

---

Министерство  
на образованието  
и науката

**АЗ·БУКИ** Национално  
издателство  
за образование и наука

---

# ПЕДАГОГИКА

---

Научно списание

# PEDAGOGY

---

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE

Година LXXXVI ■ Книжка 7 ■ 2014

Volume 86 ■ Number 7 ■ 2014

---

*София – Sofia*  
2014

НАУЧНО СПИСАНИЕ  
**ПЕДАГОГИКА**  
www.pedagogy.azbuki.bg

ГЛАВЕН РЕДАКТОР:  
**Проф. д-р Емилия Василева**  
Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по педагогика  
България, София 1504  
бул. „Цар Освободител“ 15, каб. 57  
тел. 02/ 9308509,  
e-mail: embavassi@abv.bg

ИЗДАТЕЛ:  
**Национално издателство  
за образование и наука „Аз Буки“**

*Директор:*  
**Надя Кантарева-Барух**  
*Научен ръководител направление  
„Обществени и хуманитарни науки“:*  
**проф. Добрин Добрев**

*Научен ръководител направление  
„Природни науки и математика“:*  
**проф. Борислав Тошев**

*Дизайн на корицата:*  
**Ива Батаклиева**

*Графичен дизайн:*  
**Симеон Николов**

*Стилист-коректор:*  
**Анелия Врочева**

*Разпространение:*  
**Евгений Станчев**

АДРЕС НА ИЗДАТЕЛСТВОТО:  
бул. „Цариградско шосе“ 125, бл. 5  
1113 София  
тел. 02/ 870 5298; 02/ 425 0470;  
02/ 425 0471; 02/ 425 0472  
www.azbuki.bg  
e-mail: pedagogy@azbuki.bg

ПЕЧАТ:  
„Алианс принт“ ЕООД  
Формат: 70/100/16.  
Печатни коли: 10

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE  
**PEDAGOGY**  
www.pedagogy.azbuki.bg

EDITOR-IN-CHIEF:  
**Prof. Dr. Emiliya Vasileva**  
Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Education  
1504 Sofia, Bulgaria  
15, Tsar Osvoboditel Blvd., office 57  
tel. + 359 2 9308509,  
e-mail: embavassi@abv.bg

PUBLISHER:  
**Az Buki  
National Publishing House**

*Director:*  
**Nadya Kantareva-Baruh**  
*Scientific Head of Section  
„Social Sciences and Humanities“:*  
**Prof. Dobrin Dobrev, DSC**

*Scientific Head of Section  
„Natural Sciences and Mathematics“:*  
**Prof. Borislav Toshev, DSC**

*Cover Design:*  
**Iva Bataklieva**  
*Layout Design and Prepress:*  
**Simeon Nikolov**

*Stylist-Corrector:*  
**Aneliya Vracheva**

*Distribution:*  
**Evgeniy Stanchev**

PUBLISHING HOUSE ADDRESS:  
125, Tzarigradsko Chaussee Blvd., bl. 5  
1113 Sofia, Bulgaria  
tel. + 359 2/ 870 5298; + 359 2/ 425 0470;  
+ 359 2/ 425 04 71; + 359 2/ 425 0472  
www.azbuki.bg  
e-mail: pedagogy@azbuki.bg

PRINTING HOUSE:  
Aliance Print Ltd  
Size: 70/100/16.  
Printed Quires: 10

С изпращането на текст или илюстрация до редакцията на НИОН „Аз Буки“ авторът се съгласява да преотстъпи правата за анонсиране, публикуване и разпространение в изданията на издателството. Авторските права на публикуваните текстове и илюстрации са собственост на НИОН „Аз Буки“.

Материали, които не са одобрени за публикуване, не се рецензират и не се връщат на авторите.

By sending text or illustration to Az Buki Publishing House, the author agrees to submit the copyrights for announcing, publishing and distributing in all Az Buki editions. The copyright of all published texts and illustrations is property of Az Buki Publishing House.

Not accepted for publication texts are not reviewed and sent back to the authors.

**ISSN 0861-3982 (Print)**  
**ISSN 1314-8540 (Online)**

*Списание то излиза 9 пъти годишно: книжка 1 (февруари); книжка 2 (март); книжка 3 (април); книжка 4 (май); книжка 5 (юни); книжка 6 (юли); книжка 7 (септември); книжка 8 (октомври); книжка 9 (ноември).*  
**Printout: nine issues per year. Issue 1 (february); Issue 2 (march); Issue 3 (april); Issue 4 (may); Issue 5 (june); Issue 6 (july); Issue 7 (september); Issue 8 (october); Issue 9 (november)**

## **Главен редактор / Editor-in-Chief**

---

Проф. д-р Емилия Василева – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
(педагогика, начална и училищна педагогика, религиозно образование)

## **Редактор / Editor**

---

Любомира Христова

## **Редакционна колегия / Editorial Board**

---

Проф. д.п.н. Шалва Александрович Амонашвили – *Российская академия образования*  
(хуманистично направление в педагогиката)

Проф. Нели Бояджиева – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (обща педагогика и приложна психология)

Доц. д-р Виолета Ванева – *Русенски университет „Ангел Кънчев“* (предучилищна и начална училищна педагогика, методика на обучението по математика в детската градина и началното училище, специална педагогика)

Prof. Dr. Hab. Tamara Zacharuk – *Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlcech, Poland* (философия на образованието)

Проф. д-р Иван Иванов – *Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“*  
(обща педагогика, методология, интеркултурно образование)

Пенка Иванова – *Столична община – район „Триадица“* (образование, социална дейност)

Prof. Dr. Constantin Cucos – *Universitatea “Al. I. Cuza”, Romania* (философия на образованието, обща педагогика, история на педагогиката, интеркултурно образование)

Prof. Dr. Johann Krammer – *Philosophisch Theologische Hochschule, Sankt Pölten, Austria*  
(педагогика, теология, методология)

Prof. Dr. Elmar Lechner – *Alpen-Adria Universität, Klagenfurt, Austria* (история на педагогиката)

Prof. Carmel Mulcahy – *University College Dublin, Ireland* (управление на образованието)

Доц. д-р Траян Попковеч – *Югозападен университет „Неофит Рилски“*,  
*Благоевград* (философия на образованието, педагогическа социология,  
експериментална педагогика, управление на висшето образование)

Проф. д.п.н. Пламен Радев – *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*  
(теория на възпитанието, дидактика, философия на образованието, история на  
образованието, мениджмънт на образованието)

Доц. д-р Жулиета Савова – *Великотърновски университет „Св. св. Кирил и  
Методий“* (педагогическа социология/социология на образованието, педагогическо  
общуване/комуникация в образованието, училищна демография)

Проф. д.п.н. Клавдия Сапунджиева – *Софийски университет „Св. Климент  
Охридски“* (теория и философия на възпитанието, социална педагогика, семейно  
консултиране и семейни взаимоотношения, семейна педагогика и родителски  
стратегии, артпедагогика и арттерапия, театър и възпитание, драматерапия  
и психодрама, театър и комуникации, комуникативни стратегии и практики,  
религия и религиозно възпитание)

Проф. д.п.н. Инна Федотенко – *Тулският Государственный Педагогический  
Университет им. Л. Н. Толстого*, Русская Федерация (психология на образованието)

Доц. д-р Силвия Цветанска – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
(педагогика, педагогическо общуване, обучение на възрастни, гражданско образо-  
вание, социална работа)

Проф. д.п.н. Албена Чавдарова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*  
(история на образованието и педагогическите учения, история на българското образование,  
педагогическа квалификация на учителите (исторически аспекти), езикова политика)

Проф. д-р Веска Шошева – *Тракийски университет, Стара Загора* (специална  
педагогика)

Научно списание „Педагогика“ се издава от НИОН „Аз Буки“ –  
второстепенен разпоредител на бюджетни кредити на МОН

## CONTENTS / СЪДЪРЖАНИЕ

### NON-FORMAL LEARNING AND EDUCATION НЕФОРМАЛНО ОБУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

- 967 NON-FORMAL LEARNING AND EDUCATION - POLICIES, PRACTICES AND DISCOURSES / НЕФОРМАЛНО УЧЕНЕ И ОБРАЗОВАНИЕ: ПОЛИТИКИ, ПРАКТИКИ И ДИСКУРСИ  
Non-formal Learning and Education in European Educational Practice / *Alina Gîmbuță*
- 974 Културата и нейните педагогически формални, неформални и аформални посредничества / *Хауме Трила Бернет, Ана Айюсте Гонзалес, Jaume Trilla Bernet, Ana Ayuste Gonzalez*
- 987 Societal Developments Change Funding, Organisation and Content of Non-formal Education / *Rene Clarij*
- 999 NON-FORMAL LEARNING AND EDUCATION IN SCHOOL  
НЕФОРМАЛНО УЧЕНЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В УЧИЛИЩЕ  
Гражданското образование – интегриращ фактор за формалното и неформалното образование / *Civil Education – Integrative Factor in the Formal and Informal Education / Лиляна Стракова, Lilyana Strakova*
- 1008 Заедно можем повече / *Together we Can More / Диана Смиленова, Diana Smilenova*
- 1015 NON-FORMAL LEARNING AND EDUCATION IN UNIVERSITY /  
НЕФОРМАЛНО УЧЕНЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ВЪВ ВУЗ  
Европейски опит в подготовката на специалисти за сектора на неформалното образование на възрастните / *European Experience in Preparing Specialists for Non-Formal Adult Education'S Sector / Вяра Гюрова, Viara Gyurova*

- 1021 Свързване на училището и университета: практики на неформално обучение във Факултета по химия и фармация / Connecting School and University: Practices of Informal Learning, With the Participation of the Faculty of Chemistry and Pharmacy at University of Sofia / *Александрия Генджова, Alexandria Gendjova*
- 1028 Неформални изследвания в сферата на здравното възпитание / INFORMAL RESEARCH IN HEALTH EDUCATION / *Берджухи Лефтерова, Berdjuhi Lefterova*
- 1039 CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION / ПРОДЪЛЖАВАЩО ПРОФЕСИОНАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ (ППО) / The Metamorphosis of Adult Education and Empowerment / *Jan Gejel*
- 1050 Training Teachers for Non-formal Education: the Letter Programme / *Alan Rogers*
- 1057 Продължаващото обучение като споделено социално учене / Continuing Education as Shared Social Learning / *Стели Петева, Steli Peteva*
- 1067 LIFELONG LEARNING / УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ (УЦЖ) / Why Lifelong Learning and Why Learning Cities? / *Michael Osborne*
- 1078 Мисия на библиотеките в полза на неформалното образование в контекста на глобални и локални трансформации? / Mission of Libraries in Benefit of Informal Education in the Context of Global and Local Transformations? / *Александър Димчев, Alexander Dimchev*
- 1100 Програма „Музейно приключение“ в НИМ (за посетители със специални образователни потребности) / Museum Adventure” Program of the National Historical Museum, Bulgaria (for visitors with special educational needs) / *Стоянка Янакиева, Stoyanka Yanakieva*
- 1114 READ IN THE LATEST ISSUES OF AZ BUKI JOURNALS / В НОВИТЕ БРОЕВЕ НА СПИСАНИЯТА НА „АЗ БУКИ“ ЧЕТЕТЕ
- 1116 GUIDE FOR AUTHORS / УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

*Non-Formal Learning and Education - Policies, Practices and Discourses*  
*Неформално учење и образовање: политики, практики и дискурси*

## NON-FORMAL LEARNING AND EDUCATION IN EUROPEAN EDUCATIONAL PRACTICE

**Alina Gîmbuță**

*National Colleges "Liviu Rebreanu", Bistritz – Romania*

**Abstract.** This article exposes some theoretical, general aspects about non-formal learning and non-formal education in European educational practice. In first section it is presented a learning forms' model at European Commission recommendations and the active learning approaches which justify the importance of non-formal and informal learning in the contemporary, dynamic society; in the second section are sketched three possible variants for understanding non-formal education, reporting at an educational system. As conclusion, the article highlights the possibility of understanding trap, if the terms *learning* and *education* are used in synonymy relation.

*Keywords:* non-formal learning, active learning, life-long learning, non-formal education

In the context of the World Conference on Education for all, at Jomtien, Thailand, in 1990, it was reaffirmed (at global level) that education is a basic human right and one of the main pillars for development and formation of human being by all over the world.

A few years later, in 2002, to Dakar, following the World Education Forum, it has highlighted the necessity to focus on quality educational reforms and the importance of common efforts to identify appropriate methods for evaluate the learning that comes from everywhere experiences, to recognise knowledge, attitudes, capacities and values which are developed independently by educational school system (Dada, 2006). In this way, some countries, particularly those in Europe and North America, they have decided to concentrate on the economic dimensions of human existence, on the need to develop the necessary capacities in a knowledge economy, while others have focused more on the development of life skills which are necessary for people to adapt at the tensions and challenges of social environment. However, in all cases, the educational reforms have been contoured around the principle of *life-long learning* and the efforts to identify ways for validation and equivalence of knowledge which are coming from different learning sources. Conforming with Organisation for Economic Cooperation and Development, the paradigm of life-long learning has become not only a strategy for economic growth

and building a social stability, but also an opportunity to create bridges between different forms of learning that have been delimited and defined as (Dada, 2006):

Learning forms	Characteristics
Formal learning	-intentional learning, provided in an organized, structured and designed context, specifically for learning; -ends with a formal recognition by the certificate or diploma.
Nonformal learning	-also intentional learning, planned and organised, but it consists in educational activities that respond to the needs of all ages people, as offer of institutions that are outside of formal educational system.
Informal learning	-non-intentional learning, out of organised situations which come from schooling system or nonformal educational insitutions.

**Fig. 1.** Types of learning after the OECD recommendations  
(source Dada, 2006)

The European Commission has recommended the use of *experiential learning* to designate learning through experience and learning from experience, so English *prior learning*, may designate all together learning experiences which involve experiential dimension, whether they be formale, non-formal or informal type (Cedefop, 2007). The priority given to experiential aspects in learning and *learning outcome*, as well scientific research focused on understanding why, where, when, how, and what motivates people to learn, are major indicators for the renouncing at traditional behaviorist approach of learning and the promotion a new, distinct approaches to learning and education in European space (Cedefop, 2009).

In 2009, Nielsen and Grootings, in one of the reports carried out by the European Centre for the development of Vocational Training have analysed different learning approaches and have conclusionated that *active learning approache* corresponds more to contemporary times because highlights the dynamism of social relations and situations where learning takes place (Cedefop, 2009).

The active learning model (constructivist) assumes that (Sălăvăștru, 2004; Grooting, Nielsen, 2009):

\*Learning is a *selective process* where people give their own meaning to information, continuous interacting with different backgrounds;

\*People are building their own meanings on the basis of what they already know (*tacit knowledge*) and depending on how they see the world around them, so that different people may give different interpretations to the same reality or may act differently based on the same information;

\*Learning can be achieved in several ways that may be the best at any one time and not necessarily by calling experts;

\*Learning for the most part is tacit, and is essentially a social activity because it involves interaction with peers;



\*Learning is *dynamic* and depends on the learning opportunities offered by environment.

The European countries have agreed on some common education practice for validation of the results of all learning types. Thus arose (Cedefop, 2010):

\***European credit system for Vocational Education and Training VET** that allows citizens to transfer learning outcomes and to be recognised by the different qualification systems in the field of education, vocational training or general education;

\***Unique reference Europass** which is a portfolio with five instruments (the European CV, certificate, diploma, certificate and diploma supplements, the common framework of reference virtual platform, the Europass linguistic) “...to make people’s skills and qualifications more easily understood in Europe.”<sup>1)</sup> (Cedefop, 2010, pp. 34).

European Inventory of non-formal and informal learning validation, by 2010, has recorded and shown in a unique way that “...validation is already being used at national, regional and local level to address issues relating to lifelong learning, employment and social exclusion”<sup>2)</sup> in 32 European countries. According with analysis of the reviewed and completed reports on the theme of national efforts for the promotion and recognition of non-formal and informal education/learning until 2010, European countries were included in four distinct categories, *using their level of development and implementation of a system for validating the results of non-formal and informal learning/education*. These categories include European countries whose educational practice have a holistic vision for all three forms of learning and meets a certain level of development as follows:

Categories	Development level	Countries that are included in a category
Countries that have established practices for validation results of all learning types and reflecting a high level of achievement.	High level	Finland, Norway, the Netherlands, France and Portugal
Countries where is a system for validate results of all learning forms or a framework for such a system, but the level of achievement has remained relatively low. Countries where there is a particular validation system, with a high level of achievement, but only in a particular sector, without having a general national framework	High level to medium	Denmark, Germany, Romania, Spain, Sweden, UK-England, Wales, Northern Ireland and Scotland

Countries likely to be set up systems of validation of learning outcomes for one or more sectors, but does not amount to a general framework for all types of learning.	Medium to low level	Austria, Belgium, Czech Republic, Estonia, Iceland, Ireland, Italy, Liechtenstein, Slovenia and Slovakia
Countries that have made small steps only in policy and practice that facilitates the validation of non-formal and informal education/ learning.	Low level	Bulgaria, Croatia, Cyprus, Greece, Hungary, Latvia, Malta, Poland and Turkey

**Fig. 2.** European inventories on practices for the validation of non-formal and informal education/learning (European Inventory 2010, pp. 9)

There are a voices that clasified European educational practices depending on the method of understanding and promote non- formal/informal learning and not in relation to the level that was reached in the effort to develop a system for their validation; Daniel Festeu and Barbara Humberstone in the “Non-formal Education through Outdoor Activities Guide” have reported that there are two visions on non-formal and informal learning/education which characterizes and separates the European countries.

*A first approach* highlights the dependency relationship between the education forms, in terms of a continuum of learning (Rogers, 2014), where nonformal education is understood as an educational alternative that promotes a complementar learning to formal one, while *the second approach* considers nonformal education an autonomous educational variant, which is totally distinct by formal education, a new force of twenty-first century, and not just a second and marginal education what is trying to be liked by the formal education system (Festeu, Humberstone, 2006).

*A third variant* to classificate non-formal educational practices in European countries brings to the fore the lack of tradition in promoting non-formal educational activites in the countries where was a close causal relationship between its geographical position and its history. In this sens, the European Association for Non-formal and Informal Education (EAICY) based in Prague, has done in 2005 a collection of articles that have been put in comparison how are understood, promoted and assessed the activities of non-formal learning/education in some Eastern European countries, mainly former Communist Bloc countries, and countries in Western Europe, with democratic tradition.

The national reports reflect the fact that, in countries where communist has dominated after World War II, as well countries of the former Soviet Union as Bulgaria, Moldova, Romania, Slovakia or the Czech Republic, non-formal education/learning was understood as a subsector of the formal education system, in

coordinating and directly related control with central system of school education. In Eastern countries was and still is a nonformal education subsystem, as local network of children's Clubs where students can spend their free time and get involved in various educational activities carried out by teachers (as servants of the same national formal education system and employment of the same rules as all the teachers in schools) by libraries, museums and cultural houses still under State control (Clarijs, 2005). Instead, in Western countries non-formal education offer is very diverse and comes mainly from private firms and Non-governmental Organizations that are constantly involved in the school life, since the time in which private initiative was totally annihilated in the Eastern countries.

Despite this diversity of understanding, there is a common recognition of the fact that in the 21st century the need of non-formal education and learning it is a necessity required by recent social, economic, cultural and political changed; the literature and politic areas have agreed that recognition and validation of them is based on five main arguments, namely (Festeu, Humberstone, 2006, pp. 19-20):

- Non-formal education promotes the learning of essential skills and competencies;
- Non-formal education enriches learning environments: adds personal experiences, values and critical reflections on the citizens education;
- Non-formal education extends the spectrum of citizens involvement and has a crossing effect over institutional policies;
- Non-formal education is a powerful tool for social integration;
- Non-formal education is an effective method of communication and intervention.

Above all the approaches and arguments which have been sketched up, the conceptual clarification of non-formal education is still confused in educational practice because are situations where the terms **education** and **learning** are used as **sinonime** (Rogers, 2004).

First premise for a valide rationament and a good understanding of non-formal education is that “*all education is learning, but not all learning is education, education is planned learning*”<sup>3)</sup>, exactly as “*bread is made from flour; but not all flour is bread, bread is processed flour*”<sup>4)</sup> (Rogers, 2014). In my opinion, the human being has different ways at his/her option; everybody can “walk” on a natural path or on a constructed auto-band, but, in both cases the person must be proper equipped...everyone of theses goes somewhere, but not with the same speed...they are not reciprocally excluded because their utility, but also they are not identically as form and construction.

Even non-formal education still remains an ambiguous concept, educational practices which usually involve a mix of learning elements, reflect its integration in European educational discourse through numerous examples of implemented programmes that promote non-formal learning experiences, in all Europe.

*Aknowlegements:* Thanks to the team of the POOSDRU/88.1/1.5/S/47646

project and my coordinator, Prof. Ctin Cucuș, by „Al.I.Cuza” University of Iasi, Romania.

#### NOTES

1. Cedefop, (2010): “*A bridge to the Future: European Policy for Vocational Education and Training 2002-10*”, Luxembourg, Cedefop Reference series, pp.34.
2. Hawley, J., Otero, M.S., Duchemin, C. (2010): “*2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning-Final Report*”, a project of the European Commission, DG Education and Culture and The European Centre for Development of Vocational Training, pp.1.
3. Roger, Alan “The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning”, *Investigar em Educação- II<sup>a</sup> Série, Número 1*, 2014, pp.7.
4. ibidem.

#### BIBLIOGRAPHY

- Clarijs, R. (2005). *Non-Formal and Informal Education in Europe*. Praga, EAICY.
- Cedefop. (2007). *Recognition and Validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States.*, Luxembourg, Cedefop Panorama series: 147.
- Cedefop. (2009). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*”, Luxembourg, Cedefop Reference series: 72.
- Cedefop. (2010). *A bridge to the Future: European Policy for Vocational Education and Training 2002-10*”, Luxembourg, Cedefop Reference series=
- Cedefop. (2010). *The European Inventory 2010*”, available at <http://www.cedefop.europa.eu>
- Cedefop. (2010). *A bridge to the Future: European Policy for Vocational Education and Training 2002-10*. Luxembourg, Cedefop Reference series.
- Dada, M. (2006). *Synergies between formal and non formal education-An overview of good practices*. Paris, UNESCO.
- Festeu, D., Humberstone, B. (2006). *Non-formal Education through Outdoor Activities Guide*. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.
- Hawley, J., Otero, M.S., Duchemin, C. (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning-Final Report*, a project of the European Commission, DG Education and Culture and The European Centre for Development of Vocational Training.

- Grootings, P., Nielsen, S. (2009). Policy learning: applying the changing learning paradigm for policy advice on VET reforms in transition countries. in Cedefop publication ”*Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report. Vol. 2.*”, Luxembourg, Publications Office.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Kluwer Academic Publisher.
- Roger, A. (2014). The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning. Investigar em Educação- II<sup>a</sup> Série, Número 1, 2014.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia Educației*. Iași, Editura Polirom.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*,. disponibilă la [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).

✉ **Dr. Alina Gîmbuță**  
National Colleges ”Liviu Rebreanu”  
Bistritz, Romania  
E-mail: cgimbuta@yahoo.com

*Non-Formal Learning and Education - Policies, Practices and Discourses*  
*Неформално учене и образование: политики, практики и дискурси*

## **КУЛТУРАТА И НЕЙНИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФОРМАЛНИ, НЕФОРМАЛНИ И АФОРМАЛНИ ПОСРЕДНИЧЕСТВА<sup>1)</sup>**

**Хауме Трила Бернет<sup>2)</sup>**  
*Университет на Барселона*

**Ана Айюсте Гонзале**  
*Университет на Барселона*

### **Въведение**

Преди много години (повече от два века) Монтеско написал една фраза, изразяваща много добре нещо, което едва преди няколко десетилетия педагогиката започна да взема насериозно. В „*Духът на законите*“ той казва: „Сега получаваме три различни, ако не и противоположни типа образование: това на нашите родители, на нашите учители и това на света. Това, което ни дава последното, прави напълно ненужни всички идеи придобити от останалите“. А малко по-нататък Монтеско ни уверява, че: „... базисното образование не се получава в специализираните образователни учреждения в детството, а започва едва, когато индивидът влезе в света.“<sup>3)</sup>

Тези мисли на барон Монтеско на първо място дават израз на нещо, което днес вече би трябвало да е напълно изяснено от педагогиката. Става дума за това, че образованието не свършва, нито започва в училището и че светът е най-големият учител: понякога за добро, друг път не. Това, което Монтеско нарича „свят“, би трябвало да е това, което днес наричаме „аформално образование“.

На второ място, фрагментът от творбата на Монтеско облекчава противоречията, които могат да се появят – и наистина съществуват – между различните типове образование, което получава индивидът: това, което се научава чрез аформалното учене понякога противоречи на научаваното в училище; ценностите, които едно семейство желае да предаде на своите деца, не винаги съвпадат с тези, които ни предлага телевизията или интернет, и пр.

На трето място, Монтеско ни напомня, че базисното образование не стартира докато индивидът не „навлезе в света“, т.е. образованието наистина се състои в научаването да създаваме собствени и оригинални опити. Задачата

на учителите и образователните институции е да подпомогнат изработването на този опит. Както сме писали преди: „Възпитателят ти представя света, придружава те по време на първите ти стъпки в него и те предпазва от неговите злоупотреби“.<sup>4)</sup>

Именно този род зависимости ще опитаме да изясним в следващите страници. Първо, ще представим някои концепции или идеи, които схващаме като изначални, а именно, концепциите за формалното, неформално и аформално образование и други сродни на тях; както и първичната взаимосвързаност между културата и образованието. Втората част на статията е посветена на анализа на различните типове образователни посредничества, които могат да съществуват между реалността (света), културата и учащите се. В заключение ще формулираме някои предложения относно потенциала на формалното и неформално образование да помогне за изработването на опит, основан на реалността.

## **1. Предварителни идеи и понятия<sup>5)</sup>**

### **1.1. Разширяването на концепцията за образованието: формално, неформално и аформално**

Образованието (*възпитанието* – бел. прев.), както вече видяхме, не се случва само в семейството и училището: то протича също така „в света“. Но всичко това се нуждаеше от преосмисляне. На педагогиката ѝ липсваха думи и понятия, които биха могли да се отнесат по един строг и систематичен начин към образователните сфери, за които вече стана дума. С тази функция се натовари цяло съзвездие от понятия: отворено образование, нетрадиционни форми на образование, извънучилищно образование, образование без правила (нерегламентирано)... и неформално и аформално образование ... Въпреки появилите се критики (които сме обобщавали и обсъждали на друго място<sup>6)</sup>) тези последни понятия, предложени от Р. Н. Coombs<sup>7)</sup>, са сред най-успешните. „Аформалното образование“ се отнася до онези образователни процеси, които се случват паралелно и съвместно с други социални процеси; ситуации и опити, чрез които се усвояват ценности (и антиценности), действия и познания, без използването на специални методики или сценарии: т. нар. от Монтезю „образование на света“. От своя страна, „неформалното образование“ се дефинира като „комплекс от процеси, средства и специфични институции, които изпълняват различни образователни и обучителни цели, но не са директно насочени към даването на образователни степени в рамките на формалната (официалната) образователна система.“<sup>8)</sup> Би трябвало да се споменат и някои други термини, които са от същото „семејство“ и които в педагогическия дискурс, макар с някои значими разлики, изпълняват подобни функции. Става дума например за „перманентното обра-

зование“ , „учещата общност“ и „учене през целия живот“<sup>9)</sup> , „учещия се град“<sup>10)</sup> и пр.

Всяко едно от тези понятия има собствен смисъл, но като че всички те принадлежат към едно и също семейство, сякаш свързани помежду си със своеобразни родствени връзки. Този семеен дух, който споделят всички те, може да се резюмира в два много важни принципа: ще ги наречем *принцип за хетерогенност* и *принцип за глобалност* (или интеграция).

1. *Принцип за хетерогенност* – на практика произтичащ от всичко казано дотук – той ни казва, че образованието е изключително обхванен, разнообразен, хетерогенен и контекстен феномен, т.е. образованието се случва на много места и се реализира с участието на огромно разнообразие от агенти и институции.

2. Вторият принцип по определен начин пояснява и подкрепя предишния. Признавайки хетерогенността на образованието, същевременно трябва да признаем, че то изисква холистична визия, която е глобална и интегрираща спрямо образователния процес. Ако погледнем на образованието отвън, ако го наблюдаваме аналитично, ще видим, че съществуват множество различни образования; ако обаче го наблюдаваме отвътре, и преди всичко от гледна точка на случващото се на обучаващия се субект, излиза, че всички тези различни образования се смесват и комбинират по един много комплексен начин.

Това много добре го обяснява един каталунски педагог, Йоахим Франч, когато пише: „В един момент като настоящия, в който се говори за сексуално, здравно, екологично и пр. образования, е важно да се уточни дали наистина има толкова много и различни „образования“ (възпитания – бел. прев.) или просто има едно цялостно, което изисква разнообразие от действия и специфично „тониране“ на конкретните цели за всеки момент в зависимост от житейската сфера/ситуация на детето, в която се развива. Ако разделим човешкото образование (възпитание – бел. прев.) на множество части, ще излезе, че това, което цели и прави учителят (възпитателят – бел. прев.), е по-важно от това, което прави самото дете. Напротив, ако поставим в центъра самото дете, то тогава неизбежно ще се говори за цялостността на образователния (възпитателния – бел. прев.) процес и за изискването да я подчиним на глобалността на опита, който съществува и се натрупва паралелно в различни среди. Опит, който в по-близко или по-далечно бъдеще, трябва да бъде интегриран в една собствена (личностна) перспектива.“<sup>11)</sup>

Т.е. от една страна не разглеждаме образователния процес като затворен вътре в личността. Напротив, в състояние сме да разберем, че случващото се със субекта в училище не се различава особено от случващото се в семейството, на улицата и пр., и пр. Индивидът, в своя образователен опит, интегрира чрез мощни комплексни форми всички онези хетерогенни



образователни влияния, които достигат до него от всички страни и чрез всички фактори.

От друга страна обаче, ако изхождаме от подобна глобална и интегративна перспектива, не бихме могли да разберем какви са смисълът и функцията на всеки един от различните образователни агенти и институции, доколкото в определена степен всеки образователен фактор формулира своята роля и маркира собствената си територия. По едни или други причини и обстоятелства всяка образователна структура, която променя своето предназначение, рано или късно ще промени също така и функциите на останалите, с които си поделва образователния космос.

Следователно цитираните понятия обхващат едновременно принципа на разнообразието и хетерогенността и принципа на глобалността или интегрираността: всички различни измерения на образованието си взаимодействат помежду си в индивидуалния опит на субекта така, че на практика му въздействат като едно системно цяло.

### ***1.2. Култура и образование<sup>12)</sup>***

„Образованието“ и „културата“ са различни, но неразделими понятия. Истината те са две същностни проявления за изясняването на една и съща реалност. Образованието (може би наред с други неща, но най-вече) е процес на овладяване на културата (енкултурация – бел.прев.). Образованието без културата е нищо, то не съществува, губи смисъл и съдържание..., превръща се в средство без цел. От своя страна, културата без образованието не трае и два дни – нито се консервира, нито се развива, нито еволюира.

И всичко това е вярно спрямо всяка една употреба на образованието и културата, която се използва. Не е възможно представим в детайли огромното разнообразие от различни дефиниции, дадени както за образованието, така и за културата. Ще се спрем само на най-крайните сред тях, т.е. най-рестриктивните и най-широкообхватните.

Да разгледаме например едно разбиране за образованието, което и сега, както и преди, почти ограничава обхвата му до случващото се в училище, т.е. до една формална дефиниция за образованието. Добре, но дори и в този случай образованието е неотделимо от културата: или училищата и университетите не са културни институции? Какво друго правят училищата, освен да унаследяват културата? Какво са учебните планове, учебните програми, учебниците..., ако не кондензирани форми на културен опит и артефакти?

Случва се абсолютно същото, ако от своя страна, вземем предвид и една много рестриктивна дефиниция за културата, например културата, разбирана единствено като комплекс от научни, артистични или интелектуални продукти. Забележете, че една от формите за подобно дефиниране на културата е оп-

ределянето ѝ като „академична“, т.е. културата, която се усвоява и култивира в образователните институции.

И ако вместо към тези рестриктивни определения за културата и образованието се насочим към най-обхватните дефиниции, то връзката между двата феномена отново се откроява като автентична. Така в културната антропология са формулирани дефиниции за културата, които я определят като конституирана, но също така и достъпна за усвояване чрез учене и обучение. С други думи, културата се дефинира без колебание в термините на трансмисията (преноса), т.е. с образователни термини. Едва ли има нужда да се казва, че ако използваме една широко обхватна дефиниция за образованието (което включва аформалните процеси на учене), се случва абсолютно същото, но погледнато от противоположната перспектива.

Следователно, оказва се изключително трудно да се дефинира образованието, без имплицитно или експлицитно да се появи културата, както и обратно. Съществува само една среда, в която понякога образованието и културата ни се струват отделни реалности: това е сферата на администрацията и бюрокрацията (департаменти, сфери, чиновници, понякога министри и пр.). В техния контекст образованието и културата изглеждат разделени, когато администрации, институции и профсъюзи претендират за привилегиата на представителни говорители. Тогава образованието се превръща в задача единствено на учителите, а културата – в такава на артистите и интелектуалците. Именно тогава и се правят опити образованието да бъде затворено единствено в училищата, а културата – в музеите и библиотеките.

Но нека го кажем още веднъж – това представлява просто едно бюрокралично решение, тъй като всички споменати институции, наричани образователни, са на практика и културни институции, както и обратното. Разликата помежду им е въпрос на гледна точка: образователните институции поставят акцент върху преноса, предаването и овладяването на културата, докато културните средища акцентират върху създаването или материалното консервиране на културата.

## **2. Културни опити и педагогически посредничества**

Въпреки всичко споделено до тук, целта сега е да се представи и обоснове една типология на образователно-културните институции и ресурси, конструирана на основата на критерия за педагогическа медиация. Това се отнася както до случаите, в които опитът на субекта с културния продукт и ситуация е директен, така и ако в този опит съществува експресна педагогическа медиация с цел фасилитиране (улесняване) на ученето.<sup>13)</sup> Тази типология също така е опит за прецизиране на разликите в подхода между институциите, наричани културни, и тези, наричани образователни.

Предложената концепция се основава на разграничаването на три типа цялости (измерения) или процеси. За да си спестим усилията да дефинираме нови понятия, ще ги наречем просто А, В и С. Най-напред ще ги характеризираме чрез картина на тяхното взаимно сравнение. След това ще опишем и илюстрираме поотделно всеки един от трите типа цялости и накрая ще предложим няколко съображения и очаквания относно тяхната роля и развитие.

	Доминираща функция	Тип на културния опит	Тип учене
<b>А</b>	Употреба и/или създаване	Директен	Контекстуално Непланирано
<b>В</b>	Употреба и/или създаване	Директен и опосредстван	Контекстуално Планирано
<b>С</b>	Формиране	Опосредстван	Деконтекстуализирано Планирано

### *Измерение А*

Тук имаме предвид например музеите, библиотеките, концертите, киното, театъра и др. културни събития; така също артистичните ателиета, научните лаборатории и др. среди, където се създават културни продукти; също така панаири, народни празненства; неформални процеси или дейности като четения, слушане на музика, пътувания. Във всички тези случаи става дума за ситуации, институции, ресурси или дейности, **които създават директни културни опити**, т.е. опити, в които индивидите влизат в директен контакт с културата. В тях субектът използва определени културни продукти (макар само с цел забавление или развлечение) или дори създава нови такива. Ученето или формирането, в случая, наричаме аформално, т.е. аметодично, често несъзнателно и интимно свързано с други рекреативни, продуктивни или ежедневни функции. Ето защо винаги става дума за едно контекстно-базирано учене: учи се (усвоява се) определено културно съдържание в автентичното за него пространство и среда.

### *Измерение В*

Тази втора група е свързана с другите две, т.е. включва характеристики на първото и третото образователно измерение. Някои примери ще са гранични с предишното измерение (напр. една ясла или аматьорска театрална група, един туристически център и пр.); други институции от тази група, естествено, ще са по-близки до третото измерение, което ще изясним по-нататък (детски и младежки центрове за занимания през свободното време, социокултурна анимация и пр.).<sup>14)</sup> Редица от тези средища и процеси са ситуирани в образователния неформален сектор.

Във всички случаи обаче спрямо всяко от тях място намират директни културни опити и поради това ученето, което се постига, е до голяма степен контекстуално. Но, за разлика от предишното измерение, тук вече е налице и определено планиране на процеса на учене. Към този тип институции или ситуации е нормално да се отнесат тези, които имат двоен интерес да използват или да се наслаждават на собствения културен опит, но също така и да се реализират нужните форми на подпомогнато отвън учене, за да се възползват или наслаждават по-успешно на тези културни опити или практики. Може да се приоретизира едната или другата функция, но винаги са налице и двете: индивидът се записва в един хор, тъй като му харесва да пее, но е напълно наясно, че в такъв случай трябва да присъства на репетициите, да учи песните, както и нужния солфеж и т.н. Семейството, което записва своя син или дъщеря в една скаутска група, пък го прави с двойната мотивация да го приобщи към определени формиращи личността му ценности, поддържани от тази институция, но също така, за да може детето да се наслаждава на специално организирани дейности.

### *Измерение С*

Преобладаващите примери в този трети тип измерение или процеси са включени във формалната образователна система. Става дума за силно педагогизирани институции, в смисъл че във връзката между субекта и културния продукт винаги съществува една установена медиация въз основа на критерии, които се предполага, че могат да фасилитират или подобрят определени процеси на учене. Тяхната базисна функция е образователната, докато другите функции ѝ се подчиняват. Формата на учене е, разбира се, методична и преди всичко извънконтекстна, дори когато поради дидактически причини се полагат огромни усилия за реконтекстуализиране на процесите. Историята и реалността доказват, че този тип културни институции са необходими за ученето на определени елементи на културата, което без педагогическата медиация би било много трудно или невъзможно: напр. аформално може да се научи една модерна песен, но без мощна педагогическа медиация (учители, учебници...) много трудно ще се усвои решаването на уравнения с две или повече неизвестни.

По-нататък, както вече споменахме по-рано, ще опитаме да формулираме някои съображения и предложения относно всяко едно от тези три измерения, които току-що характеризирахме.

### *По отношение на измеренията от типа А*

1. Не се налага отново да аргументираме идеята, че колкото повече и по-различни са възможностите за усвояване на директен културен опит, които ни

предоставя средата, толкова по-висок е нейният потенциал като образователна (възпитателна).

2. Този образователен потенциал на директните културни опити (практики) ще е също така във връзка с:

– *вътрешно присъщото културно качество на културните продукти.* Трябва да се има предвид, че един хубав музикален концерт е по принцип по-образователен, отколкото един лош такъв. Ясно е, че тук няма да определяме критерии за оценка на това качество, тъй като това не е специфично педагогическа задача. Единственото, което в този смисъл от педагогическа гледна точка заслужава да се отбележи е, че образователният потенциал на една директна културна практика се намира във връзка с вътрешно присъщото качество на продукта, който тя генерира;

– *ценностите със социален, граждански или етичен характер присъстват експлицитно или имплицитно в директните културни практики или техните продукти.* Нито една образователна ситуация не може да избяга от ценностното съдържание и послания. Едва ли сега е моментът да определяме кои или какви точно трябва да са тези приемливи от педагогическа гледна точка ценности. Изглежда обаче, че за автентичното демократично общество водещи са етичните и социални ценности като напр. тези, които откриваме във Всеобщата декларация за правата на човека.<sup>15)</sup>

– накрая, едва ли е нужно да се търсят специални доказателства за това, че образователният ефект на една директна културна практика (опит) зависи от степента на въвличеност и участие – самостоятелно или акомпанирано – на самия учещ се субект в нея. Т.е. усвояването на този опит не зависи единствено от условията на продукта или ситуацията, но и от специфичната форма, чрез която той е свързан с настоящия и предишния опит на индивида. Всички знаем, че можем да се учим от грешките си, от негативните ситуации или дори от дефектните продукти, благодарение на които научаваме напр. как не трябва да се правят нещата. Но би било абсурдно да се пледира за съзнателното и системно създаване на негативни ситуации и дефектни продукти, за да се извличат в последствие от тях педагогически значими изменения.

3. Би било подходящо, ако образователните измерения от типа А са отворени към тези от типове В и С. Начините, по които В и С могат да се възползват от практиките от типа А, могат да са много разнообразни: педагогически департаменти/отдели в музеите, ... които предлагат специално организирани дейности на училищата и неформалните институции и т.н.

4. Без съмнение, използването на образователните практики от типа А от страна на останалите два типа опити не бива да се реализира като една крайна педагогизация. Тяхната фундаментална образователна ценност е, че предлагат директни културни опити. Ако обаче се използват единствено

в рамките на педагогическия формат, е възможно да загубят най-хубавата част от своя аформален (естествен, автентичен и директен) образователен потенциал. Би било чудесно, разбира се, ако един музей разполага с образователен отдел, но трябва да е ясно, че музеят е също така глобален възпитател и изпълнява тази своя роля далеч извън плановите ученически визити и турове.

*По отношение на образователните измерения от типа В*

1. Този тип образователни измерения би трябвало много специално да се третира, тъй като съдържат изключително много позитиви и доста малко от негативите на другите два типа.

2. Те предлагат културни практики (опити), които съчетават много успешно употребата и формирането, културната наслада и ученето. При това го правят по един много леко форсиран или изкуствен начин.

3. Същевременно, като цяло, те предлагат културни дейности, които са активни, партиципативни и кооперативни.

4. Това може би е средата, в която се среща най-безпристрастната и некомерсиална култура и където образованието се търси най-рядко заради своите разменни (прагматични – бел. прев.) стойности.

5. Характерните черти или граници на тези образователно-културни оферти (разновидности) са подобни на тези, които откриохме и по отношение на предишните:

– културното качество на продукта, който се предлага: в някои случаи качеството може да е ниско поради високата доза „волунтаризъм“, който се наблюдава понякога при тях;

– налице е риск типичен и по отношение на третия тип образователни измерения; става дума за опасността да се отиде към една псевдоесколаризация.<sup>16)</sup>

*По отношение на измеренията от типа С*

1. Въпреки че в този текст не се уморихме да подчертаваме значимостта на образованието, което се получава извън училище, това не може да води до подценяване на значимата роля, която формалната образователна система продължава да изпълнява. Тази значимост се дължи, наред с други неща, и на следните обстоятелства:

– формалната система предлага най-обхватната, перманентна и устойчива мрежа за образователно-културни оферти в днешните общества;

– улеснява като цяло по-успешно от останалите институции и мрежи овладяването на ценностите, необходими на който и да е интенционален образователен процес. Чрез образователните измерения от типа А се предава всичко съществуващо в обществото – неговите ценности и контра-ценности. Формалната система, в замяна, може и трябва да налага определени аксиологически опции;

– това е една мрежа, която е много по-малко селективна, дискриминативна или класическа, отколкото която и да е друга. Формалната система във всяко класово общество без съмнение също е класическа. Но също така, без съмнение, тя е много по-малко класическа, отколкото други социални и културни сфери. Във всеки случай, изглежда доста ясно, че борбата за равенство на културните възможности минава не само, но неизбежно и през формалната образователна система.

2. Аналогично, и въпреки един определен културно-елитарен дискурс, центровете във формалната образователна система в нашето общество са фундаментални културни институции: тези, които предлагат огромния по качество и интензивност дял на културния трафик.

### **3. Епилог: функциите на формалните и неформални образователни сектори във връзка с директните културни опити (практики)**

*Да се организира знанието.* Чрез аформално учене и образование може да се овладеят множество и ценни културни елементи, но като цяло това се случва по един деструктуриран начин. Културата, без съмнение поддържа по дефиниция изискването за определена вътрешна организация. Училището и една част от неформалното образование служи, в този смисъл, за да улесни субекта в усилията му да подреди когнитивно всички тези разхвърляни елементи и по този начин да се идентифицира с една определена култура.

*Да се концептуализират директните опити на основата на реалностите.* Тези опити са богати на сензации, емоции, впечатления... , които са изключително важни. Но за да сме в състояние да поемем отговорност за реалността и да сме в състояние да я отразяваме, е необходимо също така те да бъдат концептуализирани, категоризирани...; казано по-простичко, да се подберат точните имена на нещата.

*Да се интегрират във формалното образование онези нови културни елементи в границите на аформалното и неформално учене и образование, с които разполага индивидът.* Това е нещо, което училището и останалите формални образователни учреждения не умеят да правят добре и трябва да се научат на това. С изключение на детските заведения, чиято роля на този етап не може да е друга освен интегративна на основата на учене, базирано на предишния извънинституционален опит, в останалите равнища на образователната система ученето се основава на предишните училищни равнища и изисквания. Формалната система се е наложила като една затворена система, чието съдържание се определя, репродуцира и разширява от само себе си. Т.нар. (в европейските политически документи – бел. пред.) *общество на знанието* още повече хиперболизира тази тенденция на абсурда в образованието. Ето защо е много спешно училищата

да се научат да отчитат всички предишни и външни опити, за да могат да помогнат на учениците и по този начин да се превърнат в тяхна стабилна подкрепа и фактор за развитие.

*Да се постигне дълбочина на аформално овладяваната култура, която често се ситуираща на видимо повърхностни равнища.* Аформалното учене е много богато, но също така е истина, че често остава на равнището на привидността, видимостта, която е лесно уловима от сетивата.

*Да се разбере генезисът на съдържанията на директните опити (практики),* тъй като те, поради своята вътрешна природа, се намират много тясно свързани с настоящето, непосредственото.

*Да се анализират ценностите.* Изработването на директен културен опит означава също така той и неговите продукти да бъдат подложени на критичен анализ.

*Да се селектира.* Огромната по своя обем достъпна информация е такава, че без употребата на селективни критерии се оказва невъзможно нейното успешно третиране и използване. На възпитателите също им прилича да помагат на своите ученици при формулирането (избора) на критерии за принадлежност, чрез които могат да се ориентират в актуалната магма на познанието съобразно своите потребности и желания. Преди доста години Ницше брилянтно формулира нещо, което сега звучи още по-актуално: „Има много неща, които не искам да ги знам за нищо на света. Знаенето маркира границите на познанието.“<sup>17</sup> Макар вероятно да изглежда парадоксално, но една от задачите на формалното и неформално образование се състои именно в подкрепата на всеки да очертае постепенно тези свои собствени познавателни граници.

Може би всички тези задачи могат да се резюмират в онзи известен слоган: да се научим да учим. Директното учене е възможно на много места и в много моменти, но преди всичко на педагогически опосредстваните инструменти принадлежи отговорността да обясняват кое как се учи.

## БЕЛЕЖКИ

1. Авторизиран превод – Силвия Николаева
2. Проф. Хауме Трила Бернет е един от водещите европейски специалисти в областта на неформалното образование. Понастоящем е член на академичната общност на Факултета по педагогика, Университет на Барселона. Член е на университетската група за Изследване на моралното възпитание (GREM). Автор на множество публикации и координатор на изследователски проекти в сферата на формалното, неформалното и аформалното образование, на социокултурната анимация и педагогиката на свободното време, на моралното развитие и ценностно възпитание. Бивш вицепрезидент



- на Института за науки за образованието“ към Университета на Барселона в периода 1986-1988.
3. Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*. Madrid, Ed. Tecnos, 1972, pp. 72 y 69-70.
  4. J. Trilla, J. *Aprender, lo que se dice aprender. Una teoría alfabética de la educación*. Barcelona, Ed. Octaedro, 1998, p. 35.
  5. El contenido de este capítulo está conectado con otros trabajos anteriores: Trilla, J. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ed. Ariel, 1996 (3ª ed.); --- *La educación informal*. Barcelona, PPU, 1986; --- *Otras educaciones*. Barcelona, Anthropos, 1993; --- “Los alrededores de la escuela“, *Revista española de pedagogía*. Vol. 228, 2004, pp. 305 – 324; Trilla, J., Ayuste, A.; Aznar, P.; Gros, B.; Requejo, A.; Rodríguez, P. Romañá, T. “El conocimiento pedagógico y la periferia del universo educativo“, en Boavida, J; García del Dujo, A. (eds.), *Teoria da educação. Contribuios ibéricos*. Madrid, Ed. Síntesis, 2007, pp. 173-202. Ghanem, E.; Trilla, J. *Educação formal e nao formal*. Sao Paulo, Summus Editorial, 2008.
  6. “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación“, en Sarramona, J. (ed.). *La educación no formal*. Barcelona, Ed. Ceac, 1992, pp. 9-50.
  7. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Ed. Península, 1971.
  8. *La educación fuera de la escuela*, op. cit., p. 30.
  9. Husen, T. *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Ed. Paidós, 1988.
  10. Faure, E., *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad, 1973; Sureda, J.; Trilla, J. “Education in urban settings: the educating city“, *Bulletin of the International Bureau of Education*, 266-267, 1993; Trilla, J. (coord.). *La ciutat educadora. The educating city*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990; Trilla, J. “La ciudad educadora: génesis, usos, significados y propuestas“, en AA.VV. *As cidades e os rostos da exclusao*. Porto, Universidad Portucalense, 1999, pp. 85-120; Trilla, J. “La educación no formal y la ciudad educadora“, en Casanova, H.; Lozano, C. (coords.). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México D. F. Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2007, pp. 23-42.
  11. Franch, J. *El lleure com a projecte*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1985, pp. 25.
  12. El contenido de este apartado se puede encontrar ampliado en otras publicaciones anteriores, sobre todo en: Trilla, J. “Las políticas culturales y las políticas educativas“, AA.VV. *Educación para la innovación y la competitividad*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1993, pp. 271-288; Ayuste, A., Trilla, J. “Intellectual as intellectuals, citizens and educators“, *Revista Aula de Encuentro*, nº especial, 2012, pp. 221-231.
  13. Para esta distinción nos hemos i/nspirado en los conceptos que Bruner hace tiempo propuso de *aprendizaje por experiencia directa* y *aprendizaje por experiencia mediatizada* (Brunner, J. *Hacia una teoría de la instrucción*, Barcelona, UTEHA, 1972, pp. 200 y ss.; Bruner, J. *The Relevance of*

- Education*, New York, The Norton Library, 1973, pp. 102 y ss.; Brunner y Olson, “Apprentissage par expérience directe et apprentissage para expérience médiatisée”, *Perspectives*, Vol. III, n° 1, 1973, pp. 21-42).
14. Trilla, J.; Ayuste, A.; Agud, I. “After school activities and leisure education”, en Ben-Arieh, A.; Casas, F.; Fronès, I.; Korbinn, J. (eds.). *Handbook of Child Well-being*. Dordrecht, Springer Science & Business Media B.V., 2014, pp. 863-894.
15. En otros lugares nos hemos extendido largamente en esta cuestión: J. Trilla, *El profesor y los valores compartidos*. Barcelona, Ed. Paidós, 1992; Trilla, J. “Propuestas conceptuales en torno al debate sobre educación para la ciudadanía”, en PUIG, J. (coord.): *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona. ICE-Horsori, 2010, pp. 77-92.
16. Есколаризация – от испанското “escuela” – „училище“.
17. Nietzsche, F. *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid, Alianza Ed., 1975, p. 30.

✉ **Prof. Iame Trilla Bernet**  
Facultat de Pedagogia  
Universitat de Barcelona

✉ **Ana Ayuste Gonzalez**  
Facultat de Pedagogia  
Universitat de Barcelona

**Авторизиран превод:**  
Проф. д-р Силвия Николаева

**Tranlated by:**  
Prof. Dr. Silvia Nikolaeva

*Non-Formal Learning and Education - Policies, Practices and Discourses*  
*Неформално учење и образовање: политики, практики и дискурси*

## **SOCIETAL DEVELOPMENTS CHANGE FUNDING, ORGANISATION AND CONTENT OF NON-FORMAL EDUCATION**

**René Clarijs**

*RANEPA University Saint-Petersburg – Russia*  
*Vrije University Amsterdam and Tilburg University*

**Abstract.** The European societies change. The roles of the state and the market are decreasing and the citizen will get a more important role. Based on the positioning triangle we will explain this societal process that happens or will soon happen in European countries. The traditional top-down policy of governments will be replaced by bottom-up movements by citizens. Not today and probably not tomorrow, but in the medium-long term we will see a different society.

This forthcoming transformation will have huge consequences for the position of non-formal education. Non-formal education is more connected to the future societies. This article is a plea for the interest of non-formal education, and shows that a different non-formal education is a logical result of transforming societies.

*Keywords:* public administration, non-formal education, positioning triangle, changing roles, transformation

**The European societies change. The roles of the state and the market are decreasing and - because of many different reasons - the citizen will get a more important role. Based on the positioning triangle we will explain this societal process that happens or will soon happen in many European countries. The traditional top-down policy of governments will be replaced by bottom-up movements by citizens like light communities and new cooperatives. Not today and probably not tomorrow, but in the medium-long term we will see a different society.**

**This forthcoming transformation will have huge consequences for the position of non-formal education. Non-formal education is more connected to the future societies. This article is a plea for the interest of non-formal education, and shows that a different non-formal education is a logical result of transforming societies.**

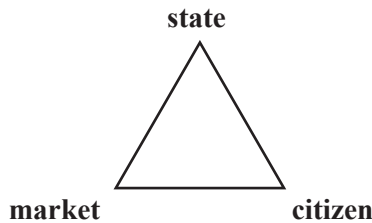
### **The interest of public administration**

Non-formal education is mostly always analysed by experts related to the content: pedagogues, psychologists and educational scientists (Clarijs, 2008a,2005). This work

of these experts is necessary and very useful. However, to understand the (future) needs of non-formal education it is also required to look for information what the future demands from non-formal education. Offering non-formal education to children and adults without having any clue concerning the needs of the future means that we educate citizens without a proper future. Therefore we have to add an extra angle to the earlier mentioned expertises. Another perspective is needed to get a real grip on the development of non-formal education: the analysis and view of public administration. Next to the experts related to the content of non-formal education especially policy makers and politicians need this kind of information. Adapting the non-formal education structure to the always changing society needs insight of the societal developments. A public administration contribution can help to optimise non-formal education.

### Triangle of the society

Many academics use the figure of a triangle in order to symbolise the society (e.g. Abrahamson, 1996; Moore, 1995; Mouwen, 2004). The three corners represent the state, the market and the citizen.



**Figure 1.** The positioning triangle

Not coincidentally the three corners represent the three values of the motto of the French Revolution: *liberté, égalité* and *fraternité* [freedom, equality and brotherhood]. These three different items are still represented in our European societies. One can easily combine freedom with the corner of market, equality with the corner of state and brotherhood with the corner of citizen. The next step is also not complicated: one can connect the three major political movements with the three corners: market and liberalism, state with social-democracy and citizen with christen-democracy.

The three corners represent different interests: to the state belongs general or public interest, self-interest is connected to market and group interest goes together with citizen. There is also a different way of organising in the three corners: state always works with vertical relations, citizens with horizontal relations and in the market one operates with parallel relations.

Activities, organisations and sectors can be placed in this positioning triangle. It is clear that the local, regional and national government belong to the corner of state. But also the tax authorities, the police and the army are in that corner. Philips, Manchester United, Mercedes-Benz, the Rolling Stones, Louis Vuitton and the bakery and the pub at the end of the street belong to the market. This is the business side of the society.

And we, we are the citizens, when we do not represent state or market professionally, as for instance a group of parents organising voluntarily a play ground for their children, people in the neighbourhood setting up a choir, some friends playing football every Saturday morning in the park. These kind of activities are not organised by the state and do not belong to the market.

As said before, all activities, organisations and sectors can be placed somewhere in this positioning triangle. But they do not necessarily have a fixed place in the triangle. They can migrate over time, they shift positions. This happens for instance when a group of football players are so good that they become professional players: they change from the corner citizen to the corner market. This happens for instance when an initiative where citizens have set up an orphanage is taken over by the government: the organisation change from citizen to state. This happens when the small electric company, that takes care for the local illumination, is taken over by the national government (now it belongs to the state) and later the company is sold to other electricity companies – now it is in the corner of market.

In the last decades, as a consequence of the welfare state, many organisations shifted from the citizen corner towards the state (centralisation) or to the corner of market (privatisation) (Donk, 2010).

In general it will depend on the activity or organisation in which corner such an activity or organisation is placed. We probably all agree that for instance it is better to issue passports by the government, and not by citizens themselves; to fix the taxes for all citizens can also better be done by the government. Let us be happy that the production of tomato soup, tea-cosies or flip-flops is done in the corner of market and not by the state. And when citizens organise a song contest in their community centre it is good that this is not implemented by state or market.

The three corners have their compelling points. But there must be a division: the various activities, organisations and sectors have to be spread over the three corners. Zijderveld (1999) states that overemphasis on one of these corners will lead to extremism. When too many activities and organisations are in one corner, the balance in the society is gone. When too many activities and organisations are in the corner of state, social democracy will lead through socialism to dictatorial communism and Stalinism. When too many activities and organisations are in the corner of market, liberalism may lead from libertinage to anarchism. When too many activities and organisations are in the corner of citizen, conservatism can degenerate into reactionary corporatism and fascism.

There is no favourite dominant corner. It depends on the activity. Actually we cannot speak about a triangle anymore. More and more activities have moved from citizen to state and market. Scholars tell us that the triangle has changed into a two dimensional line state – market. The last few decades it seems that the role of the citizen has disappeared. In western societies fraternity is more and more forgotten; it seems that we prefer to concentrate on state and market (Wilken, 2012).

An interesting question is: where can we situate non-formal education in the positioning triangle? Or: where can we situate a non-formal organisation in the triangle? Or: will non-formal education migrate in the triangle?

It may be clear that there is no definite answer. It depends on the country. In the Netherlands, where non-formal organisations are privately organised, non-formal education can be positioned on the line citizen – market (Clarijs, 2008a). In Russia for instance non-formal education is in the corner of state because of the laws, the curriculum, the financing, the inspectorate, et cetera (Clarijs, 2013).

Despite the different societal situations in the various countries we can predict what will happen sooner or later in the European countries when we have a closer look at the three corners of the society triangle. For that reason we focus on the three separate corners.

### **State**

After the Second World War, a welfare state - with a guaranteed security from birth to grave - has been made in many western countries. Since the nineteen-eighties the welfare state has been subject to debate and erosion (Idenburg, 1983; Doorn & Schuyt, 1979). Criticism is threefold: it is unmanageable, unaffordable and intolerable. With unmanageable we refer to the always expanding bureaucracy and the centralism that are necessary for equal treatment of all citizens. With unaffordable we allude to the growing costs at a fast rate of the caring state. With intolerable we are referring to the fact that the caring state creates dependent citizens and for that reason encapsulates the development of the citizen. In addition, there is a more fundamental criticism of the welfare state: its (financial) compensations traditionally focus more on the consequences and too little on the causes (Klerck, 2006). An increasing number of problems can no longer be solved by the welfare state. The participation state is named as its successor (Balkenende, 2009; Derickx *et al.*, 2010; Verbeek & De Haan, 2011; Jager-Vreugdenhil, 2012), with a predominant focus on individual responsibility. The question is whether, following the many centralisation processes, government with its dominant position in the triangle will be able to give enough space to the other parties (i.e. market and citizens) to allow for the transition from welfare to participation.

The introduction of New Public Management (NPM), which introduced efficient entrepreneurship in the nineteen-eighties, has been quite influential in public service (Osborne & Gaebler, 1993). This NPM trend may be seen in all western

democracies and bureaucracies. The development has been and still is supported by international organisations such as the World Bank, IMF and OECD, which disseminated their ideas about the liberal market economy around the globe.

One of the most important effects of the NPM philosophy is that managing and implementation are unlinked. The underlying basic argumentation is that in a rowing boat there is only one cox, who is steering, and this person definitely does not row. The oarsmen are there to row, but they do not interfere with steering the boat. One of the most dramatic consequences of this NPM-policy is the result that steersmen are supposed to act like process managers, who do not interfere in the process. Steersmen are in charge of the “where and what”, while oarsmen are in charge of the “how”. According to Aardema (2010) no one is responsible for the whole by accepting the what-how dogma.

The construction of this idea became extremely influential. Many key officials became “process architects”, led by NPM-ideas. They became managers, and to them it was not important which process they had to manage. The steering people develop into process managers, who become less and less in touch with content. Policy memory disappears. This creates a Managerial State, which cuts short the policy freedom of professionals and the relative autonomy of civil servants, and is preoccupied with problems. The public sphere is denied.

Everything seemed to be business. In this atmosphere Margaret Thatcher could say “there is not such a thing as a society”, and Ronald Reagan could explain to the American people that “the government can not solve the problem, but is the problem”; they became the heroes of the enterprise culture. The NPM movement, started by Thatcher and Reagan and continued by Blair and Clinton, has shoved citizens aside (Sandel, 2012).

### **Market**

From the nineteen-eighties, with NPM as a catalyst, in the western countries the market is introduced into the social playing field. Government, which should restrict itself to core tasks, should be playing only a marginal role; it would only have to act in case of market failure. Although optimism prevails in the eighties, around 2000 the enthusiasm in favour of privatisation takes a turn. The point of departure changes from “yes, if” (government is successful in its work as market superintendent) to “no, unless”. Privatisation in practice turns out to be difficult to match with public services. The market needs to be corrected in several places; it has no moral of its own and moreover has a short memory. At an earlier stage it had already signalled that government chose in favour of privatisation in the public sector without due consideration and preparation. The concept of the market does not suit public service. Balance of powers cannot be translated into supply and demand. The role of government as the keeper and inspector of public interests should be acknowledged. A strong market needs a strong government as director, market superintendent, referee and patron of public interest.

It is a mistake when we mean that public services is a well delimited product. Public services including non-formal education are not a product, it is a process (Zijden, 2009). There is a huge bureaucracy needed to split up a process in products. Some scholars (e.g. Donk, 2010) state that public services are not even a product or a process, but a relationship.

In the positioning triangle the corner of state is not very successful for public services (like non-formal education). For that reason the societies escaped to the corner of market. One hoped that the market would organise the social order. But the commercialisation was more disruptive than arranging for the social relations. Commercialisation in public services led to a growing inequality. This was a solution neither. Actually none of the corners are the right corner. The best place for public services is exactly in the centre of the triangle, where the three powers state, market and citizens have a say.

It is striking that in the discussions since the eighties concerning the organisation of the society the corner of the citizen has got little attention. Most of the attention has gone tot the market versus state. Therefore we pay special attention to the citizen.

### **Citizen**

In the coming participation society citizens are expected to participate. However, to involve citizens is not easy. Is the citizen willing to participate? Is the citizen competent to participate? Is the citizen willing to participate or will he leave within six months? Till how far the other stakeholders like the government and professionals are willing that citizens take part in all kind of processes? Is the citizen involved during the whole process, from brainstorming till implementation, or will the specialists – as ultimate responsible persons - take over after a certain point?

Western citizens suffer from a participation paradox: many participate only minimally, but a few participate to the max (Goede, 2008). Moreover, there is a participation elite: active citizens are predominantly white, highly educated and older due to the competences required (Fraanje & Ten Napel, 2012). It is significant that, while obedient citizens are embraced, obstinate citizens are turned away. Politics prove to be intolerant towards citizens in opposition. This is unfortunate, because a real representative democracy needs some form of opposition to ensure democratic checks and balances (Gunsteren, 2008).

Arnstein's participation ladder (1969) is a much used and acknowledged tool to indicate the level of citizen participation. The five-step ladder distinguishes the stages of informing, consulting, counselling, co-producing and (co-)deciding. The higher up the ladder, the more the citizen is involved in decision making processes. Next to that, the larger the citizen's influence, the smaller the role of the administration becomes. Recently the Dutch Council for Public Administration presented an alternative model, the government participation ladder, which starts at the other end: let go, facilitate, stimulate, direct, regulate (Raad voor het openbaar bestuur,



2012). The highest (Arnstein) and the lowest step (Dutch Council for Public Administration) of the participation ladder represents self-management, self-direction. That step is the most wished step.

Participation seems to be happening primarily under the guardianship of government. In this way policy lets lie idle a huge reservoir of knowledge and experience. This leaves us facing a problem when we think about the success of the participation society as the successor of the welfare state. Veld (2010) states that participation, if it occurs, is predominantly focuses on gathering information concerning the preferences of citizens instead of giving influence.

Putnam (2000;1993) pointed out the importance of social capital, which does not materialise on its own. Social capital grows when used and diminishes when not used. Social cohesion in our societies is eroding and that in turn undermines the quality of the society, Putnam states. Perhaps we can look at it differently: present-day citizens are not so much averse to communities, but prefer a different model, of less constructed communities (the so-called “small groups”) in which the exclusiveness of the classic divisions is traded in for modern networks that are open and free of obligations. Small-scale, informal communities that are a modern source of social cohesion, present a welcome addition to vertical, formal initiatives, especially for young people. An objection to informal groups is that they often recruit their members from their own socio-economic class, and in this way do not favour the bridging that is called for (Goede, 2011).

### **Innovation**

We live in an always faster changing world. We change and we are changed. For that reason it is more than important to look at innovation.

When we give thought to four dominant nowadays ways of innovation (Blue Ocean Strategy, co-creation, open innovation and crowdsourcing) we can conclude that open innovation, but particularly crowdsourcing is an innovative approach that might benefit non-formal education. The most influential innovation is based on the principle of crowdsourcing, where citizens decide the outcomes (owing to ‘wisdom of crowds’, see Surowiecki, 2005).

The fact that citizens take the lead in these new innovative techniques perfectly fits the positioning triangle of the future (Figure 2).

### **Inferences**

The market is not expected to do justice to the public character of public tasks, but neither can government – amongst others because of NPM - adequately anticipate new developments and needs of society. Therefore the focus automatically shifts to citizens and their networks.

There is and will be a shift towards more democracy from below. The public service sector seems to be best placed in the heart of the triangle. If there is to be a

balance in the positioning triangle, then the corner of the citizen will have to work hard to pull activities more from the line state – market towards the centre of the triangle.

In many European countries non-formal education is moving from the state corner to the market corner, and considering the end of the welfare state and its successor: the participation society, the role of citizens will become extremely important in the coming years. Soon citizens will play a dominant role in non-formal education and its organisations. This is quite an interesting challenge, but will not be implemented easily.

Earlier we saw that public services should effectively be positioned more to the centre of the triangle. The social enterprise – a new legal organisation in the public sphere that is allowed to make profit but it has to spend this money in the organisation in the interest of the target group – has structural connections simultaneously with all three corners. Possibly a solution lies there.

### **In short**

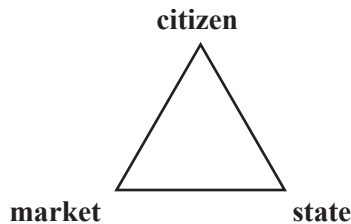
In summary, in this article the positioning triangle of Mouwen (2004) was used as a steppingstone to carry out the analysis of what is happening and will happen in our societies.

The first conclusion is that government on its own does not seem to be able to break through existing processes; it is too firmly rooted in its own past and its partners in the system to be able to force a breakthrough. With increasing bureaucratism and civil servants who execute standing policy *sine ira et studio* it may also be concluded that individual civil servants cannot be expected to force a breakthrough here.

The introduction of New Public Management establishes the market economy into the public sector. Market economy turns out to be a good servant but a bad master. The market, as we conclude, is insufficiently capable of reducing complexity to the level where public services can improve the execution of their work. Market needs a government in its role as director, market superintendent, referee and defender of public interest.

We discussed the role of the third corner, the citizens' one, using the notion of participation. On the (government) participation ladder, the citizen is still a long way from the role that he is expected to play in shifting from a welfare state to a participation society. Although government calls for self-government by citizens, this turns out to be hard to realise in practice. Current participation projects perpetuate government dominance: the citizen participates in the government's processes. However, citizens nowadays do show more independence from participation projects and cooperation with government. This happens predominantly in informal groups and lightly structured communities. Using social media, young people nowadays again behave differently and show pick-and-mix behaviour; informalisation causes a

shift towards democracy from below. Participation will place the state in a different position. This puts pressure on the positioning triangle. In light of future developments the following turned-over triangle seems to become a reality. Citizens move to the top of the positioning triangle, where market and state support and facilitate them.



**Figure 2.** The positioning triangle of the future

### **Consequences for non-formal education**

In a society, with more heterarchical instead of hierarchical relationships, with settling and adapting, with the lack of power to decide and the division of power to obstruct shared between all stakeholders, non-formal education will develop into a different sector.

There will be changing relationships towards the state and the market. The pedagogues have to deal with the new position of parents and their children. Citizens will take over – or at least will heavily influence – the structure and organisation of non-formal education. The experts will be less experts, the government will be less government, the inspectorate will loose power, the market will be less dominant, the funding will change. It will not come as a surprise that, in a sector characterised by accumulation policies over the decades, many stakeholders – each with their own traditions, logic and policies – will have a place at the table to discuss and decide non-formal education.

Citizens will increasingly take the lead in public services. It is not to be expected that these social processes will leave non-formal education untouched. This means something new has to be thought up, because present forms of participation are not working to satisfaction. There is still a long way to go towards self-management.

It would not be very effective to continue in the same policy making direction. New ways of innovation see citizens play a major role, while government and professionals are in the background, facilitating and motivating. Policy innovations need to be explored which will tackle the shortcomings of non-formal education, innovations that move with the process towards a participation society, that meet social capital, a policy where informal groups have a place, where government exercises restraint and encouragement through civil servants that allow space instead of demanding the expert role.

The time is there for smart people power instead of super state power. The new future where the corner of the citizen will become more important than anything else will give non-formal education a strong(er) position. Where formal education is related to knowledge - to the hard competences, non-formal education is closely related to empowerment of citizens - to the soft competences. In our modernizing societies, where knowledge is old and unusable after ten or even after five years (for that reason there is also a growing importance of lifelong learning), we will see an increasing role of non-formal education.

Because of this future also the content of non-formal education has to and will change. Non-formal education needs to pay attention to the citizen of the future, to prepare children and young people for their future role in the society. They will have more duties and there will be more opportunities for them in the next decade than ever. In order to get non-formal education from the line state - market towards the centre of the triangle the corner of citizen will have to pull hard. This is only possible when individuals take their responsibility, and probably it is the same as with democracy: this is not self-evident, this has to be taught. Here we see the huge interest of non-formal education.

We would make a big mistake when we would ignore the trends of the future. Maybe we are allowed to quote Descartes: *l'indifférence est le plus bas degré de liberté* (indifference is the lowest level of freedom). The appeal to the sector of non-formal education is clear: be prepared for the basic different role in the coming years. Not only its fundings, but also its organisations and especially its content will (have to) change firmly.

The 20th century was to and for the people, whereas the 21st century will be with and by the people. We are looking forward to a transforming and challenging future.

## REFERENCES

- Aardema, Harrie (2010). *Voorbij de hypocratie. Innovatiekans voor volksvertegenwoordigers en mensen om hen heen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Abrahamson, P. (1992). *Welfare Pluralism: towards a new consensus for a European social policy Cross-National Research Papers 6: the mixed economy of welfare*. Leicester: European Research Centre, Loughborough University.
- Arnstein, S.R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35 (4), 216–224.
- Balkenende, Jan Peter (2009). Sterker uit de crisis met Rijndeltamodel. *NRC Handelsblad*, 19 May 2009.
- Clarijs, René (ed.) (2005). *Non-Formal and Informal Education in Europe*. Prague: EAICY.

- Clarijs, René (ed.) (2008a). *Leisure and Non-Formal Education. A European overview of After- and Out-of-School Education*. Prague: Zenka.
- Clarijs, René (2008b). *Unlimited Talents and Non-Formal Education. A Contribution to the Discussion about the Future Role and Position of After-School Education in Europe*. Prague: Zenka.
- Clarijs, René (2013). *Tirannie in de jeugdzorg. Een onderzoek naar de mogelijkheden van beleidsveranderingen*. Amsterdam: SWP.
- Derickx, C.L., F. Vos, H. Uneken & S. van Waveren (2010). *Grenzen bereikt? De noodzaak tot herontwerp van de beleidssystemen*. Amersfoort: BMC.
- Donk, Wim van de (2010). *Zorg tussen overheid, markt en gemeenschappen*. Lecture on 29 January 2010. [http://www.provincialeraadgezondheid.nl/over\\_ons/jubileum/lezingen\\_conf\\_29\\_jan/](http://www.provincialeraadgezondheid.nl/over_ons/jubileum/lezingen_conf_29_jan/)
- Doorn, J.A.A. van & C.J.M. Schuyt (1987). *De stagnerende verzorgingsstaat*. Amsterdam: Amsterdam Academic Archive.
- Fraanje, Rien & Hans-Martien ten Napel (2012). De beste, maar niet goed genoeg (38-45). *Christen Democratische Verkenningen*, winter 2012.
- Goede, Irene de (2011). Maatschappelijke participatie van jongeren in informele groepen (pp. 221-231). In: E. van den Berg, P. van Houwelingen & J. de Hart (Eds.). *Informele groepen. Verkenningen van eigentijdse bronnen van sociale cohesie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Goede, Paul de (2008). Interactief beleid en de gijzeling van een idee (pp. 132-147). In: Frank Ankersmit & Leo Klinkers (2008). *De tien plagen van de staat. De bedrijfsmatige overheid gewogen*. Amsterdam: Van Genneep.
- Gunsteren, Herman van (2008). *Bouwen op burgers. Cultuur, preventie en de eigenzinnige burger*. Amsterdam: Van Genneep.
- Idenburg, Ph. A. (ed.) (1983). *De nadagen van de verzorgingsstaat. Kansen en perspectieven voor morgen*. Amsterdam/Rijswijk: Meulenhoff/SCP.
- Jager-Vreugdenhil, Marja (2012). *Nederland participatieland? De ambitie van de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo) en de praktijk in buurten, mantelzorgrelaties en kerken*. Amsterdam: AUP.
- Moore, Mark H. (1995). *Creating Public Value. Strategic Management in Government*. Cambridge (MA)/London: Harvard University Press.
- Mouwen, C.A.M. (2004). *Strategische planning voor de non-profit organisatie*. Assen: Van Gorcum.
- Osborne, D. & T. Gaebler (1993). *Reinventing government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York: Penguin Books.
- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, Robert D., Robert Leonardi & Raffaella Y. Nanetti (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

- Raad voor het openbaar bestuur (2012). *Loslaten in vertrouwen. Naar een nieuwe verhouding tussen overheid, markt én samenleving*. Den Haag: Rob.
- Sandel, J. (2012). *What Money Can't Buy. The Moral Limits of Markets*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Surowiecki, James (2005). *The Wisdom of Crowds. Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economics, Societies, and Nations*. London: Abacus.
- Veld, Roel in 't (2010). Participatieve democratie: wel nieuws, maar onder dezelfde zon (pp. 111-115). In: Harrie Aardema, Wim Derksen, Michiel Herweijer & Pieter de Jong (Eds.). *Meerwaarde van de bestuurskunde. Liber Amicorum voor prof.dr. Arno F.A. Korsten*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Verbeek, Desirée & Jos de Haan (2011). *Eropuit! Nederlanders en hun verblijf buitenshuis*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wilken, Jean Pierre (2012). Wat is goede zorg? Grondslagen van sociale professionaliteit (pp. 135-156). In: Jef van Eijcken, Hans van Ewijk en Harrie Staatsen (Eds.). *Samenleven is geen privézaak. Sociaal werk en actief burgerschap*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Zijden, Maja van der (2009). *De service knoop. Het managen van diensten en dienstverlening*. Assen: Van Gorcum.
- Zijderveld, A.C. (1999). *The waning of the welfare state*. New Brunswick: Transaction Publishers.

✉ **Prof. Dr. René Clarijs**

RANEPa University Saint-Petersburg, Russia  
Vrije University Amsterdam and Tilburg University  
The Netherlands  
E-mail: rclarijs@xs4all.nl

*Non-formal Learning and Education in School  
Неформално учене и образование в училище*

## ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – ИНТЕГРИРАЩ ФАКТОР ЗА ФОРМАЛНОТО И НЕФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**Лиляна Стракова**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** Статията представя авторската концепция за гражданското образование като интегриращ фактор за формалното и неформалното образование. Гражданското образование се интерпретира като „практикуване на морален кодекс“. В тази перспектива се разглежда и развитието на децата в образователния процес.

*Keywords:* civil education, formal education, informal education, “moral code”, children’s development, educational process

Едва ли има днес други понятия, по-често употребявани от „демократия“, „образование“ и „гражданско образование“. Ако определянето на образованието като „система“ от знания, умения, компетентности, които правят човек пригоден за реализация в една или друга сфера на социалната практика, и като „резултат“ от процеса на усвояване на знания и умения е почти безспорно в педагогическите (и не само) среди, то значенията на „демократия“ и „гражданско образование“ са твърде противоречиво интерпретирани. Ако те имат само по едно истинско определение, „те са записани навярно, както би казал Платон, някъде на небето, но никой все още не ни ги е съобщил“ (Крик, 2008: 9).

На гръцки език „кратос“ означава „власт“, а „демос“ – „народ“. В исторически и съвременен контекст понятието „народ“ има не само положително, но и отрицателно значение. Народ е и „тълпата – могъщо, егоистично, капризно и противоречиво чудовище“ (Крик, 2008: 10). В научната литература и двата термина имат различни социални, морални и политически нюанси. Както е известно, Платон е ненавиждал демокрацията, защото смята, че е неосновано „надмощие на докса над философията, на мнението над знанието“ (Крик, 2008: 10).

По-голямата част от днешните изследователи специално подчертават значението на образованието, на необходимостта от реформи в него, за да се подпомага съществуването на демокрацията в отделните общества и съюзи в близко бъдеще. В този план Беатрис Уеб фаворизира ролята на образованието (формално и неформално) за постигането на *доброто управление*, защото

„демократията не е съвкупност от невежи мнения“. Според Бърнард Крик в „Демократията“ „Традицията на Римската република бива възкресена през XVI и XVII в. (най-изящно защитена и описана в „Беседите“ на Макиавели) и се превръща в инспирираща идея на Американската и Френската революция; и макар че не е била демократична, според разбиранията на повечето от нас поради твърдото отричане на всеобщото избиращо право, в други отношения тя е много по-демократична, отколкото ни се иска да приемем, защото е наблягала на *дълга* на всички граждани да *участват активно* в обществения живот и държавните дела...“ (Крик, 2008: 16). Защо акцентуваме на този *дълг*, на това *дължимо поведение*? Това е един от смислите на гражданското образование днес и в исторически аспект. През последните години в европейски мащаб се наблюдава не особено висока избираща активност на младите хора, които сякаш живеят без визия за бъдещето и не желаят да се включват активно в обществения живот. България не прави изключение от тази тенденция, дори у нас „по правило“ нещата стоят още по-тревожно. Сякаш ние, гражданите, очакваме от държавата да ни осигури закони, защитаващи личната ни свобода, като не гласуваме и оставим всичко в ръцете на други хора, които са представители на днешното все по-консуматорско общество, „хора, обожествяващи пазарната икономика“, смесващи „демократия“ със „свободия“ и пр.

Все по-остро наблюдаващото се противоречие между „свобода“ и „демократия“ днес налага преосмисляне на националните образователни политики на страните в преход като нашата, търсене на баланс, разумна мяра в принципите на управление, институционните мерки и конституционните инструменти. Това се отнася и за процеса на формирането на демократичното гражданство като тип поведение, противоположно на апатичното поведение, сляпото подчинение или деструктивното поведение.

Гражданското образование може да ни избави от всичко това. Двусмислицата и при него обаче са не по-малко, отколкото при понятието „демократия“. За преодоляването им формалното и неформалното образование носят отговорност „по равно“, но възможностите на формалното са много по-големи. В училищна възраст то обхваща по-голям брой деца; може да се осъществява регулярно (всяка седмица в повечето европейски страни като интегрирано учебно съдържание или като самостоятелен учебен предмет с определен брой часове). Целта на училищното гражданско образование е формирането на *система* от базисни знания и социални умения, които „превърщат“ младите хора в ефективни граждани – компетентни и морални (добродетелни). В този процес неформалното образование може да направи много – *да подпомага* академичното и социално-емоционално учене; *да развива* успешно индивидуалните възможности и заложби; *да допълва* всички аспекти на училищното учене, преподаване и развитие.



Гражданското образование според концепцията на международното му изследване – (ICCS), включва „знания за официалните институции и процесите, които са част от гражданския живот, от една страна, и от друга – знания за гражданско поведение и участие, в това число за методите и формите, чрез които гражданинът си взаимодейства с останалите членове на общността, участва в граждански изяви и така допринася за формирането на гражданското общество“. В този ред на мисли се гадират очакванията към учениците в средното училище, които трябва да познават основни законодателни актове, процесите на взимане на решение, механизмите на функциониране на гражданските и политическите институции и пр. Към тази сложна система от изисквания идва ред и на най-важните според нас – демократичните ценности, отношение към правата и отговорностите на отделния гражданин, готовност за активно гражданско поведение (Петрова, 2010: 11).

Съвременният млад човек е изправен пред редица преднамерени и непреднамерени образователни предизвикателства, които усвоява на различни равнища в различните възрасти. И когато казваме, че възможности за формирането на гражданина могат да съществуват още в *предучилищното детство*, ние имаме предвид условията на семейната и социалната среда на детето в по-широк контекст и нейната **наситеност с културни и цивилизационни ценности**. Предпоставките за формалното и неформалното, преднамереното и социалното учене за адаптация, изменение и развитие на познавателното и моралното развитие на децата в различните възрастови периоди са различни.

Изследвания на познавателното и социалното развитие в **предучилищна възраст** безспорно насочват към различни типове програми за предучилищно обучение. Формалното училищно обучение почти във всички страни по света започва на 6 години. След Втората световна война много майки на деца в предучилищна възраст излизат на пазара на труда, като тази тенденция продължава и до наши дни. Появяват се програми за дневни грижи и детски градини, в които деца от семейства с различен социоикономически статус се подготвят за постъпване в първи клас – т. нар. „училищна готовност“. Целите на формалното и неформалното предучилищно образование са общи – децата да се научат как да следват инструкции, как да усвоят добри маниери, как да общуват с другите деца и пр. Въвеждат се и компенсаторни предучилищни програми за деца в неравностойно поведение. Една от целите им е децата да усвоят социални умения, които са формирани вече у децата от средната класа. Много изследователи по-късно – през 80-те години на XX век, защитават идеята, че „предучилищните програми са по-важни за децата от по-долните класи, отколкото за тези от средната класа, защото много от преживяванията, които забавачниците осигуряват, обикновено присъстват в домовете на средната класа, но отсъстват в домовете на родители с по-нисък социоикономически статус“ (Славин, 2004: 119).

В унисон с резултатите от тези изследвания, наши целенасочени наблюдения и сравняване на резултати от формалното и неформалното предучилищно възпитание (2013, 2014 г.) не показват по-високо равнище на социални умения сред деца, посещаващи детски градини (на възраст 3,5 – 4,5 г., които са напуснали неформалното домашно възпитание преди своята 2-годишна възраст и имат „кариера“ във формалното образование у нас около 2 – 3 години.

*Отношението на децата към правилата за поведение* е свързано с генезиса на детското мислене и действие от гледна точка на моралната философия и приложната етика, които имат *фундаментално значение за формирането на гражданина*. А според редица изследователи (Хайек, 1967 и др.) **„гражданството е практикуването на морален кодекс**, който отчита интересите на другите – основаващ се на личното саморазвитие и доброволното сътрудничество, а не на репресивната и задължителна сила на държавната намеса“ (Стракова, 2005: 235).

И еволюционистите – теоретици на развитието, и привържениците на влиянието на средата създават една обща традиция, според която различните структуроопределящи елементи на личността следва да изградят един просоциален интегритет – една „базова личност“. „Скелето“ (по израза на Л. Виготски) се създава в детството и всички – родители или други обгрижващи го (учители, възпитатели, членовете на разширеното семейство), носят отговорност както за структурата (ценности и нагласи), така и за устойчивостта и възможността за позитивна промяна. Л. Колбърг, като верен последовател на Ж. Пиаже, смята, че структурата и последователността на етапите на морално развитие не са следствие само от генетическия план, а се формират в резултат на размишленията за нравствените проблеми в процеса на неформалното (семеиното) учене и влиянието на учителите. Обсъждайки своите проблеми с другите и „отстранявайки разногласията“, те формират своите представи за честност и справедливост. Каквито и да са конкретните взаимодействия, те работят „ефективно“ за развитието на детето само ако се отличават с откритост и демократичност. Макар и критикуван за връзката, която постулира между морално мислене и действие, Л. Колбърг ни представя „могъществото на правните системи, които Ганди и Мартин Лутър Кинг оспорват в името на по-висши морални принципи (Крейн, 2002: 222). Отношението към основни морални принципи (честност, справедливост, равенство, поведение, детерминирано от интериоризирани морални норми), което емпирично изследва Л. Колбърг, ни показва последователността от стъпки (стадиалността) и целта на моралното развитие. В този процес силните страни и ограниченията на формалното и неформалното образование се преплитат и допълват при всяко дете по неповторим начин, защото е различна „почвата, върху която външните влияния попадат“.

Развитието на всяка личност в онтогенетичен план е обусловено както от „плана на Природата“, според Ж. Ж. Русо, така и от влиянието на социалните

взаимодействия, според Дж. Лок, Л. Виготски, Б. Скинър и др. В своето развитие *децата се учат чрез подражание*. Върху характера на детското поведение оказват влияние моделите, които *наблюдава*, които *се повтарят* пред него. В този план се посочва, че „ако ние често се оказваме заедно с глупави и кисели хора, то и ние ще станем глупави и кисели, а ако още в детството се окажем редом до благородни умове, то и нашето съзнание се облагородява“ (Крейн, 2002: 24).

**Ролята на наградите и наказанията** – тези принципи се определят като заедно работещи в процеса на формирането на детето както при формалното, така и при неформалното образование. **В училищна възраст** се създават условия за развитие на начални социални интереси и ценности (в класни и извънкласни форми на обучение, както и в извънучилищни дейности). В педагогическата практика, по данни на учители от началния етап на средното образование, все по-често се наблюдава „смъкване“ на учебно съдържание и методи на обучение от по-горните класове в по-долните, което „може би е с добри намерения“?, но без съобразяване с нивото на детското развитие. Цялото учебно съдържание в „Човекът и обществото“ например е наситено с граждански ценности, но като обем и послания то е трудно и недостатъчно достъпно за усвояване за по-голяма част от учениците. Несправянето с учебните задачи е свързано с неодобрение от първата учителка, от родителите, от ниски резултати на тестовете след IV клас и пр. Изследователски данни сочат формиране на негативно отношение към ученето и училището след преживявания на неуспех още от началните класове (Крейн, 2002, 180 – 182). За да изпълни своята основна функция гражданското образование по посока на обединяване на възможностите на формалното и неформалното образование, освен поддръждането и разгръщането на граждански ценности в ДОО, учебни програми, учебни пособия и пр., не по-малко важно е преживяването на успех от децата в образователния процес вместо неодобрение и налагане на наказания.

**Формирането на самоконтрол** е една от главните цели на образованието, според Дж. Лок (Крейн, 2002: 25). „Според мен е ясно, че основният принцип на всяка добродетел и усъвършенстване се състои в силата на отрицанието от нас самите на удовлетворяването на собствените желания, които разумът не оправдава“. Развитието на социални умения като себевладеене, самоконтрол и разумно взаимодействие с другите са определени като приоритети на програмите за социално-емоционално развитие „Отворен кръг“ в САЩ през последните десетилетия (Williams, 1996).

Пак според Дж. Лок, П. Лесгафт и др., за да се изгради **самодисциплина**, на първо място, трябва да се укрепи здравето на детето, защото, „когато тялото на детето е болно и слабо, то трудно ще може да контролира неговите желания“. Затова е важно физическото закаляване на детето – то да играе на

открито при всякакви температури, през всички годишни времена, за да се осигури синхрон между физиката му и неговото морално и естетическо развитие, като в този процес е подкрепяно от важните за него възрастни.

Според класиците на педагогиката правилното дозиране на **възнагражденията и наказанията не е проста работа**, не всички водят да желаниа ефект. В цялата история на педагогиката по-голямата част от авторите са против използването на физическото наказание. Обединяващата теза е, че то предизвиква нежелателни асоциации у детето. Ако малкото дете, което чете от учебника, се разсейва и получи шамар за това или му крещят вкъщи или в училище, то ще свърже болката не само с разсейването, но и със самата книга. Според изследователите „физическото наказание води до това, че съзнанието се пречупва и вместо „дете-хулиган“ се формира „унило, хленчещо създание“. Малките деца са особено чувствителни към *одобрението и неодобрението* от страна на родителите или от хората, от които зависят. Ето защо чрез използването им в педагогическия арсенал от родители, възпитатели и други близки до детето възрастни чрез тях има възможност „по-добре да се научи детето да постъпва разумно и добродетелно“ (Крейн, 2002: 26).

Когато детето вежливо използва „вълшебни думи“ като „моля“, „благодаря“ и др., то похвалата на това поведение води до формиране на желание у детето пак да бъде похвалено, да изпита приятни емоции, да зарадва възрастния. Това са стъпки към изграждане на *начални умения за ефективно поведение в общността*. А една от основните цели на гражданското образование е **да се научим да живеем заедно**.

Както в класическите системи на образование, така и днес има ценности, особено важни за формирането на гражданина. **Смелостта** е една от тези ценности. Умението да се справят с опасностите, със страховете си, със злото, което виждат и чувстват, се определя като особено важно в процеса на формирането на възрастните членове на обществото. Децата усвояват множество стракове. Още в предучилищното детство те чуват редица приказки със сюжети, които трудно биха се възприели спокойно от децата с техния ограничен социален опит. Приказки като „Клан, клан, недоклан, дран, дран, недодран“ и др. могат по-скоро да изплашат децата в ранното детство, вместо да стигнат до тях мъдри послания. По-високото оценяване на послушанието в семейството и в училище от някои учители в сравнение със знанията и уменията на децата не е по посока на подкрепата на казването на истината и защитаването ѝ във всички случаи от децата. А формирането на тези умения и навици е тясно свързано с активното гражданско участие за развитието на демократичните процеси в обществото. Не случайно много възрастни граждани не са в състояние да проявят смелост, да кажат истината, да се противопоставят на злото, на равнодушието. И в този план почти аксиоматично звучи твърдението: „Трагедията на детството е в това, че неговите катастрофи са вечни“. И

как да се случи активното участие в обществения живот, в решаването на тези проблеми, които засягат всеки член на обществото, ако от детето от ранното му детство се е изисквало да бъде само послушно, кротко, плашливо.

И формалното, и неформалното образование имат общи цели, често общи методи и по-рядко – общи форми. По-развлекателният характер на формите на неформалното образование допълва по-академичните форми на формалното. **Съчетаването им е необходимо условие за гражданското формиране на личността.**

#### **Правилата – отношението на децата към тях**

В ранното детство отношението на детето към правилата е следствие от нивото на цялостното му развитие, като основна детерминанта тук е нивото на когнитивно развитие според Ж. Пиаже, Л. Колбърг и др. В прогимназиалния и гимназиалния етап на училищното обучение една от основните цели на гражданското образование е насочването на децата към разбиране кога и защо е възникнало едно правило. В гимназиалния етап – кога и защо са създадени законите, как се променят във времето. Един от приоритетите на учебния предмет „Гражданско, юридическо и социално образование“ във френското училище (лицей) е **насочване на вниманието към условията за произхода на едно правило**, показвайки, че то е „исторически продукт, а не една аксиома, нито догма, а **правило на живота**“. Аналогичен подход се предлага и при изучаване вътрешните правила на училището, техния произход, развитие във времето, актуалност (Стракова, 2004). При неформалното образование почти не се срещат случаи децата да усвояват знания, които нямат никакъв смисъл за тях – нещо, което се случва в границите на съвременното формално образование в българското училище. Това е факт, който се нуждае от самостоятелно изследване.

По данни на изследвания (Schelkun, 1989) взаимодопълването на академичното и емоционално-социалното учене води до нарастване на значението на програмите за развитието на общественото (гражданско) съзнание. Взаимодействието между училищната образователна практика и обществените форми за укрепване на детското здраве, нравствено развитие и пр. постига положителни промени в области като:

- ограничаване на насилието и антисоциалното поведение;
- ограничаване на употребата на наркотици и алкохол;
- ограничаване на неморалното поведение;
- редуциране на лошите обноси между учениците и между тях и по-възрастните членове на общността – родители, учители, съседни и пр.

Емпирично се установяват също ефекти по посока на:

- развитие на емпатийни умения у учениците;
- идентификация с училищните ценности;
- нарастваща увереност в своите възможности;

- нарастват самоконтролът и самодисциплината;
- развиват се уменията за създаване и поддържане на приятелства с други деца вкл. с „различни“ от тях;
- нараства степента на социално мислене и нагласите за участие в обществени изяви, доброволчество и подпомагане на нуждаещи се деца и възрастни.

Всички тези стъпки в процеса на формирането на гражданските компетентности на съвременните млади хора са част от **целостността на образователния процес – на формално и на неформално равнище**.

За съжаление, в нашата образователна система продължава да битува мнението, че формирането на гражданина е нещо странично, не особено важно и няма нужда от специална стратегия, регламентирано привличане на обществото в тези процеси. Това води до ниско качество на гражданското образование в българското училище. А там, където има по-добри резултати (в някои училища), те са следствие от възрожденската мисия и усилия на учители – класни ръководители и предметници, на педагогически съветници, за които е ясно, че без този приоритет в предучилищното и училищното образование трудно ще задържим младите хора в България.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Василева, Е. (2004). *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. София.
- Вълчев, Р. (2002). *Гражданско образование за нестопански организации*. София: Библиотека – Управление и развитие на нестопанската организация.
- Крейн, У. (2002). *Теории развития. Секреты формирования личности*. София: Еврознак.
- Крик, Б. (2008). *Демокрацията*. София: Изд. Захари Стоянов.
- Николаева, С. (2008) *Неформално образование. Философии. Теории. Практики*. Габрово: ЕКС-ПРЕС.
- Политики за развитие на гражданското образование в България. (2012), Българска социологическа асоциация. София.
- Петрова, С. (2009, 2010). *Гражданското образование и гражданска активност на учениците*. Резултати от участието на България в международното изследване на гражданското образование ICCS 2009. ЦКОКО, 2010.
- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Изд. Наука и изкуство.
- Стракова, Л. (2004). *Гражданското образование в гимназиалния етап на българското и френското средно училище (лицей)*. *Педагогика*, 10, 33 – 45.

- Стракова, Л. (2005). Съвременни предизвикателства пред гражданското образование на българските ученици. *Стратегии*, 3, 233 – 240.
- Forbrig, C.J. (2000). Post-communist civil society: A suggestion for a theoretical framework. *The Masaryk Journal*, Vol.3, Issue 1.
- Schelkun, R. (1989). *Quality of School Life (QSL) – elementary school*. N.Y.
- Habermas, J. (1994). *The structural transformation of the public sphere*. Oxford, Polity Press.

### **CIVIL EDUCATION – INTEGRATIVE FACTOR IN THE FORMAL AND INFORMAL EDUCATION**

**Abstract.** The article proposes the concept of the civil education as an integrative factor in the formal and informal education. Civil education is interpreted as “practicing of the moral code”. The children’s development in the educational process is discussed in this perspective.

✉ **Dr. Lilyana Strakova, Assoc. Prof.**  
Faculty of Education  
Sofia University  
15, Tsar Osvoboditel Blvd.  
E-mail: lili\_strakova @abv.bg

*Non-formal Learning and Education in School*  
*Неформално учене и образование в училище*

## ЗАЕДНО МОЖЕМ ПОВЕЧЕ

**Диана Смиленова**

*СОУ „Отец Паисий“ – град Стамболийски*

**Резюме.** В съвременния глобален свят на модерни комуникации и изобилие от информация обучението не може да остане затворено в класната стая. Учителят отдавна не е единственият източник на знания за учениците и в този смисъл той трябва да търси свои съмишленици и партньори извън училищната сграда. Всички ние – учители, родители, общински служители, представители на бизнеса и неправителствени организации – можем да работим заедно и да потърсим решения на проблемите в образованието, да мотивираме младите хора за учебен труд и личностна изява, да дадем възможност на децата със СОП да участват пълноценно в обучението, да постигаме по-добри резултати, съизмерими с европейските стандарти.

*Keywords:* new ideas, partnership, motivation, success

В СОУ „Отец Паисий“ – град Стамболийски, успешно прилагаме този модел вече четвърта година и сме щастливи от факта, че той печели привърженици и сред колегите от други училища в региона.

Благодарение на сътрудничеството, което създадохме с местните предприятия и общинската администрация, в класните стаи влязоха консултант-доброволци, с помощта на които успяхме да представим атрактивно разнообразни професии; създадохме възможности за работа в екип с цел реализиране на общественополезни дейности; научихме децата как да правят мотивиран избор и да поемат отговорност за решенията си.

Първата стъпка към новото и различно обучение направихме с помощта на родителите. С тях реализирахме проект на тема: „Кой съм аз, кои сме ние?“, като задачата, по която работихме, беше да се открият интересни родови истории, които да се представят на открит урок с участието на родителите. Така с радост установихме, че в класа ни има наследници на участници в Априлското въстание, както и на руски генерали. Някои от материалите, изготвени от родители и ученици, представиха истории на известни родове в града ни.





**Фиг. 1**

Разнообразихме и обогатихме часовете по „Околен свят“ във II клас. Осмислихме значението на думите „семейство“, „род“, „родова памет“. Родителите повярваха в своята значимост в процеса на обучение, довериха ни се, станаха съпричастни към работата. Така с по-голяма увереност реализирахме следващата си съвместна инициатива, в която дискутирахме понятията „необходимост“ и „желание“. На тази среща разширихме кръга на нашите гости, като поканихме хора на изкуството – детската писателка Надежда Христова, културни дейци от читалището в града ни и колеги от училището. Надежда Христова представи своята великолепна драматизация „Шишенцето със сълзи“, в която участваха и самите ученици. Увлечени в актьорската игра, убедително, със силата на изкуството, те сами откриха, че истинските желания идват от сърцето.



**Фиг. 2**

После заедно с родителите и гостите работиха в екипи, за да направят карти на желанията, и разработиха стратегии за тяхното постигане. Диференцирахме желанията според това, колко са важни и необходими за тях самите и за хората, с които живеем. Направихме извод, че когато човек се стреми към нещо, той трябва да бъде упорит и да намери подходящи партньори, с които да работи в екип.

Много за екипната работа учениците научиха и благодарение на партньорството, което създадохме със завода за целулоза и хартия „Монди“ в град Стамболийски. Гостувахме в предприятието многократно и по различен повод. Наши консултант-доброволци бяха мениджъри, кадри от отдел „Човешки ресурси“, ръководители на смяна. Учениците се запознаха с различни професии на територията на предприятието и научиха отделните етапи от производството на хартия.



Фиг. 3

Участвах в ролеви игри, решавах кръстословици, подреждах управленска схема. Имаха възможност да видят отблизо производство на поточна линия и как се реализира техниката за безопасност на труда.

Наред с това се учеха да работят заедно, да се изслушват и да уважават чуждото мнение, да разчитат на партньора си и да разпределят задачите в екипа.

Със съдействието на „Монди“ организахме конкурс за детска рисунка, за есе на тема „Моята бизнес идея“, за изделия от хартия. В тях се включиха деца от територията на цялата община. За коледните и новогодишните празници изработихме поздравителни картички за работниците и служителите в предприятието.



Фиг. 4



Фиг. 5

Вече е традиция да участваме като партньори на предприятието за реализиране на съвместни инициативи, свързани и с екологията.

Протегнахме ръка за сътрудничество и към общинската администрация в град Стамболийски. С тяхна помощ осъществихме няколко съвместни проекта.

Учениците участваха в „кметски избори“, които бяха проведени в ритуалната зала на читалището под ръководството на заместник-кмета на общината. „Кандидат-кметовете“ трябваше да разработят стратегия за развитие на населеното място, да участват в дебати и да защитават кауза. „Избирателите“, от своя страна, трябваше да направят своя мотивиран избор след внимателно обсъждане на силните и слабите страни на кандидатурите. Изводът: трябва да бъдем отговорни за постъпките си и да умеем да правим разумни компромиси.

Другият проект, който реализирахме съвместно, бе под надслов „Стамболийски – по-добро място за живеене“. Наш специален сътрудник по темата бе главният архитект на общината, който постави задача на учениците да направят проучване как са живеели хората в миналото. Децата

изработиха проекти и макети, коментираха начина, по който се променят селищата, и ролята на архитекта за техния облик.

На работни листове изпълняваха задачи, свързани с известни крепости от нашето минало, както и с облика на възрожденските градове (Приложение 1).

Накрая представиха своето виждане за градската инфраструктура и предложиха идеи за нови сгради, от които се нуждае нашето населено място – като например спортен комплекс, детски увеселителен парк, приют за животни, лятно кино. Всяко предложение беше представено по атрактивен начин и сериозно аргументирано.

Осъществяването на тези проекти не би било възможно без инициативите и подкрепата на ДАБ, по чиито програми се реализират голяма част от гореспоменатите теми. Работата се осъществява в клубове по интереси или в часовете на класа, ДБТ, „Изобразително изкуство“, „Човекът и обществото“.

Изводите, които се налагат от прилагането на тези програми в обучението, са следните:

1. Повишена мотивация за учебен труд.
2. Възможност за включващо обучение на деца със СОП и от ромски произход, както и за творческа изява на талантиливи ученици.
3. Практическо приложение на знанията.
4. Подобряване на социално-комуникативните умения чрез екипна работа.
5. Възможност за осъществяване на проектноориентирано обучение във и извън рамките на класната стая.
6. Развитие на аналитичното мислене и уменията за боравене с различен тип информация.

Най-важното, което успяхме да постигнем с колегите от нашето училище, е това, че спечелихме за каузата на българското образование хора от различни сфери на обществения живот. С тяхна помощ осъществихме полезни образователни и благотворителни инициативи, дадохме пример, че няма невъзможни неща, когато се работи с ум и сърце, защото заедно можем повече!



## РАБОТЕН ЛИСТ

**Зад. 1.** Решете вярно задачите и ще получите името на старинна българска крепост.

$$8 \cdot 5 + 200 = \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

$$420 - 4 \cdot 5 = \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

$$36 : 9 \cdot 4 = \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

$$100 - 9 \cdot 9 = \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

$$(520 - 500) + 10 \cdot 10 = \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

$$3 \cdot 6 + (100 - 99) = \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}}$$

$$(23 + 17) + 200 = \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}}$$



16	240	19	120	400
Р	Ц	Е	В	А

Името на тази старинна българска крепост е .....  
Тя е разположена в старата столица на България – град Велико Търново, и е от времето на Второто българско царство.

**Зад. 2.** Отбележете началото и края на всяко изречение в текста и ще научите как са изглеждали българските градове преди около 500 години.

Улиците в **чаршията** на големите градове били разширени те били застлани с **калдъръм** и осветени с фенери къщи с много прозорци и широки **чардаци** обърнали лице към улицата

чаршия – център на града  
калдъръм – каменна настилка  
чардаци – големи тераси



**Зад. 3.** Човек, който отговаря за построяването на различни обекти в града, прави планове за неговия растеж и развитие, се нарича **а** \_\_\_\_\_ **т**.

Помощ за задачите от дневника:

силози – големи складове за зърно

елеватори – „асансьори“ за зърно

учреждения – обществени сгради като община, полиция, поща, поликлиника и др.

## **TOGETHER WE CAN MORE**

**Abstract.** In our world of high technologies and a huge variety of information, education cannot be kept indoors in the classroom, because it is a dynamic process. The teacher has not been the only source of information for a long time. Faced with all the challenges he/she has to find partners among people from different areas of our social life such as business, municipal administration, culture etc.

When we work together, we can solve problems more successfully, motivate young people, give a better chance to children with special abilities.

✉ **Mrs. Diana Smilenova**  
Secondary School "Otetz Paissii"  
Stamboliiski, Bulgaria  
E-mail: smilenova\_diana@abv.bg

*Non-formal Learning and Education in University  
Неформално учене и образование във ВУЗ*

## ЕВРОПЕЙСКИ ОПИТ В ПОДГОТОВКАТА НА СПЕЦИАЛИСТИ ЗА СЕКТОРА НА НЕФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА ВЪЗРАСТНИТЕ

**Вяра Гюрова**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** Добре подготвени, знаещи и можещи кадри са необходими за всички сектори на образованието. Но когато става въпрос за неформалното образование и в частност – за неформалното образование на възрастните, високо квалифицираните специалисти (преподаватели и управленци) гарантират конкурентоспособността на институцията, предлагаща съответните образователни услуги, привличайки повече „клиенти“ (учащи). В този смисъл компетентността на кадрите придобива икономически (финансови) измерения. Осъзнавайки това, развитите страни предлагат многообразни възможности за подготовка на специалисти – преподаватели, организатори на курсове (андрагози), ръководители (директори, мениджъри и пр.). Статията предлага примери за добър международен опит в това отношение.

*Keywords:* non-formal education, adult education, non-formal adult education, UNESCO, CONFINTEA, Andragogy

В условията на конкурентен пазар на образователните услуги квалифицираните кадри (преподаватели, управленци и др.) имат определяща роля в привличането на повече учащи, което е решаващо за конкурентоспособността на институциите за неформално образование, в т.ч. и за икономическата (финансовата) им ефективност. Известен принцип в образованието на възрастните е, че възрастните учащи вярват на авторитети, а те се преценяват според образованието, квалификацията и опита на специалистите. Затова не е чудно, че в 50 национални доклада (за подготовката на Глобалния доклад на последната международна конференция на ЮНЕСКО за образованието на възрастните CONFINTEA VI (2009) се подчертава, че повишаването на качеството на подготовката и квалификацията на персонала е „основно предизвикателство“, тъй като учителите, улесняващите и обучаващите<sup>1)</sup>, са най-важният фактор „на входа“ за постигане на качество в образованието на възрастните.<sup>2)</sup>

В европейските страни и по света има голямо разнообразие от програми за бакалавърско и магистърско обучение по андрагогия или образование на възраст-

ните (в рамките на формалното образование за обучаващи възрастни), както и за подготовката на мениджъри (ръководители) (Гюрова, 2011, 2013). Предлагат се и възможности за допълнително (продължаващо) образование в рамките на неформалното образование – курсове за продължаващо образование (обучение) от университети и колежи, както и от регионални центрове и асоциации за образование на възрастни. В помощ на реформите в този сектор има много добри практики.

В Холандия например социалните академии предлагат допълнителна специалност „Културни дейности“ (за сферата на социалната работа), в която за четири години се подготвят различни категории специалисти за сферата на образованието на възрастни:

- служители и преподаватели за центровете за практически стажове и за народните колежи, за асоциациите за работническо образование, за синдикатите, селскостопанските, женските, религиозните организации, за центровете за стари хора, за центровете за ресоциализация на възрастни;

- специалисти по образователни проблеми за масмедии и художествените институции;

- специалисти по дейност за възстановяване (на възрастни и стари хора), работещи в различни организации и центрове;

- ръководни и изпълнителски кадри за клубовете („фойетата“) по квартали, общински центрове, културни центрове и пр.

Сериозно внимание на подготовката на андрагози (организатори на курсове и обучаващи възрастни) се отделя в бившите югославски републики (Хърватска, Сърбия, Черна гора, Словения, Босна и Херцеговина). Съществуват специалност и специализации по андрагогия (образование на възрастните).

В Словения преподавателите на възрастни трябва да имат висше образование в съответната област и да вземат професионален изпит. Учителите от програмите за неформално образование на възрастните не са задължени да отговарят на тези изисквания (да са взели такъв изпит). Но за ограмотителите той е задължителен, както и университетската диплома. Първоначалното обучение по образование на възрастните (андрагогия) се осъществява по програма, която е с продължителност 112 до 132 часа и завършва с професионален изпит. Работещите преподаватели на възрастните могат да посещават годишно поне 5 дни квалификационни курсове или да ползват за тази цел 15 дни на всеки 3 години.

В Румъния системата за образование на преподаватели на възрастни включва първоначално и продължаващо професионално образование. Стандартът за заемане на място на обучаващ (trainer) изисква кандидатът да владее 8 компетентности: за планиране, реализиране на обучение, оценяване на постиженията, методика, маркетинг, планиране на програми, организация, оценяване (на ефективността).

Във Финландия през първото десетилетие на новия век отчитат, че много учители от сектора на т.нар. „либерално (народно) образование за възрастни“ са



повишили квалификацията си. Въпреки че за нещатните учители<sup>2)</sup> на възрастни (с непълна учебна заетост) педагогическата компетентност (обучение) не е задължителна, 50% от тях (както и 80% от щатните преподаватели) са повишили педагогическата си квалификация към 2010 г. (Kouvo, 2010: 188).

От 2010 учебна година финландските университети въвеждат диференцирани дипломи за преподаватели на възрастни по ниво на компетентност (Kouvo, 2010: 187):

– *отлично ниво на компетентност (Excellent)* – притежателят владее учебното съдържание по преподавания предмет; има умения за сътрудничество и взаимодействие;

– *добро ниво на компетентност (Good)* – притежателят може да насочва ученето, да оценява, има познания за целите и стратегиите за усъвършенстване на учащия чрез образованието и способност да се адаптира към нови задачи и ситуации;

– *удовлетворително ниво на компетентност (Satisfactory)* – притежателят владее познания за различните стартови точки на учащите, демонстрира способност и желание за иновации и способност да се развива като експерт;

– *достатъчно ниво на компетентност (Sufficient)* – притежателят владее познания за обучението на възрастните („педагогика на възрастните“<sup>3)</sup>), има различни умения – педагогически за работа в мрежа, мултикултурни, мултипрофесионални, умения за сътрудничество по време на работа.

Различните нива определят и различни длъжностни позиции в сектора на образованието на възрастни.

В Дания радикалните реформи през 90-те години в сферата на образованието на възрастните (разширяването на отвореното обучение, създаването на нерезидентни средни училища за безработни възрастни, Програмата за възстановяващото образование<sup>4)</sup> на Министерството на образованието (1995), разкриването на курсове за професионално образование и обучение на възрастни и пр.) са съпроводени със стартирането на специална „Програма за развитие на преподавателите“ (LUP) на всички равнища на образователната система.<sup>5)</sup> Мотото ѝ е „Учителят държи ключа на иновацията“. Програмата е насочена към „различното“ преподаване, разширяване на сътрудничеството между учителите, образователния мениджмънт, ролята на учителя като тютор (наставник) и ролята му в мултикултурното общество. Програмата предвижда и различни форми за усъвършенстване на учителите във връзка с новите им задачи, в това число обмен на учители от професионалните колежи и професионалните учебни центрове (AMU-centeres), нерезидентните<sup>6)</sup> средни народни училища и центровете за образование на възрастни, а също стартирането на нова едногодишна програма в университетите за обучение на преподаватели за сектора на образованието на възрастните.

В университетите на Франция още през 60-те години се разкриват специални направления за подготовка на съветници по образованието на възрастни-

те, а регионалните учебни центрове предлагат специализирана подготовка за учители, работещи или желаещи да работят с възрастни учащи.

В Ирландия и Великобритания университетите, коледжите за по-нататъшно образование и регионалните учебни центрове предлагат различни по продължителност програми и курсове за продължаващо и по-нататъшно образование, водещи до диплома и степен (магистър и доктор) по образование на възрастните. Техният брой значително нараства поради необходимостта от подготвени кадри за разкриващите се в много университети департаменти по образование на възрастните, за подготовка на служители – специалисти в тази област, за местните образователни служби/власти (LEAs) и за неправителствени и доброволчески организации и сдружения.

В Ирландия през 1996 год. Националният ирландски университет (Коледжът в Менууд), съвместно с регионалните центрове за общинско образование, започва да предлага следдипломни дистанционни курсове за подготовка на медиатори (посредници) за работа, в това число и за обучение на безработни и застрашени от безработица.

Друг колеж на Националния ирландски университет – колежът в Дъблин, предлага курс за продължаващо образование за „Сертификат по образование на възрастните (професионално развитие)“. Завършилите курса могат да продължат обучението си за „Диплома по образование на възрастните (професионално развитие)“, която дава възможност за работа на национално равнище в сферата на образованието на възрастните.

В Германия – във и извън университетите – също се предлагат курсове (на бакалавърско, магистърско и СДК ниво) за подготовка на специалисти в сферата на образованието на възрастните, а също четириседмични стажове за преподаватели.

В Швейцария има различни категории, работещи в системата за образование на възрастните.<sup>8)</sup> Повечето обучаващи възрастни се подготвят в Академията по образование на възрастни в Люцерн (частна институция, която получава 40% от бюджета си от държавата). Академията предоставя 3-годишно задочно образование с практическа ориентация (за „практици“ – 2/3 от студентите работят в сектора), което води до диплома. Допълнително се предлагат: работни групи (workshops) – с продължителност от 1 до 5 дни; въвеждащ базов курс по образование на възрастните (12 дни, разпределени в три месеца) и семинар по личностно оценяване и професионален потенциал (2 сесии по 5 дни).

Освен Академията и други институции (като например Швейцарската асоциация за образование на възрастните) организират курсове за обучение на преподаватели и издават практически ръководства за учители на възрастни.

През втората половина на 80-те години Факултетът по психология и науки за образованието на Университета в Женева предлага програма за по-ната-

тъшно (продължаващо) обучение на преподаватели на възрастни, като степен в науките за образованието, със специализация (по избор) по образование на възрастните, а също сертификат за следдипломно по-нататъшно обучение със специализация (по избор) по образование на възрастните.

През 1989 г. години Университетът в Женева предлага програма за подготовка на професионални учители на възрастни – „Сертификат за по-нататъшно обучение на обучаващи възрастни“ (CEFA). Условието за кандидатстване е стаж като преподавател на възрастни, както и квалификации, получени в професионалното обучение или висшето образование.

И днес продължават да съществуват огромни различия по отношение на подготовката на специалистите (в.ч. на обучаващите възрастни) – на обучението им преди заемането на работно място и по време на работа, на изискванията за навлизане в професията, на съдържанието и продължителността на образованието, на социалния статус, позиция и заплащане на преподавателите и пр. (Porovic, 2010: 185).

България прави първи стъпки в подготовката на специалисти за сектора на неформалното образование на възрастните чрез съществуващия профил в специалност „Неформално образование“. Предстои ни дълъг път, в който опитът на европейските (и неевропейските) страни би бил особено полезен.

#### БЕЛЕЖКИ

1. В Глобалния доклад се използват и трите термина: учител (teacher), улесняващ (facilitators) и обучаващ/обучител/треньор в краткосрочни курсове (trainer). „Улесняващ“ е позиция в много ограмотителни курсове – това са ограмотители или помощници на преподавателя, които работят с отделните учаци за усвояване на писането и четенето. Използва се и по-общият термин „educator“ – специалист по образование на възрастните, синоним на преподавател.
2. Това са специалисти, за които обучението на възрастни е допълнителна работа. Но през 2010 г. те са 2/3 от преподавателите в центровете за образование на възрастни (Kouvo, T., 2010, с. 188).
3. Педагогика на възрастните – синоним на андрагогия.
4. 10 point programme on recurrent education.
5. В Дания народните училища за възрастни са част от образователната система (*Adult learning in Denmark, 1997*).
6. Нерезидентни училища – към които няма интернати или общежития за пресяване на курсистите.
7. University College Dublin, 2003, Dublin, University Press.
8. Едно изследване през 1990 г. показва, че тогава 18 % от преподавателите и инструктурите работят в компаниите – в центровете за вътрешнофирмено

обучение, 17% работят за асоциации (НПО), 17% – в сектора за обучение на родители, 15% – в църква, и по 11% в гражданско ведомство за инициативни групи (на държавна служба) и в сектора за политическо и синдикално обучение. В немски говорещата част на Швейцария например 25 % от обучаващите възрастни са „инструктори в компании“, 19% – консултанти-„терапевти“, 10% – са „политически“ преподаватели (заети в курсове за политическо и синдикално образование). От всички преподаватели 36% са добре подготвени (завършили са базово висше образование и курсове за по-нататъшно образование), 35% нямат задълбочено и системно базово образование в областта на образованието на възрастните, а 13 % нямат никаква методическа и дидактическа подготовка (Dominicé, P. and M. Finger, 1991, с. 78 – 79).

### ЛИТЕРАТУРА

- Гюрова, В. (2011) *Андрогогията в шест въпроса*. Габрово: ЕКС-ПРЕС.
- Гюрова, В. (2013). *Измерения на мениджмънта на образованието на възрастните*. Габрово: ЕКС-ПРЕС.
- Dominicé, P. and Finger, M. (1991). *Adult education in Switzerland*. Zurich: Pro Helvetia Documentation-Information-Press.
- Kouvo, T. (2010). Adult teachers are committed to their work. *Andragogical Studies*, Broj 1, April.
- Popovic, K. (2010). How to become an adult educator in Europe. *Andragogical Studies*, Broj 1, April.

## EUROPEAN EXPERIENCE IN PREPARING SPECIALISTS FOR NON-FORMAL ADULT EDUCATION'S SECTOR

**Abstract.** Well-prepared, knowing and skilful personal is needed for everyone sector of education. But when the question is about non-formal education, and especially about non-formal adult education the high qualified specialists (teachers/educators and administrators) insure ability of institutes offering educational services for competition by enrolling more “clients” (learners). Therefore, the personal competence gains economical (financial) dimensions. Realizing this, developed countries offer many opportunities for preparing specialists – teachers, andragoges, directors (heads of institutions) course managers etc. Article offers examples of good international experience in such kind of preparation.

✉ **Prof. Viara Gyurova, DSc**  
Faculty of Education  
Sofia University  
15, Tzar Osvoboditel Blvd.  
E-mail: viaragyurova@abv.bg

*Non-formal Learning and Education in University  
Неформално учене и образование във ВУЗ*

## **СВЪРЗВАНЕ НА УЧИЛИЩЕТО И УНИВЕРСИТЕТА: ПРАКТИКИ НА НЕФОРМАЛНО ОБУЧЕНИЕ С УЧАСТИЕТО НА ФАКУЛТЕТА ПО ХИМИЯ И ФАРМАЦИЯ**

**Александрия Генджова**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** През последните години, с участието на Факултета по химия и фармация на Софийския университет, се реализират практики на неформално обучение, свързващи училището и университета. Те са насочени към: популяризиране на науката и насочване към научна кариера; развитие и изява на способностите и талантите в областта на химията; подкрепа и развитие на формалното образование на ученици; подобряване на професионалната квалификация на учителите. Практиките се осъществяват в множество неформални среди. Те се характеризират с: разширяване на кръга на участниците и ролите, които изпълняват, със създаването на трайни взаимовръзки и партньорства. Екипната работа, наличието на научна експертиза и база, богатият предварителен опит и подготовка, активното участие на всички субекти в обучението водят до успехи. Това превръща Факултета по химия и фармация в национална школа за подготовка на бъдещи учени и популяризатори на науката, на лауреати и ментори на международни състезания и олимпиади.

*Keywords:* informal learning and education, chemistry, school, university, practices

### **Увод**

Все повече страни в света, с икономики, развити на базата на науката и технологиите, изпитват липса на интерес у младите хора към обучение и професионално израстване в областта на науката.<sup>1)</sup> В допълнение към това редица международни изследвания показват все по-очевиден спад на природонаучната грамотност на българските ученици.<sup>2)</sup> Оказва се, че формалното образование не оправдава вложените в него средства и усилия. Същевременно редица автори доказват потенциала на обучението извън училище за: развитие на знания, социални и практически умения, способности, интереси, мотивация и нагласи за учене, продължаващо през целия живот (Hofstein & Rosenfeld, 1996; Ramey-Gassert, 1997; Falk, 2001; Anderson et al., 2003). Една от тези въз-

можности е реализиране на неформално обучение, чрез което да се създаде връзка между училището и университета. За да изпълни своите функции, обучението в неформална среда трябва да бъде значимо за обучаемите, да осигурява участието им в широк спектър от преживявания, предизвикателства и изследвания, да е съобразено с индивидуалните им възможности и интереси и да води до развитие на техните знания, умения, способности, интереси и личностни качества (Bell et al., 2009; Николаева, 2008; Генджова, 2010).

### **Практики на неформално обучение с участието на Факултета по химия и фармация**

Неформалното обучение във Факултета се осъществява в няколко направления според потребностите, интересите и способностите на обучаемите: популяризиране на науката и насочване към научна кариера; развитие и изява на способностите и талантите в областта на химията; подкрепа и развитие на формалното образование на ученици; подобряване на професионалната квалификация на учителите.

#### *Популяризиране на науката и насочване на учениците към научна кариера*

Ученето чрез преживяване по природни науки в неформална среда отдавна е доказало своята ефективност за повишаване на интереса на учениците. Екип от ентузиаста – преподавателят Л. Христов и неговите последователи студенти, вдъхновяват и забавляват учениците чрез ефектни химични демонстрации, подходящи научни обяснения, забавни въпроси и много чувство за хумор. Тези дейности се радват на успех и препълнена с ученици аудитория по време на Вечери на химията, Дни на отворените врати, Национални конференции на учителите по химия, Национални състезания по химия във факултета. Създаденият екип от студенти – експериментатори, наричащи себе си *Корпус за бързо гърмене*, набира все по-голяма популярност и разширява своята територия на действие. Техни демонстрации се представят с голям успех и в Политехническият музей в София, Националния дворец на децата, Софийския фестивал на науката, Европейската нощ на учените и др. Тласък в развитието на тази дейност дава проектът *Интерактивна лаборатория*, разработен от природонаучни факултети на Софийския университет. Чрез него се осигурява възможност ученици от различна възраст да се включат активно в учебния процес и да участват сами в експерименталната дейност.

През 2011 г. Факултетът се включва към международния проект *Chemgeneration.com* за популяризиране на химията в сътрудничество с BASF и други научни и образователни институции. Представители на Факултета са активни участници в инициативата *Chemgeneration Lab* – преносима химична лаборатория за ученици. Благодарение на съвместното партньорство се осигуряват реактиви, материали, защитни средства и възможност ученици от VI до XII клас да правят със собствените си ръце забавни химични опити на територията на своето училище. Опитите са проектирани за различни

възрастови групи според предварителните знания и възможности. Интересът към начинанието е изключителен и желаещите да участват в него са много. Често ролята на химици-експериментатори се дава на учениците като награда за тяхна изява в друга формална или неформална дейност. Помощници в практическата дейност на учениците са доброволците от „Корпуса по бързо гърмене“. Те контактуват успешно с учениците, дават инструкции, задават въпроси, насърчават работата им. Досега над 120 училища от цялата страна са заявили желание за посещения на мобилната химическа лаборатория. Посетени са една четвърт от тях. Интересът към инициативата е очакван, тъй като в последните години липсват практическите занимания по химия в училище, които са така привлекателни за учениците.

Проектът *Формиране на научна грамотност – от научната лаборатория до класната стая* интегрира неформалното обучение на ученици от средното училище с университетското образование на учителите в химическата лаборатория. Лабораторията по химия, в която по принцип се подготвят бъдещите учители по химия, се посещава един или два пъти месечно от различни класове. Подкрепяни от университетски преподаватели и студенти, учениците наблюдават химични явления, разработват и изпълняват прости експерименти. Идеята на проекта е да се развие у учениците общото разбиране на основни понятия на науката (с фокус върху химията) и основни експериментални умения. За студентите – бъдещи учители, проектът предлага възможност да планират и извършват експериментална работа с ученици, като се използват и обсъждат идеите на децата. По този начин бъдещите учители могат да пренесат знанията си за преподаването и ученето по химия от теорията към практиката още по време на обучението си в университета.

Друга инициатива, подкрепена от редица катедри и звена, е запознаване на място с работата на химиците. Ученически класове от цялата страна, придружени от своите учители, посещават Факултета. В продължение на половин работен ден преподаватели и студенти представят експерименталната база, показват интересни опити, свързани със свойства на вещества и материали, разкриват съвременни инструментални методи за изследване, представят курсове за бъдещо обучение в университета и възможности за професионална реализация.

#### *Подпомагане на личностно развитие и изява на способни ученици*

Събития и дейности за подпомагане на личностно развитие и изява на способностите и талантите в областта на науката са различни конкурси, състезания (Manev et al., 2009), олимпиади (Pekov et al., 2007; Tasheva & Vasileva, 2012), кръжоци, клубове, дружества по предмети или по интереси.

За изявените и талантливи ученици в областта на науката Факултетът е школа за подготовка на олимпийски състезатели в международните олимпиади. Ръководители на българските олимпийски отбори са преподаватели с богат опит в подготовката, обучението и участието в международни олимпиади: П. Василе-

ва и Д. Ташева в *Международната олимпиада по химия*, Хр. Чанев, Д. Цекова и Г. Пеков в *Международната Менделеевска олимпиада по химия*, А. Тафрова-Григорова в *Европейската олимпиада по природни науки*. За последните пет години отборите на тези талантливи ментори са донесли на България: 3 златни, 5 сребърни, 30 бронзови медала и редица почетни грамоти. Зад този успех стои много сериозна подготовка и подбор. Подборът на състезателите се определя от най-добре представилите се на национални състезания и олимпиади. Провеждат се специализирани програми за обучение, които целят повишаване на теоретичните знания и експериментални умения на участниците. Следва нов подбор на олимпийците чрез контролни задачи, които имат специфични изисквания. За Европейската олимпиада е важно учениците да имат компетентности по химия, физика и биология, да намират и организират информация, да решават проблеми и да работят в екип. А за Международната олимпиада са важни математическите умения, скоростта, с която учениците решават задачите и се ориентират във времето. Преминалите успешно този подбор продължават подготовката си. При нужда от специфична експертиза по задачите в обучението се включват изтъкнати специалисти в определена научна област. За да се подпомогне подготовката на отборите, през 2010 г. се създава Сдружението на ръководители на българските олимпийски отбори по природни науки. То се организира по инициатива на фондация „Америка за България“, която поема ангажимент към олимпийските отбори по природни науки за подпомагане на финансирането на обучението и подготовката, лабораторните занимания, специализираната подготовка по научните дисциплини, осигуряването на лектори, разработването и публикуването на задачи. В резултат на това партньорство е ремонтирана и оборудвана модерна химическа лаборатория, където олимпийците усъвършенстват своите практически умения.

Участието на учениците с интереси в химията в кръжоците и клубовете се насърчава, за да се обогати опитът им в науката и да се подкрепи формалното образование. Преподаватели от Факултета съдействат на учителите, работещи по проект УСПЕХ на МОН, с идеи, методика и материали. Например за конструиране на неформално обучение за свързване на химията с реалния живот чрез „домашни опити“ (Gendjova, 2007; Генджова, Боянова, 2008).

#### *Подкрепа и развитие на училищното образование по химия*

Поради спадащото ниво на училищно образование по химия и високите изисквания за прием във Факултета ежегодно се организират и провеждат кандидатстудентски курсове. Чрез този тип неформално обучение се компенсира, подпомага и развива официалното химическо образование.

#### *Подпомагане на професионалната квалификация на учителите*

Факултетът по химия и фармация инициира практики за подпомагане на научната и методическата компетентност на учителите по химия. За целта се организират редовно семинари и лектории от водещи учени в областта по



теми, свързани с научни и технологични новости, проблеми и решения, свързани с науката. Преподаватели от Лабораторията по химическо образование са обучители в проекти за развитие на педагогическите кадри, свързани със съвременни начини за преподаване и оценяване.

За споделянето на новостите в науката за образованието и добрите практики на преподаване в училище Факултетът организира по традиция учителски конференции с партньори: Министерството на образованието и науката, Дружеството на учителите по химия, Съюза на химиците, фирми и издателства в България. Тези конференции са място за срещи и обмен на идеи на утвърдени преподаватели и опитни учители, за изява на млади учители новатори и млади учени изследователи.

### **Заклучение**

Практиките на неформално обучение, свързващи училището и университета, имат традиции във Факултета по химия и фармация, но през последните години те търпят развитие и са особено успешни. Независимо от целите и групите, към които са насочени, те имат общи характеристики. Разширява се кръгът на субектите: освен основните организатори има действащ екип от преподаватели съмишленици, студенти доброволци, съдействащи учители. Създават се трайни взаимовръзки и сътрудничество между: учещи, обучаващи, научни и неправителствени организации, работодатели и други партньори. Работи се в множество среди за обучение: аудитории, лаборатории, музеи, паркове, училища, вкъщи. Променят се ролите на участниците: студентите се включват в неформални учебни дейности, където обучават ученици, а те всъщност обучават себе си да преподават. Забелязва се и изключителна приемственост: ученици олимпийци стават студенти, а после и преподаватели, а ученици, заплениени от химичните презентации, стават студенти – научни популяризатори.

Като цяло може да се заключи, че екипната работа, наличието на научна експертиза и база, богатият предварителен опит и подготовка, активното участие на всички субекти в обучението съдействат за постигане на успех. Това превръща Факултета по химия и фармация в национална школа за подготовка на бъдещи учени и популяризатори на науката, на лауреати и ментори на международни състезания и олимпиади.

### **БЕЛЕЖКИ**

1. EC (2004). Europe Needs More Scientists. Report by the High Level Group on Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe. Brussels: European Commission.
2. Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование (2010). Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в PISA 2009. <http://www.ckoko.bg/page.php?c=30&d=63>

## ЛИТЕРАТУРА

- Генджова А. (2010). Неформалното обучение по природни науки от гледна точка на ученето през целия живот. *Химия*, 19, 83 – 96.
- Генджова, А., Боянова Л. (2008). Модел на технология за развитие интерес към химията чрез домашна експериментална дейност. *Химия*, 17, 367 – 378.
- Николаева С. (2008). *Неформално образование. Философии. Теории. Практики*. Габрово: Екс-прес.
- Anderson, D., Lucas, K. B., Ginns, I. S. (2003). Theoretical Perspectives on Learning in an Informal Setting. *J. Res. Sci. Teach.* 40, 177 – 199.
- Bell P., Lewenstein, B., Shouse, A., Feder M. (2009). (Eds.) *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. Washington: National Academies Press.
- Falk, J.H. (2001). (Ed.) *Free-choice science education: how we learn science outside of school*. New York: Teachers College Press.
- Hofstein A., Rosenfeld. S. (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning. *Studies in Science Education*, 28, 87 – 112.
- Ramey-Gassert L. (1997). Learning Science beyond the Classroom. *The Elementary School Journal* 97(4), Special Issue: Science 433-450.
- Gendjova, A. (2007). Enhancing students' interest in chemistry by home experiments. *JBSE* 6(3) 5-15.
- Manev, S., Tafrova-Grigorova, A., Tomova, S., Yotovska, K., Gaydarova M., Tutulkov K. (2009). First national competition in key scientific competences. *Chemistry* 18, 195-206
- Pekov G., Tasheva, D., Tsanova, P. (2007). Chemistry training in Bulgarian secondary school and International Chemistry Olympiad. *Chemistry*, 16, 176 – 191 [In Bulgarian].
- Tasheva D., Vasileva P. (2012). 42<sup>nd</sup> International Chemistry Olympiad. *Chemistry* 21, 90 – 117.

## CONNECTING SCHOOL AND UNIVERSITY: PRACTICES OF INFORMAL LEARNING, WITH THE PARTICIPATION OF THE FACULTY OF CHEMISTRY AND PHARMACY AT UNIVERSITY OF SOFIA

**Abstract.** In recent years, with the involvement of the Faculty of Chemistry and Pharmacy, a number of informal learning practices that link school and university have been introduced. The goals of this type of education are popularization of science and science careers among students, development and demonstration of talents in chemistry, support and development of formal education and support of the professional development of teachers. Some of the characteristics of this type

of education involve: versatility and applicability in different settings, a broader group of subjects can participate in various roles, and the foundation for lasting friendships and partnerships can be laid. Teamwork, the availability of scientific expertise and instrumentation, former experience, active participation of the subjects in the education grant success. This renders the Faculty of Chemistry and Pharmacy a national school for the preparation of future scientists and proponents of science, of winners and mentors in international competitions and Olympiads.

✉ **Dr. Alexandria Gendjova, Assist. Prof.**  
Research Laboratory on Chemistry Education  
and History and Philosophy of Chemistry  
Faculty of Chemistry and Pharmacy  
Sofia University  
1, James Bourchier Blvd.  
1164 Sofia, Bulgaria  
E-mail: [agendjova@abv.bg](mailto:agendjova@abv.bg)

*Non-formal Learning and Education in University  
Неформално учене и образование във ВУЗ*

## НЕФОРМАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ В СФЕРАТА НА ЗДРАВНОТО ВЪЗПИТАНИЕ

**Берджухи Лефтерова**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** В настоящата статия се разглеждат някои основни понятия в сферата на здравното образование и възпитание, както и значимите задачи на учебната програма по дисциплината „Здравно и полово образование и възпитание“, изучавана от студентите в специалност „Неформално образование“. Подробно са представени резултати от анкетни проучвания в областта на здравето, неговото опазване, рисковото за здравето поведение, здравословния начин на живот и други актуални теми. Изследванията са проведени по избор от студенти от специалност „Неформално образование“ към Факултета по педагогика на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ през учебната 2012/2014 година по избираемата дисциплина „Здравно и полово образование и възпитание“.

*Keywords:* research, health, health education, healthy lifestyles

Съвременният човек все повече е изправен пред предизвикателството съзнателно да опазва своето лично и обществено здраве. Това се постига чрез здравословен начин на живот, което е тясно свързано с начина на хранене, лична хигиена, закаляване, труд, отдих и спортуване, с избягване на рисковото поведение – тютюнопушене, алкохол, наркотици, обездвижване и други подобни. Поддържането на добро здраве изисква ежедневни усилия и спазването на определени правила, водещи до здравословен стил на живот. Потребността да бъдат здрави се възпитава у децата още от най-ранна възраст в семейството, детската градина и училището чрез разнообразни учебни и извънкласни програми за здравно образование и възпитание, разработени от съответните специалисти в тази сфера.

В настоящата статия се представят неформални изследвания в сферата на здравното образование и възпитание, като основните проблеми, които се проучват, са свързани с понятията „здраве“ и „здравословен начин/стил на живот“.

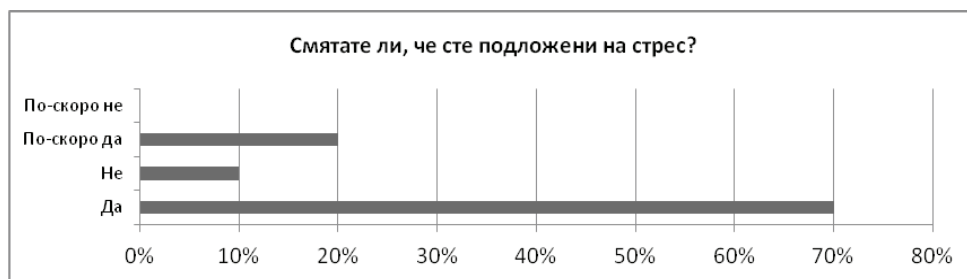
**Резултати от анкетни проучвания в периода 2012–2014 година в сферата на здравното и половото образование и възпитание**

Анкета на тема „Влияние на стреса върху психичното здраве“

(Милена Александрова) – участват 10 лица

**Таблица 1**

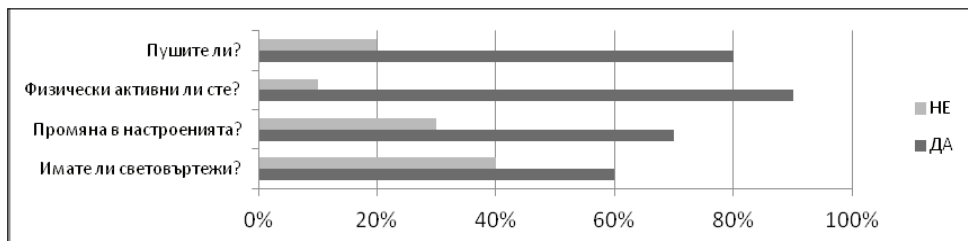
Въпрос	Отговори в %			
	Да	Не	По-скоро да	По-скоро не
Смятате ли, че сте подложени на стрес?	70 %	10 %	20 %	0 %
Смятате ли, че спите достатъчно?	10 %	20 %	20 %	50 %
Страдате ли от постоянни тикове?	10 %	90 %	-	-
Получавате ли световъртежи?	60 %	40 %	-	-
	Да	Не	Често	Рядко
Имате ли често усещане за задух?		10 %	20 %	70 %
Страдате ли от непрекъсната промяна в настроенията?	70 %	30 %		
Смятате ли, че достатъчно сте физически активни?	90 %	10 %		
Пушите ли?	80 %	20 %		
Често ли забравяте?	70 %	30 %		
Трудно ли се ориентирате в пространството?	10 %	90 %		



**Фигура 1**

От фигура 1 се вижда, че по-голямата част от анкетираните лица – 70 % смятат, че са подложени ежедневно на стрес, 20 % са отговорили на въпроса „по-скоро да“. В този смисъл близо 90 % от изследваните лица са жертви на стреса. Тези резултати са тревожни, защото стресът оказва съществено влияние не само върху психичното, но и върху физическото здраве на човешкия

организъм.



Фигура 2

Данните във фигура 2 показват, че голяма част от анкетираните лица пушат – 80 %, имат промяна в настроението – 70 %, имат световъртежи – 60 %.

На база на резултатите от проведената анкета може да се направи изводът, че голяма част от изследваните лица са подложени на стрес. От своя страна, знаем, че стресът не оказва добро влияние върху психичното здраве на човека. Под въздействието на стреса хората се отдават на вредни навици като тютюнопушенето, често забравят важни неща и много често се оплакват от влошено физическо здравословно състояние.

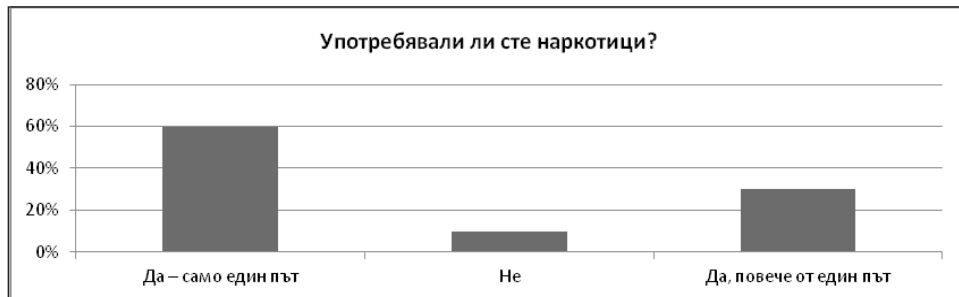
*Анкета на тема „Наркоманно поведение“*

(Александър Дацов, Панайот Борисов) – участват 10 лица на възраст 20 – 25 години.

Таблица 2

Въпрос	Отговори в %		
	Да – само един път	Не	Да, повече от един път
Употребявали ли сте наркотици?	60 %	10 %	30 %
	Да	Не	Донякъде
Запознати ли сте с влиянието на отделните наркотици върху човешкия организъм?	80 %	10 %	10 %
Предлага ли са ви наркотици?	90 %	10 %	-
Употребявали ли са леки наркотици във вашето обкръжение? (Например Ганджа)	60 %	40 %	-
Познавате ли хора, които предлагат наркотици?	60 %	40 %	-
Имате ли познати/приятели, които употребяват наркотици?	60 %	40 %	-

Провеждали ли са часове във вашето училище, свързани с влиянието на наркотиците?	70 %	30 %	-	
Изпитвате ли любопитство относно ефектите от различните видове наркотици?	30 %	70 %	-	
Запознати ли сте с различните видове наркоманно поведение?	Да, от личен опит	Не		
	40 %	60 %	-	
От какви източници черпите информация за различните наркотици	Интернет	Литература	Личен опит	Друго
	20 %	20 %	20 %	40 %
На какви места са Ви предлагали наркотични вещества?	На 1 място	На 2 място	На 3 място	
	дискотека	училище	купон	



Фигура 3

От фигура 3 ясно се вижда, че много голяма част то изследваните лица са употребявали наркотици – 60 % само един път (вероятно от любопитство), но 30 % повече от един път. Това е много тревожна тенденция, особено за последните 30 %, които са застрашени от пристрастяване към различни наркотични вещества. Тези резултати показват също и лесния достъп на младежите до наркотиците.

Изводи: изглежда, че всеки от изследваните лица е пробвал леки наркотици. 60 % са употребявали най-често марихуана (трева), 20 % – амфетамини, 30 % – не употребяват, 10 % – ползват други медикаменти.

Анкета на тема „Здравословен начин на живот посредством кардиоспорт-  
товете“ (Иван Христов) – участват 10 лица.

Таблица 3

Въпрос	Отговори в %		
	Да	Не	Понякога
Спортувате ли?	60 %	40 %	
Посещавате ли често фитнес зали с цел сваляне на мазнини от тялото и кардиотренировки?	60 %	40 %	
Стремите ли се да поддържате тялото си в добра форма посредством движение и спорт?	40 %	40 %	20 %
Имате ли характерен режим на хранене с цел поддържане на фигурата и подпомагане на тренировки?	40 %	60 %	
Тренирате ли в компания с други хора?	50 %	50 %	
	Да	Не	Добри са, но може и още
Смятате ли, че условията (площадки, алеи, басейни и др.) за практикуване на кардиоспортове (тичане, колоездене, ролери) са достатъчни, където живеете, за да спортувате?	20 %	40 %	40 %
	Да, в училище	Не или другаде	
Тренирали ли сте някога кардиоспортове в училище или другаде?	40 %	60 %	
	Плуване	Друг вид спорт	
Ако трябва да излезете навън, за да спортувате, кой от посочените видове спортове бихте избрали?	50 %	50 %	
Кой от посочените спортове все още не сте практикували?	50 %	50 %	

Според резултатите от анкетата може да заключим, че с изключение на плуването и донякъде фитнес и колоездене, останалите кардиоспортове като тичане, скачане на въже, трекинг, каране на ролери не са достатъчно популярни сред българите все още. Вероятно според тях това се дължи на недостатъчната инфраструктура за тези дейности – недостатъчно велоалеи, тротоари и паркоместа за тичане на открито.



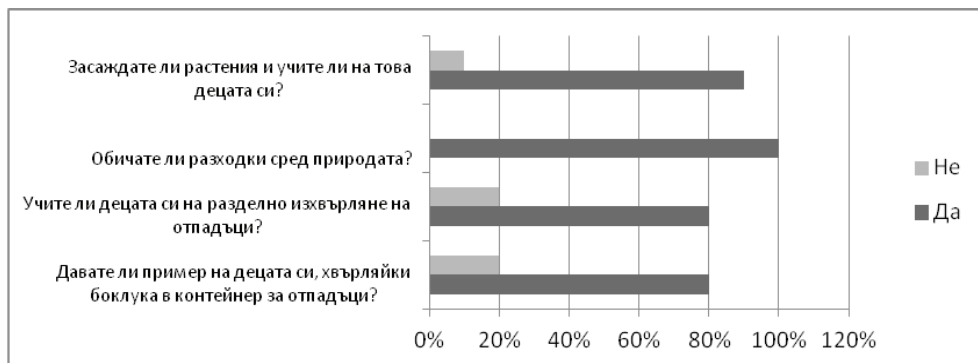
Анкета на тема „Екологична култура и здраве“ (Мария Георгиева) – участват 30 лица – деца и техните родители.

На база на осъществената анкета се откроява ясно съществуването на несъответствие между представите за наличие на добро ниво на екологична култура у родителите и действително преосмисленото от децата. Повече от 70 % от родителите смятат, че са съумели да формират у децата си екологична култура, но за съжаление, резултатите от анкетата показват, че 70 % от подрастващите имат големи липси в своите познания за екологията като цяло.

Таблица 4. Отговорите на родителите

Въпрос	Отговори в %		
	„Важна част от живота“	„Задължение към бъдещите поколения“	„Наука за опазване на околната среда“
Какво за Вас е екологията?	50 %	20 %	30 %
Какво значение има за Вас здравето Ви?	„Здравето е основа на живота и е ценно“ 80 %	„Не са осмислили важността на пълноценното здраве“ 20 %	
Как се грижите за вашето здраве и това на децата Ви?	„Чрез спорт и здравословно хранене“ 60 %	Не полагат специални грижи, но спазват хигиена в дома и рядко използват медикаменти 40 %	
Как започва денят Ви?	„С кафе и закуска“ 50 %	„С разходка“ 30 %	„С миене на зъби“ 20 %
Какви задължения имат децата Ви у дома?	„Предимно грижа за личната хигиена и тази на домашни любимци“ 70 %	„Грижа за хигиената у дома – подреждане на детската стая, изхвърляне на боклука“ 30 %	
Знаете ли какво застрашава природата?	„Хората са основна заплаха за природата“ 100 %		
	Да	Не	

Ако видите боклук, давате ли пример на децата си, хвърляйки го в контейнер за отпадъци?	80 %	20 %	
Учите ли децата си на разделно изхвърляне на отпадъци?	80 %	20 %	
Обичате ли разходки сред природата?	100 % 50 % - 1 път седмично	0 %	
Засаждате ли растения и учите ли на това децата си?	90 % 50 % имат градина	10 %	
Смятате ли, че децата Ви имат добра екологична култура?	Да	„Биха могли да по-обогатят знанията на децата си“	„Не са се замисляли“
	50%	30 %	20 %
Какво бихте предприели, ако на пътя видите ранено животно?	„Ще му помогна“	„Не съм се замислял“	
	90 %	10 %	



Фигура 4

Фигура 4 показва, че 80 % и повече от изследваните лица – родители, имат висока екологична култура и съответното поведение, което се отразява позитивно както на личното им здраве, така и на здравето на техните деца.

#### Анализ – отговори на децата

Около 50 % от анкетираните деца изпитаха затруднение да отговорят на зададените въпроси, но децата, които положили повече усилия, успяха да отговорят изчерпателно. От получените отговори става ясно, че има едно основно, но все пак добро ниво на познания:

– 50 % знаят какво е екологията, научени са да поддържат добра лична хигиена, голяма част от тях са посочили, че се грижат за домашен любимец, 30 % от тях имат задължение да изхвърлят боклука, но за съжаление, не разделно;

– 50 % от децата са посочили, че са сред природата почти всеки ден, но малка част от тях са засаждали растения;

– 60 % от децата са заявили, че са помагали на ранени животни.

*Анкета на тема „Здравословно хранене и спорт“*

(Истиляна Илиева) – участват 20 лица.

Таблица 5

№	Въпрос	Отговор в брой
1	<b>Какво за Вас е здравословното хранене?</b> – обобщено здравословното хранене за анкетираните е свързано с прием на достатъчно необходими за човешкия организъм протеини, въглехидрати и други полезни вещества или висок прием на плодове, зеленчуци и вода.	20
2	<b>Мислите ли, че водите здравословен начин на живот?</b> - не вода здравословен начин на живот - вода здравословен начин на живот - въпреки че се стараят, има какво още да се желае	6 3 11
3	<b>Пушите ли? (Колко цигари?)</b> - Не – 13 анкетирани; - Пушат средно по кутия за ден-два – 6 анкетирани; - Пуши по 1 – 2 цигари на купон или дискотека.	13 6 1
4	<b>Пиете ли алкохол? (Колко често и какво количество?)</b> - „Не пия“ - „Пия малко само по повод“	4 16
5	<b>Колко често и по колко плодове и зеленчуци ядете?</b> - „Почти всеки ден ям плодове и зеленчуци“ - „Приемам плодове и зеленчуци рядко“	18 2
6	<b>Колко течности приемате на ден? Мислите ли, че са достатъчни?</b> - „Пия малко количество вода“ – 2 анкетирани; - „Приемам количество от 1.5 л до 3 л вода на ден“ – 18 анкетирани	2 18
7	<b>Смятате ли, че някои хранителни навици предизвикват болести?</b> - „Не зная дали някои хранителни навици предизвикват болести“ - „Директно хранителни навици не предизвикват болести, но могат да доведат до податливост към тях“ - „Не съм търсил информация, но мисля, че е възможно“ - „Хранителните навици могат да доведат до предизвикването на болести“	3 1 1 15
8	<b>Обмисляте ли колко калории има в храната, която приемате?</b> - „Не се замислям колко калории има в храната, която приемам“ - „Замислям се за калориите в храната рядко“ - „Замислям се за калориите в храната винаги“	7 8 5

9	<b>Спортувате ли? Ако да, колко често, ако не – защо? Какво?</b> „Спортувам“ – почти всички отговарят, че посещават фитнес зала, трима от анкетирани правят упражнения вкъщи, останалите включват в спортната си активност и танцуване на народни танци, футбол, аеробиката и др. „Не спортувам“ „Не спортувам, но всеки ден се разхождам“	18 1 1
10	<b>Смятате ли, че диетите са по-ефективни от спорта?</b> Всички анкетирани, смятат, че здравословният начин на живот е комбинация между диета и спорт	10

Данните, представени чрез таблица 5, показват тревожната тенденция, че само 15 % от анкетирани мислят, че водят здравословен начина живот и над 50 % смятат, че имат какво още да направят в тази насока. Това означава, че по-голямата част от изследваните лица имат съзнание и знания относно „здравословния начин на живот“, но това не означава, че имат здравословно поведение, което е най-висш израз на висока здравна култура. Следователно в системата на предучилищното и училищното образование и възпитание е необходимо да се обърне внимание не само към усвояването на знания от децата за здравето, но и на формирането на умения за здравословен стил на живот.

*Анкета на тема „Колко здравословен начин на живот водят хората?“  
(Ренета Николаева) – 10 участници.*

Таблица 6

№	Въпрос	Отговор в %
1	Храните ли се здравословно?	
А)	Да	20 %
Б)	Не	80%
<b>2</b>	<b>Пушите ли?</b>	
А)	Да	50 %
Б)	Не	30 %
В)	Рядко	20%
<b>3</b>	<b>Колко често употребявате алкохол?</b>	
А)	Сравнително често	50 %
Б)	Рядко	20 %
В)	Не употребявам	30%
<b>4</b>	<b>Спортувате ли?</b>	
А)	Да	20 %
Б)	Не	40 %

В)	От време на време	40%
<b>5</b>	<b>Смятате ли, че спите достатъчно?</b>	
А)	Да	10 %
Б)	Не	90 %
<b>6</b>	<b>Често ли боледувате?</b>	
А)	Да	10 %
Б)	Не	90%
<b>7</b>	<b>Колко често ходите на лекар?</b>	
А)	Само когато се налага	50 %
Б)	Когато съм болен, но и всяка година ходя на профилактичен преглед	10 %
В)	Обикновено се лекувам сам	40 %
<b>8</b>	<b>Какви мерки за предпазване от грип и вируси взимате през зимата?</b>	
А)	Противогрипни ваксини	10 %
Б)	Пия витамини, чайове, обличам се топло	40 %
В)	Рядко правя нещо	50 %
<b>9</b>	<b>Често ли сте подложени на стрес?</b>	
<b>А)</b>	Да	70 %
Б)	Не	30 %
<b>10</b>	<b>Случва ли Ви се да изпаднете в депресия или подобни състояния?</b>	
А)	Да, често	10 %
Б)	Да, но рядко	60 %
В)	Не	30 %
<b>11</b>	<b>Остава ли Ви достатъчно време за почивка и забавление?</b>	
А)	Да	30 %
Б)	Не	70 %

На база на представените резултати може да се направи заключение, че анкетираните лица не водят здравословен начин на живот. Те често се отдават на вредни навици, като пушене, пиене и нездравословно хранене, отделят малко време за спорт и по-скоро не вярват в здравната система, а предпочитат да се лекуват сами. Стресът също има постоянно присъствие в живота на повечето изследвани и това ги кара да се чувстват нещастни.

Разгледаните анкетни проучвания не претендират да имат представителност, както и висока научна стойност. Въпреки това те имат своя принос в очертаването на някои тревожни тенденции в начина на живот на съвременния българин. Той често има рисково поведение – храни се недостатъчно здравословно, пробвал е

леки наркотици, пуши цигари, пие алкохол, не спи достатъчно, не посещава редовно лекар, подложен е на стрес и т. н. Всичко това показва че българската нация има сериозни здравословни проблеми, което налага взимането на мерки по посока на повишаването на личната и обществената здравна култура.

### ЛИТЕРАТУРА

- Александрова, Е. (2004). Здравното образование в българското училище и ролята на педагогическия съветник. *Образование*, 71 – 78.
- Колева, Н. (1994). Здраве и активност на детето в детската градина. От Н. Витанова, *Активността на детето в детската градина (книга за учителя)* (стр. 9 – 44). София.
- Колева, Н. (2006). Здравно-хигиенни предпоставки за хуманизиране на педагогическия процес. От Е. Рангелова, *Хуманизация и демократизация на педагогическия процес в условията на университетското образование*.
- Колева, Н. (2012). *Хуманистични измерения на здравословния начин на живот – иновационна възпитателна система*. София.
- Младенова, С. (2012). Здравно възпитание. От п. Теодор, *Педагогика (Теория на възпитанието)*. Габрово.
- Първанова, Й. & Глигоров, Вл. (2008). *Функции на училищния екип в изграждането и поддържането на политика за здраве в училище*. София.
- Саймънтън, К., Матюс-Саймънтън, Ст. & Крайтън, Дж. (2009). *Личност, болест, стрес и здраве*. София.
- Свияш, А. (2008). *Здравето е в главата, а не в аптеката*. София.
- Стракова, Л. (2005). Физическо и здравно възпитание и развитие. От Л. Димитров, *Теория на възпитанието* (стр. 319 – 333). София.

### INFORMAL RESEARCH IN HEALTH EDUCATION

**Abstract.** This article discusses some basic concepts in the field of health education and major tasks of the curriculum of the course „Health and sexual education“, studied from students in specialty „Informal education“. Presented are results of surveys in the field of health, its preservation, health risk behaviors, healthy lifestyle and other topics. Studies have been conducted from students at the Faculty of Education at Sofia University „St. Kliment Ohridski“ in the period 2012 – 2014 year.

✉ **Dr. Berdjuhi Lefterova, Assist. Prof.**  
Faculty of Education  
Sofia University  
E-mail: berdjuhi@abv.bg

*Continuing Professional Education  
Продължаващо професионално образование (ППО)*

## THE METAMORPHOSIS OF ADULT EDUCATION AND EMPOWERMENT

**Jan Gejel**

*European Commission Evaluation Expert*

**Abstract.** Due to globalized economy and 21<sup>st</sup> century order of things, adult education will undergo dramatic changes the next many years – if it wishes to meet the new challenges adequately.

Traditional classroom based up-skilling and recent decades of “traditional empowerment” will need to adjust to the new paradigms of 21<sup>st</sup> century learning.

Up-skilling and traditional empowerment are relevant activities only if the challenge is to find a new job; not if you need to create your own job, go entrepreneurial or learn to manage constant change.

The article explains the short-comings of traditional adult education and points to the key elements in emerging adult learning didactics, and links those changes to the European Commission’s Europe2020 strategies.

*Keywords:* adult education, 21<sup>st</sup> century learning, European funding, action and community based learning

### **Adults and adult education - clarifications**

Obviously the terms “adults” and “adult education” are very broad almost abstract terms, covering endless groups of people, activities and scenarios of learning and education.

Therefore it is crucial in this context to clarify who and what we are talking about.

The focus of the following reflections is clearly on adults with less educational background, of all ages and with limited access to social and educational mobility. Adult education within this focus refers to formal and non-formal provisions to up-skill, empower, provide basic competences and empower those adults.

A dentist wishing to learn how to paint is not considered in this context, whereas a 45 year old factory worker losing her job definitely is.

In short we are addressing the millions of European adults in difficult and rapidly changing labour market and social situations and the formal and non-formal provisions offered to tackle those challenges.

The problem we address is the exponentially increasing gap between these adults’ competences and resources and the 21<sup>st</sup> century labour market scenarios: *is what we know as adult education able to respond to this gap?*

### **The 21<sup>st</sup> century cultural revolution**

Backed-up by reports and forecast studies from stakeholders such the OECD, the World Bank and UNESCO, the European Commission now clearly states that we need to basically re-think education, and that this calls for no less than a cultural revolution in educational policy and practice.

These dramatic words come from a far from revolutionary body, representing almost all European nations, and we should pay considerable attention to this fact alone: what brings the Commission to repeatedly state such dramatic changes? Not adjusting or further developing education, but *re-thinking* education, including its basic axioms and concepts – and role in society?

It seems that the old classroom and instruction based education paradigms produced by the needs of the industrial society has finally come to be obsolete, outdated as well as increasingly becoming an obstacle to change.

Education has become reactionary not in its content but in its form and it is becoming a conservative force in the society countering change.

The cultural revolution will involve educational policy, the places called “schools” and the professionals called “teachers”. Academic and educational legitimacy will be challenged.

All this already started with re-focusing assessment on learning outcomes: not how many books you read, but what you can do.

Less educated adults will welcome this cultural revolution, as they might finally be valued for what they can do, and not how academic they are.

Re-thinking education might offer new and fresh winds for less educated adults, but only “might”. Policy still needs to meet practice.

Whereas re-thinking education might send chock-waves through the academic world, less educated adults will be less chocked, as traditional education never worked for them anyway. They were always marginalized through traditional education; in fact this is why they became less educated. The traditional education system always drew efficient lines between the academic learners and the other ones, and it is still doing so. This mechanism was and is embedded in the most basic paradigms of education, even though increasingly challenges by educational research and experimentation.

Re-thinking education might therefore, at least in principle, open up new doors to millions of less educated adults in need of 21<sup>st</sup> competences to manage emerging labour market and social changes.

On the other hand re-thinking education is deeply rooted in the dramatic dilemma between short-term labour market thinking and the long-term real competence needs of the adults, haunting most national and European educational actions.

The labour market needs rapidly changing skills and adult education policy needs to respond to that; also to fight increasing unemployment. This caused adult education to go vocational: in short, give the unemployed or the not up-



skilled employed precisely the skills needed to match today's labour market needs.

Such short-term actions are of course driven by labour market needs and reducing public spending.

However justified those short-term actions might be, they do not correspond or respond to the real competence needs of less educated adults. Such competence needs are not skills based, do not respond to specific emerging labour market needs, but respond to the long-term needs of less educated adults to cope with rapidly changing 21<sup>st</sup> century scenarios.

This dilemma between short-term skilling and long-term competence development haunts most adult education policy and practice, including the European funding programs.

The way this dilemma is managed by policy and practice will determine to what extent re-thinking education will benefit less educated adults.

### **The original adult education paradigm**

In its early forms adult education was linked to enlightenment, aiming to offer working people in the country and later in the industrial cities access to personal and cultural development.

In this form adult education was always non-formal, based on personal interests and never linked to labour market and social conditions.

In the later labour movement forms active citizenship and employees' rights were added, but basically the concept was the same.

Along the history of the industrial and later on knowledge societies, more provisions were offered to allow for example workers, unemployed and migrants to catch up on school learning or to increase specific skills needed in the changing jobs. A typical example is, of course, computer skills.

All these provisions, however different they might seem, are based on traditional classroom and subject instruction, transferring specific skills and knowledge to the participants, more or less like in schools.

As such adult education was not all that successful, pedagogical research were carried out to develop more specific adult education didactics and pedagogies. It was obvious that less educated adults were not benefitting sufficiently from traditional education, and therefore more learner-sensitive approaches were developed, tested and documented.

Following the initial enlightenment, basic skills and civic participation periods, adult education developed in two major directions (still maintaining at the same time the traditional adult education offers): the empowermental and the up-skilling.

### **The empowermental adult education paradigm**

During the last couple of centuries various forms of empowermental adult education emerged, partly based on new migration patterns across Europe,

but also based on a critical attitude towards traditional classroom based instruction.

The empowermental approach is not aiming to train certain skills, based on labour market needs, but more focused on long-term personal capacity building, based on the individual's life and work experiences and based on the individuals' talents, wishes and expectations.

Often such empowerment processes ran through long periods, as they often included quite complicated personal change and capacity building. The empowerment processes take into account relevant labour market needs, but are much more life direction oriented than labour market oriented.

Such empowermental didactics represent a big change from traditional or "modern" adult education provisions, and to some extent they have been quite successful, in particular in relation to forced change situations and migration.

However, whereas traditional adult education (including its pedagogic adjustments) remains imprisoned in the industrial instruction parameters, most empowermental adult education seems to remain within socio-psychological mentality processes, normally not confronting the social realities around the mental laboratories.

This might be one of the reasons that such empowermental processes sometimes do not work well for for example long-term unemployed factory or construction workers. After several empowerment courses they simply lose trust in such provisions.

### **Adult education as up-skilling**

The other direction emerging on top of the more traditional civic participation adult education was the systematic up- and re-skilling of less educated workers.

Labour market and social service policy worked together to offer massive local, national or even European up-skilling and re-skilling programs, based on labour market statistics and forecast studies.

In this case adult education is used to adjust the labour force to systematic changes in the labour market, and to direct the masses towards such gaps.

Up-skilling often addressed technology and ICT, whereas re-skilling typically addressed the construction, industrial and healthcare sectors.

However, re-skilling is not an easy enterprise and often the labour market changed before the identified gaps were closed.

It is still an important priority in European funding to bring education and labour markets closer together to prevent skills shortages in the future. Obviously such alert forecasting is becoming increasingly difficult due to rapidly changing labour markets and national and global economies. The education system is not able to keep up with the exponentially changing economies and "skills needs".

The problem in 21<sup>st</sup> century adult education is precisely whether skills are needed at all – and how empowerment can turn to real change.

Soon many young people will be leaving school with the same problem as less academic learners have been doing for ages: what I learned today didn't help me much in real life.

### **New adult “education” paradigms**

From the historic limitations and deficiencies of these adult education paradigms, new and very different “adult education” is emerging and called for across Europe, questioning the very basic assumptions, approaches and methods in adult education.

In a recent paper I discussed the need to directly deconstruct education to reconstruct or construct learning and creation. Deconstructing is in this context linked to Derrida's deconstruction philosophy in which old structures do not simply disappear, but are deconstructed and disseminated across new paradigms.

Deconstructing education seems necessary to enable us to ask such questions as: *what is learning and how does it take place?*

In fact we even need to question the basic elements in what we call “pedagogy”, as it seems that “pedagogy” in its different forms is closely linked to teaching methodologies in instruction, classroom and school institutions.

Perhaps we need to focus more on innovating what is signified by the term “didactics”, if we understand “didactics” as the ways in which learning is basically organized.

Because what is at stake in re-thinking education is precisely reflecting on “how learning is and can be organized” – to be relevant in the 21st century, changing stability as the norm into constant change as the norm.

Perhaps a bit too philosophically, we need perhaps to make sure that we do not make the mistake of replacing one paradigm (“adult education”) with another simple paradigm, as paradigms are now subject to constant and dynamic changes.

A new approach to adult learning should include such dynamics and include re-defining adult learning as an integrated element in future adult learning constructions.

In short, we experience a movement from classroom pedagogy via empowerment pedagogies to what simplified could be called action and community based learning.

We will try to describe the most important elements in such approaches along this paper; however a very important element in this emerging approach is that learning takes place through interacting with, impacting and changing the realities in which the subject acts, thus working to change the individual from an object of change into a subject of change.

Such changes will precisely send shock waves through the traditional as well as less traditional education system, as it will question the very concept of “school” or “education institution”.

Such changes and experimentation will of course call for brave leadership, lately well described by OECD and Fundació Jaume Bofill Barcelona in the book about *Learning Leadership*.

### **21<sup>st</sup> century learning**

Rapidly changing social and labour market scenarios, communication forms, life orientations and meanings of learning obviously call for a long line of new and dynamic competences, in particular among less educated adults who might precisely not have the resources, the tools or the mentality to manage such change scenarios:

Labour market shifts at least 5 times during an active labour market career

New work forms in the labour market, including integration of work and social life

Managing very different and sometimes unpredictable work situations, including project work, full employment, working from home, considerable periods of learning, unemployment, volunteering and entrepreneurial initiatives

Permanent development of new knowledge forms and content

The need to manage change and emerging scenarios of learning through personal initiative-taking and joining forces with people in the same situation

Social and work scenarios including mobility at national, European and international levels

And including managing the many social changes resulting from such scenarios.

As can easily be seen, such change scenarios cannot at all be addressed by old respondings, such as enlightenment, up-skilling or even long-term personal capacity building.

Less educated adults, no matter the age, are the hardest hit by such dynamics.

We need not sentimentally regret the loss of the old stabilities, as they really never opened many doors to less educated adults anyway. But!

But – it is only possible to view those new dynamics as positive opportunities, if one has the competences, tools and mentality to do so. If not, changes will be conceived as endless threats.

What do *dynamic competences* mean?

A dynamic competence is a meta-competence, but not an academic meta-competence as learning to learn sometimes can be interpreted as.

It is a competence to create competences in constant interaction with practice, communities and changing scenarios; to create knowledge, action, innovation, and new practice ad hoc, on the flight, when needed and not depending on institutional education and training, and to team up with groups of people in joint ventures, from the neighboring village as well as from Korea or Brazil, as well as in constant changing mix realities of digital and social worlds.

Such dynamic competences are needed in the new combination of personal, social and professional life.

Dynamic competence is based on *intervention*: competences and learning is brought about through intervention in the reality.

The old relative stabilities and “phase based changes” of the industrial and post-industrial society are gone and replaced by an exponentially changing global economic energy so strong that economies can alter local, national and global structures in a few weeks. Local is no longer “local”; a vocational training can be obsolete after a few months.

Education “systems” cannot by definition respond adequately to such changes, and therefore the very idea of an education “system” is to be questioned.

Many educations and governments across Europe are responding defensively to these challenges, resulting in stronger and larger systems, more control and centralization, which is precisely what is not needed to become in flow with 21<sup>st</sup> century realities.

### **Create your job**

Not so long ago, an adult worker might lose her job and get another one. Perhaps some up-skilling was needed, but anyway.

For millions of adults across Europe this is no longer the case: if you lose your job, you will not get another one.

Up-skilling, re-skilling and personal empowerment is offered. But such offers are increasingly powerless.

Many then realizes that the new scenarios call for more fundamental changes and reflections, such as to mentality, life expectations, ethics, the meaning of life and work, creating ones missions, etc.

Such “re-thinking” one’s life is dramatic, demanding and complex.

It is not about acquiring a new skill, but about mentality change, and such a mentality change is not easy if you are 55 years old.

“Adult education” does not offer to guide, support and motivate such long-term change processes. Traditional course structure and traditional funding of adult education cannot respond to those needs.

*Holistic, complex, personalized and flexible change support is needed to meet the new realities for millions of Europeans.*

An important dimension in such change support is entrepreneurship; not in the traditional sense only, in which you establish your own business, but more in the sense of entrepreneurial mentality: the mentality of *intervention*, of interacting with and changing reality, taking very different forms of initiatives, joining forces, breaking through instead of breaking down, including social innovation, inventing new things and services, greening the community, putting pressure on local governments and private stakeholders. The hyper-dynamic global economy

offers endless economic opportunities, no matter where you live and what education you have.

One might cherish or criticize this hyper-capitalistic global economy, but for the individual citizen it offers endless economic opportunities, and some of those opportunities could even be called “anti-capitalistic” opportunities.

However, to interact in new ways with market, community, policy-makers and private companies, one need to develop dynamic competence: you need to change, learn, create, challenge yourself, join forces, accept failures and much more to be able to benefit from the dynamic economies. One might even need to change other life structures to do this.

In short, and somewhat simplified, one need to gamify life.

The point is, now, that all this cannot be taught, instructed, transmitted and learned in the traditional or modern versions of adult education.

Such dynamic competences, including for example entrepreneurial mentality, can only be brought about by long-term open processes composed by taking action in the community and time-out learning when needed, useful and relevant, no matter if language, technology or financing is on the agenda.

### **Manage change**

One of the most important elements in dynamic competence is obviously the capacity to manage change.

In the old times, such as yesterday, change came about in certain periods. We talked about “times of change”. In the globalized economy change *is* the reality, the order of things. Change is not the exception but the rule; change is a key if not the key driver of economy and social life.

Many years ago clever McLuhan said “the medium is the message”, and today we might say “change is the driver (of change)”!

This calls for mentalities of change: mentalities that do not see change as a threat, but as a new opportunity, mentalities that “live change”, are in flow with change, work with change and explore change.

Change is about one’s occupation, how to learn, how to communicate, how to integrate professional, social and personal life.

This means that a dynamic competence to manage change is not about “surviving change” or “getting through change”, but about the capacity and mentality to “be in change”.

How does this look to an unemployed factory worker, losing her job at the age of 55?

Or to a 43 years old construction worker with almost no useful educational background?

Or to the 34 years old migrant fighting to learn the new language?

So, we need adult education courses about change management, right?

No, not right.

We need flexible, entrepreneurial, cross-sector funded community learning centers, able to host and support such long-term competence development in close interaction with the realities of work, innovation, social life and the community at large, allowing adults to learn, network and create economy at the same time, constantly taking action in reality (local as well as global) and basing the work principles on *intervention*: changing oneself and changing reality is a dialectic process, even including political action and active citizenship.

Managing change is not a course, but the result of such open and integrated processes.

### **Europe2020 and beyond**

In times of scarce national funding for such experimentation, one might look towards European funding for such initiatives.

Many important European policies and papers and programs are developed recently, clearly pointing in the same direction as this paper.

Page after page could be filled with quotations and evidence of such 21<sup>st</sup> century experimentation, and especially in connection with adult education and the millions of unemployed Europeans, and unemployed young Europeans.

However, such adult learning laboratories, replacing the classrooms, are hard to fund within for example the Erasmus+ program.

In fact adult education almost disappeared into vocational training during the design of the new program, but was saved in the last minute.

Adult education is still a strange thing in European funding, living a marginal life and embracing all sorts of activities and ideas, and as always extremely low funded. The Horizon research program offers little support, and the Social Fund will probably be more and more so-called “labour market directed”, meaning up-skilling, re-skilling and other short-term interventions.

Erasmus+ is still very sector oriented and adult education is not a high priority, which contradicts European policy.

It seems as traditional conservatism still haunts the programming of European policy, devaluating the often very progressive and positive policy work: the operationalization of policy into programs seems to reduce innovation.

In short, what millions of less educated European adults need is (still) difficult to fund through European programs.

The attempt to merge adult education into vocational training speaks for itself.

Comparing adult education funding to higher education funding and to Horizon also speaks for itself.

In the dusk of traditional adult education there is a great need for experimentation with 21<sup>st</sup> century adult learning didactics, be it formal or non-formal – themselves being relics from traditional adult education.

A solid funding of such experimentation at European level is not likely within the Europe2020 framework.

Therefore communities need to join forces to create such experimentation.

### **Joining forces**

Adult education is the weakest sector in European education, and functions as a mishmash of all sorts of activities, not fitting into the other sectors, and with a very low and weak profile; all this mostly due to its history.

In general politics does not take adult learning very seriously.

This is why stakeholders need to join forces and take action, not allowing this important field to be governed by public policy and practice, whether at local or European level.

Open community centers of learning, innovation and entrepreneuring can and should be established in collaboration between private stakeholders, public authorities, social sector players and different forms of NGO's working with young adults, adults or seniors.

The participation of private stakeholders and NGO's will help establish competence development and entrepreneurial mentality in such a center, not falling back to traditional school and classroom structures.

In fact this is what the European Commission calls for: cross-sector initiatives creating hubs, laboratories and working spaces in the heart of the community and addressing all sorts of community needs, interests and innovations while at the same time offering non-academic adults real-life and entrepreneurial practices of learning.

Adult learning and competence development should not be imprisoned by traditional education systems, academic pedagogy or static labour market services (all of which also can be described as power systems, with reference to Foucault), but should be allowed open community based laboratories for learning, experimentation and innovation – interacting closely with private business, creative professionals and drivers of social and societal change.

Such community learning stakeholders might be a bank, a chamber of commerce, a theater, an environmental NGO or a research center.

As a colleague from a learning community in Israel once said: *don't think municipality, think community.*

### **What less educated adults need**

Let us briefly sum up *examples of* what less educated adults and young adults need to cope with the 21<sup>st</sup> century and to find directions:

- Open community spaces to learn, network, take new initiatives and team up with other adults – with a strong entrepreneurial spirit and open mind-sets
- Resources to insert learning elements when needed, relevant and useful to the adults' missions



- Learning as practical interaction with the community, from business to social services and greening the economy
- Long-term support to follow their interests, talents or aspiration, be it within language, technology, sport or social innovation
- Strong support structures, inserted in their community interaction, to build capacity to exploit all sort of creative technologies and online business opportunities, but always embedded in the learners' own missions
- Flexible work and learning structures, including real-life missions, and mixed forms of employment, project based work and small experiments
- Strong support in the fields of entrepreneuring, funding of ideas and creating economies
- The opportunity to learn and create at different speed, in different ways and allowing both positive and negative experience to be sources of learning.

As can be seen, such environments are not classroom or school based, and competence development is always linked to experimental and experiential practice, intervention and change.

Such centers might be able to transform passive receivers of social benefit into creators of things, situations and services: an unemployed adult is not an underdog begging for a new job, but a citizen missioned to create new opportunities in the community and beyond.

An unemployed 55 year old worker is therefore not a problem, but a resource.

However, this will take a “cultural revolution” in education and beyond, as stated by the European Commission.

✉ **Jan Gejel**  
Senior European Project Manager  
European Commission Evaluation Expert  
Skejbytoften 109  
8200 Aarhus N  
Denmark  
E-mail: [jan.gejel@skolekom.dk](mailto:jan.gejel@skolekom.dk)

*Continuing Professional Education  
Продължаващо професионално образование (ППО)*

## **TRAINING TEACHERS FOR NON-FORMAL EDUCATION: THE LETTER PROGRAMME**

**Alan Rogers**

*School of Continuing Education  
University of Nottingham*

**Abstract.** This paper describes a case study of a training programme for teachers in non-formal literacy education programmes for adults using ethnographic approaches. It first sets the conceptual framework on which the programme was developed, both the definition of non-formal education used in this programme, and also the nature of informal learning which creates the need for an ethnographic approach to training. Secondly, it outlines the development and the implementation of the training programme in three settings (India, Ethiopia and Uganda). Finally, it discusses its usefulness and the elements of transferability in it to other forms of NFE.

At first sight, it may seem to some anomalous to talk about training teachers for non-formal education (NFE). For NFE is meant to be informal, and teachers in non-formal learning programmes (tutors, trainers, facilitators etc) too are or should be non-formal - taken often from the local community, given the maximum freedom to develop their own teaching programmes, with self-made teaching-learning materials and non-formal methods of the assessment of the learning achieved. Much work-based training, for example, uses other workers as the trainers rather than trained teachers. Should we train such NFE teachers, and if so, in what way? I shall argue that while much will depend on what we mean by NFE, however we approach NFE, such training to teach would need itself to be non-formal rather than formal.

### **I. The conceptual framework**

The programme described in this paper was built on a strongly argued conceptual framework which comprised two main elements, a fully worked-out view of NFE and an understanding of informal learning. It will be necessary to outline these concepts in some detail.

#### **1. Non-formal Education**

The term 'non-formal education' is today used in a very wide range of senses, and it is important that when the term is used, we should try to assess which of its many meanings is dominant in that context. There are two main groups of definitions in use among writers about NFE (Rogers 2004).

*Non-formal settings:* Many people see NFE as all education ‘outside of formal educational establishments’ (Coombs and Ahmed 1976; see, for example, EC 2001, “Non-formal learning is not provided by an education or training institution”). This is the most common (and oldest) definition of NFE, that it is the *context* rather than the education that is non-formal. Any learning programme not provided by a school or college or held in an educational establishment is seen as being non-formal. We can think of many examples - training programmes in a work place; scouts and guides meeting in ‘huts’, health training and pre-natal clinics held in clinics and other centres; religious study groups in churches, mosques, or private houses; etc.

But this has a number of problems. It does not tell us what ‘education’ is - it assumes all ‘education is education’, wherever it is held. It does not answer the question, can ‘education’ itself be formal and non-formal? While there are those who argue that any learning programme will be substantially influenced by the setting in which it is held, it is not clear if holding a learning programme outside of an educational establishment will always and essentially make it different. The experience of open and distance learning where the same learning programmes are provided in many different contexts suggests otherwise. While it may be possible to identify some of the ways in which the formal and non-formal settings may influence the learning, there are many instances of formal learning programmes being held off-campus remaining formal. And we all know of learning programmes which are non-formal although provided by and held in educational establishments out of hours - adult education classes in a school in the evenings, for example. We can even see non-formal education taking place among the school pupils on school premises (drama groups, debating societies, chess clubs, sports coaching etc). And some independent learning programmes outside of school and college are clearly formal - such as driving lessons or a First Aid certificate course etc.

*Non-formal process:* So that others feel that it is the ‘education’ that is non-formal rather than the context - i.e. it is flexible education, not formalised in terms of timing, content, teaching approaches, and/or methods of assessment and evaluation (Rogers 2004). Here group theory is helpful: *formal* groups, like the army or the police, do not change when someone joins or leaves, while *informal* groups, such as a drama society or a sports team, do change according to who belongs and who does not belong. Similarly, formal education is standardised, the same for all the learners in that programme irrespective of the setting, with a ‘one-size-fits-all’ curriculum and course content; non-formal education on the other hand is adapted more or less to the specific group of student-learners in the educational programme - it is to some degree tailor-made.

This view suggests that there are degrees of formality and non-formality (Colley et al., 2003), that formal and non-formal education shade imperceptibly from one to the other. The difference lies in how far the learning programme is adapted to the individual aptitudes, aspirations and experiences of the particular group of learners

involved (Campbell and Burnaby 2001). If there is a high level of adaptation, then there is a high level of non-formality. A university chemistry course is almost never adapted to each different group of learners, it is standardised, decontextualised. Private music lessons on the other hand are usually adapted to the abilities and wishes of the student-learner; they are very non-formal. Not completely, especially if the learner wishes to take some of the formal assessments and to achieve different levels of certification; but even here they are still largely non-formal.

Here then is the vital key to non-formal education - *adapting to what the student-learners bring with them to the learning programme*. It is a truism of adult education that adult student-learners bring with them to the learning programmes a wide range of experience and expectations, of aspirations and abilities, of learning styles and preferences (Cross 1981; Merriam and Cafarella 1999; Brookfield 1986 etc). But this is true of all learners, including children in school. In particular, it is widely recognised that all student-learners bring with them what have been called in different contexts;

- *pre-understanding* - some existing knowledge, some perceptions about the subject, what it is and what it is not - a pre-understanding which prejudices them towards or against some kinds of learning, which determines what they see and what they do not see. They often deny they have this but it is there all the same (Gadamer 1975; Turner 1975; Bleicher 1980; etc).

- some existing '*funds of knowledge*' and *banks of skills* which they have acquired through experience; this has been widely explored in the context of work-based learning (Marsick and Watkins 1990; Moll et al 1992, 2005; Hager 2004 etc), but in all other contexts, such funds of knowledge and banks of skills exist;

- some '*frames of reference*', some meaning schedules which determine what they see as being relevant to the new learning and what is not relevant (Cranton 1994; Mezirow 2000 etc). Much that they know and do is not defined as the subject matter of the NFE programme; for example, as we shall see below, many people do some writing and reading in their daily life activities but do not see these as 'literacy' which (to them) is something done in a classroom or with formal texts. Their meaning frame of 'literacy' is restricted to formal literacy practices.

- some '*social imaginaries*', commonly held pictures of reality drawn from their local communities, and with these come the common Discourses, the language they use to express those 'social imaginaries' (Taylor 2004; Gee 1990, 2005).

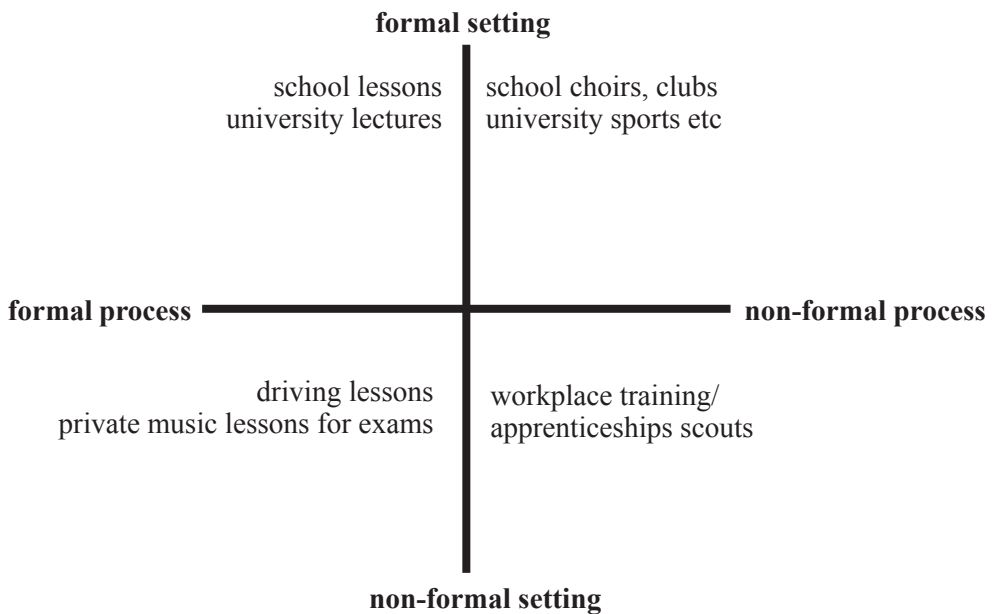
(These are discussed in more detail in Rogers, forthcoming).

The level of non-formality in any educational programme, I would argue, depends on how far the learning programme is adapted to meet what the learners bring or how far it requires the learner to adapt to the learning programme.

*Two criteria for NFE:* We have then two different criteria for assessing the formality or non-formality of any learning programme. The context definition tends

to see NFE and formal education as separate categories: any educational programme may be seen as *either* formal *or* non-formal. Whereas the process definition can be seen as a continuum - every educational programme will contain some formal and some non-formal elements. The difference between these two approaches results in some anomalies, some apparently contradictory statements; thus for instance, that one can speak of formal education in non-formal contexts or non-formal education inside formal educational establishments rather than that all education outside of schools and colleges is different from all education inside schools and colleges.

So much for educational theory. Studies of what actually happens on the ground suggest that both are in fact happening. There are formal and non-formal contexts which influence the kind of learning achievements in NFE (see e.g. Egetenmeyer 2011, 2012) - although non-formal contexts are so wide, comprising the whole of life outside school and college (work, leisure, home, community, religion etc) that one wonders if 'outside of educational institutions' is a category at all. Equally, there are educational programmes using formal and non-formal processes to varying degrees. So that we can see all learning programmes, formal and non-formal, as lying within a matrix:



The important thing in NFE is to see what is going on, not to determine in advance what should go on.

## 2. Informal learning<sup>1)</sup>

The second major ingredient to our programme was that of informal learning (Rogers 2014; Jeffs and Smith 1990; Carter 1997; Schugurensky 2000; Hager 2001; Livingston 2001, 2002; Smith 2002; Straka 2004; Werquin 2007; Hager and Halliday 2009).

The recognition of three kinds of learning, formal, non-formal and informal, is now widely acknowledged, for example by the Global Report on Learning (UNESCO 2009; EC 2001; see Colardyn and Bjornavold 2004; for overviews of learning, see Corte 2010; Belanger 2011). It has on several occasions been described as ‘the iceberg’ of learning (Coffield 2000; Livingston 2002 etc). Formal and non-formal learning (both planned programmes of learning) are the tip of the iceberg, above the water level. But the nature of the base of the iceberg, informal learning, is only now being explored (Rogers forthcoming). What is below the water level, unseen, is larger and more influential than that which is above. This kind of learning is everyday learning, not in learning programmes. It is universal - everyone learns. It is ubiquitous - it takes place everywhere, during the course of everyday interactions and activities, at work, in leisure, in social movements, in community activities (Rogoff and Lave 1984; Overwien 2005). It is unplanned - it takes place in a sequence which occurs ‘naturally’ rather than in any systematic way. It is continuous - unlike formal and non-formal learning programmes, it does not start or finish, it carries on for the whole life. It comes from life and it is for life (Richardson and Wolfe 2001; Erstad and Sefton-Green 2013) - it provides the knowledge, skills and understanding which enable us to manage our lives and work towards fulfilling our aspirations. Adults and children (I nearly said, ‘even children’ but I mean ‘especially children’) learn informally, though not unpurposefully - it is after all how all of us learned our first language, by listening, copying, experimenting, communicating, with our social environment.

It is informal learning that helps us to develop our attitudes, our values, our aspirations, the areas of our confidence and lack of it, our identities. While formal and non-formal learning contribute, they are very much less influential in these areas than informal learning. Our preferences are acquired informally from interaction with our peers, from the films we watch, from the activities we engage in within our social and cultural context. This is very deep emotional learning, tied in with our sense of who we are.

Much of this learning (like language) is socially desirable and necessary - i.e. socialisation. But a great deal can be socially undesirable. Racial prejudice, drugs, domestic violence and gangs are all learned informally, from our communities of street, playground or work place, and from the media etc.

But - and here is the key point - most of this learning is unconscious learning, unseen, below the water level. Our pre-understanding is based on assumptions, basic patterns of expected normality which we have learned from our experiences.

Our funds of knowledge and banks of skills are ‘tacit’ - we do not know we know, although we use the knowledge and the skills we have learned informally as well as formally all the time in the course of our daily lives (for tacit knowledge, see Polanyi 1967/1983; Reber 1993; Berg 1994; Bjornavold 2000; Eraut 2000; Rose 2004; Evans and Kersh 2004). Our frames of reference are those definitions by which we judge whether something is what it says it is without us being conscious of it. And our social imaginaries as revealed by our conversation are what we believe are commonly held pictures - except that we rarely see them but simply talk about them as if everyone else shares our views. It never occurs to us to question them.

This is why student-learners often say they are ignorant of the subject being learned -and believe it - because they do not know what they know, or they do not see what they do know as being relevant to the topic. What they have been engaged in during the course of their lives is not seen by them as ‘learning’; this is not their frame of meaning of ‘learning’. Learning, they feel, is something that goes on in school or classes, during tuition; it is not everyday life experiences.

*The dilemma of teachers in NFE*

If then we take the view that Non-Formal Education is that education which is most adapted to take as full account as possible of what each of the learners brings with them to the learning programme; and if we accept the view that much of what they bring has been acquired through informal learning and that they don’t know what they possess (both positively and negatively), we have the ingredients of a major dilemma for teachers in all forms of education, and with it the justification for a specific training programme for such teachers. Indeed, it can be argued that teachers in NFE need such a training programme even more than teachers in formal education. For the key question becomes: if I am to adapt my learning programme to what the specific group of learners bring, *how can I find out what they bring* - what pre-understanding, what funds of knowledge and banks of skills, what frames of reference, what social imaginaries they already possess?

This is not a matter of option for any teacher in NFE - or indeed in formal education. Nor is it just a matter that such prior learning can be helpful for our learning programme (Aarts et al 1999). Rather, it forms the foundation for all new learning; for all learning builds on prior learning, it never stands alone. But equally much of this informal learning can be a barrier to the new learning or can interfere with it, distort the new as it is adapted to the existing learning frameworks. What any student-learner brings to any learning programme, formal and non-formal, is vital for the success of the programme. But it is particularly necessary in the case of NFE, for, as we have suggested, the main aim of NFE is to adapt its programme to the learning group.

How then can any teacher in NFE find out what the student-learners bring with them? It will of course be very important to ask the student-learners, to engage with them in discussion, and (especially for social imaginaries) to listen to the

language they use, including (as Mary Hamilton has recently pointed out, Hamilton 2012) to the metaphors they employ. This will be a vital element in any exploration of the contribution the learners can make to the learning programme.

But it will not be enough - for their responses will be limited to what they believe they know and what they think is relevant to the subject of the new learning. And since most of the pre-understanding, funds of knowledge and banks of skills, the frames of reference and the social imaginaries are tacit, basic assumptions, the student-learners cannot answer fully. Much that they know lies buried deep in their unconscious; and much that is known to them will not be defined as at all relevant to the learning programme. To give an example: one of the key findings of an ethnographic-style study conducted recently is that many people who are defined as 'illiterate' - and who define themselves as 'illiterate' - not having attended school or adult literacy classes, in fact use informal literacy practices in their daily life activities. But when asked about their own 'literacies' in this research project, some did not see these activities at all, while others saw them but did not define them as 'literacy'; as one such respondent put it, 'this is not *your* literacy' (Nabi et al 2009; see also Rogers and Street 2012). In other words, the frame of reference they were using for 'literacy' was limited to the kinds of reading and writing that went on in a classroom or with formal texts; it excluded the informal scrawls which some of them produced.

It was with this key question, exploring ways to help teachers in NFE unearth what their student-learners bring to the classes, in mind that the LETTER training programme for teachers in NFE was created and implemented.

---

*Продължението на статията четете в следващия брой на сп. „Педагогика“  
The continuation of the article you can read in the next issue of Journal “Pedagogy”*



*Continuing Professional Education  
Продължаващо професионално образование (ППО)*

## **ПРОДЪЛЖАВАЩОТО ОБУЧЕНИЕ КАТО СПОДЕЛЕНА СОЦИАЛНО УЧЕНЕ**

**Стели Петева**

*Фондация „Институт за социални услуги в общността“*

**Резюме.** Днес продължаващото обучение надгражда традиционните педагогически цели за развитие и усъвършенстване на компетенциите на различни групи обучаващи се. Обучението на възрастни интегрира психологически и социални цели за избор на самореализация, социално взаимодействие и професионално развитие.

Настоящата статия има за цел да представи ролята на продължаващото обучение в по-широк психосоциален контекст и с фокус върху хората с увреждания, като включва кратък преглед на международната литература по темата и добри примери от българската социална практика.

Продължаващото обучение на хора с увреждания има специфично място в системата на обучението на възрастни. То се основава на знанията за правата на човека и правата на хората с увреждания, повлиява се от разбирането за приноса на хората с увреждания към обществото и допринася за социалното им включване. Тези психосоциални аспекти на продължаващото обучение заслужават вниманието на образователните институции, работодателите и правещите политика.

*Keywords:* continuing education, adult learning, people with disabilities, social inclusion, human rights based approach

### **Въведение**

Настоящата статия има за цел да представи засилващата се и многоаспектна роля на продължаващото обучение с фокус върху обучението на хора с увреждания, като интегрира кратък преглед на международната литература по темата и добри примери от българската социална практика. Въпросите, които са засегнати в статията, могат да продължат дискусията за потребността от интегративен подход към продължаващото обучение на възрастните (включително на хората с увреждания), който изисква внимание към всички аспекти на ученето като психологически избор, социално взаимодействие и професионално развитие. Подобен подход, основан на правата, има нормативна стойност с включените универсално одобрени ценности, стандарти и принципи.

### **Роля на продължаващото обучение**

Днес образованието се разглежда не само като педагогическа категория. Образованието е универсално право на човека, то е социален и икономически индекс на човешкото развитие, както и индикатор за измерване на капацитета на хората да подобряват стандартите за качеството на живот и като универсално право.

Индексът на образование е част от индекса на човешко развитие, който Програмата на ООН за развитие публикува всяка година като показател за благополучие на държавите.<sup>1)</sup> В него се представят данни за грамотността в конкретната държава, за съотношението на учащите в различните форми на образование в нея, за продължителността на образованието след 25 години и на тази основа – за възможността за участие на гражданите при взимане на решение в обществото или на работното място. В допълнение, според П. Маклийн<sup>2)</sup>, образованието дава на хората способността да правят информирани избори и да допринасят както за собственото си развитие, така и за развитието на обществото си.

В този контекст, продължаващото обучение също надхвърля утвърдената си роля на един от базисните подходи в обучението на възрастни, наред с формалното образование и неформалното обучение. Според изследователи, преподаватели и правещи политика продължаващото обучение е не само педагогическа, но и социална категория, която може да моделира процеса на учене и обучение в определен психологически, социален и професионален контекст.

През 2008 г. ЮНЕСКО определя следните психосоциални задачи пред продължаващото обучение:<sup>3)</sup>

- да гарантира функционална грамотност и комуникационна грамотност с фокус върху развитието на езикови и комуникационни умения;
- да намали бедността чрез развитие на умения, насочени към търсене на подходяща работа, самонаемане, включваща заетост;
- да развие самопознанието и самоотговорността с цел пълно участие в развитието на обществото;
- да гарантира здравословен живот чрез програми за развитие на умения за превенция на заболявания и други здравни рискове.

Подкрепящи аргументи за тази значима роля на продължаващото обучение, публикувани в проучените литературни източници, могат да бъдат представени обобщено, както следва:

**1. Продължаващото обучение е най-динамично развиващият се компонент на образователната система в световен мащаб** поради факта, че „един от основните фактори за това развитие е самият работещ, навлязъл в професията и натрупал опит в нея“ (Swack, Lois G<sup>4)</sup>, 476).

**2. Продължаващото образование и обучение е „многоаспектна иновация“** с характеристики, определени от „личните потребности, мотиви, интереси на отделния човек“, и с критерии за ефективност, „свързани с развитието на личностните качества и възможностите на човека“ (Павлов, 2001: 216). Учащите, със своите потребности, интереси и дефицити, са равностойни субекти на преподавателите, заедно с които планират варианти за обучение, самооценка и самоконтрол (Swack, Lois G.<sup>4</sup>, 216, 222 – 223).

**3. Продължаващото обучение е процес на учене в контекста на жизнения цикъл** на индивида, навършил пълнолетие и изправен пред различни житейски и професионални предизвикателства: (а) като юноша, който се отделя от семейството си, (б) като работещ възрастен и член на обществото, и (в) като човек в третата възраст, който напуска професионалната среда (Петров, 1997: 21).

**4. Продължаващото обучение е „функция на осъзнаване както на индивидуалното развитие, така и осъзнаване на придобитите знания и умения в контекст“** (Gorman, 2003: 246).

**5. Продължаващото образование може да бъде основна двигателна сила в човешкото развитие,** тъй като в началото на ХХІ в. включва по-голям брой хора, отколкото средното и висшето образование, взети заедно. То интегрира разнообразни компоненти, между които образование на развитие, гражданско образование, кариерно и професионално обучение, обучение на хора с обучителни затруднения и увреждания и др.“ (Fretwell, Coiombano, 2000).

### **Продължаващото обучение като метод за социално включване на хора с увреждания**

Продължаващото обучение на хора с увреждания има уникално място в системата на обучението на възрастни. То се основава на знанията за правата на човека и правата на хората с увреждания, повлиява се от разбирането на приноса на хората с увреждания към обществото, и в този смисъл има динамичен и изразен изследователски характер. В литературата няма популяризирана единна, общовалидна програма за продължаващо обучение на лица с увреждания, защото обществото и средата, в която те живеят и работят, са различни и с различно ниво на включване. И защото една от основните цели на образованието и продължаващото обучение е то също да бъде включващо и да не създава бариери пред хората с увреждания. В същото време увреждането не е специфика, която трябва да се пренебрегва, а да се проучва, разбира и интегрира в многообразието на учебната, работната и социалната среда.

Според Международната класификация на функционирането (МКУ) увреждането се определя като „резултат от взаимодействието между лице-

то със затруднение, средата и бариерите в нагласите, с които той или тя се сблъскват“.<sup>5)</sup> Това определение на увреждането е прието от Организацията на обединените нации и се ползва като официална дефиниция в международните документи по темата, в работата на организациите на хора с увреждания и професионалистите в областта.

Дефиницията поставя фокус върху три компонента на разбирането за увреждането:

**1. Функционирането на лицето с увреждане в конкретен период от развитието му:** силни страни и ограничения в самостоятелността и възможностите за тяхното положително развитие в контекста на индивидуалните фактори (възраст, пол, етнос, религия, социален статус, навици, стил на живот).

**2. Активността на лицето в средата и в обществото:** разнообразието от действия и дейности, изпълнявани от лицето, и участието му в житейски ситуации.

**3. Факторите на средата:** външните фактори, които въздействат върху достъпа, сигурността, продължителността, разнообразието и качеството на участие на лицето с увреждане в обществения живот.

Този биопсихосоциален контекст на дефинирането на уврежданията дава ясна концептуална рамка за продължаващото обучение в областта на уврежданията, както следва:

1. Обучение на помагащите специалисти (социални работници, специални педагози, психолози, кинезитерапевти, логопеди, лекари, др.) в подкрепа на потенциала на хората с увреждания за социално включване и заетост, както и за изграждане на включваща среда.

2. Обучение на хората с увреждания (надграждащо общото и професионалното образование) за развиване на силните им страни, уменията за самостоятелен живот, самопознание и социално включване.

Според Б. Аш продължаващото обучение трябва да осигурява възможност за развитие на индивидуални знания и умения и на обща компетентност и за двете групи обучаващи се – специалисти и хора с увреждания (които също могат да са специалисти в определена област). Макар и целите на обучение да са обусловени от различни фактори – професионални изисквания към специалистите и очаквания за социално включване за хората с увреждания – те могат да допринесат за разработване на специализирани и свързани помежду си програми и методики на обучение (Аш, 2003).

С подобно разбиране Л. Шулман разработва т. нар. „интеракционен подход към помагането“ (Шулман, 1992: 21 – 26), в който, наред със социалната работа, той предвижда непрекъснато обучение на всички участници в процеса. Продължаващото обучение „среща“ помагащите специалисти с хората, подпомагани от тях, чрез информиране, обучение, квалификация, социално

включване, личностно развитие. Най-ефективен е този подход, който превръща този процес във взаимно учене.

Според Центъра за статистически и демографски проучвания и обучения в областта на уврежданията<sup>6)</sup> практиките на продължаващо обучение на лица с увреждания включват следните цели на обучение:

- обучение за достъп до образование;
- обучение за продължаване на прекъснато образование;
- обучение за повишаване на компетентността в определена област;
- обучение за трудова дейност и различни форми на заетост;
- обучение, свързано с избор на нова професионална цел;
- обучение за извънредни ситуации (природни бедствия, рискове в дома, др.);
- обучение за личностно израстване и взаимно социално учене;
- индивидуално обучение за справяне с трудности (пътуване, боравене с пари, планиране на дневна програма, поддържане на социална мрежа и др.).

Методите, продължителността, ролите и инструментите на продължаващото обучение се прецизират съобразно потребностите и ресурсите на лицата с увреждания, както и съобразно актуалните им цели на развитие и социално включване.

### **Продължаващото обучение в социалната практика в България**

В последното десетилетие, в резултат на икономическата криза държавите с икономика в преход, включително България, прилагат продължаващото образование и обучение като инструмент за социална интеграция и включване на пазара на труда на групи в риск, включително на хора с увреждания. По данни на Националния статистически институт за 2011 г. хората с трайни увреждания в работоспособна възраст са около 200 000 човека, като от тях едва около 10% са заети в различни сфери на обществения живот<sup>5)</sup>. Програмите и мерките в подкрепа на заетостта включват приоритетно продължаващо (професионално) обучение за развитие на компетентности и умения и за справяне с конкретни житейски и професионални задачи.

Проучването на актуални програми и проекти в подкрепа на трудовата заетост на хора с увреждания в риск на пазара на труда показва значимостта на проблеми както по отношение на реализацията на самите лица с увреждания (като недостатъчна професионална подготовка, недостатъчно активно и самоутвърждаващо се поведение, трайна безработица, социална изолация на хора с увреждания извън пазара на труда), така и по отношение на нагласите и уменията на преподавателите, помагачите специалисти и работодателите.

Представените по-долу примери представляват добри практики на проучване на потребностите от продължаващо обучение, провеждане на продължаващо обучение както за хора с увреждания, така и за представители на тяхната социална и трудова среда. Те не са изчерпателни за българската практика, но показват различни аспекти на продължаващото обучение и на взаимното учене, което то осигурява при срещата на хора с различни социални и професионални роли, но с обща цел – взаимно опознаване и обогатяване.

Добрите практики включват:

**1. Обучение на обучители с обучителни затруднения по Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания** – проект „Моите права, моят глас“, изпълняван от 6 европейски организации, с водеща организация „Иновиа“ (Австрия) и с партньорството на фондация „Институт за социални услуги в общността“, с финансовата подкрепа на програма „Грюндвиг“.<sup>7)</sup> Обучените в рамките на проекта 12 обучители с увреждания провеждат обучения на персонала на доставчици на социални услуги и представители на образователни институции по правата на хората с увреждания. Краткосрочната цел на проекта е въздействие върху знанията и нагласите на персонала и академичната общност към правата на хората с увреждания и разпознаването на тяхната индивидуална експертна роля по проблемите на реализацията на правата им. Дългосрочната цел е да се мотивират колкото се може повече доставчици на социални услуги да наемат хора с увреждания като обучители, както и да се въздейства върху образователните институции да интегрират в своите учебни планове програма за обучение по Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания.

**2. Обучение на обучители за включваща заетост** – проект „Екип за включваща заетост“, изпълняван от фондация „Институт за социални услуги в общността“, с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз.<sup>8)</sup> 6 млади хора с увреждания се обучават в подхода на включваща заетост, който има за цел наемане на хора с увреждания при равни изисквания и с равни права на реалния пазар на труда. Обученият екип провежда обучения на представители на държавна администрация, общинска администрация и доставчици на социални услуги по същността и процеса на включваща заетост. Екипът провежда и консултации за изграждане на включваща работна среда, която отговаря на изискванията за достъпност, информативност, адаптивност, толерантност и интерес към различието. Целта на проекта е да се изследват нагласите на хората с увреждания в активната роля на обучители и консултанти, както и нагласите на работодателите, обучени по темата „включваща заетост“, и да се формулират изводи за необходи-

мите промени и мерки за изграждане на включваща работна среда за хора с увреждания в България.

**3. Обучение за трудови занимания на младежи с интелектуални увреждания** – проект „Мога да съм полезен – Модел за социално включване на младежи с интелектуални увреждания, изпълняван от фондация „Институт за социални услуги в общността“, с партньорство на Столична община и фондация „Де Пасарел“ (Холандия), с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз.<sup>9)</sup> Младежи с интелектуални увреждания са подготвени да работят в реална работна среда в 3 общински културни института в Столична община – Столична библиотека, Столичен куклен театър и Общински дом на културата „Красно село“. Подготовката включва подбор, оценка на личностните качества и мотивация за труд, обучение в конкретни трудови задачи на работното място. Екип от трудови наставници е подготвен да изгражда включваща работна среда и да подкрепя младите хора за изпълнение на трудовите задачи и за интегриране в трудовия колектив. Екип от холандски експерти и български експерти от Столична община – дирекция „Социални дейности“, екипите на услугата „Социален учебно-професионален център“ (СУПЦ) и експерти на общинските администрации в 8-те общини, в които се предоставя услугата СУПЦ (Банско, Варна, Главница, Горна Оряховица, Димитровград, Пловдив, Поморие, Свищов и София), участват в развитието на модела за социално включване.

**4. Обучение на родители на деца с увреждания** – проект „Мобилна социална услуга за семейството“, изпълняван от фондация „Институт за социални услуги в общността“, с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз.<sup>10)</sup> Проектът цели тестването на модел на мобилна социална услуга в домовете на семейства с деца с увреждания и обучението на родителите и сиблингите в умения за подкрепа на детето с увреждане. Родителите са подготвяни от специалистите, които работят индивидуално с детето с увреждане – психолог, логопед, рехабилитатор, лекар, да развиват умения в подкрепа на потенциала на детето. Така в ежедневието и след края на проекта семейството продължава заниманията с детето с повече знания, умения и емоционален баланс.

**5. Подготовка на хора с увреждания за стартиране на самостоятелна стопанска дейност** – проект „Учредяване на фирма, предлагаща счетоводни и копирни услуги“ на „Стайо“ ЕООД, с финансовата подкрепа на Агенцията за хора с увреждания. Лица с трайни увреждания са подкрепени в старта на собствена фирма и в развитието на умения за управление на проекти и стопанска дейност (Тенчева и екип, 2013).

**6. Национална програма за заетост и обучение на хора с трайни увреждания** – програма, реализирана в община Бургас, община Монтана и други общини, съобразно местните потребности и ресурси. Програмата включва обучение и подкрепа на лица с трайни увреждания за развитие на умения и реализация в областта на деловодната дейност, културни и информационни дейности, разпределителна дейност, дейности по почистване и поддръжка на средата (Тенчева и екип, 2013: 64 – 65).

**7. Ден на кариерата за хора с увреждания** – проект на сдружение „Българско сдружение за личностна алтернатива“, с финансовата подкрепа на Агенцията за хора с увреждания. Целта е директен контакт между потенциални работодатели и безработни хора с увреждания чрез информирание, достъп на среда и мотивация (Тенчева и екип, 2013: 62 – 63).

Прегледът на примерите в българската практика, представен тук накратко, показва наличието на познание и чувствителност към целите и ресурсите на продължаващото обучение по отношение на хората с увреждания. Професионалният и човешки интерес към подобни психосоциални проблеми на хората с увреждания и тяхната среда показва зрялост и взаимна готовност за съвместна работа на изследователите, вземащите решения, академичната общност и практиците – със и без увреждания.

В същото време добрите практики провокират и въпроси за дискусия, проучвания и анализи: как ефективните подходи на взаимно учене да бъдат съзнателно интегрирани в програмите за продължаващото обучение, така че да ги доближават до реалните потребности на хората с увреждания и да правят средата на учене и реализация по-включваща и гъвкава.

**В заключение**, проучването на тенденциите в продължаващото обучение може да подпомогне образователните институции, правителството, работодателите и синдикатите да станат по-отговорни към потребностите и интересите на възрастните като участници на пазара на труда. Това се дължи на факта, че продължаващото обучение е, само по себе си, екстензивен процес, в който обучаващите се възрастни откриват взаимодействие и връзки между дейностите за обучение, в които са включени техни колеги, работодатели, членове на семейството, членове на общността, но и обратно – учителите, консултантите, работодателите и помагачите откриват връзки и взаимодействие между напредъка на обучаващите се възрастни с увреждания и собственото си професионално и личностно развитие.

Колко още значими аспекти на продължаващото обучение можем заедно да изследваме и моделираме? Зависи от всички нас, изкушени да продължаваме ученето в хода на нашия общ живот не само като право, но и като възможност за заедност.



## БЕЛЕЖКИ

1. Human Development Report 2013, United Nations Development Programme, <http://hdr.undp.org/en/2013-report>
2. Pauline A. McLean, Determining the Role of Adult Education in the Process for Building the the Culture of Sustainable Development, <http://www.pelicanweb.org>.
3. UNESCO Commission, The Development and State of Art of Adult Learning and Education, April 2008, <http://www.unesco.org/>
4. Continuing education and changing needs, <http://web10.epnet.com>
5. Rehabilitation Research and Training Center on Disability Statistics and Demographics, <http://www.researchondisability.org/>
6. Демографски характеристики, Национален статистически институт, <http://www.nsi.bg/>
7. <http://www.myrightsmyvoice.eu/>
8. <http://iet.icss-bg.org/>
9. <http://polezen.icss-bg.org/>
10. <http://susv.icss-bg.org/>

## ЛИТЕРАТУРА

- Павлов, Д. (2001). *Иновационната политика в областта на продължаващото образование – Продължаващото обучение днес – възможност за развитие или за оцеляване*. София.
- Петров, П. (1997). Обучение на възрастните и системата на перманентното образование. *Педагогика*, 33, с. 21.
- Тенчева, Д., В. Парушкова, Лопес, М.М., Дел Рио, М.М. (2013). Сборник с проучване на работещи политики, програми, проекти и методики, подпомагащи трудовата заетост на млади хора с увреждания на пазара на труда в Испания и България. Асоциация „Детско сърце“.
- Шулман, Л. (1992). (2003). *Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи*. София.
- Ash, V. *Adult and organizational learning*, Suffolk University.
- Gorman, H. (2003). Which skills do care managers need? *Social Work Education*, vol. 22, No 3.
- Fretwell, David H., Coiombano, Joe E. (2000). *Adult Continuing Education, An Integral Part of Lifelong Learning*. World Bank Discussion Paper, March 20.

## **CONTINUING EDUCATION AS SHARED SOCIAL LEARNING**

**Abstract.** Today continuing education builds up the traditional pedagogic objective for development and improvement of the competences of various groups of trainees. Adult education integrates psychological and social aims for choice of self-realization, social interaction and career development.

The present article aims at presenting the role of continuing education in a broader psychosocial context with a focus on people with disabilities, and it includes a brief review of the international literature on the issue and the good examples of the Bulgarian social practice.

Continuing education of people with disabilities takes a specific place within the system of adult education. It is based on the knowledge about the human rights and the rights of people with disabilities and it is influenced by the understanding of the contribution of people with disabilities to the society. It contributes by itself to the social inclusion of people with disabilities. Those psychosocial aspects of the continuing education deserve the attention of the educational institutions, employers and policy makers.

✉ **Dr. Steli Peteva**

Institute for Community-Based Social Services Foundation

Sofia, Bulgaria

E-mail: [steli.peteva@icss-bg.org](mailto:steli.peteva@icss-bg.org)

*Lifelong Learning*  
Учене през целия живот (уцж)

## WHY LIFELONG LEARNING AND WHY LEARNING CITIES?

**Michael Osborne**  
*University of Glasgow*

**Abstract.** This article is based on a key presentation made in May 2014 at the Townsville Learning Cities conference in Australia, one of a series of regional events organized by the Australian Learning Community Network<sup>1</sup>. The presentation sought to answer a series of specific questions that had been posed by the city of Townsville as follows:

What are the Community benefits of a local government emphasis on lifelong learning?

How do we engage youth in learning?

How do we reengage adults in learning after formal learning?

How do we maintain engagement in learning throughout the life-course?

What examples exist internationally for maintaining community participation in learning?

This is a specific example of one small city in Australia, but the issues raised might pertain to many other cities in the world.

*Keywords:* learning cities, lifelong learning, place, health

### Introduction

Traditionally there have been two dominant themes in the area of lifelong learning (see for example EC 2001). Firstly there has been a focus on the issue of social justice and social inclusion. Particular groups have been systematically excluded from the formal sector by virtue of their social status, race and ethnicity, gender, disability or geographical location. Many are disadvantaged in multiple ways. Widening participation to HE for these under-represented groups as the system has massified is perhaps the most obvious manifestation of policies to rectify inequity. The second theme has focussed on economic benefits. The essential arguments have been that there are financial gains to be made from engagement in learning.

Furthermore neither social benefits nor economic benefits are simply individual ones. Benefits accrue to communities, businesses, the public sector and the providers of learning if more people engage. All of these stakeholders are connected synergistically in a common regional or city space. This leads us to the idea of the

‘learning city’ or ‘learning region’, a framework that has been promoted for some time as a focus for lifelong learning (CERI/OECD 1992; OECD 2001a; Eckert *et al.* 2012; Kearns, Osborne and Yang 2013)

In fact the idea that learning is intimately linked to place can be traced back to Ancient Greece and the writings of Plato from 2500 years ago (Longworth and Osborne 2010). I personally am involved in a new project funded by the Royal Society of Edinburgh, concerned with Gaza as a Learning City in the 7<sup>th</sup> century led by one of our Professors of Classics.

The more recent literature defines the learning city/region in various ways, but crudely we can think of a continuum. At one end of this continuum lies an economic focus on creating an infrastructure of educational opportunity that might attract inward investment from business. A possible response is that employers might be attracted by a learning infrastructure that supports the continuing development of their workers at all levels and create a supply of suitably skilled workers. At the other end of the continuum a learning city/region refers to the creation of learning networks that promote and enhance social cohesion and inclusion

### **Social Inclusion**

When I became first involved in the field of adult education in the early 1980s, it was in connection with access to higher education initiatives, and this work was very closely connected with providing opportunities to those who had been systemically excluded from learning. Since I was working in London, the main emphasis was race and ethnicity, and I was involved in a number of the early programmes that sought to provide access for Afro-Caribbeans and Bangladeshis to vocational fields, such as teaching and social work. In Scotland where I have worked since the late 1980s the emphasis has been on exclusion by virtue of socio-economic class.

This has been an imperative also throughout the European Union and can be traced back to the *White Paper on Lifelong Learning* (EC 1995) and the *Memorandum on Lifelong Learning* (EC 2001). Further in these documents, the rhetoric is not simply about access to Higher Education and other types of formal education, but all forms of lifelong learning in formal, non-formal and informal sites of learning. We also see manifestations of such imperatives across Europe (see Osborne 2003) and in many other parts of the world. For example, in Australia there were programmes to promote access to Higher Education that concentrated on seven targeted equity groups with a federal initiative, *A Fair Chance for All* (Department of Employment, Education and Training (DEET) 1990). In the US there have been many efforts over the years. On 16 January 2014, at a White House summit for higher education, President Obama launched an official national campaign to make college education more affordable and more accessible. Here the focus is not only on ‘getting in’, but ‘getting on’, referring to the notion that access is no guarantee of successful graduation, and attention has to be given also to retention by providing support within HE.

In the US going to university is consistently marketed as the key to success in life, and a means to achieving social mobility. However here as in other parts of the world the economic and the social are not dichotomous. However as we can see in Europe, lifelong learning and the development of human capital in the face of the forces of competition, globalization and new technologies is a forceful rhetoric. This tends to accentuate the economic benefits of lifelong in policy

### **An Economic Agenda**

There are good reasons in the economies of the west for this focus on lifelong learning. Since the mid-1980s a range of macro-economic issues have been to the fore. These include changes in the nature of occupations with the decline of traditional industries and the associated demand for craft training, and the increase in the services sector. In an increasingly globalised marketplace with many barriers to trade being broken down by the removal of tariffs and the use of information technology, economies have striven to become more competitive. These changes in business practices have led to responses from governments to place more emphasis on how the vocational and higher education sectors can contribute to the development of human capital development.

This economic focus has led to a degree of individualism where learning has been presented by governments as a personal responsibility to ensure personal competitiveness. Skills development becomes a pre-requisite for employability, both initial and continuing. If learning is not directly linked to an economic outcome and is rather for wider personal development in the liberal tradition then even more it is viewed as a personal responsibility. We have seen the state remove its support for adult education in this liberal tradition in many parts of the world, including New Zealand, Australia and the UK.

Learning providers have been challenged as well in recent decades. Historically they have offered a fixed supply of learning opportunity, which potential students take or leave. Now to a certain degree are expected to respond to the needs and demands of diverse student populations in a range of ways, offering courses in various modes, and in places and times that suit students. The very recent manifestation of this focus has been Massive Open Online Courses (MOOCs).

The rhetoric of choice and flexibility at an individual level would also suggest that rather than focusing on front-end provision in the early years, institutions should structure their offer around continuing provision across the life-cycle. At the same time the policies of governments would need to support this through funding approaches. An interesting model that addressed this in 2002 was the Scottish Parliament's proposal of a lifelong learning allowance of 5 years of learning based on spending that credit through the life-course.

Another implication is a move from discipline specific education and training to skills and competencies for Lifelong Learning based on transferable skills and core competence

In summary, the arguments for lifelong learning from an economic perspective suggest that competition in a global market is compromised because a skills deficit exists and that more well-qualified individuals are needed for the labour market. Further for individuals there is an economic payoff in achieving higher qualifications (see OECD 2001b), and also that in expanding the system of post-compulsory education there will also be widening and an increase in social justice, social inclusion and mobility.

### **The Importance of Place**

The preceding sections have focused largely on formal education, and broad social and economic arguments. I now turn to some of the wider benefits of lifelong learning and the role of place, which I argue as being a very important consideration as is early intervention, and family/community based interventions.

The recently published Child Poverty Strategy In Scotland speaks of the ‘need to break the cycles of poverty, deprivation, unemployment, health inequalities and poor educational attainment which have become deeply embedded in our society, particularly in our disadvantaged communities’ (Scottish Government, 2013:7).

Healthy children are more likely to perform well at school and young people with high levels of educational attainment are more likely to find high quality employment. In turn Good Places (i.e. the social, economic, cultural and physical environment) lead to better health (Scottish Government, 2011). Good places contain healthy people, who are more likely to enter learning, gain qualifications and become employed. Furthermore they will then become more civically-minded engaged citizens.

The first question posed to me from Townsville was: *What are the Community benefits of a local government emphasis on lifelong learning?*

It is clear that a place-based approach is vital, and these approaches have to be developed community by community since each community has its particular challenges. It is clear that communities benefit from a lifelong learning approach, but it must be a customized approach.

However there are a complex set of interactions in place - the links are clear, but they are not uni-directional. Also whilst we can see correlations between variables, it is impossible to say convincingly what causes what. For example, whilst it is clear that healthier children are likely to be more successful learners, the converse may also be the case.

The Marmot Review (2010) in the UK identified education as one of the key social determinants of health. As formal education tends to finish by early adulthood, poor educational outcomes can cast a long shadow over the life course. The Review argues that lifelong learning is one of the key interventions to reduce health inequalities and presents evidence of associations between participation in various types of adult learning and improvements in well-being, health, and health-

related behaviours. Such evidence requires systematic and longitudinal studies, such as the work of Feinstein and Hammond (2004), which used data obtained from the 1958 British Birth Cohort. The Marmot Review provides many examples of the association between learning and health amongst adults<sup>2</sup>), some of which follow:

- Adults who engaged in at least one academic, accredited course increased their levels of exercise
- Those who took at least one vocational, accredited course reduced their alcohol consumption
- Other studies have estimated the effect of education on reducing the risk of depression during adulthood
- Studies of adults in their 30s and 40s have reported a correlating relationship between measures of participation in learning and outcomes such as life satisfaction and/or psychological wellbeing. Amongst these older adults, it was leisure courses, rather than vocational courses, which appeared to have significant effects.

The benefits in this area are not simply social, but also economic and should also concern communities. The economic and social are false dichotomies.

There are clearly positive links between LLL and health. Less people taking part in learning in the third age may increase the escalating health bills of most countries. It is communities and de facto individuals who will pay the price of not investing in learning.

### **Youth and Older Adults**

Strategies to engage young people in learning as well to re-engage adults in learning after compulsory schooling are both important issues internationally. There are a number of age-related studies of engagement in learning, and linked gender and race/ethnicity issues. Historically engagement in all forms of learning declines with age irrespective of sex, but older men, especially from minority groups, are less likely to participate than women.

However that may be changing, though not for the better. We are also seeing a decline in participation amongst some young people. The economic crisis has led to the creation of what many refer to as a lost generation of young that either have not had opportunity to learn beyond compulsory schooling, who find that their post-compulsory qualifications carry no currency or who are in precarious employment.

There have been high levels of youth unemployment for two decades in Europe, and this recently has been exacerbated by the financial crisis since 2008 especially in countries such as Greece and Spain<sup>3</sup>) (Mourshed, Patel and Sudar, 2014). And, whilst we all now that it is women who have historically faced discrimination in education opportunity, this emerging group of young unemployed people is disproportionately male.

Again the consequences of not addressing these issues have both social and economic consequences for individuals and communities. For example if there is a link between lack of education and crime, and most crimes are carried out by men, the consequences are obvious.

At the same time, a new older generation is emerging without the safety net of the past. Even those of us with pensions are worrying whether we will actually get them and whether we can trust the banks with our money. The next generation is worrying whether they will have pensions and how long (if they have a job) they will have to work.

Traditionally we have not favoured the groups that who have been most disadvantaged. Rather it is those who already have advantages who gain more with investment in post-compulsory learning having been heavily weighted towards higher education among young adults. The situation in this area is not changing with higher education becoming more expensive in many countries, including Australia and most of the UK; as a result there are disproportionate benefits to young people with parents from higher socio-economic groups who can afford to subsidise their children. There is an analogous situation in the vocational area with the highest quality training programmes tending to be available most readily to those already in work. This increases inequalities between the unemployed and the employed, many of whom do not have any formal qualifications.

These to a degree are policy choices. With restricted public expenditure, the argument that tends to have greatest resonance is one that suggests that early intervention has the greatest long-term economic and social benefit. There is a substantial literature, including from the OECD on the economic of lifelong learning, which presents arguments of this type, and this is restricting interventions that are being made beyond compulsory schooling.

However the world is a very different one from that of even a decade ago. The financial premium over a lifetime that that young people might have expected from a degree may no longer exist as costs to achieve that degree increase and graduate level jobs decline. Currently in Australia, it seems that premiums are being sustained as graduate jobs increase, and perhaps at the expense of the salaries of those without degrees (Coelli and Wilkins, 2009). However, economists produce very good predictions of the past. They may not so good in relation to the future. And it may be that simply putting our eggs in one basket – investing in the young and in HE is going to be sufficient for the future.

Returning to the question however how we engage young people and older adults, the simple answer is that we have to provide them with hope that they and their communities can achieve better lives through engagement in learning. There are some examples of possible approaches. One strategy that seems to have an effect is inter-generational learning. The National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE 2010) in the UK reports on how younger Bengali women from



an East London literacy project assisted older Bengali women in learning English, through sharing experiences of literacy learning and emotional and physical support. This led to increased self-confidence (especially in relation to employment) and volunteering among the younger women, and reduced feelings of isolation among the older women.

Another example is the Men's Shed movement, which emanates from Australia, and this provides examples of inter-generational support and informal skills exchanges between older and younger men (Golding *et al.*, 2007).

Ultimately for younger people the ultimate goal has to be qualifications and work, but even informal and non-formal learning as in these examples may provide a pathway. I have been something of a skeptic about the feasibility to operationalize systems of recognition and validation of non-formal and informal learning (4), which have been prioritized in lifelong policies in Europe, but these examples I have given show the richness of the learning that can occur in these environments. There are dangers in formalizing this learning through creating a system of recognition and validation and linking this to a qualifications structure, but potential merits too.

### **Maintaining engagement in learning throughout life**

There are many studies of why adults participate in learning. Overwhelming these studies bring two factors to the fore: employment and employability; and cognitive interest. If learning leads to work, maintains a current position or improves the prospect of employment, and is interesting then it will engage people. However, we can look at engagement from other perspective since and highlight additional case studies that demonstrate strategies that have worked or are working in different ways. Earlier in this account some examples were cited relating health and learning. In Nottinghamshire in the UK, healthcare staff have refer individuals to a Learning Adviser. This has included patients with mild to moderate depression; people who are socially isolated and vulnerable; and people who want something to do, or want to make more of their lives but may be anxious, fearful or unaware of how to do that. That evaluation also reported improvements in patients' wellbeing, physical symptoms, health-related behaviours and sleep problems, following participation in courses leading to formal qualifications, practical skills and leisure opportunities.

A completely different approach is for formal institutions to co-design learning with and for communities in response to needs, including to solve problems that communities have identified. This is an area that has been the subject of the most recent publication of the Global Universities Network on Innovation (GUNI), *Higher Education in the World V* (Hall and Tandon 2013). In India where the book was launch in early March 2014, Tandon, who is a joint UNESCO Chair in Community-engaged research and President of Participatory Research in Asia (PRIA) spoke of aims that include 'to promote community-

university research partnerships to develop knowledge relevant to improve the lives of people' (Tandon, 2014). Here he is concerned with generating new knowledge in partnership with community based organisations such as women's groups, NGOs, and municipalities will be entertained based on the expression of needs and problems identified by these organisations. He also speaks of the need to 'promote practical learning and problem-solving competencies amongst students by directly engaging with the community'. Here he refers to the notion that practicums by students in partnership with community-based organisations and NGOs should be part of the course curriculum and be given credit. Ultimately this implies a third aim 'to design curriculum and pedagogy relevant to respond to learning needs of the community'. In so doing close interactions with communities for identifying their learning needs can be developed. Community knowledge can be integrated into courses and practitioners from communities can be integrated into such courses as teachers.

This of course challenges those of us who work in universities, but perhaps this offers stakeholders in communities something to utilize to challenge providers of formal learning. This dimension of activity perhaps also offers Townsville further ideas in relation to the its 3<sup>rd</sup> Priority Area in Lifelong Learning. Here the commitment is to supporting networks and partnership. The important dimension of such networks is their reciprocity and being based on demand rather than supply, and this is echoed in another of Townsville's strategies, which speak of providing opportunities based on need.

### **Learning Cities 2020**

Networks are also key at an international level, and one which has particular resonance for developing place-based learning is the Learning Cities 2020 programme of the PASCAL International Observatory (Osborne and Kearns, 2014) and the initiative of UNESCO (2013a and b) to create the International Platform of Learning Cities. The LC2020 programme seeks to identify future directions for learning cities up to 2020 and is facilitating a dialogue is being facilitated with cities within one of its strands of activity, the Learning City Networks (LCN). These networks will maintain and enhance previous work within an early set of exchanges entitled PASCAL International Exchanges (PIE) through creating policy-focused online discussions. Networks will seek to link with city, regional and national governments, business and labour organisations and universities. Currently five networks have been constructed around the following themes:

- EcCoWell <sup>5)</sup>
- Connecting urban & rural learning initiatives
- Harnessing cultural policies
- Learning cities and regions for inclusion
- Entrepreneurial Learning Cities.

We can over the next few years expect a resurgence of the city as the focus for lifelong learning, and the rationale for this focus is clear. UNESCO in their press release for the 2013 International Conference on Learning Cities in Beijing summarised why cities are so important:

*The influence of cities in national and world affairs has increased considerably in recent years. This is partly due to the growth in the number of city dwellers. Since 2008, the majority of the world's population lives in cities. By 2030, the proportion is likely to exceed 60 per cent. As cities expand in size and population density, local governments are facing challenges associated with social inclusion, new technologies, the knowledge economy, cultural diversity and environmental sustainability. In response, a growing number of cities are developing innovative strategies that allow their citizens – young and old – to learn new skills and competencies throughout life, thereby transforming their cities into 'learning cities' (UNESCO 2013c).*

In order that such aspirations are achieved, it is cities themselves who should take the lead, and exchange their practices, working alongside their stakeholders and academics in the spirit of co-construction of knowledge as advocated by Hall and Tandon (2013).

#### NOTES

1. Townsville is a city of approximately 190,000 adjacent to the Great Barrier Reef in tropical central Queensland, Australia. The Australian Learning Community Network exists to promote the inclusive concept of learning as the key element in the development of a range of sustainable communities across Australia, through cross sectorial partnerships.
2. Chandola and Jenkins (2014) neatly summarise a range of literature in this domain. Field (2009) extends the territory by considering wider notions of well-being and happiness.
3. These authors report that 'in Greece, the youth unemployment rate increased by 68 percent in the two years from 2010 to 2012. In Spain, the proportion of youth not in education, employment, or training (NEE T) rose 27 percent from 2008 to 2009 and has been creeping up steadily ever since'.
4. The European Observatory on validation of informal and non-formal learning provides a good starting point for those wishing to explore this area. See <http://www.observal-net.eu>.
5. EcCoWell promotes integrating strategies to maximise the positive impacts on the health and educational opportunities of all citizens as well as developing the environmental and economic sustainability of the city, resulting in greater equality, social inclusion and ultimately quality of life. It was developed as a concept within the PIE programme and has been taken on most fully by the City of Cork in Ireland. See <http://eccowellcork.com>

## REFERENCES

- Chandola, C. and Jenkins, A. (2014). 'The Scope of Adult and Further Education for Reducing Health Inequalities'. In British Academy "*If you could do one thing ...*" *Nine local actions to reduce health inequalities*. London: British Academy. pp. 82-90.
- CERI/OECD 1992 *City Strategies for Lifelong Learning*. A Paper Prepared for the 2<sup>nd</sup> Congress on Learning Cities. Paris: OECD.
- City of Townsville (2014). *Lifelong Learning – Strategic Action Plan, 2012-2014*. Available at [http://www.townsville.qld.gov.au/council/publications/communityreports/Documents/Lifelong\\_Learning.pdf](http://www.townsville.qld.gov.au/council/publications/communityreports/Documents/Lifelong_Learning.pdf) Accessed 3 June 2014
- Coelli, M. and Wilkins, R. (2009). Credential Changes and Education Earnings Premia in Australia, *Economic Record*, 85(270): 239-259.
- Department of Employment, Education and Training (DEET) (1990). *A fair chance for all: national and institutional planning for equity in higher education: a discussion paper*. Canberra: DEET.
- Kearns, P., Osborne, M. & Yang, J. (2013). Learning cities: developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59 (4). pp. 409-423.
- Eckert T., Preisinger-Kleine R., Fartusnic C., Houston M., Jucevičienė P., Dillon, B., Nemeth, B., Kleisz T., Ceseviciute, I., Thinesse-Demel J., Osborne, M. & Wallin, E. 2012. *Quality in Developing Learning Cities and Regions: A Guide for Practitioners and Stakeholders*. Munich, University of Munich.
- EC (1995) *White Paper on Lifelong Learning*. Brussels: EC.
- EC (2000) *Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: EC.
- Feinstein, L. and Hammond, C. (2004). *The contribution of adult learning to health and social capital, Wider Benefits of Learning*, Research Report No. 8, London: Institute of Education.
- Field, J. (2009). *Well-being and Happiness*. Inquiry into the Future of Lifelong Learning Thematic Paper 4. Leicester: NIACE.
- Golding, B, Brown, M, Foley, A, Harvey, J & Gleeson, L (2007). *Men's sheds in Australia: Learning through community contexts*. Adelaide: NCVET.
- Hall, B. and Tandon, R. (2013). (eds.) *Higher Education in the World 5 - Knowledge engagement and higher education: contributing to social change*. London: Palgrave MacMillan.
- Longworth, N. and Osborne, M. (2010). Six Ages towards a Learning Region — A Retrospective. *European Journal of Education* 45(3) 368-401.
- Marmot Review (2010). *Fair Society, Healthy Lives – The Marmot Review*. Available at <http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review>. Accessed 3 June 2014.

- Mourshed M, Patel J and Sudar K (2014). *Education to Employment: Getting Europe's Youth into Work*. Available at [http://www.mckinsey.com/insights/social\\_sector/converting\\_education\\_to\\_employment\\_in\\_europe](http://www.mckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_employment_in_europe) Accessed 3 June 2014.
- NIACE (2010). *Inspirations: Enhancing Informal Adult Learning for Older People in Care Settings*, Leicester: NIACE.
- OECD (2001a). *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris: OECD.
- OECD (2001b). *Economics and Finance of Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- Osborne, M. (2003). Policy and practice in widening participation — a six country comparative study of access as flexibility, *International Journal of Lifelong Education*, 22, pp. 43–58.
- Osborne, M., and Kearns, P. (2014). Learning cities 2020. *Hungarian Educational Research Journal* (In Press)
- Scottish Government (2011). *Good Places, Better Health for Scotland's Children*. Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2013). *Child Poverty Strategy for Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.
- Tandon, R. (2014). Strengthening Community Engagement and Social Responsibility in Higher Education . Unpublished Paper. Delhi: PRIA.
- UNESCO (2013a). *Key Features of Learning Cities - Introductory Note*, Hamburg: UIL.
- UNESCO (2013b). *Beijing Declaration on Building Learning Cities - Lifelong Learning for All: Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities*. Hamburg: UIL.
- UNESCO (2013c). *Press Release, International Conference on Learning Cities, Beijing, China, 21–23 October 2013*. Hamburg: UIL.

✉ **Prof. Michael Osborne**

Co-leader of Social Justice, Place and Lifelong Education Research  
Cluster, Director of CRADALL and Co-director of PASCAL  
School of Education  
University of Glasgow  
St Andrew's Building  
11, Eldon Street  
Glasgow G3 6NH  
E-mail: Michael.Osborne@glasgow.ac.uk

*Lifelong Learning*  
Учене през целия живот (уцж)

## МИСИЯ НА БИБЛИОТЕКИТЕ В ПОЛЗА НА НЕФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТА НА ГЛОБАЛНИ И ЛОКАЛНИ ТРАНСФОРМАЦИИ?

**Александър Димчев**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** Настоящата статия е подготвена, за да представи многообразието от възможности, функции и потенциал, с които разполагат библиотеките в днешния свят. Често пъти те са подценявани, на тях се гледа едностранно – като на агенции за съхранение и предоставяне най-вече на традиционни документи. Това се дължи на непознаване на динамиката на развитие на библиотечната институция, на процесите около нея, както и на неразбиране на нейното място и мисия в живота на хората и на обществото. Не се отдава значимото внимание и интерес на ресурсите, с които разполага, за високоинтелигентните специалисти, които би трябвало да работят в нея и да подпомагат с неопценима помощ своите потребители. Особено полезни са библиотеките в днешния свят на знанието и информацията. Свят, в който човешкият успех се уповава и разчита на знаещия „хомо сапиенс“. На онзи, които разбират ценността на информацията за своята подготовка и самоподготовка.

Авторът, който е завършил „Педагогика“ и има повече от 35 г. дейност на попрището на библиотеките, е решил да разчупи определени шаблони и предубеждения за тях. Да се опита да представи реалистична картина за значимостта на библиотеките на фона на протичащи процеси в глобален порядък и очакванията за мисията и ролята на съвременната библиотека. Без да натрапва своето мнение, той задава възможни варианти, свързани с потенциала, който предлага библиотеката за целите на неформалното образование. Дали ще могат да се възползват от него специалистите, посветили своя път на педагогическото поприще, зависи от начина, по който те ще подходят, обединявайки своите знания с необятните възможности, които би им дала днешната библиотека.

*Keywords:* libraries, informal education, global and local transformations

*„...Ако Европа трябва да се създаде отново, не бих започнал с икономиката, а с културата..., защото тя принадлежи на цялото човечество.“*

**Жан Моне, „Постмодерните дилеми на културата“**

**Днес светът е информация. Днес светът е глобален.** Две взаимодопълващи и взаимопроникващи се явления, които ни съпътстват и държат в своята орбита. **Защото знанието и информацията са еманация на културата и на**

**нейните пластове, които оставят следа, работят за напредъка и прехвърлят мостове към бъдещето.**

**Информацията променя света!** Информацията, информационните и комуникационните технологии (ИКТ) изменят драстично нагласи, мислене и начина на живот в обществото и на хората. Те са новите „свещени частици“, заложили в началото на „вселената на знанието“. **Те стоят в основата на глобалната информационна инфраструктура (ГИС), към която сме вперили поглед днес.** Ние ставаме все по-свързани и зависими от ИКТ. Телекомуникационните и информационните системи и компютрите имат глобален обхват, предавайки текст, картина, глас и данни през транснационалните граници. Системите, базирани на технологиите и информацията, поддържат икономическата инфраструктура. ГИС е в основата на текущата интеграция на икономики, култури и общества, която се случва по целия свят. Тя позволява свободното движение на знание, информация, идеи, данни, които се използват в името на свободата и за разширяване на демократичните процеси за гражданите на планета Земя.

Никога в човешката цивилизация информацията и каналите за нейното създаване, оповестяване, съхранение и предаване не са били издигани на такъв височайш пиедестал.

Откакто свят светува, знанието и информацията играят съществена роля за прогреса или за регреса на обикновения човек, за обществения порядък и за хората, които са имали отговорността и мисията да трасират определени процеси и идеи.

Интересно е да се направи един странен паралел между знанията на хора, живели в различни исторически ареали. Изследователи са стигнали до следните факти. Средностатистически един френски селянин в края на XIX и началото на XX век е натрупвал в своя тезаурус и е боравил с информация през съзнателния си живот, която по обем се е равнявала на тази, която се съдържа в един брой на вестник „Льо Монд“ (Le Monde). Тя е била достатъчна на този индивид да върши съвестно своите задължения и да бъде горд и достоен представител на своята велика страна.

Сега, в модерния свят на информацията и на знанието, сме обкръжени отвсякъде с технологии, с които сме в състояние да гребем с пълни шепи от наличните необятни сведения и данни. Притежаваме изключителни възможности, посредством които сме в състояние да се домогваме до образците и продуктите на човешкото съзнание и интелектуална дейност. За съжаление, има индикатори, и то за богатите държави, че да знаеш, не е най-голямата привилегия, достойние и ценност за част от гражданите в тях. Това води до сериозни и неблагоприятни последици за критични маси от населението. Изследване в САЩ за пореден път доказва ниското ниво на информираност на американците.<sup>1)</sup> В представени анализи

за държавата с най-силната икономика в Европа – Германия, прави силно впечатление фактът, че около 14% от населението попада под линията на неграмотността. За България данните са за около 15%. Нашите деца изостават решително в изследванията на PISA, те се нареждат на незавидни места в класациите.<sup>2)</sup>

**57 милиона деца по света никога не са ходили на училище.<sup>3)</sup> Те не могат да четат и пишат, имат ниска здравна култура и са предопределени да се занимават с нискоквалифициран труд.<sup>3)</sup> Това е едно от големите предизвикателства пред съвременния свят, алармира най-новият годишен доклад на ЮНЕСКО по програма „Образование за всички“.** Тази година темата на анализа е „Преподаване и учене: Да постигнем качество за всички“ и се фокусира върху ролята на учителя. Но достъпът до образование не е най-големият проблем. **Ключово е качеството на учебния процес – една трета от децата в начален етап на обучение не успяват да усвоят минимума от знания.** „Една образователна система е толкова добра, колкото са добри учителите в нея“, казва в обръщението си Ирина Бокова – генерален директор на ЮНЕСКО.

Интересен феномен в това отношение според психолози и педагози е процесът, определян от тях като „плъзгане на информацията“. Той е в резултат на промяна в нагласите на индивидите. Последните не се стремят активно да запаметяват факти и знания, при положение че могат с едно „кликване“ на мишката или чрез своето мобилно устройство да се информират. Както възкликват класиците – „О времена, о нрави...“ или „Нищо ново под слънцето...“, „Човешката природа е постоянна и трудно изменчива – променят се технологиите“ около нас. В това отношение с доста символика е натоварен апелът на големия мислител на нашето съвремие Умберто Еко към неговия внук – да чете и да помни в епохата на интернет.<sup>4)</sup>

Независимо от известни дози на негативизъм и опасения, присъщи при всяка една по-революционна трансформация, трябва да напомним следното. Държавите, които работят с визия за бъдещето, инвестират огромни средства в структуроопределящи програми за развитие на информационната и знаниевата инфраструктура. Те осъзнават много добре тяхното значение като определящи области за националната сигурност и за развитие на техните икономики, базирани на знанието. В този аспект могат да бъдат посочени емблематични примери за:

- възникването и лансирането на идеята за глобалната информационна супермагистрала – интернет;
- подкрепата за инициране и финансиране на социални мрежи, разпознаване чрез мрежите;
- политиките и насоките в Европейския съюз за създаване на нов интернет и на научни инфраструктури, както на икономика на иновациите и знанието (Програма „Хоризонт“ – 85 млрд. евро);



– мандатите за „открития достъп“ и за повторното използване на данни, сведения, изследователски резултати (т. нар. златна мина), субсидирани чрез обществени фондове и др.;

– иновации и рязка промяна на ИКТ и на технологичния сектор.

Политолози и социолози и др. започват все по-упорито да заявяват в публичното пространство, че новото пренареждане на световното общество и на неговия порядък е започнало. Процесите се развиват успешно за онези, които оценяват важноста на иницирането и провеждането на отговорни политики, както и на мащабно инвестиране за информационни ресурси и инфраструктури за внедряването и развитието на технологиите. И всичко това, вплетено в контекста за усъвършенстването на човешкия фактор.

Не бива да забравяме и факта, че независимо от заложените в международните документи хуманни и демократични принципи за разширяване на достъпа до информацията светът е разделен на две: на богати и на бедни на информационни ресурси и технологии държави. За съжаление, ножицата продължава да се разтваря. Данните сочат, че високоразвитите страни притежават около 85% от информацията и ИКТ. Дори се формира понятието „информационен империализъм“. Опит да бъде преодоляна технологичната изолация и разделение се опитва да направи компанията Facebook. По време на форума „Mobile World Congress“ в началото на 2014 г. в Барселона в своя доклад „Искаме да създадем свободен сигнал/тон за интернет“ („We want to create a dial tone for the Internet“<sup>5)</sup> Марк Зукърбърг заяви идеята за нов проект, коментирайки плановете на компанията за бъдещето ѝ в мобилните комуникации: „Повечето хора по света нямат достъп до интернет. След като Facebook достигна постижението да свърже един милиард потребители, погледнахме назад и се замислихме как можем да променим останалия свят. Проектът ще се подпомогне от няколко световни партньори“.<sup>5)</sup> Зукърбърг търси да добави още няколко контрагента в следващите години. Проектът е описан като глобално сътрудничество между технологични лидери, некомерсиални организации, местни общности и експерти, които работят заедно, за да предоставят интернет на 2/3 от населението на планетата. Според Зукърбърг част от стратегията на internet.org е да намали общите разходи на свързването в интернет, както и да намали общия поток данни, докато увеличава ефикасността на представянето на реклами.

На фона на случващото се в информационния сектор е важно да си припомним пророческите думи на бащата на кибернетиката Норберт Винер, изречени преди седем десетилетия: „Който владее информацията, той ще владее света“. Да напомним и за символиката, заложена в словата на американския лингвист, философ и политически активист проф. Ноам Чомски – „Свободата за достъп до знанието е петата свобода“.

**Днес светът е информация и знание! Това е мотото на успеха.** Защо не и като предпоставка за възникване на известни заплахи за гражданите на планетата.

Британският професор Тим Бърнърс Лий – изобретател на глобалната мрежа, предупреждава, че днес интернет може да бъде цензуриран и поставен под наблюдение, което е заплаха за демокрацията.<sup>6)</sup> Коментарът е направен при представянето на Индекса на глобалната мрежа за 2013 г. „Интернет и социалните мрежи насърчават все повече хората да се организират, да действат и да изваждат наяве злодеянията, вършени по четирите краища на планетата. Това застрашава някои правителства и води до увеличаване на шпионажа и цензурата, което, на свой ред, заплашва бъдещето на демокрацията“. Думите на Лий са 23 години след началото на интернет – през 1990 г. Според него „Необходими са смели мерки, за да се гарантира опазването на нашето фундаментално право на личен живот и на свободата на словото в интернет“. Подобна е реакцията на изпълнителния директор на Гугъл Ерик Шмид, който изказва опасения за проблеми в мрежата. Шмид твърди, че цензурата може да бъде елиминирана за десетина години.<sup>6)</sup> По думите на Валери Шафер – специалист по история на телекомуникациите и информатиката, в частност по мрежите за данни и интернет от Института за науки на комуникацията при CNRS (ISCC), Франция: „Въпросът за неутралността на интернет – понятие, появило се в Съединените щати през 2002 г., не престава да набира скорост. Дори на пръв поглед да звучи доста технически, той всъщност опира до стойностните измерения на интернет мрежата и нейната екосистема. Като започнем с някои „афери“, илюстриращи предизвикателствата пред неутралността на интернет (аферата Comcast през 2007 г., Orange/Cogent или „Freeadgate“ през 2013 г. и т.н.), ще посочим как те поставят на дневен ред основополагащи въпроси, свързани с използването и икономическото и политическото бъдеще на интернет и свидетелстват за противоречиви визии, ценности и представи сред участниците“. Европейският съюз настоява САЩ да имат по-малка роля в управлението на интернет. По думите на Нейли Крус – комисар за цифровите технологии, „Европа трябва да допринесе за надежден напредък към глобално управление на интернет“.<sup>7)</sup> Европа трябва да играе значима роля в определяне на облика на мрежата в бъдеще“. Европейската комисия не настоява за по-голям държавен контрол върху интернет, както правят Китай и Русия. Тя обаче поиска прозрачност и по-слабо американско влияние върху институциите, управляващи механизмите на глобалната мрежа – например определянето на адресите на уебсайтовете. Крус предлага това да стане „на базата на основните свободи и правата на човека“. Подобна позиция заяви и зам.-председателката на Европейската комисия и европейски комисар за правосъдието Вивиан Рединг.<sup>8)</sup> Тя е за подпис-

ване на споразумение със САЩ за гарантиране на защитата на личните данни на европейските граждани, които се съхраняват в интернет. Според евродепутатите борбата с тероризма не може да служи като оправдание за масово тайно следене на гражданите, което в много случаи е незаконно и тази практика трябва да бъде забранена. Големите интернет компании като „Гугъл“, „Майкрософт“, „Яху“, „Фейсбук“, „Линкдин“ оповестиха информация за броя на своите потребители, данни за които са предоставяли на американското правителство.<sup>9)</sup> В тази връзка от началото на 2014 г. се заговори за създаването на европейски интернет. Инициатори на идеята са канцлерът на Германия и президентът на Франция – Ангела Меркел и Франсоа Оланд. Възможната стъпка в тази посока според Меркел може да е създаването на европейска интернет мрежа, отделена от американските мега-сървъри.<sup>10)</sup>

В подобна перспектива се оценяват и насочват и глобалните ключови тенденции от специалистите, разработили доклада за световния форум на ИФЛА (Международната федерация на библиотечните асоциации и институции) в Сингапур. Те извеждат 5 насоки, които ще променят информационната среда, обществото и нашия житейски хоризонт:<sup>11) 12)</sup>

1. Новите технологии едновременно ще разширяват и ограничават кръга на имащите достъп до информация.

2. Образованието онлайн ще демократизира достъпа до ученето и ще предизвика преобразования в системата на обучение в световен мащаб.

3. Границите на личното пространство и защитата на личните данни ще бъдат определени наново.

4. Хиперсвързаните общества ще се вслушват в нови гласове и групи и ще създават възможности и условия за тяхната активност.

5. Глобалната информационна икономика ще бъде преобразена от новите технологии.

Известно е, че през последните години потоците от информация се развиват лавинообразно. Знанието нараства с експоненциални темпове. Данни от 2013 г., цитирани на конгреса на ИФЛА, ни представят следната картина.<sup>10)</sup> През 2010 г. количеството на предаваната информация в световен мащаб за първи път надхвърли един зетабайт, очаква се на всеки две години то да се удвоява. Количеството ново дигитално съдържание, създадено през 2011 г., е няколко милиона пъти повече от всички написани някога книги. През последното десетилетие трафикът в интернет е нараснал с 13 000%, като през периода 2008 – 2011 г. е създадена повече дигитална информация, отколкото през цялата история на човечеството, за която има писмени свидетелства. Към края на септември 2013 г. в щата Юта в Съединените американски щати бе открит нов център за данни на Агенцията за национална сигурност (NSA), който може да съхранява до 12 екзабайта (12 000 петабайта) информация.

За сравнение, за да се съхранят всички написани някога книги, на всички езици, са нужни около 400 терабайта и това е по-малко от един процент от капацитета за съхраняване на новия център на NSA (0.0033%), тъй като в един петабайт се съдържат 1000 терабайта. През последните няколко години от икономиката на информационната оскъдица се преместихме към икономика, задвижвана от информационно пренасищане. Според Ерик Шмид от Гугъл на всеки два дни човечеството създава повече информация, отколкото е създадено от зората на цивилизацията до 2003 г.<sup>5)</sup> Това са към пет екзабайта данни на ден. Прогнозите на Британската библиотека сочат, че към 2020 г. 75% от всички заглавия по целия свят ще се публикуват само в електронен вид или едновременно като печатно и цифрово издание.<sup>13)</sup> В същото време амбицията на професионалистите е да съхранят дигиталното съдържание в дългосрочен план, за да се гарантира, че интелектуалното ни наследство може да бъде използвано от бъдещите поколения изследователи.

Сериозно се променят и професиите, свързани с информацията и ИКТ. Усещането е, че все повече излизаме от известната затвореност, съпътстваща доскоро професионалните колегии. Живеем в мрежово общество, което според Мануел Кастелс е във възход.<sup>14)</sup> Важно е да обединяваме усилия и да бъдем активни участници на арената на интелекта, в която актьорите са знаещи и информирани, където технологиите изменят традиционни роли, структури и организационни механизми. Пораждат се идеи за постепенно изчезване на част от професиите на настоящите информационни специалисти. Те са резултат от напредъка на технологиите. Според сайта „Нетуърк уърлд“ в редица професионални области хората ще бъдат заменени от роботи и компютри.<sup>15)</sup> Това може да се случи още в следващото десетилетие. Съветът в сайта е, „ако искате сигурност през следващите 10 години, станете организатор на сватбени тържества. Според анализатори това е една от професиите, в които още дълго време няма да може да се намери механичен „заместник“. Най-застрашени са 10 професии, в които хората доста бързо ще отстъпят на техниката. Причината е, че в тези области вече са разработени или се създават успешно автоматизирани системи. Сред изброените е и тази на библиотекаря. Основание за промяната е фактът, че през 2012 г. в щатския университет в Северна Каролина е създадена автоматизирана система за откриване на книгата, доставянето ѝ на читателя и нейното връщане на място, след като той си свърши работата. Тя е приложена първо в университетската библиотека. Наречена BookBot, системата използва лазери, за да помага на студентите да намират и ползват книгите. Може да складира до 2 млн. тома в подходяща среда, чиито параметри за температура и влажност се контролират, и да доставя книгата до 5 мин., след като е избрана от каталога. Иновационното решение поставя под съмнение ролята на библиотекаря. Очакванията за промени имат своята логи-

ка, времето ще покаже до каква степен са оправдани подобни прогнози. Въпреки напредничавите въведения в посочения университет библиотекарите вършат функции, които на този етап е немислимо роботите и технологиите да осъществяват. Друго изследване, проведено в САЩ, не дава доводи за игнориране на бъдещето на библиотечната професия. Напротив, то е респектиращо – в полза на библиотекарите. В проучване за най-перспективните професии за 2008 г., публикувано в „US News and World Report“, се отбелязва, че измежду 31 изброени професии, като една от най-добрите е посочена тази на библиотекаря.<sup>16)</sup> „Забравете за книжния плъх, сега професията е сред най-хайтек професиите по отношение на работата с книги и дигитална информация. Библиотекарят помага на потребителите при намиране на онлайн информация, решава какви дигитални ресурси да се набавят, организира достъпа до информация, формира дискуссионни групи...“<sup>15)</sup>. На фона на различните полюси за бъдещето на професията и на библиотеките запазвам категорично своето житейско кредо. Всяка една институция и професия се вписва в обществените интереси и потребности. Ако иска да съществува, тя трябва да се пребори за своето оцеляване или за своите добри времена. Не за вегетация! Времената са разделни... и изключително динамични! Не става въпрос за единаци, а за осъзнаване, преосмисляне и за обединение на гилдиите, както и за формиране на креативни политики. Това означава мотивация, перцепция за ставащото, усет за новото, качествени услуги и посветеност към публиките. Всичко това, подплатено с добро образование, иновационно мислене, ценности и добри компетенции. Ако тези неща се считат за атавизъм, тогава ще бъде принуден и ще споделя мнението, че светът наистина е непредсказуем?

Като важни агенции за съхранение, създаване и предоставяне на документационни ресурси (традиционни и електронни) и на знания, **библиотеките** са потопени в света на информацията и в мобилността на протичащите процеси, част от които със стремглава бързина. През XXI век интернет и модерните ИКТ предлагат много и разнообразни възможности за библиотеките с оглед на тяхната традиционна мисия и пълноценното им функциониране в бъдеще в контекста на глобализацията се свят. В условията на съвременните предизвикателства задачите на библиотеките в „глобалното село“ е да съчетаят наследените си от Просвещението цели с актуалните потребности и изисквания към тях, за да продължат да осъществяват мисията си в новата „медия“ – места за неограничен достъп до информация в традиционния „хартиен“ и в електронен формат. Трансформацията от Гутенберговата към интернет галактиката, от физическото към виртуалното присъствие е шанс за реално демократизиране и универсализиране на достъпа до информация. Това налага едно ново тълкуване, а не толкова предефиниране на мисията на библиотеките в контекста на новата

дигитална среда. Промяната в дигиталната епоха наложи към традиционните задачи на библиотеките да се добави още една много съществена – цифровизацията. Преходът от печатната към дигиталната епоха е пряко свързан с качествено нова дейност на библиотеките: не просто пасивното събиране и съхраняване на информация, а активното ѝ дигитализиране, запазване и предоставяне. Целта е да бъде осигурен мобилен достъп до информацията, предвид измененията в нагласите на потребителите. Това налага допълване на идеята за библиотеката като физическо хранилище с включването на новата ѝ функция – виртуалната. Тезата се споделя и от директора на Библиотеката на Конгреса на САЩ Джеймс Билингтън. В преамбюла към Стратегическия план на Библиотеката за 2011 – 2016 г. той пише: „Много от основните ни стратегии са директен отговор на предизвикателствата (и възможностите) на стремително развиващите се цифрови технологии и интернет.<sup>17)</sup> Дейността ни, свързана с дигитализацията, представлява допълнение към – а не е за сметка на – традиционната ни работа с аналогови сбирки“. В подобен аспект са и политиките по отношение на развитието на библиотечния сектор в Европейския съюз (в Европа има 187 000 библиотеки, чиито читатели са около 150 млн. души).

**На библиотеките, с оглед на мисията им в новите условия, се гледа като на ТРЕТО МЯСТО за хората за:**

- източник на сила, получена от знания;
- популяризиране на културното наследство;
- образователни центрове и политики;
- привлекателно място в общността;
- единственото добро място в града;
- център на университетите;
- колективната памет на научната институция;
- място, което възрастните помнят от деца;
- средища за неформално образование;
- самоподготовка;
- предоставяне на онлайн и дистанционно обучение;
- социални срещи и контакти;
- защитени и спокойни места – за деца, възрастни и всички публики;
- утеха за самотни и нещастни;
- място, в което всички са добре дошли;
- интеграция и преодоляване на предубежденията между различни групи и етноси;
- стимулиране на културното творчество (театър, музика, балет, танци и всички изкуства);
- намиране на работа за безработни;

- преквалификация на безработни;
- предлагане на нови онлайн услуги;
- места за рекреация и почивка;
- услуги, свързани със здравето на хората;
- развитие на подрастващите (**метърът на интелектуалният растеж – 0 месеца до 10 годишна възраст**). (Това е една обикновена, цветно илюстрирана измервателна скала от пластмаса със сантиметри за измерване на ръста на децата на възраст от 0 до 10 години – такава, каквато я знаем от детските стаи за консултация. При следващ по-внимателен поглед скалата информира за възможностите за подпомагане на читателските умения на всяка възрастова група от деца. Така например за височина 90 сантиметра е написано следното: „Постепенно децата започват да разбират малки сценки с двама или трима персонажи. Сега са увлекателни кратките и прости истории. Съвет: моля, разказвайте действието все още със собствени думи“. В приложение към скалата за всяка възрастова група се дават минимум четири конкретни предложения за подходящи заглавия на книги. Метърът се популяризира в чакалните на логопедични, акушерски, педиатрични и гинекологични кабинети. Метърът е неотменна част от „Библиобета“, при която на всички майки, раждащи в болницата, се подарява „стартов пакет“. Този пакет съдържа читателски метър, информационна брошура и една илюстрирана книга, подходяща за съвсем малки деца);
- библиотерапия;
- взаимовръзки на различни професионални общности – библиотекарите – лекари (рецепти за книги – практика, въведена в няколко страни. Т. напр. във Великобритания, Асоциацията на лекарите съвместно с Асоциацията на библиотечните и информационните специалисти подготвят списъци с книги, които имат позитивно въздействие върху човешката психика и здраве. Лекарите „изписват“ наред с лекарства и подобна литература) – хора на изкуството – бизнесмени – транспортни работници – образователни дейци и др.);
- специализирани програми за противодействие на негативни и асоциални прояви – наркомания, насилие и др.;
- информация за електронното правителство;
- подпомагане попълването на финансови и др. документи;
- средища за неформална информация;
- подпомагане на администрацията;
- запазване на информация за родовата и локалната памет;
- демократизиране на достъпа до културата и до знанията;
- места за подкрепа и развитие на грамотността;
- преодоляване на информационната неграмотност (**програми от 3 г. – детски градини, до обучение на възрастните – „баба чати с внуче“**);
- преодоляване на дигиталното разделение между хората;

– за развитие на информационното общество и на икономиката на знанието и др.

**Задачи, набелязани в Заключенията на Съвета на Европейския съюз относно европейската дигитална библиотека EUROPEANA, както и в редица други документи и проекти на ЕС (PULMAN, PUBLICA и др.), на ЮНЕСКО, ИФЛА и др.**

**Съобразно най-актуалните решения за развитие на градската среда сградите на библиотеките трябва да бъдат ситуирани в централните зони на града или района.** Те трябва да работят в събота и неделя, когато хората си почиват, за да могат да бъдат в услуга на гражданите. Площите трябва да бъдат обзаведени с подходящи мебели и ИКТ. Да бъдат комфортни и да създават чувството, че хората се намират в своите домове. Ако не разполагат с подходящи пространства и сгради, те са длъжни да осигуряват мобилно обслужване за своите потребители – посредством мобилни пунктове: библиобуси, съвременни комуникации, електронни продукти и др.

**Особено интересни и новаторски практики в това отношение има в редица страни за библиотеки в:**

– **МОЛ** – „За да могат новите номади да намерят своето ново място за живот“ – според социоложката Линдхорн;

– **метростанции** (картите за ползване за метрото важат в някои страни и за библиотеките или библиотечните пунктове, разкрити в метростанциите);

– **гари;**

– **кораби;**

– **библиобуси;**

– **ресторанти;**

– **кафенета;**

– **градинки и паркове;**

– **зоологически градини;**

– **плажове** (Холандия, Сърбия, България – Пазарджик, Видин, Русе, Варна, „Албена“ и др.);

– **„буккросинг“** (идеята е да се извадят книгите от библиотеките – обществени и лични, да стигнат до повече потребители. Дори да преодолеем канона за свещеността при съхранението на документите);

– **„библиотечни пакети назаем“;**

– **„умни книги“** – срещи на читатели с доброволци интелектуалци и др.

**Понастоящем библиотеките са длъжни да се съобразяват повече от всякога с външните и вътрешните фактори на въздействие върху тях.** Защото става въпрос за мястото, ролята и мисията им в новата глобална информационна среда. Битката е за техните бъдещи проекции и за доверие



от страна на обществото към тях. Библиотеките трябва да си отговорят безпристрастно на възникващите въпроси, колкото и застрашителни да изглеждат понякога – за предстоящите им измерения и задачи. Библиотечните организации са поставени в много сериозна конкуренция с други субекти на пазара на информация за завоюване на влияние от страна на потребителите (съществуват близо 200 вида организации и канали за информация). Те са длъжни да не се впускат в полемики само за нови функции. Нужно е да съхранят онези от тях, които са изконни и им дават гаранции за вярно служене на хората и на нашата цивилизация. Част от тях са архивната, образователната, социалната, на производител и купувач на информация, на защитник на различните групи потребители. Библиотеките представляват съществена част от важна инфраструктура, която подпомага образованието, работните места и растежа на общността. Те предлагат значим, удобен достъп до информация във всички формати, като ръкописни, печатни, аудио-визуални или дигитални материали. Те са в състояние да подпомагат официалното, неформалното образование и обучението през целия живот, опазването на културната памет, традиционното местно знание и националното културно и научно наследство. Във време, когато националните информационни политики са насочени към подобряване на телекомуникациите и осигуряване на високоскоростни широколентови мрежи, библиотеките са естествените партньори за предоставяне на обществен достъп до информационни и комуникационни технологии (ИКТ) и споделени информационни ресурси.

Задавам два въпроса на БИБЛИОскептиците, които считат, че библиотечната институция е изчерпала своите възможности. Кой ще продължава да издирва, съхранява коректно и почтено паметта и документалните културни паметници от различните епохи на човечеството, особено на динамичните документи в контекста на глобалната информационна инфраструктура? Кой ще трансформира документите, ще се грижи за този процес при постоянните изменения на софтуер, технологии, комуникационни канали и пр. – един от вечните въпроси. Въпросите са свързани с оцеляването и развитието на постиженията на хората и на самите тях. Светът винаги е търсил определен порядък и подредба. В това отношение библиотеките не са ни подвеждали никога!

В подкрепа на казаното дотук за библиотеките се основавам на вярата, експертното мнение и убежденията на заслужили и именити колеги от нашата професионална гилдия<sup>20) 21)</sup>. Първото становище е на приятеля на нашата страна проф. Майкъл Горман. Той ратува за хуманистичните принципи и норми, заложили още в началото на развитието на библиотеките, и за отстояване и защита на идеите за тях. Позовавам се и на оценъчната логика на Вартан Грегориан – дългогодишен президент на Нюйоркската публична библиотека

и настоящ президент на корпорацията „Карнеги“ в Ню Йорк. Той пледира: „Зданието на нашата култура се крепи на основите на библиотеките и на знанието, което те съхраняват и разпространяват. В библиотеките е компресирана паметта и мъдростта на човечеството, постиженията и надеждите за по-добър свят, уповаващ се на интелекта“. Грегориан оприличава библиотеките като „пазителките на ДНК на нашата цивилизация“... Според него хората, отговорни за настоящето и бъдещето на културните пластове, трябва да не забравят това. „Библиотекарите трябва да настояват съществуването ни да не е в опасност, никога да не бъде в опасност. Оцеляването ни никога не може да е под въпрос. Качеството на нашето оцеляване и качеството на услугите е това, което е важно за обществото. Ако може да сте убедителен в това, никой няма да постави библиотеката начело на листата за орязване, а накрая“, заключава той. Подобна е и вярата за ролята и значението на библиотеките и на Нийл Геймън – английски писател на научна фантастика и комикси.<sup>22)</sup> В своята публична реч, озаглавена „Защо бъдещето ни зависи от библиотеките, четенето и мечтите“, той споделя: „Библиотеките дават свобода. Свободата да четеш, свободата на идеи, свобода на общуването. Те дават образование (който процес не приключва в деня, в който напуснем училището или университета), те дават развлечение, създават безопасни места и предоставят достъп до информация. Тревожа се, че сега, през двайсет и първи век, хората не разбират какво са библиотеките и какъв е смисълът от тях. Ако възприемате библиотеката като лавица с книги, тя може да ви се стори антична и остаряла в свят, в който основно, но не единствено, издаваните книги съществуват дигитално. Но това означава, че въобще не сме схванали същината на въпроса. Мисля, че причината е свързана с природата на информацията. Информацията има стойност, а правилната информация има огромна стойност. Библиотеките са места, в които хората отиват, за да търсят информация. Книгите са само върхът на информационния айсберг: те са там и вие можете безплатно и легално да си вземате книги от библиотеките. Повече отвсякога деца заемат книги от библиотеките – книги от всякакъв вид: книжни, електронни, аудио. Но библиотеките са например места, където хората, които нямат компютри, които може би нямат интернет връзка, могат да бъдат онлайн, без да плащат нищо. Това е изключително важно, когато начините да си намерите работа, да кандидатствате за работа или за помощи все повече стават изключително онлайн. Библиотекарите могат да помогнат на тези хора да се ориентират в този свят“.

**В последните документи на ИФЛА се настоява пред ООН и пред политическите ръководства в отделните държави библиотеките да бъдат включени в рамките на стратегиите за развитие.**<sup>11) 12)</sup> Тъй като библиотеките имат естествена роля за осигуряването на достъп до информационно съдържание и връзките с хора и организации, които са в основата на устой-

чивото развитие, политиците трябва да насърчават укрепването и осигуряването на библиотеките и да използват уменията на библиотекарите и други информационни работници за справяне с проблемите на развитието на ниво общности. Затова ИФЛА призовава политици и практики в областта на развитието да използват тези мощни налични ресурси и да гарантират, че всяка концепция за развитие след 2015 г.:

- признава ролята на достъпа до информация за съществен елемент, способстващ развитието;
- признава ролята на библиотеките и библиотекарите като посредници за развитието;
- насърчава държавите – членки на ООН, да поддържат информационните структури, стоящи в основата на развитието и предоставящи мрежови, информационни и човешки ресурси – като библиотеки и други обществени институции.<sup>12)</sup>

**Авторът на настоящия текст споделя и застава зад тезата, че мисията и функциите на библиотеката определено се дефинират от обществените порядки и от очакванията към нея.**<sup>20) 21)</sup> Ролите, които тя е поемала, еволюират в различните времеви отрязъци. Те губят своята модерност при дадени обстоятелства, за да бъдат припознати в друг период или епоха или да бъдат доразвивани в нов план. Времената се менят и самата идея за библиотеката, за нейните функции и място се поставят на преоценка в различни периоди. Новите технологии през последните две десетилетия оказват по-сериозно въздействие върху библиотеките, отколкото различните фактори на влияние в предишните столетия. Те водят до големи промени в каналите за комуникация в различните обществени сектори. Намираме се на кръстопът по отношение на мястото и влиянието на библиотеката в процеса на сложните метаморфози на: знанието и информационните потоци; промяната на носителите на информация; нагласите на потребителите; идеите за съхранението и достъпа на знаниевите ресурси в глобалния свят. Ние кръжим във „вселена на информацията“, която в резултат на динамиката на промените е изправена в началото на века пред решението да преоткрива и да си проправя път от определена неизвестност към търсене на модели на установеност и адаптивност.<sup>23) 24)</sup> В забързания свят, в който живеем, сме подтиквани да преосмисляме и значението на библиотеката. **Това, което е важно днес, е идеята за нейната ценност за хората, за нейната роля и еволюция. Какво очакваме да бъде тя в бъдеще на фона на постигнатото, натрупванията и традициите? Когато разсъждаваме за трансформациите и очакванията към библиотеката и търсейки конструкцията, върху която да стъпим, си позволявам да следвам логиката на две популярни фигури, представители на различни професионални направления.**<sup>20) 21)</sup> В свои интелектуални дирения те се опитват да ни внушат веруюто си за хода

на промените около нас. На първо място бих цитирал мисълта на носителя на Нобелова награда – поета, драматурга и критика Томас Стърнс Елиът: „Настоящото и миналото време са може би настояще в бъдеще време“. По сходен начин Питър Дракър – един от видните специалисти в областта на мениджмънта, споделя: „Бъдещето може да бъде предположено. То вече се е случило, тъй като е плод от събития и въздействия, които са станали и които залагат сценарии за последващи проявления и модели“. Придържайки се към разсъжденията на Елиът и Дракър, ще направя скромнен опит в следващите редове да сглобя пъзела за съвременните функции и мястото на библиотеката в обществото, в чиято мозайка се съзират елементи от миналото, случващото се и очакваното.

Както бе цитирано, интерес и тревога буди посланието на Умберто Еко до неговия внук: „Мило мое момче, учи наизуст!“.<sup>3)</sup> Намирам, че то се вписва в идеите на текста – като апел и възвание към „опиянението“ на хората, които ползват технологиите безконтролно, без да отчитат последиците за „хомо сапиенс“. Едно предизвестено внушение, без да знаем накъде се е насочил нашият свят. От дистанцията на времето, сходно със заложените тревоги в най-стария ръкопис (папируса на Прис), съхранен до днес, датиращ от 3000 г. пр. Христа, в който е заложено посланието: „За нещастие, сега светът не е такъв, какъвто беше по-рано. Всеки иска да пише книги... Никой не чете... Децата не слушат родителите си... Накъде отива светът...“. Подобни терзания са характерни и за други епохи. Сходни мисли напътстват и след изобретяването на печатарската преса от Гутенберг. Неговият съвременник – Полициано, силно разтревожен, заявява: „Сега човешката глупост ще се тиражира много бързо, ще ни залива в огромни обеми, което е заплаха за добрите нрави и за хората...“.<sup>20) 21)</sup> В противовес на изразеното ще си позволя да цитирам думите на Алберт Айнщайн за ролята на книгите и на четенето.<sup>22)</sup> Веднъж бил запитан как да направим децата си интелигентни. Отговорът му бил едновременно прост и мъдър. „Ако искате децата ви да са интелигентни – казал той, – четете им приказки. Ако искате да са още по-интелигентни, четете им още повече приказки.“ Той е осъзнал колко ценни са четенето и въображението. Надявам се, че можем да дадем на децата си свят, в който ще четат, ще им бъде четено, ще фантазират и ще разбират. Интересни примери за ролята на знанието и стремежа към него ни дава Нийл Геймън<sup>22)</sup>: „Преди няколко години за кратко се чуха гласове, които твърдяха, че живеем в постграмотен свят, в който способността да извличаш смисъл от писаното слово е по-скоро излишна, обаче онези дни отминаха: думите са по-важни отвсякога. Управляваме света с думи и докато светът се плъзга в мрежата, ние трябва да го следваме, да разбираме това, което четем. Хората, които не са в състояние да се разбират помежду си, не могат да обменят идеи, не могат да общуват, а програмите за превод почти не могат да помогнат“. Геймън

продължава: „През 2007 посетих Китай на първия в китайската история партийно одобрен конгрес на фантастиката и фентъзито. По едно време отведох настрана един от ръководителите и го запитах защо фантастиката дълго време не е била одобрявана. Какво се беше променило? Много просто, отвърна ми той. Китайците били страхотни в правенето на неща, стига други да им донесат плановете. Обаче не извършвали никакви подобрения, нищо ново не измисляли. Нямали въображение. Така че изпратили делегация в САЩ – в Ейпъл, Майкрософт, Гугъл, и разговаряли с хората, които измисляли бъдещето. И разбрали, че всички са чели фантастика, когато са били деца“.

**Други интересни сведения за ролята на четенето, библиотеките и книгите ни сочат интересни феномени.** Според Малкълм Кели от програмата „Четенето и основополагащо“ в САЩ е доказано, че деца, които произхождат от семейства с нисък финансов и социален статус, започват детската градина със слухов речников запас от 3000 думи. При семействата с високи доходи децата разпознават около 20 000 думи. Друго изследване демонстрира, че липсата на четене през лятото при семейства с ниски доходи води до загуба на един до три месеца знания, придобити от предходната учебна година. Децата са забравили между 25 – 50% от наученото през изминалата година. Препоръките са, за да се предотврати „упадъкът“ в четенето, децата да участват в летни доброволни програми за четене на книги с участие на библиотекари, учители и родители. Разбира се, че е желателно подобни програми да се насочат към всички възрасти, с подходящи за тях статии, книги и др. ресурси.

**Особено място в образователните програми и в дейностите, свързани с развитие и самоусъвършенстване на индивидите, се отнежда на различните видове библиотеки – обществени, училищни, специални, университетски и др. Ролята и мисията на библиотеките е да преодоляват неравенствата и да дават равен шанс за всички!!! На това се крепят доверието и силата на съвременната библиотека – на нейното място в процеса на ученето – задължително или неформално!!!**

Днес, в епохата на интернет, специалистите, които анализират Мрежата, твърдят, че само около 8 – 10% от информацията, която се кумулира и разпространява в нея, е полезна, останалото е т. нар. спам или информация със случаен характер. Може би има известни основания за изложените по-нагоре в текста предупреждения. Струва ми се, че те играят ролята на коректив и на ориентири за движение напред. Интерес представлява мнението на Файлис Спайс – вицепрезидент на OCLC<sup>24</sup>: „През 1967 г. Маршал Маклюън пише в книгата си „Медията е посланието“, че „която и да е технология постепенно създава една съвсем нова среда. Днешното въздействие на технологията върху нас е по-различно от това на индустриалната революция. То е по-демократично, по-лично, по-неуловимо, по-дълбоко.

Какво се има предвид? Когато говорим за новата глобална икономика, става въпрос за свят, в който хората работят с интелекта си, а не с ръцете си. Свят, в който комуникационните технологии създават конкуренция в планетарен мащаб – не само за спортни обувки и лаптопи, а и за университети и библиотеки. Свят, в който новостите са по-важни от масовата продукция. Свят, в който инвеститорите влагат в нови идеи, а не в нови машини. Свят, в който бързата промяна е константа. Един толкова различен свят, чиято поява може да се определи единствено като революция... Видно е, че около нас израства нова информационна ера – на глобална икономика, чиито основни източници на богатство са по-скоро знанието и комуникациите, отколкото природните ресурси и човешката работна ръка... Революцията на комуникациите накланя баланса на силата от институциите към отделния човек“.

#### БЕЛЕЖКИ

1. Допитване в САЩ показва, че една четвърт от американците не знаят, че Земята обикаля около Слънцето. Не за първи път обаче изненадващата неинформираност на американците излиза наяве, отбелязва в „Дейли телеграф“. В последно време редица допитвания показват, че някои американци не знаят доста други неща, освен астрономически факти. Сп. „Нюзуик“ накара 1000 американци да решат теста за предоставяне на американско гражданство на чужденци и 29% от тях не успяха да назоват името на вицепрезидента Джо Байдън. Почти три четвърти не успяха да посочат кой е бил врагът на САЩ по време на Студената война. 6% от участниците в теста пък не успяха да посочат датата на Деня на независимостта. Допитване по телефона, извършено от музея „Маккормик“, посветен на първата поправка на американската конституция, показва, че хилядата анкетиранни могат доста добре да идентифицират членовете на анимационното семейство Симпсън, но не и да посочат какви са правата им според първата поправка, а именно свобода на словото, на печата, право за адресиране на петиции до правителството, религиозна свобода. Допитване на сп. „Нешънъл джиографик“ сред 500 американци на възраст 18 – 24 години показва, че 6% от тях не могат да намерят САЩ на картата на света. Само един от трима анкетиранни е успял пък да открие Великобритания на картата. Две трети от анкетираните са казали, че населението на САЩ е между 750 милиона и 2 милиарда души, докато то е едва 298 млн. души. Три четвърти са посочили английския език като най-говорения по света, а всъщност той е на трето място след китайския и испанския. В същото допитване, извършено три години след началото на войната в Ирак през 2003 г., 37% от младите американци не са успели да намерят Ирак на картата на Близкия изток. Едва един на четирима е успял да открие Израел и Иран на картата. 37% от младите американци са успели да посочат къде се намира Саудитска Арабия, но едва 23% са открили и четирите страни

на картата. Допитване на в. „Вашингтон пост“ две години след началото на иракската война пък показва, че 70 процента от американците продължават да вярват, че Саддам Хюсеин е бил лично замесен в атентатите от 11 септември 2001 г. Осем от 10 анкетирани са казали, че Ирак вече е разработил оръжия за масово поразяване. Допитване от 2009 г. на Европейския комуникационен бюлетин е показало, че американците са се справили по-зле от участници от европейските страни Финландия, Великобритания и Дания в отговорите на въпроси, свързани с международната политика. Едва 58% от американците са успели да кажат кои са талибаните в сравнение със 75 процента от британците. През 2003 г. доклад, посветен на американското образование, е заключил, че американското непознаване на външния свят е толкова голямо, че може да представлява заплаха за американската национална сигурност.

Изненадващите неща, които американците не знаят. Свят Америка 16 февруари 2014// <<http://www.dnes-24.com/?p=12496/16.02.2014>.

2. Резултати от международното изследване PISA (Програма за международно оценяване на учениците) (*данни за България*). Програмата оценява 15-годишните ученици, като основната ѝ цел е да определи доколко те в края на задължителното училищно образование са придобили познания и умения, които биха им позволили успешно да се конкурират на трудовия пазар и биха били основа за пълноценна лична и професионална реализация. Ключов елемент в PISA е разбирането, че компетентностите, които младите хора формират в училището, се отразяват върху способността им да продължат обучението си и да се интегрират успешно в обществото. България е на 47-а позиция от 65 участника със среден резултат на българските ученици от 439 точки по математика. Средният резултат на учениците в държавите от ОИСР (Организацията за икономическо сътрудничество и развитие) е 494 точки. С най-висок среден резултат от 613 точки са учениците от Шанхай – Китай. На следващите три позиции са съответно: Сингапур (573 точки), Хонконг – Китай (561 точки), Китайски Тайбей (560 точки), на осма позиция е първата неазиатска държава Лихтенщайн (535 точки), след нея – Швейцария (531 точки). За сравнение, по четене България е на 51-ва позиция със среден резултат на българските ученици от 436 точки. Среден резултат на учениците в държавите от ОИСР – 496 точки. На първите шест позиции са съответно: Шанхай – Китай (570), Хонконг – Китай (545 точки), Сингапур (542 точки), Япония (538 точки), Корея (536 точки) и Финландия (524 точки). По природни науки България е на 45-а позиция със среден резултат на българските ученици от 446 точки. Среден резултат на учениците в държавите от ОИСР – 501 точки. На първите шест позиции са съответно: Шанхай – Китай (580), Хонконг – Китай (555 точки), Сингапур (551 точки), Япония (547 точки), Финландия (545 точки) и Естония (541 точки). Според средния си резултат в PISA 2012 България попада в една група със Сърбия (449 точки), Турция (448 точки), Румъния (445 точки), Кипър (440 точки), Обединените арабски емирства (434 точки) и Казахстан (432).

Резултати от международното изследване PISA 2012 // <[http://www.minedu.government.bg/news-home/2013/13-12-03\\_PISA.html/20.02.2014](http://www.minedu.government.bg/news-home/2013/13-12-03_PISA.html/20.02.2014)>

3. Качественото обучение – само с добри учители. АзБуки, **бр. 13**, 27 март – 2 април 2014 г.
4. ...Но не за това бих искал да говоря с тебе, а за болестта, която порази твоето и предишното поколение, което вече учи в университетите. Говоря за загубата на паметта. Истина е, че ако ти поискаш да узнаеш кой е Карл Велики или къде се намира Куала Лумпур, можеш да натиснеш копчето и веднага да научиш всичко това от интернет. Прави го, когато ти е необходимо, но щом го узнаеш, се постарай да го запомниш, за да не го търсиш повторно, когато тези знания ти потрябват пак, например в училище. Лошо е, че убеждението как компютърът може във всеки момент да ти отговори на въпросите убива желанието да запомниш информацията. Мога да илюстрирам това със следното сравнение: щом разбере, че може да стигне от една улица до друга с автобус или с метро, което е много удобно при бързане, човек решава, че вече няма нужда да ходи пеша. Но ако спреш да ходиш пеша, се превръщаш в инвалид и трябва да се движиш с инвалидна количка. О, знам, че спортуваш и умееш да контролираш тялото си, но нека сега обърнем внимание на мозъка ти. Паметта е като мускулите на краката. Ако спреш да я упражняваш, тя ще закърнее и ти (нека говорим без увъртания) ще се превърнеш в идиот. Освен това всички ние на старини рискуваме да се разболеем от болестта на Алцхаймер и един от начините да избегнем тази неприятност се крие в постоянните упражнения на паметта ни. Ето рецептата ми. Всяка сутрин учи някакво кратко стихотворение, както караха нас да правим в детството. Могат да се правят и състезания с приятели за най-добра памет...

...Мога да продължа да питам до безкрайност и въпросите биха могли да станат прекрасна тема за изследване. Защото всичко това трябва да се помни. Ще дойде ден, в който ще остареееш, но ще чувстваш, че си изживял хиляди животи, все едно си участвал в битката при Ватерло, присъствал си на убийството на Юлий Цезар, посетил си същото място, където Бертолд Шварц, смесвайки различни вещества в опит да получи злато, случайно изобретил барута и хвъркнал във въздуха (така му се и пада!). А другите ти приятели, които не се опитват да обогатят паметта си, ще преживеят само един – собствения си живот, монотонен и лишен от емоции. Така че обогатявай паметта си и за утре да научиш наизуст *La Vispa Teresa* (детско стихотворение от Луиджи Сайлер, поет от Милано – б.п.).

Умберто Еко. Мило мое момче, учи наизуст! // *24 Часа*. <http://www.24chasa.bg/01.02.2014>

5. Mark Zuckerberg: „We want to create a dial tone for the Internet“. In: Mobile World Congress Keynote in Barcelona, Spain, on Feb. 24, 2014. // <<http://mashable.com/2014/02/24/mark-zuckerberg-mobile-world-congress-2/25.02.2014>>



6. Башата на интернет: Бъдещето на мрежата е застрашено. Британецът призова за смели мерки, за да се гарантира правото на личен живот и свободата на словото. АБВ, 23.11.2013. // <<http://www.abv.bg/>> 24.01.2014> [Същото и В: <<http://www.vesti.bg/tehnologii/kompyutri-i-djadji/prof.-lij-bydeshteto-na-mrezhata-e-zastrasheno-5999142/25.01.2014>>]
7. ЕС иска САЩ да имат по-малка роля в управлението на интернет. АВВ. Вг. // <<http://www.vesti.bg/sviat/evropa/es-iska-po-malka-rolia-na-sasht-v-upravlenieto-na-internet-6005260/12.01.2014>>
8. Вивиан Рединг публично благодари на Едуард Сноудън за разкритията му. *Свят . Европа*, // <<http://www.vesti.bg/sviat/08.01.2014>>
9. Големите интернет компании с нова информация за онлайн следенето. // *Свят . Америка*. // <<http://www.vesti.bg/sviat/04.02.2014>>
10. Германия ще прави европейски интернет. <<http://profit.bg/news/Germaniya-shte-pravi-evropejski-internet/nid-119219.htm/26.02.2014>>
11. На гребена на вълните или настигнати от прилива: Да се ориентираме в променящата се информационна среда. Изводи от Доклада на ИФЛА за основните насоки на развитие. Докладът е представен на Световния библиотечен и информационен конгрес в Сингапур през август 2013 г. В: ББИА онлайн, 2013, бр. 6, с. 4-13.
12. Становище на ИФЛА относно библиотеките и развитието. Прието от Управителния съвет на ИФЛА, Сингапур, 16 август 2013 г. // <<http://www.lib.bg/publish/Издания-на-ИФЛА/Манифести/248-Становище-на-ИФЛА./23.02.2014>>
13. British Library <<http://www.bl.uk/10.06.2013>>
14. Кастелс, М. Възходът на мрежовото общество. Т. 1. С. : ЛИК, 2004. 496 с.
15. 10 професии, които роботите ще ни отнемат. Всички новини от 18 февруари 2014. // 24 часа. bg. /18.02.2014>
16. Професията библиотекар – сред професиите с бъдеще. *Нова библиотека*, 2008, № 8, с. 2.  
[Best Careers of the US News and World Report for 2008].
17. Library of Congress. Strategic Plan | Fiscal Years 2011 – 2016. 2010 [<<http://www.loc.gov/about/strategicplan/strategicplan2011-2016.pdf/25.01.2012>>]
18. Съвет на Европейския съюз. „Заклучения на Европейския съвет от 20 ноември 2008 г. относно европейската цифрова библиотека EUROPEANA (2008/C 319/07)“ [<<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lng1=en,bg&lang=&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=484919:cs/> 14.11.2013>]
19. Europeana Strategic Plan 2011 – 2015. [[http://www.pro.europeana.eu/c/document\\_library/get\\_file?uuid=c4f19464-7504-44db-ac1e-3ddb78c922d7&groupId=10602/13.02.2014](http://www.pro.europeana.eu/c/document_library/get_file?uuid=c4f19464-7504-44db-ac1e-3ddb78c922d7&groupId=10602/13.02.2014)>

20. Dimchev, A. The Library. A Journey through Time... In: A Collection of Works by Teaching Staff Members in The department of Libarry Science, Scientific Information and Cultural Policy. Compiler A. Dimchev \ Sofia. "St. Kliment Ohridski" University Press., 2013, p. 61 – 98.
21. Dimchev, A. To Libraries, with Love. The Library-Information Policy of Bulgaria 1989 – 2013. (A Collection of Papers, Projects and Articles), Sofia. "St. Kliment Ohridski" University Press., 2013, 288 p.
22. Gaiman, Neal. Reading an obligation / Neal Gaiman. // *The Reading Agency*. (18.10.2013) [Лекцията на Нийл Геймън пред Агенцията за четенето, изнесена на 14 октомври 2013 г. в Барбикан център, Лондон. Годишните лекционни серии на Агенцията за четене стартират през 2012 като платформа за водещи писатели и мислители, които да споделят предизвикателни идеи за четенето и библиотеките.]
23. Flood, Alison. "Digital Public Library of America (DPLA) opens to public" In: *The Guardian*, 02.05.2013 [<http://www.guardian.co.uk/books/2013/may/02/digital-public-library-america-dpla/12.02.2014>]
24. Spies, P. Libraries, Leadership and the Future.- *Library Management*, 2000, Vol. 3, N 3, p. 123 – 127.

## **MISSION OF LIBRARIES IN BENEFIT OF INFORMAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL AND LOCAL TRANSFORMATIONS?**

**Abstract.** This article has been prepared to present the variety of features, functions and potential that libraries have in today's world. They are often underestimated; they are regarded one-sidedly as agencies of storage and distribution mainly of traditional documents. This is due to ignorance of the library institution dynamics, of the processes around it as well as misunderstanding of its place and mission in the lives of individuals and society. No significant attention and interest is shown to their resources available, to highly intelligent professionals who should work there and give invaluable support to users. Libraries are particularly useful in today's world of knowledge and information: the world where human success relies on knowing "homo sapiens". The latter are those who understand and appreciate the value of information for learning and self-study.

The author, who graduated an MA course in Pedagogy and has more than 35 years of activity in the field of libraries, has decided to break certain patterns and preconceptions about them. He will try to present a realistic picture of the importance of libraries in the background of ongoing processes in a global aspect and the expectations to the mission and role of the modern library. Without imposing his opinion, he sets options related to the potential of library in informal education. Whether the professionals who have dedicated their time to the pedagogical career can benefit from this potential, depends on how they will approach to it combining knowledge with vast opportunities that the library of today could give them.

✉ **Prof. Dr. Alexander Dimchev**  
Library and Information Science  
Faculty of Philosophy  
Sofia University  
Bulgaria  
E-mail: dimchev\_uni@abv.bg

*Lifelong Learning*  
*Учене през целия живот (уцж)*

## **ПРОГРАМА „МУЗЕЙНО ПРИКЛЮЧЕНИЕ“ В НАЦИОНАЛНИЯ ИСТОРИЧЕСКИ МУЗЕЙ (за посетители със специални образователни потребности)**

**Стоянка Янакиева**

*Национален исторически музей – София*

**Резюме.** Националният исторически музей е научна, културно-просветна и образователна институция, която от самото си създаване се утвърждава като съкровищница, пазител и популяризатор на богатото ни културно-историческо наследство.

За да откликне на промените в обществото, в очакванията и нагласите на публиките и новите тенденции в музеологията, екип от музейни служители на НИМ разработи платформата „Музейно приключение“. Основният принцип, върху който се гради, е „Учене чрез преживяване“. Образователните цели се постигат чрез атрактивно, неформално обучение, като се създават условия за възникване на положителни емоции, а чрез тях познанието се превръща в трайно знание.

*Keywords:* museum adventure, learning through experience, interactive discourse, special educational needs

Националният исторически музей е научна, културно-просветна и образователна институция, която от самото си създаване се утвърждава като съкровищница, пазител и популяризатор на богатото ни културно-историческо наследство. През изминалите години се превръща в средище за общуване с историята, културата и изкуството, в зона на социални контакти и важен фактор в българското общество за запазване на българската идентичност в условията на ускорената глобализация. Би могло да се приеме, че музеят е „капсула на историческото време“, но самият музей постоянно се променя, развива, обновява съобразно промените в съвременното общество.

Навлизането на информационните технологии (с различни темпове и успех във всички сфери на българското общество), които предоставят бърз достъп до информация и създаване на социални мрежи във виртуалната реалност, води до промяна в очакванията, нагласите и характеристиките на публиките. Маркетинговото проучване от 2012 г.<sup>1)</sup> показва, че 69,4% от анкетираните ученици от 15 столични училища са за обособяване на работилници, в които



Фигура 1

могат да се изработват копия на експонати и да се извършват интерактивни дейности. Съвременният посетител не желае да бъде пасивен наблюдател и слушател, а иска да бъде активен участник в събитията, в историята, да я докосне и съпреживее. Отчитайки тези промени, новата музеология измества ударението върху социалното призвание на музея и неговия интердисциплинарен характер, но не забравя и образователната му функция. С тази цел се организират изложби с интерактивни елементи, разработват се интерактивни кътове и нови сценографски решения на музейното пространство, които улесняват реализацията на музейните образователни програми, насочени предимно към детската и ученическата аудитория.<sup>2)</sup>

За да откликне на промените в обществото, в очакванията и нагласите на публиките и новите тенденции в музеологията, екип от музейни служители разработи платформата „Музейно приключение“ (фиг. 1). Тя включва различни музейни дейности и модули, обособени в две части: културно-историческа и природонаучна. Дейностите са разнообразни – изложби, презентации на книги и срещи с автори, празници, семинари, чиято цел е да се активира ролята на посетителите, да бъдат мотивирани да изразяват своите преживявания с помощта на музейните експонати, със средствата на музикални, танцови и сценографски изпълнения и така със смяната на перспективата<sup>3)</sup> музеят да стане привлекателно място и за хора, които не посещават музеи. Модулите „В. Левски“, „Цвят и образ в старото школо“, „Средновековни истории“, „Глината в моите ръце“, „Млади еколози“ и др. дават възможност на децата под формата на игра, влизайки в роли на исторически герои, на откривате-



Фигура 2.

ли, на чираци и майстори, еколози да се запознаят с културата, историята, изкуството и природата по атрактивен и неформален начин.

Основният принцип, върху който се гради, е „Учене чрез преживяване“. Образователните цели се постигат чрез атрактивно, неформално обучение, като се създават условия за възникване на положителни емоции, а чрез тях познанието се превръща в трайно знание, защото „фактите се забравят, но преживяванията остават“.<sup>4)</sup> Програмата съдейства на публиката да направи първите си стъпки в познанието за културно-историческото наследство по креативен, нетрадиционен и иновативен начин, при който се развиват умения за общуване, за работа в екип, усещане на собствената значимост и принадлежност към групата. Стимулират се всички сетива и ученето става забавно, развива се интересът към историята и музейните дейности. Образователният процес е ненаатрапчив, придружен с разнообразни дейности (спортни и ролеви игри, логически задачи, драматизации, „изпитания“), провокиращи желанието да открият историята, да се потопят в нея и да я съпреживеят. Чрез музейната експозиция, временни изложби и интерактивни пространства и използвайки интерактивната беседа, която се базира на диалога и е придружена с различни игри („Търси, намери...“<sup>5)</sup>, „Обърни и разкажи“<sup>5)</sup>, „Широко затворени/отворени очи“<sup>6)</sup> и др.), драматизации („Клетва на комитетски дейци“, „Апостолът в премеждие“, „Заветът на Кубраг“<sup>6)</sup>) се реализират модулите от първата част на програмата.

Създаването на Детски музейно-образователен център<sup>7)</sup> в НИМ с ателиета „Грънчарство“ (фиг. 2), „Работилница за сапуни“ (фиг. 3) и „Плъсти“ (фиг. 4)



Фигура 3.

дава възможност за разработване на модули, чрез които се развиват творческите заложби, умения и сърчности в духа на българските традиции. Занятията се водят от майстори<sup>8)</sup>, подпомагани от „калфи“ – служители на музея с опит и умения да работят с по-малки и по-големи деца, които са в ролята на чираци. Заниманията в ателиетата на Детския център се провеждат всяка събота и неделя<sup>9)</sup> и са подходящи за различни групи посетители – деца и ученици (предимно от основни училища, но се включват и от по-горните класове), (не)посетителите – деца, младежи със СОП и посетители с допълнителни потребности, деца и младежи в риск, групи от малцинствата, от имигрантските общности и др. Дейностите в ателиетата намаляват стреса, агресията и са особено полезни за деца с девиантно поведение. МКБППМН<sup>10)</sup> към район „Младост“ по съвместна инициатива с НИМ организира посещение на група от 19 деца в музея и ДЦ – лято 2013 г. Това ново за тях преживяване стимулира уменията им за работа в екип и комуникация, за ограничаване на конфликтните ситуации и поражда желание за повторно преживяване, но в качеството на доброволци към Детския център.

Изградената детска площадка с елементи от естествени материали и модули за игри и обучение, адаптирани за деца със специални образователни потребности, е коледен подарък от сдружение „Азбукари“.<sup>11)</sup> В неформалната среда на музея и парковото пространство с новата детска площадка малките и по-големи посетители се запознават с природата и нейното биоразнообразие, развиват се навиците за нейното опазване, обучават се да преодоляват препят-



Фигура 4.

ствия, конфликти и противоречия. Паркът е подходящо място за реализация на модулите „Забавна метеорология“, „Биоигри“<sup>12</sup> от природонаучната част на „приключението“. С игрите на открито се усилва връзката с природата, създават се здравословни навици.

Платформата „Музейно приключение“ действа като целогодишна интердисциплинарна и мултифункционална образователна програма с възможности за надграждане. Тя включва модули за най-значимите национални празници и български герои, събития, обичаи и традиции. Празниците „Че се е пролет пукнала“, „Бягайте змии и гущери“ (фиг. 5), „В очакване на Коледа“ (фиг. 8) и др. дават възможност на посетителите не само да участват във възстановки на празнични ритуали и обреди, а и да изявят артистичните си способности. Тогава музеят се превръща в сцена, на която танцьори и певци от читалищни и училищни школи разгръщат талантите си. При организирането на подобни тържества (и не само тогава) се осъществява връзката между различните културни и образователни институции.

Програмата „Музейно приключение“, със своята идея да превърне ученето в забавление (education + entertainment = edutainment)<sup>13</sup> и приятно преживяване, е подходяща за различни групи посетители, тъй като всеки модул, всяка беседа и всяко музейно събитие могат да бъдат адаптирани съобразно учебната програма и възрастовите, етнически, религиозни и физико-психологически особености на посетителите, както и с техните интереси, интелект и възможности. Инициативата „Нощ на музеите“ на 17 май 2014 г. даде възможност на посетителите не само да разгледат музейната експозиция, да работят в ателиетата на Детския център,

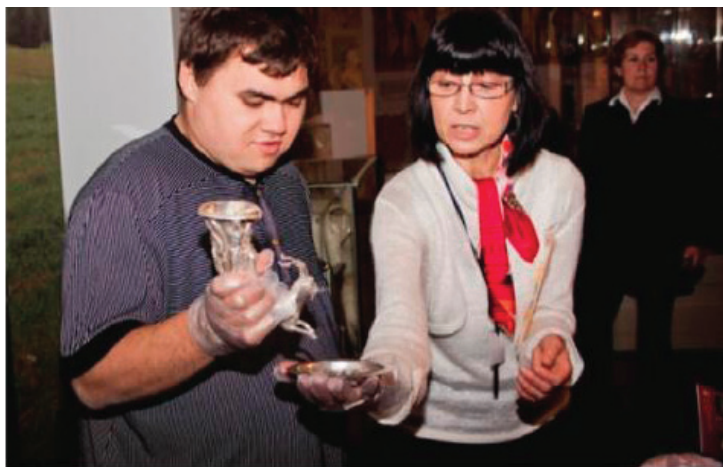




Фигура 5.

но и да се срещнат различни поколения. В Пленарна зала, в която на 10. 11. 1989 г. е свален Т. Живков и е поставено началото на „Новото време“, на фона на изложбата с униформи на чавдарчета и пионери от социалистическата епоха посетителите разказват своите истории на тема „Аз живях по времето на социализма“. Ролите са разменени. Посетителите имат думата, могат да дискутират, да изкажат мнението си по предварително зададени въпроси, изписани на флипчарти. Така публиката от пасивен зрител и слушател се превръща в активен участник, съпреживява историята, а музеят осъществява своите социални, образователни и възпитателни функции, без да се награвпа дидактически.

Одобрението на НИМ за партньор в международен проект „Еurovision. Музеи, представящи Европа“ (ЕМПЕ/ЕМЕЕ)<sup>14)</sup> по европейската програма „Култура“ е признание за усилията на екипа от музейни специалисти, разработили „приключението“. Проектът е с четиригодишна продължителност и се реализира от интердисциплинарен научен екип, занимаващ се с проблемите на музеологията и специалисти от големи европейски музеи: Университет Аугсбург (гр. Аугсбург); Университет Paris-Est Creteli (Париж), Университет Degli Studi Roma Tre (Рим), Национален исторически музей на Лисабон, Национален музей за съвременна история в Любляна, Национален исторически музей (София), както и Ателие „Брюкнер“ (Щутгарт) и Творчески художествен колектив „Монохром“, (Виена). Основната идея на проекта е музеите да стават все по-достъпни, експонатите в тях да бъдат представяни не само в регионален и национален, но и в европейски контекст, а участието на публиката в цялостния процес да бъде по-активно. Той развива и креативни подходи за привличане на публиката и се опитва да спечели по-голям брой хора, които по принцип не посещават музеи, чрез заинтригуване и активизиране на посетителя. Тази про-



Фигура 6.

ектна програма дава възможност за привличане на посетители със специфични и допълнителни потребности, т. е. (не)посетители, които остават извън кръга на основния поток.<sup>15)</sup> „Достъпността има за цел да гарантира възможност на всеки – независимо от социален или етнически произход, образование или възраст, езикова или професионална нагласа – да посети, оцени, преживее и ползва културното наследство по свой собствен уникален начин. Вместо да се отделят априори хората с увреждания в отделна група, техните потребности следва да се възприемат като част от цялостната политика за разнообразни възможности за разбиране на мястото. А достъпността до културното наследство – като осигуряване на оптимален набор от възможности, без да се правят компромиси с ценностните му характеристики“.<sup>16)</sup> За тази цел бе адаптиран модулът „За първи път в музея“, който има за цел да запознае посетителя с музея като институция и съкровищница чрез интерактивна беседа и занимания в ателиетата на Детския център. Известно е, че успешната реализация се дължи на добра предварителна подготовка, квалифицирани кадри и взаимодействие между служители от всички нива и външни партньори. В тази връзка е разработен план за провеждане на обучения на персонала и самия модул.

На проведената работна среща с част от музейните служители, които имат опит в работата с посетители със СОП, са очертани насоките и очакванията от обучението, а на семинара – 3 – 4 април 2014 г., на тема „Образователни програми и инициативи на музеите – включване на посетители с допълнителни потребности и деца и ученици със специални образователни потребности“ в рамките на проекта ЕМПЕ/ЕМЕЕ с участието на колеги от музеи в София и страната се обменят добри практики, споделят се мнения,



Фигура 7.

впечатления и се работи за преодоляване на проблемите в тази насока. Въз основа на проведените работни срещи-семинари е проведен вторият практически семинар<sup>17)</sup> за повишаване на квалификацията на музейни служители, пряко ангажирани с комуникацията с публиките. В резултат са повишени и разширени техните компетенции за работа с деца с поведенчески трудности, с когнитивни затруднения, с дислексия и аутизъм, с множество увреждания и е изработен образец за индивидуална/групова заявка, както и предварителен план за провеждане на адаптираната интерактивна беседа „За първи път в музея“ с работа в Детския център.

В плана за предварителна подготовка се предвижда осигуряване на материали, улесняващи възприятията на посетителите със СОП – брошури със схеми на музея, картинки за насочване на внимание, фенерче-лазер, ръкавици, предмети „копия“ и оригинални копия на съдове<sup>18)</sup> от експозицията, заготовки за изработване на медальони-знаци в ателието на Детския център, както и анкети за обратна връзка. Набелязани са етапите на реализацията и необходимото време за това, обемът, ходовата линия и са маркирани експонати-акценти за представяне във всяка зала. В контакти с уредници, пазители, охрана и ръководител на отдел „Пространствено и художествено оформление“ са набелязани подходящите за докосване открити експонати в експозицията.

Заявки за посещение правят асоциация „И нас ни има“ за младежи с множество увреждания и 5. ОУ с ресурсен учител, които се включват в мрежата от партньори по проекта ЕМПЕ. Модулът „За първи път в музея“<sup>20)</sup> преминава, както и останалите модули, през въстъпителен етап на взаимно предста-



Фигура 8.

вяне, опознаване, уточняване на допълнителните потребности, инструктаж за поведение в музея и поставяне на целта. (фиг. 6). През следващия етап се поднася основната информация с представяне на акцентите на експозицията по зали с възможности за докосване, „работа с копия“ на съдове, накити и снимки на определени места (фиг. 7,8). Разчита се на диалога, чрез който се осъществява обратната връзка и се извършва преходът към Детския център. В ателието „Грънчарство“, след представяне<sup>19</sup> на майстора, калфите, помощника и „чираците“, се пристъпва към изработване на медальони-пропуски от глина и се сътворяват „живи картини“ от Българското средновековие с участието на младежите от асоциацията. В заключителния етап се попълват анкети от водещите на групите. Резултатите от обратната връзка показват, че тези групи (не)посетители със специални образователни потребности са щастливи от посещението си в НИМ. За младежите от асоциацията и учениците от 5. ОУ това посещение се е превърнало в незабравимо преживяване, забавление и приключение, което биха искали да изживеят отново. (фиг. 9). Експериментът с адаптирания модул „За първи път в музея“ за посетители със СОП доказва, че „приключението“ е приложимо за (не)посетители.

Успешната реализация на различните дейности, инициирани по платформата „Музейно приключение“, се дължи на взаимодействието между отдели и музейни служители на всички нива по вертикала и хоризонтала на музейната структура, както и на широката мрежа от партньорства<sup>20</sup> с различни културни и образователни институции, асоциации, сдружения, фондации и др., на професионализма на музейните служители и повишаването на техните компетенции. Необходимо е разработване на система за мотивация, както



**Фигура 9.**

и попълнение от млади хора със свежи идеи и желание за работа. В НИМ се обучават стажанти от СУ, НБУ, НХА, УНИБИТ, българи стажанти от Германия, Англия, стажанти от Италия, но за кратко. Музеят има сключен договор от началото на учебната 2013/2014 г. със СУ „Кл. Охридски“ за провеждане на професионално практическо обучение на студентите от специалност „Неформално образование“, тъй като музеите, наред с читалищата, „се утвърждават като центрове за неформално обучение“.<sup>21)</sup> Не по-малко важно условие за успешни музейни дейности по програмата „Музейно приключение“ е работата по европейски проекти, както е проектът „Евровизия. Музеи, представящи Европа“, който разработва новаторска идея за музеите, изтъкваща европейския потенциал в националните и регионалните граници.

Музейната институция се разглежда като място, където гражданите могат активно да обменят идеи и интереси, а посетителите да изпълняват активна роля, като се осъществява интеграция на музиката, танца и сценографията.

А такъв е духът на „Музейно приключение“.

Националният исторически музей е фокус на история, култура, изкуство и „приключение“.

### БЕЛЕЖКИ

1. „Маркетингово проучване и оценка на взаимодействието музей – училище и младите потребители“ 2012 г., С. „НИМ. Резултати от анкети: 78,3% са за нови експозиции; 73% са за 3D анимации; 69,4% са за работилници, в които да изработват копия-сувенири на експонати и интерактивни дейности.
2. По проектите CANEPAL „Култура и природа: наследството на овцата и пастирството“ в рамките на програма „Култура“ на ЕК, „Приказки за тъкането“, подпомогнат от НФ „Култура“ за деца с увреден слух от ССУ „Проф. д-р Денчо Дечев“, „The European capitals by means of children’s art – Европейски столици, пресъздадени чрез детското изкуство“ по програма „Учене през целия живот“ се реализират интерактивни пространства и ателиета.
3. Смяна на перспектива – метод с три компонента по европейския проект ЕМПЕ: Нова интерпретация на обектите; СНП между музейни експерти и посетители; СНП в процеса на международно сътрудничество.
4. Янева, М., С. „Музейно приключение или учене чрез преживяване“, Сборник доклади от I национална конференция „Иновации при интегриране на формалното и неформалното образование за развитие на талантите и способностите“, 2013, С. с. 128.
5. По идея на Р. Проданова, НИМ, отдел „ВО“, сектор „Екскурзоводи“.
6. По идея на Ст. Янакиева, НИМ, отдел „ВО“, сектор „Екскурзоводи“.
7. Детският музейно-образователен център е създаден на християнския празник Благовещение 2013 по идея на: М. Янева, Ст. Стефанов, Ж. Михайлова, Р. Проданова, Ст. Янакиева, Т. Стойкова, В. Петрова, П. Стефанов, М. Нанкова, В. Керелезова, И. Микешова, К. Фудулска и осъществен със съдействието на: ФПББ, фондация „Америка за България“, рекламна агенция „Saatchi&Saatchi“, Ек. Симеонова, Ю. Константинова, Б. Баева, А. Прокопиева, Р. Власев, Ф. Филипов, Д. Кирилов. Дарители: Министерство на културата, ТЕХЕМ Сървисис ЕООД, НЕСТЛЕ България АД, ЕТ „ЕМ – Е Митев“, 163 ОУ „Черноризец Храбър“ – София, ОПЕНКОД СИСТЕМС ООД, Велев Инвест ООД, Интеродит ЕООД, БС Травел ООД, Л. Софтева и Б. Тонински, Н. Младенова, Лидия турс ООД, Ехнатон ООД, Радми 96 ООД, Ст. Петков, ФТС България ООД.
8. М. Недкова – ателие „Плъсти“, М. Миронов – работилница за сапуни, И. Чулев – ателие „Грънчарство“.
9. Занимания в ателиетата са възможни и в делнични дни след предварител-

- на заявка – 2 седмици преди посещението.
10. Местна комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетни и непълнолетни към район „Младост“ работи по програма съвместно с НИМ. Автори на програмата са Д. Добрева, консултант-психолог към МКБППМН и С. Цакина, секретар на МКБППМН.
  11. НИМ се включва в инициативата „Вярвам в теб“ на сдружение „Азбукари“, настоящ партньор по ЕМПЕ. <http://www.azbukari.net/>
  12. „Биоигри“ ЕООД работи по модула „Природа“ към ДЦ – НИМ за летния лагер 2014г.
  13. Керелезова, В., Бонева, Л., Известия на НИМ, т. XXI, В. Т. 2009 г., с. 151.
  14. <http://www.museums-exhibiting-europe.de/>
  15. Представянето се базира изцяло на теоретическите постановки, залегнали в ЕМПЕ/ЕМЕЕ – Eurovision Museums Exhibiting Europe.
  16. Публикуваното мнение е на нашия консултант Анна Янина от „Алтер Консулт“ след проведената на 3 и 4 април 2014 г. в НИМ работна среща-семинар за обмяна на добри практики на тема „Образователните програми и инициативи на музеите – включване на посетители с допълнителни потребности и деца и ученици със специални образователни потребности“ в рамките на проекта ЕМПЕ, на която присъстваха и колеги от музеи в София и страната.
  17. През 2007 г. е проведен първият семинар за повишаване на квалификацията на музейни служители при работа с посетители със зрителни, слухови и физически увреждания, с водещ А. Янина.
  18. Подготовката на модула „За първи път в музея“ има съдействието на ръководството на НИМ, на ръководител отдел ЦЛРК, С. Цанева, които осигуриха оригинални копия – 2 бр., на ритони от Панагюрското съкровище. Ст. Янакиева – реализатор на модула, изказва благодарност за подкрепата на А. Янина по време на подготовката и осъществяването на модула.
  19. Благодарности на майстора грънчар И. Чулев, на „калфите“ Л. Миланова и М. Стойкова – музейни служители от ДЦ – НИМ, на помощника стажант Н. Сталев от СУ, специалност „Неформално образование“ за съдействието.
  20. До момента партньори на НИМ по проекта ЕМПЕ/ЕМЕЕ са: Регионален инспекторат по образованието – София-град; Столична община, район „Младост“, СОУ за деца с нарушено зрение „Луи Брайл“, ССУ с ДГ за деца с увреден слух „Проф. д-р Дечо Денев“, „Алтер Консулт“ ООД; Национален военноисторически музей; Национален музей „Земята и хората“; Национален природонаучен музей – БАН; Регионален археологически музей – Пловдив; Регионален исторически музей – Стара Загора; Регионален исторически музей – Пазарджик; Регионален археологически музей – Търговище; Регионален исторически музей – Габрово; Региона-

лен исторически музей – Русе; Регионален исторически музей „Стою Шишков“ – Смолян ; Регионален исторически музей – Кюстендил; Археологически музей – Велики Преслав; Художествена галерия „Христо Цокев“ – Габрово; А. Р. И. З. – 7; Сдружение Б. И. Т. И. Е. ; СУ „Кл. Охридски“; НБУ; сдружение „Евтерпани“; сдружение „Азбукари“ и фирма „Биоигри“ ЕООД.

21. Национална стратегия за учене през целия живот.

## ЛИТЕРАТУРА

- Вълчев, А. (2004). Музеите и предизвикателствата на ХХI век. *Известия на НИМ*. Т. т. XIV, с. 384 – 396.
- Цекова, Е. (2004). Републикански научно-методически център по музейезнание – НИМ. *Известия на НИМ*. Т. т. XIV, с. 397 – 401.
- Бонева, Л. (2004). Може ли да бъде уловено ефимерното в живота на музея? *Известия на НИМ*. Т. т. XIV, с. 402 – 426.
- Данова, Д., Чалъкова, А. (2004.). Образователна лятна школа в НИМ. *Известия на НИМ*. Т. т. XIV, с. 427 – 432.
- Бонева, Л. (2004). Интерпретацията на музейните обекти в изложбата „И отново се роди България...“. *Известия на НИМ*. В. Т. т. XIV, с. 433 – 446.
- Цекова, Е. (2004). За някои фактори, определящи съвременната практика в българските музеи“. *Известия на НИМ*. В. Т. т. XIV, с. 451– 457.
- Мишкова. И. (2009). Музеи, посетители и образование – добри практики и решения“. *Известия на НИМ*. В. Т., т. ХХI, с. 140 – 150.
- Керелезова, В., Бонева, Л. (2009). Обучение и забавление в музея. *Известия на НИМ*. В. Т., т. ХХI, с. 151– 200.
- Проданова, Р. (2014). Преход към новия музей. *Известия на НИМ*. С., т. ХХV, с. 327 – 337.
- Янева, М. (2014). НИМ – между София, Велико Търново и Скопие. *Известия на НИМ*. С., т. ХХV, с. 339 – 342.
- Янакиева, Т. (2014). Кралски музей на Онтарио – интерактивно пространство и програма. *Известия на НИМ*. С., т. ХХV, с. 343 – 351.



**MUSEUM ADVENTURE PROGRAM  
OF THE NATIONAL HISTORICAL MUSEUM, BULGARIA  
(FOR VISITORS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS)**

**Abstract.** The Bulgarian National Historical Museum is a scientific, cultural and educational institution that has been established as a treasury, keeper and promoter of our rich cultural and historical heritage. In order to respond to the changes in society, a team of museum employees has developed the program “Museum adventure”. The basic principal is “learning through experience”. The educational goals are achieved through attractive and informal education, that creates positive emotions and turn the learning into lasting knowledge.

✉ **Mrs. Stoyanka Yanakieva**  
National Historical Museum  
Sofia, Bulgaria  
E-mail: tanyan1960@abv. bg

---

*Продължение на тематичния брой на сп. "Педагогика", посветен на неформалното образование, четете в следващата книжка.*

## В новите книжки на научните списания на издателство **АЗ.БУК**нетете

4/2014: сп. „История“

**Истинската „българска следа“. Българо-ватиканските отношения от Йоан XXIII до Йоан Павел II (1958 – 2005) / Светлозар Елдъров**

Текстът разглежда българо-ватиканските отношения в периода, когато начело на Католическата църква стоят Йоан XXIII, Павел VI и Йоан Павел II, и ролята на Кирило-Методиевото наследство като интегрална част на българската културно-национална идентичност.

**Първата национална ученическа стачка в България / Александър Мирков**

Статията е посветена на първата национална ученическа стачка в България – една малко позната страница в историята на рогното образование.

4/2014: сп. „Чуждоезиково обучение“

**Латинският език в медицинското образование – минало, настояще и бъдеще / Янко Илиев, Ивана Икономова**

Работата разглежда употребата на латински в медицината от древността до наше време и отражението му върху т.нар. национални медицински езици.

**Как да помогнем на малките ученици при овладяване на английския правопис? / Пенка Кънева**

В статията се разглеждат възможностите за пренос на знания и умения, овладени в обучението по правопис на български език, към обучението по правопис на английски език.

4/2014: сп. „Български език и литература“

**За думата като средство за общуване / Иван Касабов**

Статията представлява опит да се изясни сложният проблем за езиковото общуване според условията, определящи разбирането между участниците в комуникацията, както и благодарение на символните особености на думите с техните общностно споделяни значения и значимости.

**Отчуждението на съвременното дете от книгата (истината, подкрепена с факти от една анкета) / Елена Давчева**

Статията разглежда един много важен, наболял, неотложен за решаване проблем, а именно – отчуждението на съвременното дете от книгата.

4/2014: сп. „Професионално образование“

**Интересът към инженерните професии – познаваме ли го и как се формира? / Силвия Трайкова, Сеня Терзиева**

Проучването на професионалните интереси е най-важният етап от професионалното ориентиране. Формирането на интерес към професия трябва да става още в началното училище и да продължи да се развива в средното и висшето училище.

**Стратегическото планиране в българското училище – необходимост и инструмент за модернизация на образованието / Негжат Кехайов**

Темата за стратегическото планиране в образованието на ниво училище е нова и малко разработена. Тя навлиза в дневния ни ред като резултат от опитите да се възмъстват идеи от модерния мениджмънт в сферата на образованието.

**3/2014: сп. „Стратегии на образователната и научната политика“****Дидактически подход за обосноваване на педагогически умения на учителите / Николай Колишев**

В статията се обосновава дидактически подход за извеждане на основни педагогически умения на учителите, при който изходната точка за определяне на уменията е спецификата на обучението.

**Оценяване на компетентността да се решават проблеми в PISA 2012 / Светла Петрова**

Предложеният текст съдържа анализ на резултатите на българските ученици на компютърно базирания модул „Решаване на проблеми“ в Програмата за международно оценяване на учениците – PISA 2012.

**3/2014: сп. „Химия. Природните науки в образованието“****Дмитри Иванович Менделеев – гений на човечеството и велик реформатор / Д. Клисурски**

Според митологията всичко, до което се докосвал царят на Фригия Мидас, се превръщало в злато. Всичко, с което се захващал Менделеев, е водело до нови решения.

**Висша математика за учители, ученици и студенти: диференциално смятане / Б. В. Тошев**

Много са хората, които мислят с образи – това са хората с хуманитарна нагласа на съзнанието. По-малко са носителите на аналитичното мислене – те мислят с числа и могат с абстрактни конструкции да формализират това, което наблюдават.

**3/2014: сп. „Математика и информатика“****Инверсията – метод в началната училищна математика / Здравко Лалчев, Маргарита Върбанова**

Авторите правят методическа адаптация на метода на инверсията за целите на обучението и представят неговите евристични възможности при решаване на „нестандартни“ задачи от началната училищна математика.

**Някои методически подходи за съставяне на задачи за олимпиади / Сава Гроздев, Веселин Ненков**

За разлика от задачите, включени в курсовете на обучение, задачите за олимпиади трябва да осигуряват възможност за проявяване на творчество и нестандартно мислене от страна на състезателите.

**2/2014: сп. „Философия“****Предшественици и последователи: Игнацио Лойола и Николо Макиавели за съвременното българско училище / Веска Гювийска**

Изследването поставя питането: възможно ли е знаменитите мислители, живели в друго време и епоха, да са дали предизвестен отговор на един съвременен проблем като управлението на българското училище?

**Платон за управлението, образованието и философите / Георги Апостолов**

Настоящото изследване представлява опит за систематизиране на Платоновите идеи за управлението, представени в известното му съчинение „Държавата“.

## УКАЗАНИЕ ЗА АВТОРИТЕ

Редакционната колегия на списание „Педагогика“ (*Pedagogy, Bulgarian Journal of Educational Research and Practice*) разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани някъде, били са изпратени, или са под печат в друго списание, няма да бъдат публикувани. Изпратените статии 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 за предпочитане. Адресът е: pedagogy@azbuki.bg. Изпращането на ръкописа, записан на диск, също е допустимо.

За оформяне на ръкописите, които се прилагат като приложение (attachment) към съпращащото ги електронно писмо, трябва да се използва стандартна word програма.

### 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.

Кайшев, 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 (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“.

**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.

**Отпечатащи**

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатащи на своите трудове, които да използват в кариерното 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 безплатно 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 *Bulgarian Journal of Educational Research and Practice* 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 [pedagogy@azbuki.bg](mailto:pedagogy@azbuki.bg). If email submission is not possible, please send an electronic version on disk.

Electronic submissions should be sent as e-mail attachments using a standard word processing program.

### 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.

Кашев, 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.

