

**ОБЩУВАНЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕ В
ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ПРОФЕСИИ**

Марияна Стефанова

**COMMUNICATION AND PROSPERITY IN
PEDAGOGICAL PROFESSIONS**

Mariana Stephanova

ABSTRACT:

This article reports on a study, which models an innovative platform for successful communication between teacher and students, on the one hand, and among peers, on the other hand. The goal of the study was to create and justify a prospective and prosperous model of didactic communication, which aims at stimulating the sensitivity and development of students' and teachers' skills to create a mutually satisfying and supportive environment. Didactic communication is analyzed as being an intrinsic characteristic of a high-quality, efficient, and effective educational process. The author argues that a successful pedagogical education should be based on the need of social and personal prosperity. The three-stage longitudinal study uses pedagogical modeling along with empirical verifications. 1106 samples of entry, current and exit data of students' assessment of the quality of their education were collected by the author in the period 2012-2017. The results allowed for a definition of the didactic communication as a concept and praxeology. Three main characteristics of the relationship between prosperous education and didactic communication have emerged from the study: (1) a tendency towards a realistic self-assessment of the students; (2) students' self-realization that they need personal technological time for learning; (3) a specific correlation of mutual student-teacher respect and rigor in the process of didactic communication exemplified through creating their own production.

Key words: prosperity, didactic communication, supporting environment

Вали дъжд, - казва момченцето.

Е, и?, - казва майката.

Лишавайки детето от радостта да изрече познанието на глас.

И всъщност така, без всякаква зла умисъл, започва да отвиква своето отроче от почудата.

И это, че вече го е записала - неволно - на учебния курс,

който се афишира така: „Как да станем по-лесно и по-бързо глупави?“ (Дьорд Петри)

Дискурсът на този стих, избран за лайтмотив на доклада, позволява преобразуване на неблагоприятното общуване между майката и детето в търсене и намиране на добрия път към взаимнообратимо благополучие, - на възпитателя (родител или институционален възпитател в широкия смисъл) и на възпитаника в общуването помежду им.

Докладът представя един **сравнително непопулярен поглед към общуването** в педагогическите професии: в името на благополучие чрез общуване. В такъв случай стихът-лайтмотив променя текстурата си и „учебният курс“ вече гласи: „Как да станем и останем благополучно свързани?“ – нашите студенти/ученици и ние, преподавателите/учителите, по толкова различните пътища към познавателната ценност, наречена „смисъл на живота“.

(.) **Терминът „благополучие“**. Тук се употребява в значение и смисъл на динамично състояние на човека – субект на своя осъзнаваема конструктивна активност, включен в дадено взаимодействие, при което създава взаимнополезен продукт. Така разбран, терминът „благополучие“ може да се мисли, с приближение, като аналог на термина „зона на комфорт“.

Изследването формулира (**хипотезата**), че колкото по-благополучна среда се осигурява, толкова по-благополучно е самото общуване, и, обратно - колкото по-благополучно е общуването, толкова по-благополучна е обучителната среда.

(.) **Терминът „благополучна среда“**. Тук този термин се употребява в значение и смисъл на среда, която е *комуникационно целенасочена* и осигурява *социално-ролево взаимно възприемане* за продуктивно-конструктивно *взаимодействие (интеракция)*.

(.) **Понятието за общуване**. Тук се разбира като *комуникативно осигурено, социално ролево-взаимно възприемане* в контекстуално *взаимодействие*. Използвана е постановка за общуването като социално-психологичен феномен, структурно съставен от три функционално свързани компонента - комуникация, взаимодействие, междуличностна перцепция (Андреева, 1983). Под „комуникация“ се разбира обмен на информация, под „взаимодействие“ (интеракция) – обмен на действия или на активности изобщо, под „социално-ролево взаимно привличане“ – обмен на възприятия между субектите на общуването като (развиващи се) личности в определени социални

роли (в случая – дидактическите роли „учител“/“преподавател“ и „ученик“/“студент“).

Основната изследователска цел беше създаване и аргументиране на проспективен модел на благополучно дидактическо общуване.

Изследователският предмет се структурира, от една страна, от фундаментални постановки в научно-педагогическата литература за социалните феномени *обучение* и *общуване*¹. От друга страна, в границите на предмета на изследването се включи оценъчното отношение на съвременния студент в педагогически специалности към академичното обучение, базирано върху общуване с преподавателя и със състудентите в учебната група.

(.) **Обхват на изследването.** В продължение на повече от 25 години академично-преподавателска дейност на автора е натрупан мащабен масив от база емпирични данни, събирани с помощта на посочената по-долу методология, включително на инструментариума, който я обслужва. За целите на настоящото изложение се привлече част от емпириката, чиито параметри се предопределиха от предмета на представяното изследване. Банката данни за случая на изследването обхваща 1106 измервания със студенти в Педагогическия факултет на Тракийски университет – Стара Загора. С всеки от участващите студенти бяха реализирани по три емпирични измервания – входно, текущо и изходно, като текущото се реализира толкова пъти, в колкото учебни сесии (дни) участва даден студент. Измерванията са осъществени в периода 2012-2013 до 2016-2017 учебни години по задължителните учебни дисциплини „социална педагогика“, „теория на възпитанието“ и три избираеми дисциплини от Учебния план на специалност „социална педагогика“ – ОКС „Бакалавър“, също и от Учебните планове съответно на две магистърски програми и на следдипломна специализация за придобиване на допълнителна професионална квалификация „учител“².

Методология и инструментариум на изследването

За целта на изследването беше осъществено научно-педагогическо – мисловно, моделиране (мисловен експеримент) (Диденко, 1995) със съответни емпирични верификации. Като инструментариум за емпиричните проучвания беше използвана модифицирана версия (Стефанова, М., 2005) на комплект от три взаимосвързани въпросници със стандартизирани индикатори за качество на педагогическата дейност в контекста на нейния операционален (атрибутивен) анализ (Белич, 1989). Комплектът

инструменти е бифункционален, което съответства на моделираната концепция за благополучие чрез общуване или общуване за благополучие в контекста на академичното обучение³. От една страна, чрез него се „рисува“ емпирична картина на качеството на обучителното общуване в учебните часове. От друга страна, в инструментариума е заложен стимулиращо-обучаващ ефект на развиване на знания и умения на учещите се за оценка и самооценка, за (само)рефлексия, за осмисляне на конкретно учебно съдържание; за развиване на чувствителност към личностно благополучие. Трикомпонентният състав на инструментариума се използва с анонимното участие на студентите. *Първият инструмент* в комплекта е предназначен да активира и прояви входните, актуални за началото на дадено обучение мотиви на учещите се. Задачата към тях е да определят доминиращия си мотив сред предложени 10 стандартизирани мотива за включване в дадено обучение⁴: 1) Личен престиж. 2) Престиж за екипа/институцията, общността, към която принадлежи и в която живеея/работя. 3) Желание да си взема изпита/да получи диплома. 4) Желание за публикации. 5) Желание за повишаване на познавателно-квалификационното ми равнище. 6) Желание да бъде добре подготвен като бъдещ педагогически специалист. 7) Самоутвърждаване, самопроверка. 8) Желание за решаване на лични затруднения. 9) Желание да установявам лични контакти. 10) Интерес към научната страна на тематиката. Има възможност за формулиране на 11-ти мотив, в случай, че на някого не достигат десетте стандартизирани мотива. Смисълът на процедурата е преподавателят да се стреми във всеки следващ учебен час да формулира задания, чрез решаването на които да се удовлетворява преобладаващия за групата мотив, а и на тези мотиви, които са малко или много с разсейване от преобладаващия. *Вторият инструмент* е предназначен да измерва степени на текущото качество или на степени на благополучие на обучението, осъществявано чрез комуникация, взаимодействие и социално-ролево взаимно възприемане между преподавател и студенти. Инструментът се прилага в края на всеки учебен час/учебна сесия/учебен ден в рамките на тема, раздел, модул или учебна дисциплина. Студентите дават своите отговори на 9 взаимосвързани въпроса. По своята същност въпросите са операционални индикатори за степен на благополучност на проведеното обучение. Данните се представят пред учебната група и се коментират. Параметрите на благополучна среда на дидактическото общуване са проектирани във втория инструмент чрез следните индикатори-въпроси към студентите: 1) Ако това, което

разработихме днес, ви беше известно по-рано, бихте ли могли да преодолеете някои от вашите лични или професионални затруднения, колебания, съмнения? (да, не); 2) Ще можете ли някога да използвате това, което днес разработихме? (да, не); 3) Достъпност? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка); 4) Речта на преподавателя? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка); 5) Емоционалност на преподавателя? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка); 6) Демонстрира ли преподавателят в своята дейност и поведение днес това, за което говори? (да, не); 7) Вашата оценка на активността на групата днес? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка); 8) Кого от участниците в групата оценявате като най-активен днес? (посочва се едно име); 9) Вашата оценка на собствената ви активност днес? (оценка от 1 до 5, като 1 е най-ниската, 5 – най-високата оценка). Характерно за конструкцията на втория инструмент е единството на оценка от студента на качеството на обучението и неговата самооценка. *Третият, последен инструмент* в комплекта е предназначен за анонимна проява на степен на цялостната рефлексия на студента върху дадено приключило обучение по дадена учебна дисциплина/модул/раздел/тема. Операционалните индикатори в инструмента за изходно измерване на степен на благополучие на приключилото обучение са следните: 1) Вашите входни мотиви: а) се повишиха; б) не се измениха; в) се понижиха. 2) Ясна ли ви е целта на приключилото обучение? (да, не). 3) Ясен ли ви е начинът на приключилото обучение? (да, не). 4) С какъв въпрос си тръгвате от обучението? (открит въпрос). 5) Какво ви хареса в обучението? (открит въпрос). 6) Какво не ви хареса в обучението? (открит въпрос). 7) Кои недостатъци на преподавателя е необходимо да се отстранят? (открит въпрос). 8) Чувствате ли необходимост да общувате по-нататък с участниците в групата? (да, не). Студентът оценява качеството на обучението, водено от преподавателя, като всъщност, неявно, на по-дълбинно ниво самооценя постигнатия от него до момента познавателен ресурс в дадената тематична област. Същевременно проектира себе си в своята „зона на най-близко развитие“ (Виготски, 1956).

Данни, резултати и обсъждане.

Първо. Данни, резултати и обсъждане от гледна точка на моделираната концепция във връзка с нововъведеното понятие „дидактическо общуване“. Съществено значение имаше преосмислянето на известната постановка за обучението като „двустранин процес“, като „организационно-функционално единство

между преподаването и ученето“ (Андреев, 1981; 1996); като „вътрешно единство между дейността на учителя, наричана преподаване, и дейността на учениците, наричана учене“ (Петров, 1992); като „единство от преподаване (дейността на учителя) и учене (дейността на ученика) с посредничество на учебното съдържание“, като се уточнява, че това се отнася, според цитирания автор, за „обучението на теоретично равнище“ (Радев, 2005). Вярно е, че в специализираната литература (тук се визира българската) още в 80-те години на 20в. теоретически обучението е обосновано като комуникативен процес (Савова, 1980; Стефанова, 1989), също и като взаимодействие (Чакъров, 1980; Андреев, Кейл, Савова, 1983). Не по-малко вярно е, обаче, че понастоящем все още в специализираната литература е налице определен операционално-технологичен дефицит по отношение на решенията на проблема **какво** означава и **как** на практика да се осъществява обучението като комуникация и като взаимодействие. Що се отнася до третия компонент на структурата на общуването – социално-ролевото взаимно възприемане в процеса на обучението, в специализираната литература не се открива дори постановка на този компонент. В резултат от проучването беше *моделирана концепция, с която се въведе понятието „дидактическо общуване“*. 1) **Операционално определение**⁵⁵ на дидактическото общуване: Вътрешно присъща, същностна характеристика на благополучно обучение (и обучение за благополучие) е това общуване, което се осъществява между учител/преподавател и ученици/студенти, и между съученици/състуденти в дадена учебна група, като носители на дидактически социални роли. Това е така тогава, когато то е структурно организирано като комуникация, взаимодействие и социално-ролево взаимно привличане. Целта на благополучното обучение е взаимнообратима промяна в познавателното достойние на учителя и учениците, промяна в динамиката на тяхната дидактическа активност в ситуация на съвместно разработвано и синтезирано учебно съдържание. При това, под „съвместно разработвано и синтезирано учебно съдържание“ се разбира разработван и синтезиран от учител/преподавател и ученици/студенти, и съученици/състуденти конкретен учебен материал. (Стефанова, 1999). 2) От това операционално определение произтичат следните **основни условия за осигуряване на благополучна среда** за „пребиваване“ на учителя и на учениците (на преподавателя и на студентите) в зоната на персонален комфорт в обучението: А) Учебното знание **се изобретява** в процеса на дидактическото общуване. Технологично този процес представлява

единен комплекс от последователни, специално формулирани учебно-познавателни задачи от учителя/преподавателя и съответното им решаване от учениците/студентите. Условието на конкретните формулировки на задачите учителят/преподавателят извлича – редуцира от учебното съдържание, съобразно целите – стандартите. В контекста на дидактическото общуване всичко това означава, че знанието не се „(пре)дава, подава, преподава-получава, научава“, а се оличностява от учителя/преподавателя, т.е. **изобретява** за конкретните учебни цели спрямо конкретните ученици/студенти, разбира се, върху основата на обективното научно знание. То се оличностява в една или друга степен от учениците/студентите, различна за всекиго както спрямо останалите, така и за всекиго поотделно в различните етапи на неговото познавателно развитие. Този концептуален резултат от изследването кореспондира с психолого-педагогическия механизъм на интериоризацията и екстериоризацията (Виготски, 1956), а от друга страна, и с концепцията за неявното знание (Апостолова, 1996) и личностното знание (Полани, 1985). Б) Друго концептуално условие за благополучна обучителна среда е осигуряването на метрологичен характер на дидактическото общуване. Това означава общуването да е снабдено с подходящ инструментариум за **оценка** от учениците/студентите на преподавателската дейност в даден учебен час или учебна сесия, чрез неявна и явна **самооценка**. В) Следващото условие визира прагматичния, праксиологичния и практически ориентиран характер на съвместно разработваното знание от преподавател и студенти за учебни цели. Става дума за достъпност, персонализирана приложимост и полезност на знанието. Г) Не на последно място във взаимосвързаната цялост, означена като „благополучна среда на общуване“ е акцентът върху „действането“, „правенето“ или продуцирането на учебното знание в рамките на определената учебна времева единица (учебен час, учебна сесия, учебен ден). Това означава създаване на субективно ново продуктивно знание от учещите се - резултат на техните решения на специално формулирани задания/ситуации от преподавателя. Също така означава знанието-продукция да се промотира публично в групата. Всичко това конкретизира разбирането за измеримост на дидактическото общуване, което се означава като метрологичност.

Второ. Данни, резултати и обсъждане в плана на емпиричните верификации. Предметът на представяното изследване ограничи изнасяне на данни, които са само част от натрупания масив от емпирична фактология. **Относно входното проучване:**

Използваният инструмент активира у студентите мотивации главно за престиж (личен или на референтна група), за самоутвърждаване и самопроверка, за преодоляване на лични (житейски) или на професионални затруднения. **Относно текущото проучване:** Установи се постепенно преобразуване на всяка от учебните групи в конструктивно-референтни за обучение чрез и в благополучно общуване. На практика това означава, че като резултат се отчита максимално възможен, различен за различните групи ефект на постепенна групова кохезия. Доказа се, че подобна групова кохезия на основата на дидактическо общуване, проследена от 1-ви до 4.курс на обучението в бакалавърска програма за бъдещи педагози, както и магистърските програми и в програмата за допълнителна професионална квалификация „учител по ...“ преминава плавно в конструктивна междуличностна и поведенческа кохезия. Сред общо 18-те индикатора в тримодулния измерителен инструмент се открояват 3 основни индикатора, които същевременно обединяват всички останали: 1) Формулиран въпрос от студентите, с който си тръгват от приключило обучение. 2) Какво са харесали и какво не са харесали в обучението. 3) Формулиране от студентите на недостатъци на преподавателя, които е необходимо да се отстранят. **Резултати,** позволяващи индикаторът „Формулиран въпрос от студентите, с който си тръгват от приключило обучение“ да се изведе като основен индикатор за благополучно обучение чрез и в дидактическо общуване: С най-висока средностатистическа тежест (близо S от студентите) се открояват следните въпроси, формулирани от студентите – „Ще се справя ли?“, „Дали ще успея?“, „Какво и колко още мога да науча?“. На първо приближение подобни въпроси изразяват съмнение, колебание и сравнително ниска самооценка на студентите. Но по-дълбокият контекстуален прочит проявява стремеж на студентите към усвояване на знанието. Това твърдение беше валидирано съвкупно с резултатите по индикатора „Какво им харесва и какво не им харесва в обучението“. Най-висок процент харесване събират отговорите на студентите, формулирани от тях като: „начина на преподаването, самото преподаване, отношението, подхода, начина на общуване“ – 65-75%. Останалите 20-30% се отреждат на: „научих нови неща, научих нещо ново, достъпност, яснота, разбираемост, нагледното показване на информацията, примерите, поясненията, лесно разбираемия диалог“. Има и единични разсейвания, които са без статистически установена валидност, от типа „всичко ми хареса“. Доказателствен резултат е и преобладаващият отговор на студентите на въпроса „Какво не ви

хареса в приключилото обучение?“, а именно: „краткото време, краткотрайно, защо не е повече времето“. Този резултат проявява и персонални потребности от технологично време за усвояване на дадена материя, на което обичайно почти не се обръща внимание при академичното обучение. Заслужава внимание и една процентна стойност, макар статистически незначима (около 5-7%) – „струва ми се сложно, много информация“. Резултати по индикатора „Формулиране от студентите на недостатъци на преподавателя, които е необходимо да се отстранят“: На пръв поглед този въпрос е твърде, твърде личен, доколкото реферира към единичен, конкретен преподавател, т.е. към частен случай. Но самата формулировка на установения индикатор визира **не лични качества, а социално-ролеви, - преподавателски характеристики**. Преобладаващ отговор на студентите, макар с ниски емпирични стойности, усреднени около 3-5% , звучи: „прекомерна добронамереност, излишна толерантност“. Анализът е многопосочен, но тук се ограничава в хипотезата, че част от хората импулсивно, неосъзнато, първично, възползвайки се от сигнала-дразнител „кое да се отстрани“, дават воля на свои наслагвани индивидуално-психо-социални нагласи за враждебно, дори предпочитано агресивно поведение на Другия. Казано другояче, има хора, които са водени от мотивацията за учене и за начин на живот „така трябва, така е прието“, привикнали са на враждебен начин на социално включване. Затова имат очаквания да се отнасят към тях малко или много принудително, чрез емоционално-интелектуално насилие. Извън предмета на изследването се появява проблемът за това, как да се отнасяме към такива студенти. Макар със статистически незначима стойност (под 1%), е налице отговорът „излишно многословие“, оценено от студентите като преподавателски недостатък, който следва да се отстрани. Изолирайки се от личностно-характерологичните особености на всеки преподавател, посоченият сигнал ориентира към обективната необходимост от промяна на класическия лекционен формат: преобладаващо говорене (монологично изложение) на преподавателя.

(.) **Основни изводи**

1. Конструира се **операционален** проспективен модел на благополучно дидактическо общуване с изведени три основни индикатора за благополучност на обучението за подготовка на бъдещи педагози.

2. Интертекстуалното общуване в условията на многоезичност и плуралистична социокултурна среда ни изправя пред *синдрома „изгубени в превода“*. За да се тушира по възможност ефекта на

посочения синдром, а още по-добре – да се предотврати, благополучен се оказва пътят на общуване, априори и апостериори разбираемо като структурно единство от комуникация, интеракция и взаимно социално-ролево възприемане, при което всеки от трите компонента е със специфично съдържание и функционалност, макар на практика да преливат един в друг. В англоговорящата социокултурна среда думата „общуване“ ще се преведе като communication. Сходна е преводната ситуация, например и в немско- и френскоговорящата социокултурна среда. Но в примерите на руско-, сръбско- и някои други социокултурни среди звученето на думата „общуване“ е сходно с българското звучене. Макар бегло, семантичното проучване на думата „общуване“ в руски език насочва към нейното значение на „връзка“, „свързаност“. Едно основно значение на думата „връзка“ в английски език се изразява с думата „communication“. От психологическа гледна точка в дискурса на „свързаност“ се открива *потребността от принадлежност*. Следователно, от научно-изследователска и прагматична гледна точка не би могло нито да се мисли, нито да се реализира „общуване“, преведено само като „комуникация“.

3. *Перспективата* в контекста на изследването във връзка с педагогическите професии: каквито и да са техните модификации, опознати и признати като професии от типа „човек-човек“, може да се прогнозира, че в недалечно или по-далечно бъдеще социономичният профил на професията ще се преобразува в социометрологичен профил. От преосмисляне ще се нуждае лекционната форма на академичното обучение.

Използвана литература

- (1) Андреев, М. (1996). Процесът на обучение. София.
- (2) Андреев, М., А. Кейл, Ж. Савова. (1983). Основни насоки за интензификация на обучението. София.
- (3) Андреев, М. (1981). Дидактика. София.
- (4) Андреева, Г. (1983). Социална психология. София.
- (5) Апостолова, И. (1996). Неявното знание. – Литература, 11.
- (6) Белич, В. (1989). Атрибутивен анализ на педагогическата дейност. Превод: Стефанова, М. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- (7) Выготский, Л. С. (1956). Избранные психологические исследования. Москва.
- (8) Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва.

- (9) Диденко, Г. М. (1995). Мысленный эксперимент как универсальный способ познания. В: Марков, Б. В. (ред). Наука и альтернативные формы знания. Санкт-Петербург.
- (10) Петров, П. (1992). Дидактика. София.
- (11) Полани, М. (1985). Личностное знание. Москва.
- (12) Радев, П. (2005). Обща училищна дидактика. Пловдив.
- (13) Савова, Ж. (1980). Основни проблеми и функции на дидактическата комуникация. – Год. на СУ, Т. 73, фил. фак.
- (14) Стефанова, М. (2005). Педагогическата иновация. София: Петекстон.
- (15) Стефанова, М. (1999). Дидактическо общуване. София: Булвест 2000.
- (16) Стефанова, М. (1989). Дидактическа комуникация. Челябинск.
- (17) Философски речник (1977). София.
- (18) Чакъров, Н. (1980). Педагогическото взаимодействие. София.

(Endnotes)

¹ В това изследване коментираните постановки неслучайно са предимно на български автори, доколкото са съобразени с българския социокултурен тип, а освен това разкриват една българска перспектива.

² Преди посочения период е натрупан масив от емпирични данни, които не са в предмета на представяното изследване – от 1990 до 2012г., когато авторът работи като преподавател в Департамента за информация и усъвършенстване на учители при Софийски университет „Св. Климент Охридски“. За този период е характерно, че много учители в страната прилагат инструментариума в името на благополучието на обученията, които провеждат със своите ученици в училищата.

³ Апробирана в продължение на повече от 20 години и в средното училище

⁴ Формулировките се модифицират в зависимост от спецификата на учащата се група – ученици, студенти, квалифициращи се педагози и пр.

Author Info:

Mariana Stephanofa, Professor, PhD
Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of
Bulgaria
m.stefanova.bg@gmail.com