

ПРОМЯНА НА ПАРАДИГМАЛНИТЕ ОРИЕНТИРИ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Румяна Неминска

Тракийски университет – Стара Загора

Резюме. Ако образованието се разглежда като конструкт на обществото, то в него ясно са отличими два основни фундамента – социалният и научноизследователският. В статията се прави опит за научно-теоретичен прочит върху взаимодействията между тези две конструкции в няколко направления: тяхната взаимозависимост и развитие в контекста на европейската визия за развитие на висшето образование; като влияещи върху парадигмалните модели на практическата образователна дейност в академична среда; като синергични взаимодействия, пораждащи нови мултипарадигмални ориентири във висшето образование. В теоретичното изследване са представени съвременни научни разбирания за холистичното и синергично влияние между парадигмите като научни модели и разбиранията на редица автори за тяхното приложение в научното и академично развитие. Като водеща съвременна научна парадигма е изведена синергичната парадигма.

Ключови думи: висше образование; парадигма; мултипарадигма

Европейски контекст

Качеството на висшето образование е основен приоритет в европейското образователно пространство. Във всички стратегически документи от 2000 г. до днес на висшето образование е определена водеща отговорност и роля. С висшето образование се свързва икономика на знанието, иновации, растеж и култура. Структурните, технологичните и иновативните реформи в него са продиктувани от проектите за единно глобално европейско бъдеще. Още Берлинското комюнике (2003 г.) очертава реформаторската и дълбоко променяща се функция на висшето образование, а именно – насоченост към интегрирани учебни програми, учебни програми с европейско съдържание, ориентация и организация. През 2005 г. се формулира нов приоритет – отваряне на системата на висше образование към другите образователни сектори и социални системи. Насочва се внимание към ролята и важността на университетите да осигуряват програми, които да гарантират интердисциплинарно обучение и придобиване на преносими умения. Важен структурен, а и процесуален контекст на развитие задават Европейските

насоки за висшето образование след 2020 г. В насоките на Европейския съвет относно укрепване на европейската идентичност чрез образование и култура държавите членки на ЕС се насърчават до 2024 г. да съдействат за създаването на двадесет Европейски университета, състоящи се от мрежи, включващи от 4 до 6 университета в целия ЕС. Целта е да се осигури възможност на студентите да получат образователно-квалификационна степен чрез комбиниране на обучение в няколко държави членки, както и да се допринесе за международната конкурентоспособност на европейските университети. Основните принципи, на които следва да се основават Европейските университети, са:

- съюзи от институции за висше образование, създадени на принципа „от долу нагоре“ (bottom-up);

- възможност за участие от страна на всички видове институции за висше образование;

- географски баланс;

- социална ориентираност (социално включване).

В дългосрочен план пред Европейските университети се поставят цели за:

- постигане на по-единен и по-силен Европейски съюз, отворен за широкия свят чрез изграждане на доверие между институциите за висше образование в целия ЕС;

- насърчаване на общите европейски ценности и укрепване на европейската идентичност чрез обединяване на ново поколение европейци, които могат да си сътрудничат и да работят в различни европейски и глобални култури, на различни езици и отвъд границите, сектори и академични дисциплини;

- постигане на значителен напредък по отношение на качеството, производителността, привлекателността и конкурентоспособността на европейските институции за висше образование и принос към европейската икономика на знанието, заетостта, културата и благосъстоянието чрез най-добро прилагане на иновативни педагогички и стремеж да се превърне в реалност т.нар. „четири-странна спирала за иновации“ (quadruple helix – моделът включва институции за висше образование, представители на индустрията, правителството и гражданското общество). Европейските университети в ролята си на транснационални алианси са ключови фактори за промяна в системите на висшето образование, научните изследвания и иновациите и тяхната насоченост към обществото и икономиката. Целта на инициативата е да се доразвият и доусъвършенстват промените в областта на висшето образование. Така създадените алианси споделят дългосрочна обща стратегия, основана на обща визия и споделени ценности, на различни нива на организацията (например мениджмънт, академични среди, професионална подкрепа, академичен състав и студенти) и в различни области на дейност (напр. образование, научни изследвания и/или иновации). Целта е да се надграждат техните взаимно допълващи се силни страни и да се постигне високо ниво на засилено и устойчиво сътрудничество.

В този смисъл, може да се твърди, че се проявява обществена и научна парадигмална промяна в отношението към образованието, технологиите и методологиите на обучение.

Висшето образование в неговата европейска визия се утвърждава като пресечна точка на изследвания, образование и иновации, а основно е и опорна точка за развитие на мултипарадигмални модели на обучение и научни изследвания. Тази научно-технологична интегративност е отправна точка на множество научни изследователи. Един от акцентите е развиване на дейности и инициативи в самите висши учебни заведения с прякото участие на преподаватели и студенти, в които те влизат в субект-субектни взаимоотношения. Ю. Дончева определя парадигмалната промяна в технологията на взаимодействие като „цялостен процес на взаимодействие..., при който образованието от статично, от йерархично се превръща в процес, във взаимодействие, в мултипликация, в постоянно разчупване на формите“ (Doncheva, 2016). Създаването на Европейското пространство за висше образование трансформира приоритетите на образованието и определя като основни: социалното измерение; обучение през целия живот; обучение, ориентирано към студентите; научни изследвания и иновации. Очертават се идеите за установяване на „петата свобода“, т.е. свободно движение на знания и създаването на европейска изследователска зона. Този интегритет от приоритети, заедно с „петата свобода“ – знака за качество във висшето образование, води до промяна в парадигмалните ориентири във висшето образование.

Парадигмални ориентири

Научният прочит на съвременните интерпретации за парадигмата отправя към едно променено във времето научно осмисляне за развитието на науката. В продължение на години (края на XX век) се водят т.нар. „парадигмални войни“ за отживяването или превъзходството на една или друга научна парадигма. Плурализмът при разглеждане на понятието позволява съвременните автори да извеждат един или друг фрагмент от него като водещ, което позволява да се реши даден научен проблем. В този смисъл, парадигмата се разглежда като фундаментални предписания, с които се определят научните области. Като възможност (вероятно – пространство, в което) да се създава консенсус между изследователите относно значението на дадено поле и преобладаващото състояние на знанието. Основен приоритет на парадигмата е да вдъхновява изследователските усилия, насочени към подкрепа, модифициране или решаване на противоречие в преобладаващите теории. В лицето на нови емпирични доказателства научните области понякога заместват една парадигма с друга, но във всеки един момент всички научни области се определят от парадигмите – предписания, подкрепени от тествани теории и доказателства (Lutus, 2015). J. W. Ratcliffe определя парадигмата като „световна гледна точка, начин за подреждане и опростяване на зашеметяващата сложност на възприемащия свят“.

Разглежда парадигмата като норматив, който определя светогледа и възприятието на изследователите. Може да се допълни, че една парадигма „ръководи изследванията и практиките в научното поле“ (Taylor, Norman, Medina, 2017). Важно за настоящата статия е разбирането, че в процеса на изучаване на една парадигма се разглеждат в съвкупност, теории, методи и стандарти, които всъщност определят контекста на дадената парадигма. Научният прочит на съвременните интерпретации върху определението на Кун отправя към едно променено във времето научно-прагматично осмисляне за развитието на понятието парадигма. В първоначалното понятие процесът на появата на нова парадигма се дефинира като „научна революция“. Науката не се развива равномерно в посока към истината, а претърпява периодично революции, наречени смени на парадигмата. Днес, под влияние на редица обществени и глобални промени и като се знае, че парадигмата е продукт на развитие на обществото, се възприема становището за „диалог на парадигмата“, в който се приемат различията и се осъзнава, че всяка изследователска парадигма, като част от научното познание, е еднакво важна. Всяка има специфична цел за осигуряване на отделни средства за създаване на уникални знания. „Всички автори, които се стремят да дадат предимство на една парадигма и да negliжират друга, изпадат в съзнавана или не манипулация на това, което приемат или не приемат“ (Radev, 2015). Радев развива тезата, че хармонизацията и интеграцията на парадигмите в елементи, където това е възможно, може да се реализира чрез следните принципи:

- признаване на партньорско съществуване на педагогическите образователни парадигми;
- преодоляване на едностранното признаване на предимствата на само една парадигма;
- взаимно допълнение на парадигмите;
- намиране на пресечни точки между парадигмите;
- йерархично сближаване на парадигмите“.

„Новата образователна парадигма е адекватна на демократичното общество и тя се развива чрез технологиите на глобалното образователно общество и чрез световния образователен обмен. Преди всичко социалният живот, демократичното общество и организацията като ключова структура на икономическото общество изискват хора с по-различни компетенции...“, пише Р. Вълчев (Valchev, 2004). Новите обществено-икономически условия променят и процесуалния контекст на образованието, процесът на учене с разбиране е естественият фокус на образователния процес. Новата парадигма е „съвместима с потребностите на хората да се развиват като напълно функциониращи човешки същества“ (пос.изт.). Водеща роля в обучителния процес имат развиването на умения и нагласите чрез знанията, които се получават. В парадигмалния модел на Спейди (1994) на върха на планината са резултатите от това учещият „да бъде“ – да бъде толерантен, отговорен, грижещ се за другите; по средата са междупредметните резултати

„равнището на правенето“ – като критическо мислене, решаване на проблеми, използване на технология, ефективно общуване. В основата на планината са аспектите на „знаенето“, които могат да бъдат открити в отделните предмети. Докато старата парадигма пренебрегва аспекта „да бъде и да мога“ и се съсредоточава само върху лесно измеримия аспект на знанията, днес с фокусирането върху въпроса „да бъде“ се дава възможност преподавателят да отговори на най-важния въпрос – защо преподавам това?

Променените обществени условия очертават нови обществени потребности и очаквания на обществото към висшето образование. Подобна промяна тук се мисли като парадигмална промяна в съответствие с обществения модел на развитие. Тя се разбира като научна революция, в която всяка нова парадигма има надстроечен характер спрямо предишната. Основното понятие парадигма се използва в смисъла на научност. Самото то в научната литература е изследователски дискуссионно. С определяне границите на понятието парадигма се очертава наличието на определен образ на науката, който служи за периодизиране на развитието ѝ. П. Радев разглежда парадигмите на образованието като „модел или набор от предположения, концепции, ценности и практики, които представляват различни форми за представяне на основните им елементи в областта на образованието и обучението“ (Radev, 2015). В най-общ смисъл може да се каже, че парадигма е строго структурирана научна теория, представена чрез система от няколко взаимосвързани (определяеми едно чрез друго) и йерархизирани основни понятия, изразяващи най-съществените характеристики на обекта¹⁾. М. Стефанова определя, че „научната парадигма поставя правилата, нормите, стандартите за изследванията; спомага за избягване на неоправдани рискове за запазване на свободата и правото на личен избор“ (Stefanova, 2005). Дейностната характеристика на научната парадигма се отнася към научната дейност като съвкупност от теоретични стандарти, методологически норми, ценностни критерии. В тази посока може да се твърди, че се променя не моделът на науката, не парадигмата на педагогиката, а моделът на практическата образователна дейност; може да се каже и моделът на образование.

В съвременни научни публикации се разглежда въпросът и за „мултипарадигмални модели“, за комбиниране на парадигми и тяхното съчетаване, за холистичност, синергичност и приобщаване. Възприема се, че няма най-добър или най-ефективен метод за решаване на проблем – всеки проблем може да бъде решен чрез използване и комбиниране на различни подходи. Насърчават се изследвания, които са мултипарадигмални по своята същност (Schult, Hatch, 1996). В свое изследване Tobias Lorenz и Andreas Jost разглеждат приложението на различни парадигми като вид моделиране, което насочва изследователите практики да определят различни проблеми, да следват различни процедури и да използват различни критерии за оценка на резултатите (Lorenz, Jost, 2006). Авторите разглеждат приложението на мултипарадигмалния подход в симула-

ционно-базирания процес на обучение като важен фактор за успех на моделирането и конструирането на симулация. Определят, че въз основа на правилния научно-теоретичен подбор на цел, обект и методология може да се изработи мултипарадигмален модел, свързан с променения контекст. Изборът на подходящ парадигмален модел за моделиране и симулация е основен фактор за успех, който трябва да бъде интегриран в ранните етапи на процеса на моделиране. Авторите стигат до заключението, че поради познаване на малък набор от конкретни моделиращи парадигми моделиращите (изследователи и практики) са склонни да пренебрегват някои научни парадигми и не са в състояние да диференцират и прилагат алтернативни подходи. Този проблем може да се промени с наличието на инструменти, способни да моделират или да манипулират с много парадигми. Като един такъв инструмент се разглеждат симулационно базираното обучение и конструирането на учебно-педагогически симулации. Изводите от направеното изследване за приложението на мултипарадигмалния подход в симулационното обучение имат своя продължителен импакт-фактор в научната изследователска общност. Самото то, базирано на самоефективността и саморефлексията, е по-високото ниво на обучение от обучение чрез знания или личностно ориентираната парадигма; то извежда към мултипарадигмалния симулационен модел. Други англоезични автори – Juan de Lara, Hans Vangheluwe, Manuel Alfonseca (2004), представят научно-теоретични основания и практически примери за прилагане на мултипарадигмално моделиране с цел конструиране на инструменти за работа със симулационни модели. Те застъпват тезата, че при мултипарадигмално моделиране се използва метамодел (процесор, база данни) за генериране на инструменти за моделиране и манипулиране с допустими една до друга парадигмални тези. Коментиранияте инструменти за работа в мултипарадигмален модел са онези изследователски интерактивни методологически комплекси, чрез които се достигат трансформативното познание и умение да се работи с него. Mosterman и Vangheluwe (2002) въвеждат термина „мултипарадигмално моделиране“, за да обозначат комбинацията от множество нива на абстракции. Или иначе казано, мултипарадигмалното моделиране в обучението конструира възможности за обучение чрез казуси, симулации, комплекс от дидактични модели, с които не само се овладяват различни умения, но и се опознават, разбират, прилагат на прагматично ниво различни научни парадигми.

Като обобщение може да се твърди, че мултипарадигмалното моделиране в академичното обучение е изследователско направление, насочено към решаване на предизвикателството за трансфериране на знания и умения, овладяване и развиване на трансверсални умения, комбиниране и конструиране на симулационно-обучителни модели, свързани с обществената и социалната функция на висшето образование. В този смисъл, може да се твърди, че в съвременната научна литература се формира нова стратегия за мултипарадигмални изследвания.

Днес в редица публикации се разглежда въпросът за „мултипарадигмални модели“, за комбиниране на парадигми и тяхното същностно съчетаване, за синергичност, приобщаване и позитивистко интерпретиране, което по своята същност изразява съвременната тенденция в парадигмалната ориентация на висшето образование. Водещ контекст в съвременното академично обучение е, че в съвременната наука се възприема, че няма най-добър или най-ефективен метод за решаване на проблем. Всеки проблем може да бъде решен чрез използване и комбиниране на различни подходи. Още повече че научно-прагматичната и социалната среда, в която се развиват учебните дисциплини, имат силно изразен интердисциплинарен и интегриращ характер. В границите на тези променени контексти и тенденции във висшето образование се провеждат и насърчават изследвания, които са интердисциплинарни и мултипарадигмални по своята същност. Ето защо може да се твърди, че се развиват нови стратегии и мултипарадигмални ориентири, които насърчават взаимодействието между функционалистичните и интерпретативни парадигми чрез постмодерна перспектива.

Възможности на съвременните парадигми за мултипарадигмална синергия

Мултипарадигмалната ориентация в процеса на академично обучение се определя от сравнително новите парадигми, които позволяват една по широка интерпретация, гъвкавост и взаимодействие между тях.

1. **Интерпретативната парадигма.** Това е хуманистична парадигма, развита в образователните изследвания в края на 70-те години. Силно е повлияна от антропологията, която има за цел да разбере другите култури. Действителната същност на тази парадигма е да разберем културното различие „друго“, като се научим да „стоим в обувките на другия“ и „да погледнем през очите му“. По този начин епистемологията на тази парадигма е вътрешносубективното изграждане на знание. Интерпретативното познаване на другия се осъществява чрез продължителен процес на взаимодействие, осъществяван от изследователи, които се потапят в културата, която изучават. Използвайки методи за неформално интервюиране, наблюдение на участниците и установяване на етично стабилни взаимоотношения, интерпретиращите изследователи изграждат достоверни и автентични визии на други култури. Прилагана за образователни изследвания, тази парадигма дава възможност да се изследва не само житейският опит на субектите от едно образователно пространство, но и културата на обучаващата се общност. За интерпретативната парадигма има разработени определени критерии (Guba & Lincoln, 1989).

Критериите за достоверност включват:

– доверие – преподавателят изследовател проверява интерпретациите си и развива субектността на учебния процес;

– надеждност – преподавателят изследовател участва в изучаване на собственото си обучение, така че то да има устойчивост и продължителен импакт-фактор;

– трансверсалност/прехвърляемост – преподавателят изследовател има достатъчно богат изследователски опит и умения, така че да сравни собствения социален контекст със социалната среда, в която преподава.

Критерии за автентичност. Съсредоточават се върху етиката на отношенията, установена между преподавателя и студентите. Определят се чрез:

– справедливост – дали изследователските учебни ситуации се представят справедливо;

– образователни взаимодействия – дали участниците се възползват от познанието на съвкупния общ социален опит в учещата се общност;

– каталитичност – засилване или подобряване на някоя социална характеристика, за да се улесни или активизира участието на студентите (Guba & Lincoln, 1989).

Последните научни развития в интерпретативната парадигма подчертават важността на собствената субективност на преподавателя. Неговата роля се очертава като ключова в процеса на изследване на собствения си опит в контекста на академичното обучение. Така интерпретиращият преподавател е в състояние на постоянна „будна“ саморефлексивност относно влиянието на собствените си академични ценности и умения за тълкуване на мислите и чувствата на аудиторията; на скрити допускания, които ограничават начина, по който би могъл да разбира аудиторията. Интерпретативните изследователски методологически комплекси (напр. педагогическа интерпретация на визуализирана ситуация по определени критерии) позволяват да се конструира изследователска технология, в която са комбинирани методи от различни парадигмални нива.

2. Критическа парадигма. Съвременното предизвикателство пред академичното образование е да подготвя младите хора за разрешаване на различни глобални кризи и взаимодействие за тяхното разрешаване. В този смисъл, академичните преподаватели са изправени пред две основни предизвикателства в процеса на обучение:

– да изведат завършили студенти с умения за провеждане на научно обосновани изследвания в контекста на определени изследователски параметри;

– да осигурят възможност на студентите да бъдат критични мислители, да практикуват „дълбока демокрация“, която включва идентифициране и трансформиране на социално несправедливи социални структури, политики, вярвания и практики.

Целта е да се превантира загубата на културен капитал и културна идентичност. Тази парадигма за критическо изследване на образователната среда се фокусира първоначално върху рефлексивно ценностното самосъзнание на преподавателя и установените академични ценности в академичната аудито-

рия. Паралелно с това се стимулира разработването на учебни програми, ориентирани към формиращо оценяване, дейностни подходи, анкети, социална и гражданска отговорност. Важно е преподавателят да демонстрира критично самосъзнание и критично разбиране на сложността на социалните проблеми; да разработи визия за по-добър начин на преподаване, учене, учебни симулации и практики. По този начин преподавателят трансформира културата в собствения си академична аудитория, като проследява и оценява въздействието на трансформативното преподаване върху обучението на студентите, дава пример за трансформативно лидерство. Тук трябва да се отбележи, че при този тип образователен процес анкетата (споделяна с интерпретативната парадигма) има допълнително критично измерение и става средство за критичен анализ на обратната връзка. В този смисъл, се разглеждат и различните академични стилове на писане, възприети от критични и интерпретативни писатели, които им позволяват ценностна рефлексия върху академичната аудитория, което е застъпено в постмодерната парадигма.

3. *Постмодерната (репрезентативна) парадигма.* Тя е разглеждана от И. Иванов (Ivanov, 2004), който определя, че основните детайли на тази парадигма са свързани с фрагментираност и множественост на идентичности. В контекста на постмодерната парадигма се разглежда понятието интердисциплинарност като обучение, което учи на „процедури, увеличаващи способността да се съединяват полета, които традиционната организация на знания ревностно е изолирала едно от друго“ (Ivanov, 2004). Други автори разглеждат тази парадигма като „репрезентативна концепция“ (Denzin & Lincoln, 2005), свързана с различните начини за представяне на мисли и чувства, на това „точно какво имаме предвид“, чрез език, изкуство, жест, танци др. Постмодерната парадигма разглежда научните познания като условно и открито предизвикателство; по този начин научното познание продължава да се развива, понякога правейки радикални отклонения, които преобръщат установените модели. Основен принцип в тази съвременна парадигма е плурализмът. Чрез него се отварят изследователските полета на учебните дисциплини в ядро „Изкуства“. През последните години научните изследвания в областта на изкуствата процъфтяват, като предлагат много нови форми на репрезентация на мисли, идеи и концепции, като: литературни жанрове на импресионистично писане, автобиографично писане, разкази, поезия, етнодрама, сценарий и фантастика; изображения като филми, рисуване, скициране, танци и фотография.

Друг важен принос на изкуствата към процеса на обучение е наличието на алтернативни начини на разсъждение. Проблемите, които се разглеждат в процеса на обучение, могат да се подложат на интерпретативна и критическа рефлексия, като това изисква алтернативни начини на мислене – метафорично, диалектично, индуктивно, поетическо и рефлексивно мислене. Изследванията в сферата на изкуствата предлагат нови стандарти за качество и регулиране на образова-

телните проучвания. Например, ако преподавателят конструира изследване с помощта на литературен жанр – разказ, история или поезия, с цел насочване на студентската аудитория към критично рефлексивно мислене за собствената им професионална практика, тогава това е важен критерий за качество на педагогическата грижливост. Литературното качество на написаното, което служи за тази цел, трябва да има резонанс с опита на студентите. С други думи, преподавателят се стреми да пише по начин, който да изглежда на студентите реалистичен и правдоподобен. Стандартът за качество на верността е подходящ за тази цел. Изследванията, основани на изкуството, осигуряват качествени стандарти за оформяне на качеството на образование, като по този начин обогатяват работата на интерпретиращите и критичните изследователи. Те насочват към въпроси: дали историята е ангажираща (драматична, забавна, странна); студентите достигат ли до емоционална оценка като емпатично възнаграждение; репрезентиране-то прави ли темата по-фина, нюансирана, по-дълбока?

Въвеждайки студентите в постмодернистичните парадигмални модели на репрезентиране и рефлексване върху научното познание в процеса на академично учене, преподавателят дава възможност за:

- осмисляне на развиващия се опит;
- по-дълбоко вникване в личния когнитивен процес и резултатите от него;
- демонстриране как е конструиран смисълът, тълкуването на проблема, като по този начин се обогатява контекстът.

Тези елементи, като процедурни стъпки в постмодерната парадигма, обогатяват възможностите на интерпретативната и критична парадигма в процеса на академичното съвременно обучение.

4. Мултипарадигмални изследвания. Новите съвременни парадигми очертават възможността при конструиране на дидактическата технология да се включват няколко парадигми като „референтни“. В широкото изследователско поле може да се комбинират методи и качествени стандарти, съставени от две или повече парадигми. Не е необичайно в процеса на обучение да се конструират дидактически технологии от интерпретативни (тълкувателни) и критически парадигми. И когато се добавят нови литературни жанрове, начини на мислене и стандарти за качество, базирани на изкуствата, такива мултипарадигмални изследвания върху процеса на академичното обучение стават мощно средство за трансформативно познавателно и емоционално развитие (Taylor, Medina, 2017). Мултипарадигмалните изследвания и академични практики са характерни за преподаватели, които репрезентират свой собствен опит (учителски, академичен, социален, обществен), като използват интерпретативната и критичната парадигма, включват поезия, разказ, симулация, драма. По този начин те рефлексират върху своя опит и реализират изследователско конструктивистко преподаване. В академичния теоретично-практичен опит постепенно се включва и развиващият се опит на студентите, оформя се академична културна

среда на аудитория, както и култура на учене. В мултипарадигмалните модели на академично учене културата има жизненоважна роля в насърчаването на конструктивистично формираната среда на академичната аудитория. Ето защо в тези модели е важно да се използват познанията на местно ниво, като тяхната култура, вярвания, традиции се разглеждат в съгласие с глобалното (западното) знание за разбирането на околната среда и за осмислянето на света около тях (Brickhouse & Kittleson, 2006).

Синергичната парадигма – съвременна научна парадигма за развитие на академичното преподаване

Както бе отбелязано в предишните редове, трансформативното преподаване води до трансформирана култура и трансформирано лидерство. В изследователски контекст може да се твърди, че мултипарадигмалните модели на образование водят към т.нар. синергична парадигма. Оттук следва, че изследователските опори за трансформативност са част от факторите, предопределящи синергичното обучение като водещо в академичното обучение. Проблемът за синергичното образование и синергията в развитието на образованието се разглеждат от автори като Танев, Г., Макаков, Х., Стойкова, Ж., Салджиев, Х. Авторите разглеждат синергичното предефиниране на социалната парадигма като основна задача на науката. Социалните модели, които се създават, търпят еволюиране, което „дълбоко засяга обектите и предметите на изследвания, съвкупността на знания за тях и методологията на придобиване на ново знание“. Според Х. Хакен, въвел термина синергия/синергетика, съдържателната същност на понятието изразява „съвместната дейност, общата енергия да се прави нещо, тъй като системите се самоорганизируют и затова може да изглежда, че се стремят да поразжат нови структури.“. Я. Рашева-Мерджанова определя йерархия в трансформациите на академичното синергично образование.

1. „Трансформация“: „Обхватът на трансформацията обгръща всички непосредствени участници в „педагогическото“, независимо от техните роли в него, но и всички заинтересовани – управляващи, потребители...“.

2. „Педагогическа култура“: „Педагогическата култура е базов компонент на гражданската култура и индикатор за културния ръст на обществото... Културното съхраняване и възпроизводство на човечеството почива на механизма на педагогическата връзка...“. Педагогическата култура се оказва култура на структуриране и поддържане на междупоколенческите отношения.

3. „Съгласуване“: „Позитивните развития на всеки от нас поотделно, ако не са съгласувани в едно общо движение, в един общ поток, не могат да доведат до трансформация и действителна еволюция...“.

Може да се каже, че по този начин са открити научно-философските и социалните опори на синергичната парадигма. Тя се разглежда в три направления: синергия в развитието на глобалните общества; синергия в развитието на

образованието; определяне научния статут на педагогиката, макар че авторката ѝ задава още множество мултисензорни перспективи.

Синергия в развитието на глобалните общества. Характерните особености на модерното световно общество диктуват и промяна в научната, а оттам и в образователната парадигма. От позицията на мультипарадигмалните отношения може да се говори за формиране и развитие на синергична парадигма. Част от факторите за зараждането ѝ се коренят в детерминантите, очертани от глобализацията на обществото – отворени граници, взаимодействия между култури, интеркултурализъм, демократизация и свободно участие във формирането, падане на табута. От друга страна, се наблюдава трансформационен преход от традиционно национално общество към глобално транснационално общество. В новия тип общество се оформя нов по своите характеристики действащ субект – с по-висока степен на образованост, информираност, виртуалност, публичност и самоорганизираност. Тези специфики на глобализма оказват променящи парадигмални въздействия върху образованието – то трябва да се „самосезира“ за работа с „първото поколение български деца, от което немалка част ще има този уникален граждански опит от най-ранно детство“ (Rasheva-Merdjanova, 2017).

В този смисъл, трябва да се отчитат, уважават и предвиждат техните личностни своеобразия. Важна специфика на глобалистичното общество са и социално-демографските съобщества, които паралелно се формират: големи селищни центрове (комплекси), резултат от урбанизацията и „социопространствените“ мрежи от „заселници“ в малки селища. Този демографски фактор очертава две „паралелни култури“, с които трябва педагогически синергически да се взаимодейства. Ето как глобализацията на обществата (и в национален план) поражда парадигмални предизвикателства за оценностяване и ангажиране на всеки млад човек – синергия от висш ранг.

Синергичното образование като личностноориентиран процес/прогрес е онази рефлексивно-духовна осъзнатост в педагогическия процес на академичното образование, в която личността е културно ангажирана; осъзната, че промяната започва „отвътре“, от собственото ирадиране в образователното пространство. Съгласуването между личните цели, педагогическите идеи, академичните практики организира онази академична среда, в която личността се чувства сигурна и свободна – принадлежна към академичното пространство и култура. Тази принадлежност ментално модулира съзнанието към по-високо културологично ниво. Чувството за принадлежност към академичното се базира на активната включеност и интегрираност; на споделеност и приетост, които гарантират сигурност и свобода. Основен метод за реализиране на синергичното академично образование е симулационният метод, чрез който студентът преживява и приема принадлежността. Основната проекция в него е не самата принадлежност, а достигането, оставането, заслужаването – целенасочени и осъзнати дейности и личностни рефлексии.

Синергията в статута на педагогиката. Тя е базирано понятие в статута на педагогиката като наука за „формиращото подпомагане на културното развитие на човека като личност, професионалист, гражданин“ (пос. изт.). Условия за развитие на синергичната педагогика се откриват в характеристиките на съвременната визия на науката педагогика:

- отвореност на педагогическата система;
- възможности за обмен на енергия. Създаване на възможност за кореспондиране с обкръжаващата среда чрез включване в интердисциплинарен педагогически дизайн;
- съгласувано действие на подсистемите. Елементите, които стимулират когнитивния, емоционален и валоризационен акт, са подбрани във всяка една програма за стимулиране и мотивиране на знания и умения;
- съгласувано поведение. Организацията на усвояването на знание протича във фиксирано конкретно време от участниците в педагогическия процес и се осъществява чрез принципите на достъпност и последователност;
- нарастване степента на подреденост. Педагогическите активности, свързани с дизайн на педагогическия процес, ориентират към самоорганизиращи се екипи при реализация на педагогическите проекти и задачи.

Синергията в педагогиката отвежда до съвременното разбиране за синергична педагогика, която, отчитайки сложността на проблемите, многофакторната комуникация и мрежовото взаимодействие, оформя нова научна парадигма. Синергичната парадигма (парадигмата на самоорганизацията) води до нов нелинеен диалог между преподавателя и студентите. Основният компонент на педагогическото общуване може да се представи като нелинейна ситуация на открит диалог, директно включване и обратна връзка; реализиране на „педагогически рунд“ в резултат на решаването на проблемни ситуации. Нелинейната педагогическа ситуация, ситуацията на бифуркация, разбирана тук като качествено изменение при раздвояване на даден обект или процес в състояние на педагогически избор, проявява силна чувствителност към всяко малко въздействие. Ето защо може да се говори за синергично управление в академичното преподаване. Такова управление, което стимулира силните личностни страни, но и пробужда слабите страни. Методическите подходи в синергичното обучение в академична среда са насочени към развитие на дидактически технологии, развиващи трансверсалния потенциал на личността, стимулиране или пробуждане към този вид образование, откриване на себе си или сътрудничество със себе си и с други хора. В частност, може да се каже, че синергичното академично образование конструира свои специфични методи на преподаване и учене: самообучение, нелинеен диалог, пробуждане на ученето, обучение като адаптивна промяна. В него основното академично ядро не е трансферът на знания, а овладяването на стратегии и процедури за откриване на знанията и бързата ориентация в разклонената система от информация. Тук е необходимо да се

уточни, че един от съвременните варианти за реализиране на синергичния подход в академичното образование е симулационното обучение като елемент от интердисциплинарното обучение. Интердисциплинарният симулационен модел на обучение включва в себе си множество интердисциплинарни теми, но методическата сърцевина на подхода се основава на синергията и симулацията като нейна рамка.

Проучването на синергията като основа на обяснение на социалните и образователните процеси показва, че включването на синергични модели в академичното обучение съществено променя традиционните представи за социалните и образователните процеси и явления. Синергията, разбрана като парадигма на образованието на XXI век, задава и мултипарадигмалните ориентири за развитие на съвременното академично образование.

БЕЛЕЖКИ

1. <https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtiq/paradigma>
2. European Commission on Education - https://ec.europa.eu/info/education_bg
3. Mosterman P, Vangheluwe H (2002) Computer Automated Multi-Paradigm Modeling. ACM Transactions on Modeling and Computer Simulation 12(4):1 – 7.
4. Lutus, P., (2015), The Scientific Paradigm, Paul Lutus, <http://arachnoid.com>

ЛИТЕРАТУРА

- Brickhouse, N. & Kittleson, J. (2006), Visions of curriculum, community and science. *Educational Theory*, 56.
- Бижков, Г. & Краевски, В. (2005). *Основи на педагогиката*. София: Св. Кл. Охридски.
- Вълчев, Р. (2004). *Образование на прехода, образователни промени и гражданско образование*. София: Център „Отворено образование“.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994), Competing paradigms in qualitative research. In: N. Denzin and Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105 – 117). California: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. & Y. Lincoln, (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London.
- Дончева, Ю. (2016). *Рефлексивни характеристики на интерактивната образователна среда в началното училище*. Русе: Национален военен университет.
- Иванов, И. (2004). *Теории за образованието*. Шумен: Епископ К. Преславски.

- Lorenz, T. & Jost, A. (2006). *Towards an orientation framework in multi-paradigm modeling*.
- Неминска, Р. (2015). *Симулационно базирано педагогическо обучение*. Ст. Загора: Кота.
- Неминска, Р. (2015). *Интердисциплинарното обучение I – IV клас*. София: Буквите.
- Радев, П. (2015). *Традиции и съвременност в образованието*. Пловдив: П. Хилендарски.
- Рашева-Мерджанова, Я. (2017). *Синергетическа философия на образованието. Синергично образование. Синергетическа естествена педагогика*. София: Св. Кл. Охридски.
- Schult, M. & Hatch, M. (1996) Living with Multiple Paradigms the Case of Paradigm Interplay in Organizational Culture Studies. *Academy of Management*, 529 – 557.
- Стефанова, М. (2005). *Педагогически иновации*. София: Петексон.
- Танев, Г., Макаков, Х., Стойкова, Ж. & Салджиев, Х. (2007). *Синергия в образованието*. Ст. Загора: Тракийски университет.
- Taylor, P. C. & Medina, M. (2013, 2017). Educational research paradigms: From positivism to pluralism. *College Research Journal*, 1(1).

REFERENCES

- Bijkov, G. & Kraevski, V. (2005). *Fundamentals of Pedagogy*. Sofia: St. Kliment Ohridski.
- Brickhouse, N. & Kittleson, J. (2006), Visions of curriculum, community and science. *Educational Theory*, 56.
- Denzin, N. & Y. Lincoln (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London.
- Doncheva, Y. (2016). *Reflective characteristics of the interactive educational environment in elementary school*. Ruse: National Military University.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994), Competing paradigms in qualitative research. In: N. Denzin and Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105 – 117). California: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ivanov, I. (2004). *Theories of Education*. Shumen: University of Shumen.
- Lorenz, T. & Jost, A. (2006). *Towards an orientation framework in multi-paradigm modeling*.
- Neminska, R. (2015). *Simulation-Based Pedagogical Training*. Stara Zagora: Kotta.
- Neminska, R. (2015). *Interdisciplinary Training I – IV*. Sofia: Za bukвите.
- Radev, P. (2015). *Traditions and modernity in education*. Plovdiv: P. Hilendarski.

- Rasheva-Merdjanova., Y. (2017). *Synergistic philosophy of education. Synergistic natural pedagogy. Synergic education*. Sofia: St. Kl. Ohridski.
- Stefanova, M. (2005). *Pedagogical Innovation*. Sofia: Petextron.
- Schult, M. & Hatch, M. (1996) Living With Multiple Paradigms the Case of Paradigm Interplay in Organizational Culture Studies. *Academy of Management*, 529 – 557.
- Tanev, G., Makakov, Hr., Stoikova, G. & Saldzhiev, Hr. (2007). *Synergy in Education*. St. Zagora: Thracian University.
- Taylor, P. C. & Medina, M. (2013, 2017). Educational research paradigms: From positivism to pluralism. *College Research Journal*, 1(1).
- Valchev, R. (2004). *Education of transition, educational changes and civic education*. Sofia: Open Education Center.

CHANGES IN PARADIGMAL ORIENTATIONS IN HIGHER EDUCATION

Abstract. If education is seen as a construct of society, it clearly distinguishes two basic foundations – the social and the research ones. The article attempts to perform a scientific-theoretical reading on the interactions between these two constructions in several directions: their interdependence and development in the context of the European vision for the development of higher education; as influencing on the paradigmatic models of practical educational activity in an academic environment; as synergistic interactions that give rise to new multi-paradigm orientations in higher education. The theoretical study presents contemporary scientific understanding of the holistic and synergistic influence between paradigms as scientific models, and the understanding of a number of authors for their application in scientific and academic development. As a leading modern scientific paradigm, the synergistic paradigm has been brought forward.

Keywords: higher education; paradigm; multi-paradigm

✉ **Assoc. Prof. Rumyana Neminska, DSc.**

ORCID iD: 0000-0002-6457-0243

ПИНЦ: 5295-6029

Faculty of Pedagogy

Trakia University

Stara Zagora, Bulgaria

E-mail: rumyana.neminska@trakia-uni.bg