато погледнал фосила за първи път, Гидеон Мантел решил, че е принадлежал на тревопасно, тъй като бил плосък и имал ръбове. Бил износен от дъвченето на храна и почти толкова голям, колкото зъб на слон. Но изобщо не приличал на слонски зъб. (фиг.1)

Гидеон Мантел успял да определи, че полепналите по зъба парченца скала са много стари. Той знаел, че в този вид скали се намирили фосили от влечуги. Дали зъбът можел да



Фиг.1 Фосил на зъб в естествена големина



Игуана

е на гигантско тревопасно влечуго, което дъвчело храната си? Влечуго, което вече не живеело на Земята?

Гигантският зъб наистина озадачил Гидеон Мантел. Никое влечуго, което познавал, не дъвчело храната си. Влечугите гълтали храната си, затова зъбите им не се износвали. Това било загадка.

Гидеон Мантел отнесъл зъба в един лондонски музей и го показал на учените. Никой от тях не се съгласил с Гидеон Мантел, че това можело да е зъб на гигантско влечуго.

Гидеон Мантел се опитал да намери влечуго, което имало зъб, подобен на гигантския. Дълго време не успял да открие нищо. После един ден се запознал с учен, изучаващ игуаните. Игуаната е голямо тревопасно влечуго, обитаващо Централна и Южна Америка. То може да достигне метър и половина на дължина. Ученият показал на Гидеон Мантел зъб на игуана. Най-после! Този зъб на съществуващо влечуго приличал на загадъчния зъб. Само че вкаменелият зъб бил много, много по-голям. (фиг.2)

Тогава Гидеон Мантел решил, че вкаменелият зъб е принадлежал на животно, което е приличало на игуана. Само че животното не било дълго метър и половина. Гидеон Мантел смятал, че дължината му е достигала тридесет метра! Той нарекъл животното *игуанодон*, което означава „зъб на игуана“.

Гидеон Мантел не разполагал с цял скелет на *игуанодон*. Но по костите, които бил събрал през годините, се опитал да прецени как би трябвало да е изглеждал. Според него костите показвали, че създанието е ходело на четири крака. Приел, че една заострена кост е била рог и нарисувал *игуанодона* с рог на носа.

Години по-късно били открити няколко цели скелета на игуанодони.

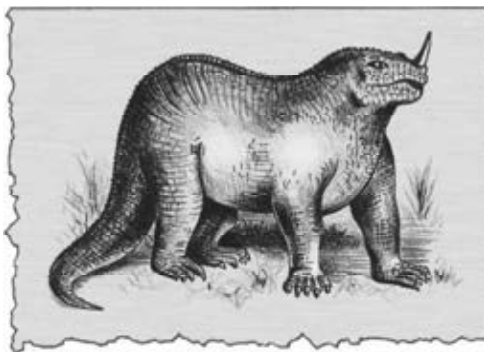
Те били дълги само около девет метра. Костите показвали, че през част от времето *игуанодонът* е ходел на задните си крака. А онова, което Гидеон Мантел мислил за рог на носа, всъщност било шип на „палеца“

на *игуанодона*! Въз основа на тези открития учените променили представите си за това как е изглеждал *игуанадонът*.

Гидеон Мантел допуснал грешки. Но направил и важно откритие. След



Фиг.2 Рисунка на зъб на игуана в естествена големина от тетрадата на Гидеон Мантел



Как е изглеждал игуанодонът според Гидеон Мантел

първоначалната си идея, че вкаменелият зъб е принадлежал на тревопасно животно, той прекарал много години, събирайки факти и доказателства, за да потвърди правилността на идеите си. Правейки внимателни догадки в хода на работата си, Гидеон Мантел бил сред първите хора, доказали, че преди много време на Земята са живели гигантски влечуги. И после са измрели.



Как днешните учени смятат, че е изглеждал игуанодонът

Преди стотици години Бернар Палиси бил хвърлен в затвора, защото казал почти същото нещо. Но Гидеон Мантел се прочул. Откритието му накарало хората да искат да научат повече за тези огромни влечуги.

През 1842 г. един учен на име Ричард Оуен решил, че тези изчезнали влечуги трябва да имат свое собствено име. Той ги нарекъл *диносавра*. Това означава „страшен гущер“. Днес ние ги наричаме динозаври.

Въпроси Загадката на гигантския зъб

1. Какво представляват фосилите?

- А) повърхности на камъни и скали
- Б) кости на великан
- В) останки от много стари живи същества
- Г) зъби на слонове

2. Според текста защо преди много време някои хора вярвали във великаните?

.....
.....
.....
.....

3. Къде намирал фосили Бернар Палиси?

- А) по скалите
- Б) в глината
- В) до река
- Г) по пътя

4. Каква била новата идея на Бернар Палиси?

.....

5. Защо Бернар Палиси бил хвърлен в затвора?

- А) Хората не приемали нови идеи.
- Б) Той копирал идеите си от Гидеон Мантел.
- В) Той оставял миниатюрни фосили в керамичните си съдове.
- Г) Изучаването на фосили било забранено във Франция.

6. Кой намерил вкаменелия зъб в Англия?

- А) Бернар Палиси
- Б) Мери Ан Мантел
- В) Ричард Оуен
- Г) Гидеон Мантел

7. Кое от нещата, които Гидеон Мантел знаел за влечугите, правело вкаменелия зъб озадачаващ?

- А) Влечугите нямали зъби.
- Б) Влечугите се намирали под скали.
- В) Влечугите са живели преди много време.
- Г) Влечугите гълтали храната си.

8. Гидеон Мантел смятал, че зъбът може би е принадлежал на различни по вид животни. Довършете таблицата, за да покажете кое го е накарало да мисли така.

Вид животно	Кое го кара да мисли така?
Тревопасно	Зъбът е плосък и има ръбове.
Гигантско същество
Влечуго

9. Защо Гидеон Мантел отнесъл зъба в музея?

- А) За да попита дали зъбът принадлежи на музея.
- Б) За да докаже, че е специалист по фосилите.
- В) За да чуе какво мислят учените за идеята му.
- Г) За да сравни зъба с други зъби в музея.

10. Един учен показал на Гидеон Мантел зъб на игуана. Защо това било важно за Гидеон Мантел?

.....
.....
.....

11. Какво използвал Гидеон Мантел, когато се опитвал да прецени как е изглеждал *игуанодонът*?

- А) Костите, които бил събрал.
- Б) Идеи на други учени.
- В) Илюстрации в книги.
- Г) Зъби на други влечуги.

12. Разгледайте двете рисунки на *игуанодони*. Какво ви помагат да разберете?

.....
.....

13. По-късни открития показали, че Гидеон Мантел е сгрешил относно това как е изглеждал *игуанодонът*. Попълнете празните места в таблицата.

Как е изглеждал игуанодонът според Гидеон Мантел?	Как е изглеждал игуанодонът според днешните учени?
Игуанодонът е ходел на четири крака.	
	Игуанодонът е имал шип на палеца.
Игуанодонът е бил дълъг 30 метра.	

14. Кое откритие показало, че Гидеон е сгрешил относно това, как е изглеждал *игуанодонът*?

- А) Още фосили на зъби.
- Б) Научни рисунки.
- В) Живи игуанодони.
- Г) Цели скелети.

ЗАГАДКАТА ЗА ГИГАНТСКИЯ ЗЪБ РЪКОВОДСТВА ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА ВЪПРОСИТЕ СЪС СВОБОДЕН ОТГОВОР

2. Според текста защо преди много време някои хора вярвали във великаните?

Цел: Извличане и използване на информация

Процес: Извеждане на преки заключения

1 – Правилен отговор

Отговорът посочва, че хората преди време вярвали във великаните, защото **намирали огромни кости/скелети/фосили**.

ЗАБЕЛЕЖКА: Някои учениците използват „великански“/„гигантски“ като синоним на „голям“, „огромен“. Това е допустимо, стига отговорът да не съдържа, че преди много време хората намирали кости, които **принадлежали на / са от** великани/гиганти.

Примери:

- Те намирали кости, които били толкова големи, че не могли да принадлежат на нещо, което познавали.
- Те намирали гигантски кости, които били твърде големи и за най-големия хипопотам.
- Те намирали огромни кости, твърде големи дори и за слон.
- Те намирали наистина големи кости.
- Защото фосилите, които намирали, били огромни.
- Костите били толкова големи, че те мислили, че са от великани, но те били от динозаври.

0 – неправилен отговор

Отговорът не посочва, че хората преди време вярвали във великаните, защото намирали прекалено големи кости/скелети/фосили.

Примери:

- Великаните били наистина големи.
- Защото хората не знаели, че костите са от динозаври.
- Те намирали кости от великани.
- Те намирали неща, които трябвало да принадлежат на великани.
- Те намирали кости от динозаври.

Кодове за липсващ отговор	
8	Неадминистриран. Грешка при отпечатването или липсваща страница.
9	Без отговор

ЗАГАДКАТА НА ГИГАНТСКИЯ ЗЪБ, ВЪПРОС 4

4. Каква била новата идея на Бернар Палиси?

Цел: Извличане и използване на информация

Процес: Интерпретиране и обобщаване на идеи и информация

1 – Правилен отговор
Отговорът посочва, че новата идея на Палиси била, че някои фосили принадлежали на животни, които вече не живеели на земята, били изчезнали или били измрели.
Примери: – Фосилите били от изчезнали животни. – Някои принадлежали на същества, които вече не живеели на земята. – Неговата идея била, че някои животни били напълно изчезнали!
0 – неправилен отговор
Отговорът не посочва каква била новата идея на Палиси. Отговорът може да посочва, че фосилите принадлежали на живи същества ИЛИ да описва факти от работата на Палиси. Примери: – Фосилите били останки от живи същества. – Че динозаврите съществували. – Влечугите са изчезнали. – Той намирал фосили в глината. – Той бил известен грънчар. – Той изучавал фосилите.

Кодове за липсващ отговор	
8	Неадминистриран. Грешка при отпечатването или липсваща страница.
9	Без отговор

ЗАГАДКАТА НА ГИГАНТСКИЯ ЗЪБ, ВЪПРОС 8

8. Гидеон Мантел смятал, че зъбът може би е принадлежал на различни по вид животни. Довършете таблицата, за да покажете кое го е накарало да мисли така.

Вид животно	Кое го кара да мисли така?
Тревопасно	Зъбът е плосък и има ръбове.
Гигантско същество	
Влечуго	

Цел: Извличане и използване на информация

Процес: Интерпретиране и обобщаване на идеи и информация

ЗАБЕЛЕЖКА: ВСЯКА ОТ ДВЕТЕ ЧАСТИ НА ТОЗИ ВЪПРОС ТРЯБВА ДА БЪДЕ ОЦЕНЕНА САМОСТОЯТЕЛНО, ИЗПОЛЗВАЙКИ ОПРЕДЕЛЕНОТО ЗА НЕЯ ПОЛЕ.

Целият въпрос, съдържащ само правилни отговори за всяка от двете части, изглежда така:

Вид животно	Кое го кара да мисли така	
Тревопасно	Зъбът е плосък и има ръбове.	
Гигантско същество	Отговорът посочва <u>големия размер</u> на фосилния зъб (голям, колкото слонски зъб)	→ <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
Влечуго	Отговорът посочва, че: 1) <u>скалите</u> , в които бил намерен били скали, в които се намирили фосили от влечуги, ИЛИ 2) фосилният зъб <u>бил подобен</u>	→ <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4

ГИГАНТСКО СЪЩЕСТВО
1 – Правилен отговор
Отговорът посочва размера на фосилния зъб, определящ го като зъб на гигантско същество.
0 – Неправилен отговор
Отговорът не посочва размера на фосилния зъб, определящ го като зъб на гигантско същество. Отговорът може да дава общо описание на фосилите, като не го свързва с хипотезите на Гидеон Мантел за фосилния зъб. ИЛИ отговорът може да посочва, че фосилният зъб бил като слонски зъб. (Забележете, че в текста се казва: „Но изобщо не приличал на слонски зъб.“). Примери: – Приличал на слонски зъб. – Някои мислели, че големите кости принадлежали на огромни животни. – Големите кости.

2. ВЛЕЧУГО
1 – Правилен отговор
Отговорът посочва особеностите на фосилния зъб, определящи го като зъб на влечуго.
0 – Неправилен отговор
Отговорът не посочва особеностите на фосилния зъб, определящи го като зъб на влечуго. Примери: – То ядяло растения. – Влечугите гълтали храната си.

Кодове за липсващ отговор	
8	Неадминистриран. Грешка при отпечатването или липсваща страница.
9	Без отговор

ЗАГАДКАТА НА ГИГАНТСКИЯ ЗЪБ, ВЪПРОС 1

10. Един учен показал на Гидеон Мантел зъб на игуана. Защо това било важно за Гидеон Мантел?

Цел: Извличане и използване на информация

Процес: Интерпретиране и обобщаване на идеи и информация

1 – Правилен отговор
Отговорът посочва, че зъбът на игуана потвърдил теорията на Гидеон Мантел, че фосилният зъб може да е принадлежал на гигантско влечуго. Примери: – Зъбът на игуаната доказал, че неговият фосил може да е от влечуго. – Помогнал му да открие на какъв вид животно принадлежал. – Зъбът доказал, че той бил прав. ИЛИ отговорът посочва, че зъбът на игуана приличал на фосилния зъб. Примери: – Той бил плосък и имал ръбове. – Зъбът на игуана изглеждал като фосилния зъб. – Той успял да види, че те изглеждат еднакво. – Той можел да каже, че те са един и същи зъб. – Той прекарал години в търсене на зъб, който да прилича на фосилния.
0 – Неправилен отговор
Отговорът не посочва защо оглеждането на зъба на игуана било важно за Гидеон Мантел. Примери: – Той искал да стане известен.

- Защото му помогнал.
- Той искал да докаже, че динозаврите са изчезнали.
- Той си мислел, че ще бъде интересно да види зъб на игуана.
- Той искал да научи повече за влечугите.
- Той искал да сравни двата зъба. [Забележете, че отговорът не обяснява защо искал да направи сравнение.]
- Зъбът показал, че той бил умен. [Забележете, че отговорът се фокусира върху личността, не върху откритието на Гидеон Мантел.]

Кодове за липсващ отговор

8	Неадминистриран. Грешка при отпечатването или липсваща страница.
9	Без отговор

ЗАГАДКАТА НА ГИГАНТСКИЯ ЗЪБ, ВЪПРОС 12

12. Погледнете двете рисунки на игуанодони. Какво ви помагат да разберете?

Цел: Извличане и използване на информация

Процес: Анализ и оценка на съдържанието, езика и структурата на текста

2 – Пълно разбиране

Отговорът посочва, че рисунките показват **промяна в научните идеи** ИЛИ че рисунките показват **представите на различни учени** за това как е изглеждал игуанодонът.

Примери:

- Че днес учените мислят, че игуанодонът е изглеждал по различен начин от този на Гидеон Мантел.
 - За да покаже как са се променили идеите на хората за това как е изглеждал игуанодонът.
 - За да покаже, че различните хора имат различни идеи за това как е изглеждал.
 - Гидеон Мантел мислил, че игуанодонът ходил на четирите си крака, но по-късно учените променили представите си.
 - Различните учени/хора мислят различно.
- ИЛИ, отговорът посочва, че рисунките ни помагат да разберем **грешките, допускани от Гидеон Мантел** или други хора.

Примери:

- За да покаже, че Гидеон Мантел направил някои грешни неща.
- Че хората понякога допускат грешки.

1 – Частично разбиране

Отговорът посочва, че игуанодонът **изглеждал по различен начин** на двете рисунки.

Примери:

- За да ни покаже, че те изглеждат различно.
- Колко различни са, но колко общо имат.
- Помагат ми да видя разликите.

ИЛИ, отговорът посочва една описателна характеристика за една от двете рисунки, без да посочва промяната в научните идеи или представи на различни хора/учени.

Пример: – Че Гидеон Мантел мислил, че той има рог. ИЛИ отговорът посочва една разлика между двете рисунки, без да посочва промяната в научните идеи или представи на различни хора/учени. Пример: – На едната има четири крака, а на другата – два.
0 – Неправилно разбиране
Отговорът не посочва целта на рисунките. Отговорът може да посочва някакво предимство на една от двете рисунки ИЛИ да посочва общото между двете рисунки. ИЛИ отговорът може да посочва, че самият игуанодон се е променил с времето, а не представите на хората за него. Примери: – За да покаже как са изглеждали игуанодоните. – Те ти помагат да разбереш как игуанодонът се е променил през годините. – Те ми показват, че те са се хранили с растения. – Те имали четири крака.

Кодове за липсващ отговор	
8	Неадминистриран. Грешка при отпечатването или липсваща страница.
9	Без отговор

ЗАГАДКАТА НА ГИГАНТСКИЯ ЗЪБ, ВЪПРОС 13

13 По-късни открития показали, че Гидеон Мантел е сгрешил относно това как е изглеждал игуанодонът. Попълнете празните места в таблицата.

Как е изглеждал игуанодонът според Гидеон Мантел?	Как е изглеждал игуанодонът според днешните учени?
Игуанодонът е ходел на четири крака.	
	Игуанодонът е имал шип на палеца.
Игуанодонът е бил дълъг 30 метра.	

Цел: Извличане и използване на информация

Процес: Интерпретиране и обобщаване на идеи и информация

ЗАБЕЛЕЖКА: ВСЯКА ОТ ТРИТЕ ЧАСТИ НА ТОЗИ ВЪПРОС ТРЯБВА ДА БЪДЕ ОЦЕНЕНА САМОСТОЯТЕЛНО, ИЗПОЛЗВАЙКИ ОПРЕДЕЛЕНОТО ЗА НЕЯ ПОЛЕ.

Целият въпрос, съдържащ само правилни отговори за всяка от трите части, изглежда така:

Как е изглеждал игуанодонът според Гидеон Мантел?	Как е изглеждал игуанодонът според днешните учени?
Игуанодонът е ходел на четири крака.	(Понякога) игуанодонът ходил/стоял на два/задните си крака.
Игуанодонът имал рог (на главата/лицето/носа си) ИЛИ шипът бил на главата/лицето/носа му.	Игуанодонът е имал шип на палеца.
Игуанодонът е бил дълъг 30 метра.	Игуанодонът бил дълъг 9 метра.

ИГУАНОДОНЪТ Е ХОДЕЛ НА ЧЕТИРИ КРАКА

1 – Правилен отговор

Отговорът посочва разликата в убежденията на Гидеон Мантел и днешните учени за това **как е ходел/стоял** игуанодонът.

0 – Неправилен отговор

Отговорът не посочва начина, по който днешните учени смятат, че е ходел/стоял игуанодонът.

Примери:

- Той ходел на 4 крака.
- Той стоял.

ИГУАНОДОНЪТ Е ИМАЛ ШИП НА ПАЛЕЦА

– Правилен отговор

Отговорът посочва разликата в убежденията на Гидеон Мантел и днешните учени за това **къде се е намирал шипът** на игуанодона.

0 – Неправилен отговор

Отговорът не посочва къде Гидеон Мантел мислил, че игуанодонът имал шип.

Примери:

- Няма шип на палеца.
- Имал шип на гърба.

ИГУАНОДОНЪТ Е БИЛ ДЪЛЪГ 30 МЕТРА

1 – Правилен отговор

Отговорът посочва разликата в убежденията на Гидеон Мантел и днешните учени за дължината на игуанодона.

0 – Неправилен отговор

Отговорът не посочва дължината на игуанодона според днешните учени.

Пример:

- Той не бил дълъг 9 метра.

Кодове за липсващ отговор	
8	Неадминистриран. Грешка при отпечатването или липсваща страница.
9	Без отговор

**PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY
STUDY (PIRLS 2011) SAMPLE TEXT WITH ITEMS
AND SCORING GUIDES**

Abstract. The material includes one of the released texts, used in the PIRLS 2011 International Study, together with its released items and the scoring guides. The text is suitable for external assessment for students in 4th Grade.

TIMSS and PIRLS are copyrighted and are registered trademarks of IEA.

The printed materials are adapted in Bulgarian by Marina Mavrodieva, chief expert in Center for Control and Assessment of the Quality in School Education, PIRLS 2011 National Research Coordinator for Bulgaria.

SOURCE: PIRLS 2011 Assessment. Copyright © 2013 International Association

for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College,

Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, Amsterdam, the Netherlands.

Marina Mavrodieva

Center for Control and Assessment
of the Quality in School Education
125, Tsarigradsko Shose Blvd., bl. 5
1113 Sofia, Bulgaria
E-mail: m.mavrodieva@mon.bg

НАЦИОНАЛНОТО ВЪНШНО ОЦЕНЯВАНЕ ПО ЧУЖДИ ЕЗИЦИ – ТРАДИЦИИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Димитрина Гергова

Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование

Резюме. В статията са изследвани традициите в националното външно оценяване по чужди езици, провеждано в българските училища в края на VII клас и в края на VIII клас с интензивно изучаване на чужди езици. Изследването се фокусира върху анализа на структурата на тестовете и ги съпоставя с езиковите тестове, разработени от европейските експертни организации с дългогодишен практически опит и научни изследвания в областта на езиковите изпити. На базата на анализа се правят изводи за проблемите и необходимостта от разработването на адекватни методи и инструменти за оценяване на чуждоезиковите компетентности, съответстващи на принципите, които са теоретично обосновани в редица научни изследвания и утвърдени в европейските оценявания. Преосмислянето на обичайната практика и актуализирането на инструментите за оценяване ще даде възможност постиженията на учениците да бъдат разгледани според нивата на компетентност, формулирани в Общата европейска езикова рамка, и да бъдат сравнявани с данните от измерванията на чуждоезиковите компетентности на учениците в другите европейски държави. Предизвикателствата, пред които е изправена българската система на образование, са взаимосвързани и комплексни. В този контекст настоящото изследване е ценен принос към дискусиите за осигуряване на ефективно обучение по чужди езици, отговарящо на действителните потребности на учениците и на адекватни методи и инструменти за оценяване на чуждоезиковите комуникативни умения.

Keywords: national external assessment, foreign language competencies, foreign language examination, test design, Common European Framework of Reference for Languages

Ориентирането на българското училищно образование към изграждане на компетентности и формиране на практически умения е приоритет, заложен в програмите за развитие на образованието, приети през 2006 г. и през 2009 г.¹⁾. Едно от най-важните условия за постигане на европейско

качество на образованието е изграждането и усъвършенстването на системата за външно и вътрешно оценяване.

Успешното провеждане на националното външно оценяване вече години наред осигурява информация за постиженията на учениците по чужди езици с цел да се установи в каква степен техните постижения покриват ДОО за учебно съдържание и очакваните резултати, конкретизирани в учебните програми по чужди езици. Анализът на резултатите дава възможност да се направят изводи и препоръки, чрез които активно да се повлияе върху процеса на обучението по чужди езици. Изводите и препоръките следват основната цел на оценяването – да осигурява обратна връзка за ефективността на учебния процес и постигане на образователните цели, процеса на адекватно преподаване, да мотивира, насочва и насърчава учениците да учат по-задълбочено. За да могат да бъдат направени адекватни изводи за нивото на езиковата комуникативна компетентност на учениците, е необходимо форматът на стандартизираното външно оценяване по чужд език да бъде съобразен, от една страна, с ДОО за учебно съдържание и очакваните резултати по ядра на ниво учебни програми по чужди езици, а от друга страна – с наложените се в международните оценявания принципи за разработване и провеждане на езикови тестове.

Целта на настоящото изследване е да направи анализ на структурата на изпитните материали по чужди езици за националното външно оценяване в VII клас и VIII клас и да ги сравни с тестовете, оценяващи езикови компетентности, разработени от водещи европейски езикови организации, членове на Асоциацията на центровете за езиково оценяване в Европа (ALTE)². Опитът на тези експертни организации в областта на езиковите изпити ще бъде полезен при реализирането на предстоящите реформи в българското училищно образование³, част от които е усъвършенстването на методите за оценяване на езиковата компетентност на учениците и разработването на подходящ инструментариум за измерване на придобитите умения за ефективна комуникация на чужд език.

В научната литература за оценяването са посочени редица критерии за оценка на качеството на тестовете и тестовите задачи. Като основни критерии са назовани: обективност, надеждност и валидност. Към тях се добавят: сравнимост, балансираност специфичност, икономичност, практичност, дискриминативна сила на задачите, стандартизация, обратно влияние върху обучението, автентичност на задачите и редица други (Grotjahn, R., 2000; Обща европейска езикова рамка, 2006).

Методиката на изготвяне на инструментариума и провеждането на НВО по чужди езици е съобразена с утвърдената в България практика в оценяването и гарантира валидността и обективността. Обработката

и оценката на данните се извършва на базата на класическата теория на тестовете. Основните психометрични показатели на тестовете дават възможност да се направят изводи, че тестовете имат висока надеждност за практически цели, а тестовите задачи са със средна трудност за учениците.⁴⁾ Като анализираме структурата на тестовете за външно оценяване на постиженията на учениците по чужд език, можем да направим изводи доколко е балансирано съотношението между задачите в теста и различните аспекти на измерваното поведение. Форматът на тестовете ще бъде разгледан в следните аспекти:

- съотношението между измерването на рецептивни умения и на продуктивни умения;
- вида на задачите;
- вида и обема на текста, който учениците трябва да създадат, в задачата за писмено изразяване.

Структурата на тестовете за национално външно оценяване по ЧЕ за VII клас и за VIII клас с интензивно изучаване на чужд език е представена в следващите три таблици.

Таблица 1. Структура на теста за НВО за VII клас

Компонент от изпита	Вид на задачите	Брой задачи	Точки за отделните задачи	Максимален брой точки	Време в минути	% от общия бал
1. Слушане	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора)	10	1	10	20	33,3%
2. Четене	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора) кратък свободен отговор	5	1	5	20	33,3%
		5	2	10		
3. Лексика и граматика	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора)	10	10	10	20	33,3%
ОБЩО		30		35	60	100%

Таблица 2. Структура на теста за НВО за VIII клас с интензивно изучаване на чужд език в профилираните гимназии и профилираните паралелки в гимназии и СОУ

Компонент от изпита	Вид на задачите	Брой задачи	Точки за отделните задачи	Максимален брой точки	Време в минути	% от общия бал
1. Слушане	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора)	15	1	15	40	18,75%
2. Четене	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора)	15	1	15	50	18,75%
3. Лексика и граматика	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора)	30	1	30	45	37,50%
4. Писмено изразяване	разширен свободен отговор (обемът на текста е 170 – 190 думи)	1		20		25%
ОБЩО		61		80	180	100%

Таблица 3. Структура на теста за НВО за VIII клас с интензивно изучаване на чужд език в професионалните гимназии

Компонент от изпита	Вид на задачите	Брой задачи	Точки за отделните задачи	Максимален брой точки	Време в минути	% от общия бал
1. Слушане	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора)	15	1	15	40	21,4%
2. Четене	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора)	15	1	15	50	21,4%
3. Лексика и граматика	избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора)	20	1	20	45	28,6%
4. Писмено изразяване	разширен свободен отговор (обемът на текста е 120 – 140 думи)	1		20	45	28,6%
ОБЩО		51		70	180	100%

Съотношение между измерването на рецептивните и на продуктивните умения

След анализ на процентното отношение на задачите, измерващи рецептивните и продуктивните умения, може да се направи следното обобщение: съотношението между измерването на рецептивните и на продуктивните умения е в полза на рецепцията. В теста за VII клас 66,6% от общия бал се формират от резултатите на учениците от задачи, които измерват рецептивните им умения да извличат информация от текстове при слушане или при четене. Останалите 33,3% от общия бал се формират от резултатите на учениците от задачи, които измерват рецептивните им умения да разпознават думи или граматически структури. Задачите за попълване на празни места в текст или в изречения се използват по принцип като учебни задачи с цел да подготвят писменото изразяване. Чрез тези задачи може да се установи нивото на усвояване на пасивната лексика и не могат да се направят заключения за продуктивната лексика: в каква степен оценяваният може да употребява самостоятелно усвоената лексика и морфосинтактичните структури при продуктивни дейности (писане, говорене). В тестовите за национално външно оценяване за VIII клас преобладават задачите за оценка на рецептивните умения. В теста за профилираните гимназии съотношението е 75% (рецептивни умения) към 25% (продуктивни умения). А в теста за професионални гимназии 71% от общия бал се формира от резултатите на учениците от задачи, които измерват рецептивни умения, и 29% от общия бал се формира от резултатите на учениците от задачи, които измерват продуктивни умения.

Обект на измерването в тестовите по чужди езици е комуникативната компетентност на учениците. От всички нейни компоненти, дефинирани в ДООИ, в настоящия формат на тестовите се дава превес на задачите за проверка и оценка на рецептивните умения на учениците да извличат информация от текстове при слушане и при четене, както и на задачите за оценка на лексикалните и граматическите знания: 37,50% от общия бал (при профилирани гимназии) и 28,6% от общия бал (при професионални гимназии). Изказвам пълно съгласие с позицията на проф. Стефанова и проф. Шопов, че езиковите знания (граматика, лексика, правопис и т.н.) се приемат за съдържащи се в комуникативната компетентност и поради това се проверяват непряко чрез съответния вид речева дейност (Стефанова и Шопов, 1996). Нивото на усвояване на рецептивната лексика и граматическите знания се проверява имплицитно в задачите за слушане с разбиране и в задачите за четене с разбиране. В задачата за писмено изразяване се проверява и оценява нивото на самостоятелна употреба на усвоената лексика и граматическите структури. От максималните 20 точки (25% от общия бал) за оценяване на уменията за писмено изразяване

13 точки са за оценка на лексика, граматика и правопис. По този начин в настоящия формат на теста има приоритет проверката и оценката на езиковите знания на учениците за сметка на комуникативните умения, които са заложиени като основна цел на чуждоезиковото обучение. В „Общата европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване“ е дадено следното определение „Грамматичната компетентност е способността да се разбира и изразява смисъл чрез създаване и разпознаване на добре построени според тези принципи изречения (за разлика от запаметяването и възпроизвеждането на изречения формули)“ (Обща европейска езикова рамка, 2006). Езиковата компетентност е дефинирана като „знания за формалните средства, чрез които се създават и формулират правилни по форма и смислени изказвания, и способността да се използват те“ (Обща европейска езикова рамка, 2006). Ако приемем, че граматиката и лексиката са средствата, с които се постига целта на обучението по чужд език – неговото активното използване от учениците, то в учебния процес те трябва да бъдат представяни функционално в контекста, в който се изучават и употребяват, и чрез дейности, които учениците изпълняват. Следователно проверката и оценката на знанията и уменията за уместна употреба на езиковите средства (лексика и граматика) трябва да бъде направена на функционално ниво чрез задачите за разбиране на прослушан или прочетен текст или чрез задачите за създаване на собствен текст, а не чрез задачи със структурен характер (граматически и лексикални задачи). В това отношение настоящият формат на тестовете не може да даде ефективна информация за нивото на постиженията на учениците по отношение на заложените цели в учебните програми по чужди езици за VII клас и за VIII клас (интензивно изучаване), където очакваните резултати са конкретизирани в четири ядра: четене, слушане, говорене, писане. Респективно оценяването на постиженията на учениците трябва да бъде разпределено балансирано между тези комуникативни умения. При сравнение с изпитните материали, установяващи нивото на владееене на чужд език, разработени от европейските езикови организации като Гьоте институт (GoetheInstitut)⁵, Института „Сервантес“ (InstitutoCervantes)⁶, Международния център за педагогически изследвания (Centreinternational d'étudespedagogiques – CIEP)⁷ се вижда, че броят на задачите, проверяващи различните комуникативни умения, е разпределен равномерно.

Вид на задачите

Относно вида на задачите наложилият се от години формат на тестовете за национално външно оценяване по чужди езици предлага следното:

- за VII клас – 25 задачи с избираем отговор (1 верен отговор и 2 дистрактора) и 5 задачи с кратък свободен отговор;

– за VIII клас профилирани гимназии – 60 задачи с избираем отговор (1 верен отговор и 2 или 3 дистрактора) и една задача с разширен свободен отговор;

– за VIII клас професионални гимназии – 50 задачи с избираем отговор (1 верен отговор и 2 или 3 дистрактора) и една задача с разширен свободен отговор.

От методическа гледна точка, не се препоръчва да се използват предимно задачи с избираем отговор, а да се включват и задачи със свободен отговор. Системното оценяване на ученическите постижения предимно чрез задачи с избираем отговор води до повърхностно запаметяване на факти (лексика, граматически правила), до формално отношение към попълването на теста с голяма доза налущкване. Оценяването чрез задачи с избираем отговор, без съмнение, се отразява върху преподаването и в процеса на обучение се акцентира върху запаметяването на езикови структури и върху рецептивните дейности.

Тестовите за оценка на чуждоезикови компетентности, наложени в практиката на европейските езикови организации, целят проверка на използването на чуждия език в разнообразни реалистични ситуации от ежедневието. Чрез различни видове задачи се оценят рецептивните умения, както и уменията за комуникация при устно и писмено общуване. В тестовите за национално външно оценяване по чужди езици се използват задачи с избираем отговор от един вид (1 верен отговор и 2 или 3 дистрактора), което е в противоречие с една от характеристиките на теста – балансираността. Тази характеристика показва доколко е балансирано съотношението между задачите в теста и различните аспекти на измерваното поведение.

При работа с текстове от съществено значение е каква цел на слушане или на четене се следва, защото целта определя начина, по който се справяме с текста. Целта при слушане или четене на един текст може да бъде:

- да се извади най-важната информация;
- да се потърсят конкретни информации;
- да се разбере всеки детайл в текста.

Най-често целта на слушане / целта на четене зависи от прагматичните функции на съответния вид текст. Целта, която се поставя при слушане или при четене, определя нашето поведение, респективно нашия стил на слушане / стил на четене. Тази взаимовръзка между вида на текста, вида на задачата и целта на слушане и четене е взета под внимание при разработването на формата на националното външно оценяване по чужди езици за VIII клас. В него са включени задачи с избираем отговор от един и същ вид (1 верен отговор и 2 или 3 дистрактора). Класическите задачи

с избираем отговор („multiplechoice“) гарантират високата надеждност на теста, но ограничават избора на текстове относно тяхното видово разнообразие. Например към кратките текстове като инструкции, указания, разписания на превозни средства, програми, обяви, реклами, прогноза за времето са подходящи други видове задачи с избираем отговор – като задачи за съответствие или задачи от вида (вярно-грешно), с които можем да проверим глобално, селективно или детайлно разбиране. От 2013 г. в тестовете за VII клас присъстват задачи с кратък свободен отговор, които дават възможност да се проверят уменията за активна обработка на текстове и за прилагането на стратегии за разбиране на текстове. В тестовете за VIII клас все още не са включени задачи с кратък свободен отговор. В тестологията се приема, че класически задачи с избираем отговор от вида „multiplechoice“ гарантират надеждност, обективност, бързо и лесно оценяване на теста. Но също така изследователската литература обичайно се приема, че с покачването на броя на задачите, които тестват определено умение, се покачва надеждността на измерването. Повече на брой по-малки по обем тестови задачи на едно умение дават по-добра картина за спектъра на постиженията на учещия.

Важна информация за вида на използваните задачи/въпроси, включвани в националните тестове в европейските държави, дава докладът на изпълнителната агенция „Образование, аудиовизия и култура“ от 2009 г. В него са представени резултатите от изследването на провеждането на национални тестове за оценяване на учениците в Европа и относно вида на въпросите са направени следните констатации: „В по-голяма част от страните националните тестове представляват комбинация от въпроси и задачи... По отношение на вида въпроси, страните най-често предпочитат комбинация от въпроси е избор от няколко отговора, кратки отговори или есета или отворени въпроси... Някои тестове обаче, като на холандския институт CITO, както и някои тестове, провеждани във Франция и Италия, използват предимно въпроси с избор на няколко отговора. Това е доминиращият тип въпроси и в България и Норвегия“ (Евридика, 2009).

Обем на текста в задачата за писмено изразяване в тестовете за VIII клас

Друг важен аспект в тестовете за VIII клас, който е обект на дискусия, е обемът на текста, който учениците трябва да създадат в задачата за писмено изразяване:

- за профилирани гимназии обемът на текста е 170 – 190 думи;
- за професионални гимназии обемът на текста е 120 – 140 думи;

Видът и обемът на текстовете, които изучаващите чужд език трябва да могат да създават, зависи от нормите за езиковото ниво. Формулираните

цели и очакваните резултати в ядро „Писане“ на учебните програми по чужди езици за VIII клас (интензивно изучаване)⁸⁾ са насочени към уменията на учениците да пишат ограничени по обем текстове, кратки лични съобщения (покана, благодарност, молба, извинение), текстове за пощенски и поздравителни картички, кратки съчинения, описания, повествования, лични писма, читателски писма (мнение/коментар към тема). В настоящия формат на теста в част „Писмено изразяване“ е определено да се създаде писмен текст с обем 170 – 190 думи (за профилирани гимназии) и 120 – 140 думи (за професионални гимназии). Това налага следното ограничение: да бъдат формулирани задачи, изискващи създаването на няколко вида текстове (лично или читателско писмо, съчинение, описание). Другите видове текстове, които са по-кратки, не могат да бъдат включени в изпитните материали, защото те не предполагат такъв голям обем думи.

Писменото изразяване е един продължителен процес, който е съпроводен от редица когнитивни дейности: обмисляне на съдържанието, на изразяването и на езиковата форма, съсредоточаване на вниманието върху езиковата точност, интензивни проверяващи дейности по време на писането и редактирането на текста. Обемът и видът на текстовете, които изучаващите чужд език трябва да могат да създават, зависи от нормите за езиковото ниво.

В раздел „Очаквани резултати“ към ядро „Писане“ на учебните програми по английски, испански и италиански език за VIII клас (интензивно изучаване)⁸⁾ са посочени само общи критерии към обема:

- „Ученикът може да пише текст... ограничен по обем“ (АЕ).
- „Учениците пишат кратко лично съобщение, кратка автобиография...“ (ИСЕ).
- „Ученикът може да напише кратък текст върху пощенска картичка...“ (ИТЕ).
- „Ученикът умее да... пише кратко съчинение, кратко описание, кратко повествование“ (РЕ).

В учебните програми по немски език и по френски език за VIII клас (интензивно изучаване)⁷⁾ има посочени конкретни критерии за броя на думите:

- „Ученикът може да... създава собствен текст... до 150 думи“ (НЕ).
- „Учениците трябва да могат да пишат... съчинение в рамките на 180 думи“ (ФЕ).

Необходима е промяна в компонента „Писмено изразяване“, защото видът на писмените текстове и техният обем са свързани и трябва да са съобразени с критериите за писмено изразяване към съответното езиково

ниво, определени в Общата европейска езикова рамка. Също така те трябва да отговарят на целта на изпита – проверка на използването на чуждия език в различни комуникативни ситуации от ежедневието. Следователно необходимо е формулирането на две различни задачи с разширен свободен отговор, чрез които да бъдат оценени уменията за комуникация при писмено общуване, съобразени с нормите за езиковото ниво и отнасящи се към реалистични житейски ситуации. В тази връзка е необходимо да бъдат направени и обсъдени нови предложения за задачите за писмено изразяване. Тук са представени примерни варианти за задачи за писмено изразяване.

Пример за профилирани гимназии:

Задача 1

лично писмо или съобщение, които да съдържат: покана/благодарност/молба/ извинение

обем на текста: 40 – 50 думи;

време за изпълнение на задачата около 15 мин.

Задача 2

читателско писмо, мнение/коментар към тема, съчинение (по 3 опорни точки)

обем на текста: 70 – 80 думи;

време за изпълнение на задачата около 25 мин.

Общото време за изпълнение на двете задачи в този компонент – около 40 мин.

Пример за професионални гимназии:

Задача 1

поздравителна картичка или съобщение, които съдържат: покана/благодарност/молба/ извинение;

обем на текста: 30 – 40 думи;

време за изпълнение на задачата около 15 мин.

Задача 2

лично писмо, което съдържа: описание на събитие/лично преживяване/личен опит (по 3 опорни точки);

обем на текста: 60 – 70 думи;

време за изпълнение на задачата около 25 мин.

Общото време за изпълнение на двете задачи в този компонент – около 40 мин.

Време за решаване на тестовите задачи

Определеното време за решаване на тестовите задачи за профилирани гимназии (61 задачи) и за професионални гимназии (51 задачи) е еднакво – 180 минути, въпреки разликата в броя на задачите в тестовете. Също така няма регламентирана почивка. Според канадските изследователи Фернандо Картрайт и Джери Мусио един от факторите, който влияе върху ефективността на задачите е „умора на отговарящия“, която се наблюдава, когато учениците са изтощени от процеса на оценяване. „Прагът на умората е различен при различните ученици, но е известно, че средно когнитивните способности започват да спадат след осемдесетата минута. Ако тестът е важен (конкурсен) за отделния ученик, ефектът от умората настъпва по-бавно, което позволява по-голяма продължителност на теста.“ Двамата изследователи на оценяването предлагат няколко подходи за понижаване на ефекта от умората на учениците върху финалните резултати от теста, един от които е следният: задачите да се разделят в два отделни свитъка, ако съдържанието на теста налага време за провеждане повече от два часа. След попълването и предаването на първия свитък учениците имат кратка почивка, след която продължават с втория свитък“ (Картрайт, Ф., Мусио, Дж., 2009).

Изпитите и различните методи за проверка оказват влияние върху начина, по който се преподава и учи, както и върху нагласата и мотивацията за учене. Затова е важно да се потърси отговор на въпросите: какво е естеството на това влияние и каква полза носи то на учениците? В доклада на изпълнителната агенция „Образование, аудиовизия и култура“ от 2009 г. е изразено следното: „Съществува опасение, свързано с някои възможни нежелани ефекти от тестовете, като тенденцията да се адаптира или ограничава преподаването до онези аспекти на учебния план, които се включват в тестовете, или да се придава ненужна значимост на уменията, свързани изцяло с успешното взимане на теста“ (Евридика, 2009).

Нуждата от оценяването е неоспорима, като съществен остава въпросът: какви качества трябва да притежава инструментариумът за оценяване, така че нагласите към оценяването сред учещите и сред обществеността да са положителни. Ако тестовите задачи проверят онези компетентности, чието развиване е смислено за модерното комуникативно обучение, то тогава тестовете могат да окажат положително въздействие върху обучението. Обучение, което развива широк спектър на компетентностите, може да подготви учениците да се справят с тестови задачи като ги използва при подготовката за тестове и изпити, като изясни критериите за оценка и подпомогне учениците да усвоят и развият собствени тестови

стратегии (Caspari, Grotjahn, Kleppin, 2008).

Процесът на преподаване и учене на чужди езици се подчинява на основните принципи и стратегии в комуникацията. Интерактивното, комуникативно обучение изисква прилагането на рецептивни и продуктивни учебни стратегии. Комуникативните методи в преподаването на чужд език определят необходимостта от качествени инструменти за измерване на постиженията в чуждоезиковото обучение, включващи рецептивни и продуктивни задачи, които да дадат надеждна информация за езиковата компетентност на учениците.

БЕЛЕЖКИ

1. Национална програма за развитиена училищнотообразование и предучилищното възпитание и подготовка(2006 – 2015 г.)

Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България (2009 – 2013 г.)

2. ALTE - Асоциацията на центровете за езиково оценяване в Европа (Association of Language Testers in Europe) е създадена през 1990 година и има 31 членове, които разработват и провеждат тестове на 26 европейски езици. ALTE си поставя следните цели: уеднаквяване на езиковите нива за подпомагане на международното признаване на езиковите сертификати в Европа; уеднаквяване на критериите за качество за всички фази при разработването на изпити, т.е. структура на теста, провеждане на изпита, оценяване, сертифициране и съхраняване на данните. (www.alte.org)

3. За реформи в българското училищно образование се говори от години, правят се частични промени, но реалните реформи ще бъдат реализирани след приемането на проекта за закон за предучилищното и училищно образование.

4. Като аргумент могат да бъдат посочени данните от анализите на резултатите от тестовете за национално външно оценяване (2014 година) по немски език, френски език и испански език. Коефициентът на надеждност Алфа в тестовете за VII клас е 0,80 (френски език), 0,85 (немски език) и 0,75 (испански език). В тестовете за VIII клас коефициентът на надеждност Алфа е 0,87 (френски език), 0,85 (немски език) и 0,87 (испански език).

5. Информацията за изпитните материали е от сайта на Гьоте институт (GoetheInstitut), www.goethe.de

6. Информацията за изпитните материали е от сайта на Института „Сервантес“ (InstitutoCervantes), <http://diplomas.cervantes.es/>

7. Информацията за изпитните материали е от сайта на Международния

център за педагогически изследвания (Centre international d'études pédagogiques – CIEP), www.ciep.fr

8. Учебните програми по чужди езици за VIII клас (интензивно изучаване) са публикувани на сайта на МОН, <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>, [Наличен на: 31.07.2015 г.]

БИБЛИОГРАФИЯ

- Евридика (2009). Национални тестове за оценяване на учениците в Европа: цели, организация и използване на резултатите, Доклад на изпълнителна агенция „Образование, аудиовизия и култура“, 33; 65, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/109BG.pdf[Наличен на: 28.07.2015 г.]
- Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване, 2006, София, Релакса ООД, 139 – 140; 136.
- Стефанова, П., Т. Шопов. (1996). Изследване на постиженията в обучението по чужд език в средното училище. София. *Чуждоезиково обучение* 6, 4 – 12.
- Картрайт, Ф., Дж. Мусио. (2009). Ръководство за съставяне на тестове, Разработено за Център за контрол и оценка на качеството на образованието, София, *Стратегии на образователната и научната политика*, 2013, 2, 257 – 258.
- Caspari D., R. Grotjahn, K. Kleppin. (2008). Kompetenzorientierung und Aufgaben. Bernd Tesch, Eynar Leupold, Olaf Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2008*, 86-87 <http://edoc.hu-berlin.de/series/iqb/2011-2/PDF/2.pdf>[Наличен на: 29.07.2015 г.]
- Grotjahn, R. (2000): Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. Wolff, Armin, Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik: Beitrage der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3.–5. Juni 1999 an der Universität Regensburg. Fachverband Deutsch als Fremdsprache: Regensburg*, 304 – 341

REFERENCES

- Evridika (2009). Natsionalni testove za otsenyavane na uchenitsite v Evropa: tseli, organizatsiya i izpolzvane na rezultatite, Doklad na izpalnitelna agentsiya „Образование, аудиовизия и култура“, 33; 65, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/109BG.pdf[Nalichen na: 28.07.2015 g.]
- Obshta evropeyska ezikova ramka: uchene, prepodavane, otsenyavane,

- 2006, Sofiya, Relaksa OOD, 139 – 140; 136.
- Stefanova, P., T. Shopov. (1996). Izsledvane na postizheniyata v obuchenieto po chuzhd ezik v srednoto uchilishte. Sofiya. Chuzhdoezikovo obuchenie 6, 4 – 12.
- Kartrayt, F., Dzh. Musio. (2009). Rakovodstvo za sastavyane na testove, Razraboteno za Tsentar za kontrol i otsenka na kachestvoto na obrazovanieto, Sofiya, Strategii na obrazovatelната i nauchната politika, 2013, 2, 257 – 258.
- Caspari D., R. Grotjahn, K. Kleppin. (2008). Kompetenzorientierung und Aufgaben. Bernd Tesch, Eynar Leupold, Olaf Köller (Hrsg.), Bildungsstandards Französisch: konkret. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2008, 86-87 <http://edoc.hu-berlin.de/series/iqb/2011-2/PDF/2.pdf> [Nalichen na: 29.07.2015 g.
- Grotjahn, R. (2000): Testtheorie: Grundzuge und Anwendungen in der Praxis. Wolff, Armin, Tanzer, Harald (Hrsg.): Sprache – Kultur – Politik: Beitrage der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3.–5. Juni 1999 an der Universität Regensburg. Fachverband Deutsch als Fremdsprache: Regensburg, 304 – 341

NATIONAL EXTERNAL ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGES – TRADITIONS AND CHALLENGES

Abstract. The article presented the traditions in the national external assessment in foreign languages, undertaken in Bulgarian schools in the end of VII grade and in the end of VIII grade with intensive learning of foreign languages. The study focuses on the analysis of the tests' structure and compares them with language tests, developed by European expert organizations with many years of practical experience and scientific studies in the field of language examination. On the ground of the analysis, findings can be made about the problems and necessity of the development of adequate methods and instruments for assessment of foreign language competencies, in compliance with the principles which are theoretically reasoned in series of scientific studies and approved in European examinations. The redefinition of the traditional practice and updating of the instruments for examination will provide opportunities for the students' achievements to be reviewed according to the levels of competency, defined in the Common European Language Framework and to be compared with the examination data of the foreign language competencies of students in other European countries. The challenges ahead of the Bulgarian education system are connected and complex. In this regard the present research is an important contribution to the debates for provision of effective foreign language education, corresponding with the real necessities of the students and of adequate methods and instruments for assessment of the foreign language communication skills.

Mrs. Dimitrina Gergova
Centre for Control and Assessment
of the Quality in School Education
Ministry of Education and Science
125, Tsarigradsko Shose Blvd., bl. 5
1113, Sofia, Bulgaria
E-mail: d.gergova@mon.bg

В новите книжки на научните списания на издателство

АЗ·БУКИ четете

3/2015: сп. „Педагогика“

Отношението „музеи – ВУЗ“ през погледа на студентите / Вася Делибалтова, Биляна Гъркова

Текстът представя резултати от изследователски проект, реализиран с намерението да се изследва влиянието на включеността в музейни дейности върху нагласите и очакванията към музейното образование.

Финансиране на средното образование в Германия и България. Сравнителен анализ / Йоана Минова

Статията си поставя за цел да представи образователните системи на Германия и България и да направи сравнителен анализ между двете страни по отношение на основни елементи на двете системи.

2/2015: сп. „Български език и литература“

Прагматични аспекти на обучението по български език при работа с текст / Фани Бойкова

Статията разглежда някои прагматични характеристики на обучението по български език при работа с текст; неговата роля едновременно като средство за комуникация и обект на изследване на стратегии и механизми за комуникация в обучението по български език.

Импresионистични техники в „Идилии“ / Милена Димитрова

Статията разглежда диалога Петко Тодоров – Йоханес Шлаф. След анализ на творбите се стига до извода, че в текстовете и на двамата творци се откриват особености на импресионистичния стил.

2/2015: сп. „Химия. Природните науки в образованието“

Формиране на нови знания в обучението по физика с помощта на графично моделиране / Христина Петрова

Авторът предлага съвременен методически подход за формиране на нови знания в обучението по физика в средното училище. Той е свързан с графично моделиране на физични закономерности, процеси и явления.

Дизайн на университетски курс за електронно обучение (за бъдещи учители по биология) / Камелия Йотовска

Статията представя конкретно решение, свързано с дизайн на традиционно организиран курс в електронен формат, за подготовка на бъдещи учители по биология.

2/2015: сп. „Чуждоезиково обучение“

Технология за подобряване на уменията на учениците да водят диалог на ежедневни теми на английски език / Галина Дишкова

Устното общуване включва продуктивното умение говорене и рецептивното умение слушане. За да развият тези умения, учениците трябва да могат да използват езика свободно, а събеседниците непрекъснато да разменят ролите си.

Многоезичието като езикова политика на Европейския съюз и учебните стратегии в чуждоезиковото обучение / Сеня Терзиева, Цветанка Дилкова

Стратегиите за обучение са ефективни, когато помагат на езиковата личност да разбере това, което прави и защо го прави, своята роля в процеса на обучение на активен участник в усвояването на езици и най-вече на комуникативни езикови умения. Ето защо преподаването трябва да се ориентира към ефективни стратегии за обучение посредством задачи, поставени в учебната среда.

2/2015: сп. „Математика и информатика“

Самостоятелно решаване на задачи с Excel / Пламен Пенев, Диана Стефанова

В статията експерименталната среда на Excel се използва за проверка на идеи, хрумвания, догадки, обуславящи процеса на решаване на по-трудни математически задачи.

Подходи при разработване на графичен интерфейс за работа с няколко документа / Тодорка Терзиева

В статията се представя проблемно ориентиран подход за обучение по учебната дисциплина „Създаване на графичен потребителски интерфейс С#“. Темата, която се разглежда, е свързана със стилове за дизайн на интерфейс и работа с няколко документа едновременно.

2/2015: сп. „История“

Отново за термина „турско робство“ / Валери Колев

Настоящата статия защитава тезата, че терминът „турско робство“ е твърде отдавна установено и легитимно понятие, което охарактеризира цялата система на насилническата турска власт, както е наложена върху българските и останалите балкански земи още в процеса на завоеванието.

Едно нехаресвано лидерство от времето на националното Възраждане / Илия Тодев

Нехаресваният лидер има последователи, които обаче не изпитват симпатия към него. Нехаресваният лидер, когото представя тази статия, е г-р Стоян Чомаков. Като водач на Българското църковно движение той постига изключителен успех.

2/2015: сп. „Професионално образование“

Поколение „Z“ е в класните стаи и ние, учителите, трябва да сме готови да го посрещнем и обучим / Бисерка Василева

В статията се разглежда проблемът за различията в отношението на поколенията, участници в образователно-възпитателния процес – учители и ученици, към прилагането на компютърните технологии в учебния процес.

Професионално квалификационните степенни на педагогическия персонал – предпоставки, администриране, проблематика / Недялко Колев

Настоящото изложение има за цел да информира заинтересованите страни и компетентните институции за съществуващите проблеми, за да може по адекватен начин да се осъществят тяхното разрешаване.

1/2015: сп. „Философия“

Мода и време (към една антропология на обличането) / Лазар Копринаров

В статията обличането се разглежда във философско-антропологическа перспектива. Защитава се идеята, че обличането е преди всичко възможност за пригаждане на тялото към някакъв желан образ и част от човешкия опит за работа с времето.

Философия на филма / Томас Вартенберг

Промени както в академичната философия, така и в културната роля на филмите като цяло, правят наложително за философите да приемат филма сериозно като артформа, наравно с по-традиционните като театър, танц и рисуване.

УКАЗАНИЕ ЗА АВТОРИТЕ

Редакционната колегия на списание „Стратегии на образователната и научната политика“ разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани някъде или са изпратени или са под печат в друго списание, няма да бъдат публикувани. Статиите трябва да съдържат оригинални научни резултати и идеи и това ще бъде проверявано чрез експертна оценка на двама анонимни и независими рецензенти.

Електронното изпращане на ръкописите е предпочитано. Адресът за това е strategies@azbuki.bg, kolevaivra@gmail.com. За оформяне на ръкописите, които се прилагат като приложение (attachment) към съпровождащото ги електронно писмо, трябва да се използва стандартна Word програма. Изпращането на ръкописа на диск също е допустимо.

Подготовка на ръкописа

Общи указания

(1) Ръкописите могат да бъдат написани на български или на английски, съобразно желанието на автора.

(2) Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавна страница с информативно и без никакви съкращения заглавие на статията, след което следват имената на авторите без техните академични степени и длъжности (ако имат такива); резюме, което ясно представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените нови научни резултати (не повече от 20 реда); 3 – 6 ключови думи (само на английски); пълен текст; благодарности; приложения (ако има такива); бележки; литература; пълни адреси на всички автори с техните академични позиции, училища или научни организации, пощенски и електронни адреси.

(3) Фигурите и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези фигури в текста трябва да бъде посочено – Фиг. 1, Фиг. 2 и т.н.

(4) Таблиците и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези таблици в текста трябва да бъде посочено – Таблица 1, Таблица 2 и т.н. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между някакви величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите и затова тяхната употреба не се окуражава.

Бележки и литература

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Маргинални източници, които нямат присъствие в световните научни масиви, нямат място в списъка на основната литература. Ако цитирането на такива източници все пак е необходимо, това може да стане в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания *portable document format (pdf)*. Мястото на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси. Представянето на литературните източници в списъка на литература става в APA – стил (вж. *Publication Manual of the American Psychological Association*), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Ето основните примери:

Списания:

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121 – 1126.

Каишев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112 – 119.
Такива източници се цитират в основния текст като: Thompson (1986) или (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217 – 218.

Този източник се цитира в основния текст като: Missen & Smith (1989) или (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894 – 895.

Такива източници се цитират в основния текст като: Subramanian et al. (1995) или (Subramanian et al., 1995).

Ако трябва да се цитира списание, в която номерацията на всяка книжка от даден том започва със страница 1, тогава номерът на книжката също трябва да се посочи в библиографското описание на източника – ето така:

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14 – 24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 19(7 – 8), 82 – 105.

Книги

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир.

Книги/сборници с редактор

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59 – 89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (сс. 44 – 104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.

Коректури

Преди публикуването на приетите за печат ръкописи авторите ще получат коректури на своите статии, които трябва да върнат в редакцията в срок от една седмица; големи промени в текста на този етап не се допускат.

Отпечатьци

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатьци на своите трудове, които да използват в карьерното си развитие или в комуникацията с други изследователи.

Последни думи

Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпваните от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо. Публикуването в това списание е бесплатно както за авторите, така и за техните научни или учебни организации.

GUIDE FOR AUTHORS

Manuscripts submitted to this journal are considered if they have been submitted only to it, they have not been published already, nor are they under consideration for publication or in press elsewhere. Contributions to the *Strategies for Policy in Science and Education* must report original research and will be subjected to review by anonymous and independent referees at the discretion of the Editor(s).

Manuscripts for consideration should be sent electronically to strategies@azbuki.bg, kolevaira@gmail.com.

Electronic submissions should be sent as email attachments using a standard word processing program. If email submission is not possible, please send an electronic version on disk.

Manuscript preparation

General guidelines

(i) Manuscripts can be presented in Bulgarian or in English.

(ii) Manuscripts should be compiled in the following order: title page (an informative without any abbreviations title of the paper and names of the authors (without their current academic positions); abstract in size not exceeding 20 lines; 3-6 keywords (only in English); full text; acknowledgments; appendixes (as appropriate); notes; references; full addresses of all authors (academic positions, affiliations, postal addresses, email addresses).

(iii) Figures and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Fig. 1, Fig. 2, etc.). Please do not embed figures in the paper file.

(iv) Tables and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Table 1, Table 2, etc.). Please do not embed tables in the paper file. It is expected the tables contain values of some quantities or variables; the text tables are not encouraged.

Notes and References

The list of references includes sources which can be easily checked by the referees and by the readers as well. The marginal sources without world visibility should not be included in the list of references. Nevertheless if such sources are necessary to be cited, they should be put in the list of notes. This list should contain some additional explanations or marginal sources including internet addresses, preferably in portable document format (pdf). The position of notes within the text is marked by Arabic numerals as superscripts.

Style of the list of references should conform to that of Publication Manual of American Psychological Association (APA style), widely used for such kind of publications:

<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>

Examples:

Journals

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

Кайшев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112-119.

These sources are cited in the text as: Thompson (1986) or (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217-218.

This source is cited in the text as: Missen & Smith (1989) or (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Such sources are cited in the text as: Subramanian et al. (1995) or (Subramanian et al., 1995).

If one should cite a source without continuing numeration of pages through the whole volume of the journal, then the number of the corresponding issue is to be also included in the bibliographic description of the paper in question, e.g.

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 19(7-8), 82-105.

Books

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир.

Edited Books

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59-89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (с. 44-104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.

Proofs

Before publishing the authors will have the opportunity to check the proof of their paper. The proofs should be corrected and returned to the Editor within a week. Major alterations to the text cannot be accepted.

Reprints

After publishing the paper, first in the online edition in the journal, the authors will have the possibility to make themselves an unlimited number of reprints of their articles using the PDFs sent to them.

Last words

The acceptance of the submitted manuscripts for publication depends strongly on the reviewers' recommendations. The publishing of the paper does not mean that the editors are in agreement with the points of view advocated by the authors. The editors reserve the right to edit manuscripts when necessary. There are no page charges to individuals or institutions.



*Издаването на списанието през 2015 година се осъществява
с финансовата подкрепа на Фонд „Научни изследвания“*

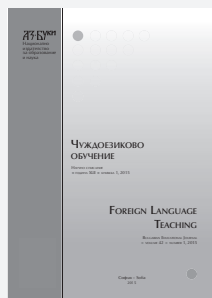
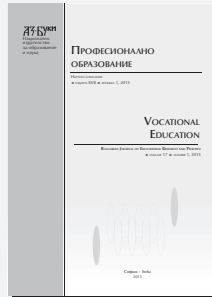
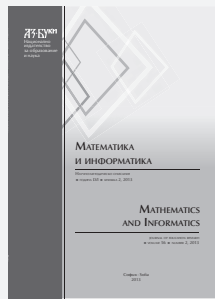
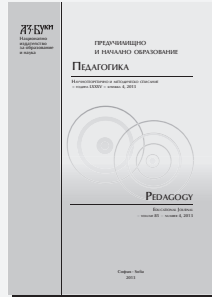
Изданията на „Аз Буки“ можете да намерите в книжарниците на:

Националния природонаучен музей при БАН,
Софийския университет „Св. Климент Охридски“,
Югозападния университет „Неофит Рилски“, Благоевград,
Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“,
Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“,
Варненския свободен университет „Черноризец Храбър“,
Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“.

ISSN 1310 – 0270

Цена 8.50 лв.

ДРУГИТЕ
ИЗДАНИЯ НА
„АЗ БУКИ“



www.azbuki.bg