

УЧИЛИЩЕТО И УЧИТЕЛИТЕ – СРЕДА И КЛЮЧОВ ФАКТОР ЗА ФОРМИРАНЕ НА СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ У ПОДРАСТВАЩИТЕ

Станимира Данева

stanimira_daneva@abv.bg

Университет по библиотекознание и информационни технологии

Резюме: Статията обсъжда формирането на социални умения, релевантни на текущата ситуация в обществото към което следва да се адаптират подрастващите. Училището се разглежда като средата в която се срещат подрастващи и учители, а учителите като източник на въздействие, формиращо социалните умения. Съчетанието между подходяща за обучителния и възпитателния процес и подготвени учителски кадри, възприемащи участието в процеса като мисия е в състояние да подготви подрастващите за активно участие в социалния живот.

Ключови думи: социални умения, училищна среда, учителски труд, учителят като мисионер.

SCHOOL AND TEACHERS - ENVIRONMENT AND KEY FACTOR FOR THE FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN ADOLESCENTS

Stanimira Daneva,

stanimira_daneva@abv.bg

University of Library Science and Information Technology

Abstract: The purpose of the study is to define socialization and analyze it as a process. Attention is drawn to the fact that, thanks to successful socialization, the young generations integrate into the world established by the previous generations, perceive the norms and established rules. The reasons for the emergence of differences in the degree of adaptation among adolescents, resulting from differences in the level of socialization, as well as the absence of an active life position in some of them, are being sought.

Keywords: socialization, adaptation, life plan and life goals, adolescent.

Неоспорим факт е, че само и единствено в рамките на процеса на социализация на подрастващия индивид, реализиран от социалното обкръжение, би могло потенциата homo sapiens да се реализира, биха могли да се породят и развият социалните явления, важна част от които са социалните умения.

Благодарение на активното взаимодействие с подрастващия индивид на значимите други, семейство, близки и учители, т.е. на всички, ангажирани със социализацията му, до неговото съзнание достигат в подходящ вид, съдържание и форма, необходимите елементи от социалната среда, които се превръщат в съдържание на изграждащата се интелектуална платформа на

индивида. Достигат модели на поведение и отношения към света, които се интериоризират, т.е. превръщат се в съдържание на неговата личност, а впоследствие се интерпретират и при необходимост се експлицират в реалното поведение на индивида.

Училището организира и осигурява подходящата среда на терена на която се срещат учителите, от една страна, притежаващи специализирана подготовка и мотивирани за изпълнение на функционалните си задължения и подрастващите, от друга, нуждаещи се от социална подкрепа и разумно въздействие, за да се подготвят за бъдещата си реализация.

Учителите трябва да бъдат подготвени за мисията си. За тях е важно системно да повишават квалификацията си най-малко в три направления: да изучават средата за развитие на детето; да изучават особеностите на детското развитие и да изследват и отчитат в дейността си значението на семейството и участието му в процесите на социализация. За тях е важно да притежават задължителната професионална компетентност, за да могат своевременно и надеждно да регистрират възможни поведенчески отклонения и дефицити и да оценяват конкретните нужди на всяко дете.

Необходимо е педагога да развие способностите си да уважава и зачита всяко дете, да открива и използва рационално ресурсите с които разполага; да развива модели на собствено поведение и комуникация, гарантиращи социален ред и усещане за подреденост, сигурност и защитеност на подрастващите; да изгради навици за сътрудничество с институции и външни специалисти по отношение на детето.

Тенденцията за превръщането на учителя от единствен информационен източник в мениджър на обучението на подрастващите е метод, който важи с пълна сила. Учителите трябва да се обучават в умения за предоставяне на възможност за самостоятелно търсене на информация, решаване на проблеми и независим подход в познанието, които ангажират по-творчески подрастващите. Обучението в дух на сътрудничество и екипна работа на учителите е също толкова важно в професионалната им работа.[1]

В сравнение с много други служители, учителите прекарват по-малко време със своите семейства и биват насърчавани да поддържат социални контакти чрез културни мероприятия, където се изтъква необходимостта от лоялност първо към училището, а след това – към семейството. Съпрузите/съпругите на учителите понякога се преживяват като самотни родители, опитвайки се да преодолеят трудностите, свързани с възпитанието на децата и загубата на своите обичайни роли в обществения живот.

Времето с което разполагат учителите е твърде важно. Затова повечето учители си търсят и друга работа, чрез която евентуално да осигурят семействата си при освобождаване от училище.

Възможността за намиране на работа в други организации е алтернатива, която значимо повлиява решението за оставане в училище. Това решение зависи също от нивото на безработица, от разликата в размера на заплатите на учителите в сравнение със средната, и на практика отразява реалното икономическо състояние в страната и пазара на работна ръка. От друга страна, повечето учители имат работещи съпрузи/съпруги чийто приход е по-висок и този факт повлиява удовлетвореността от труда и желанието за оставане на работа.

Л. Митина разглежда два модела на учителския труд – модел на адаптивното поведение и модел на професионалното развитие на учителите[2].

При модела на *адаптивното поведение* доминира тенденция към подчиняване на професионалната дейност на външни обстоятелства под формата на социални изисквания, очаквания и норми. Учителят обикновено се ръководи от постулата за икономия на усилията си и използва предимно изработени алгоритми за решаване на педагогическите ситуации, трансформирайки ги в шаблонни и стереотипни действия във всеки случай по определен начин.

Поради това е важно да се отбележи, когато се анализира учителския труд, че съществува разлика между понятията „социална адаптация“ и “личностна адаптация“. Социалната адаптация е един от основните социално-психологически механизми за усвояването и прилагане на социалните норми и ценности от индивида. Високите показатели на социалната адаптация са свързани с умението за работа в екип, адекватно действие в екстремални ситуации, функциониране в нови условия, както и конструктивно разрешаване на междуличностни конфликти, преодоляване на трудностите и неизпадането в състояние на фрустрация.

Личностната адаптация е пасивното, конформно приемане на целите и ценностните ориентации на групата, подчинение на средата и липсата на желание за независимост от външни влияния, невъзможност за гъвкаво поведение и спонтанност. Именно такъв вид адаптация е характерен за модела на адаптивното поведение на учителя.

Л. Шулман въвежда концепцията за “съдържателно педагогическо познание“, описано накратко като педагогическото познание, което всеки учител трябва да притежава за да осъществява своята дейност[3]. Съдържателното педагогическо познание се отнася до избора на теми за преподаване, полезни форми на тяхното представяне, аналогии, илюстрации, примери, обяснения и демонстрации. То включва и познания за концепциите и погрешните схващания които учениците имат по отношение на изучавания предмет, правилното използване на учебните материали, техническите средства, както и стратегическите познания, свързани с прилагането на различни стратегии за обучение и др. Предполага се, че “дълбокото познание“, което владее учителят по отношение на съдържанието и структурата на областта на преподавания предмет е

решаващ фактор при осъществяването на съдържателното педагогическо познание.

С. Краус и съавт. определят три основни компонента на “съдържателното педагогическо познание“ [4]:

- познания за педагогическите задачи;
- познания за предшестващите знания на учениците;
- познания за учебните методи.

Те установяват, че учителите с по-високи нива на “съдържателно педагогическо познание“ имат по-широк репертоар от стратегии на преподаване, умения за стимулиране на креативните и когнитивните ситуации на преподаване. Друг интересен факт е установяването на силна корелация между “педагогическото майсторство“ и “педагогическото познание“ по определен предмет на преподаване, като по този начин се предполага, че задълбоченото познаване в областта на предмета наистина е ключова предпоставка при изграждането на “съдържателното педагогическо познание“.

В *“модела на интегриране“* на Дж. Гес-Нюстоун и Н. Лидерман “съдържателното педагогическо познание“ се разглежда като интегративен резултат от три независими компонента – “педагогическо майсторство“, “педагогически познания“ и “контекстуални познания“. Като заключение от това тълкуване може да се каже, че овладяването на тези три компонента от учителите би могло да се направи поотделно чрез интегрирането като творчески синтез при подготовката на учителите.

В *“трансформационния модел“* “съдържателното педагогическо познание“ се разглежда като нов вид знание развиващо се въз основа на “педагогическото майсторство“, “педагогическите познания“ и “контекстуалните познания“.

А. Маркова описва десет групи педагогически умения[5], притежавани и експлицирани в дейността на учителите.

Първата група включва определен набор от педагогически умения – учителят е длъжен да види проблема възникнал в педагогическата ситуация и да го трансформира във вид на педагогическа задача. При поставянето на педагогически задачи учителят трябва да възприема ученика като активен участник в образователния процес.

Втората група педагогически умения включват работа със съдържанието на учебния материал; способност за професионално тълкуване на предаваната информация; формирането у учениците на академични и социални умения и навици, както и осъществяването на интердисциплинарни връзки между изучаваните предмети; изучаване и познаване на състоянието на психичните функции на учениците; умение да се отчете мотивацията на учениците при

планирането и организацията на образователния процес; умението да се съчетават формите на преподаването и възпитанието на учениците отчитайки изразходените време и усилия от страна на учениците и учителите;

Третата група педагогически умения се отнася към областта на психолого-педагогическите знания и тяхното практическо прилагане. Учителят трябва да приема, че някои от затрудненията на учениците могат да бъдат свързани с пропуски в неговата работа; учителят трябва да умее да създава планове за развитието на своята педагогическа дейност.

Четвъртата група умения включва “триковете“, позволяващи на учителя да поставя разнообразни комуникативни задачи, най-важният резултат от които е създаването на условия за психологическата безопасност в общуването и реализирането на вътрешните резерви на партньора в общуването.

Петата група умения включва техники, способстващи достигането на висока степен на общуването. Към тях се отнасят – способността да разбираш позицията на другия в общуването, наличието на интерес към личността на подрастващия, акцент върху развитието на личността му; способността да се разчете и тълкува вътрешното състояние на подрастващия по нюансите на неговото поведение, владенето на средствата за невербално общуване; способността да се погледне от гледната точка на подрастващия създавайки атмосфера на доверие при общуването с друг човек; познаването на техниките на риториката; преобладаването на демократичния стил в процеса на преподаването.

Шестата група умения включват способността учителят да отстоява своята професионална позиция, осъзнавайки значимостта на своята професия; способността да контролира своето емоционално състояние придавайки му конструктивен, а не разрушителен характер; положително възприемане на собствените си възможности както и тези на подрастващите които допринасят за укрепване на тяхната положителна самооценка.

Седмата група умения са свързани с осъзнаването на перспективата на собственото професионално развитие и определяне на индивидуалния стил, както и максималното използване на интелекта.

Осмата група умения представлява определението на характеристиките на знанията получени от подрастващите през учебната година; способността да се определя нивото на дейността, уменията, навиците, вида на самоконтрола и самооценката в учебната дейност в началото и в края на годината; способностите за определянето на индивидуалните показатели на обучение; способността да се стимулира желанието за самообучение.

Деветата група умения включва способността да се разпознават нравствените норми и

убеждения на подрастващите по тяхното поведение; способността на учителя да види ученика като цяло, връзката между неговите мисли и постъпки, способността на учителя да създаде условия за стимулиране на слабо развитите черти на личността му.

Десетата група умения е свързана с интегралната способност на учителя да оцени своята работа като цяло. Става дума за способността да се видят причинно-следствените връзки между задачите, целите, начините, средствата, условията и резултатите от неговата работа.

При ретроспективния анализ на научните изследвания, свързани с търсенето на ефективните личностни характеристики на учителите се акцентира върху наблюдението на поведението им при осъществяването на тяхната дейност в класната стая. Резултатите от тези изследвания разкриват връзката между поведението на учителите и постиженията на подрастващите като в литературата тя е обозначена като “процес на продуктови проучвания.” [6] На базата на тази връзка У. Уеда [7] обобщава променливите, които трябва да притежава учителя, за да бъде неговото преподаване ефективно, а именно:

- яснота при представянето на учебния материал, който следва да бъде адаптиран към познавателното ниво на учениците;
- гъвкавост, която включва прилагането на вариации в подходите на преподаване и използваните учебни помагала, както и организирането на различни видове дейности и др.;
- ентузиазъм изразяващ се чрез вербалното и невербалното поведение на учителите;
- дефинирането на целенасочени задачи;
- проява на критика, като се отбелязва че прекаленото критикуване има отрицателен ефект върху постиженията на учениците;
- косвено или индиректно въздействие върху учениците чрез стимулиране на самостоятелната им дейност, иницирането на нови и продуктивни идеи и приемането на чувствата им;
- осигуряване на възможност подрастващите да усвоят необходимия им материал чрез кореспондирането между това което се преподава в клас и покриването на изискванията при различните форми на оценяване (тестове, писмено и устно изпитване и др.);
- стимулиране на подрастващите чрез директното насочване на мисленето им върху поставените въпроси; провеждането на обобщаваща дискусия в началото или края на урока; акцентиранието върху определени ключови характеристики на учебния материал;
- промяна на нивото на когнитивното взаимодействие.

Дж. Бруфи разграничава 12 принципа на ефективното преподаване [8]:

1. *Подкрепа* – учениците се обучават най-добре в рамките на сплотени и подкрепящи се

учебни общности. Подчертава се и подкрепящата роля на учителите като модел на подражание и социализатори.

2. *Възможности за обучение* – учениците учат повече когато голяма част от времето им е разпределено равномерно в учебните програми, като по този начин се поддържа и ангажира вниманието им при протичането на учебният процес.

3. *Правилно разпределение на учебните програми* – всички компоненти на учебната програма са съгласувани и подредени така, че да се създаде кохезионна програма за изпълнение на учебните цели и резултати.

4. *Представяне на стратегиите за учене* – учителите могат да подготвят учениците чрез предоставянето на първоначалната структура и изясняване на планираните и очаквани резултати от обучението, както и чрез “подказването“ на успешните стратегии за учене.

5. *Кохерентно или последователно представяне на учебното съдържание.* Съдържанието се обяснява ясно с акцент върху неговата структура и връзки. Когато се представя новия материал той трябва да бъде обясняван, онагледяван, да се дават примери, учителят трябва да демонстрира ентузиазъм при неговото подготвяне, представяне и последователно представяне така че той да бъде максимално ясен и лесен за усвояване от подрастващите.

6. *Задълбочено дискутиране* – въпросите са планирани така, че подрастващите са провокирани да вземат участие в една постоянна и непрекъсната дискусия, структурирана около осъществяването на плодотворни идеи.

7. *Практика и приложни дейности* – подрастващите имат потребност от предоставянето на възможности да практикуват и прилагат това което са научили, давайки информация чрез обратната връзка с учителите.

8. *Структуриране на ангажиментите или ангажираността на подрастващите* – учителят осигурява помощта от която учениците имат нужда, като им дава възможност да участват продуктивно в осъществяването на учебната дейност. Структурирането на ангажиментите и осигуряването на подкрепа могат да бъдат редуцирани, при достигането на определено ниво на развитие от подрастващия.

9. *Стратегии на преподаване* – включват моделите на преподаване и обучаване на подрастващите във връзка с изграждането на подходящи за тях стратегии за учене и саморегулиране.

10. *Съвместно учене* – предоставяне на възможност подрастващите често да работят по двойки или в малки групи изграждайки разбирателство помежду си или помагайки си един на друг в овладяването на умения, свързани с ученето.

11. *Целенасочена оценка* – учителят използва различни формални и неформални методи за оценка, наблюдавайки напредъка към целите на обучението.

12. *Постигане на очакванията* – учителят изгражда определени очаквания за резултатите от обучението.

На базата на проведени проучвания Х. Сокет посочва петте основни аспекта на професионализма на учителите, които трябва да притежават “идеалните учители”[9]:

1. Характер;
2. Стремех към непрекъснато усъвършенстване и промяна;
3. Контекстуални познания или познания по предмета на преподаване;
4. Педагогически познания;
5. Ангажираност и формиране на работни отношения извън класната стая.

М. Тиченор и Дж. Тиченор допълват петте аспекта на Сокет, като съставят списък на основните термини чрез които те могат да бъдат описани от учителите[10]. Целта на тяхното проучване е не да се излезе с единна, всеобхватна дефиниция на ефективното и професионално преподаване, а да се установят параметрите на поведението и характеристиките на преподаване, които могат да подпомогнат учителите при осъществяването на тяхната дейност. Според тях те са:

Характер – термини използвани от учителите за да се опише този аспект са: устойчивост, способност за запазване на самообладание, грижовност и насърчаване, приятелски настроен, търпелив, добре балансиран, гъвкав, самоуверен, добросъвестен, креативен, всеотдаен, целенасочен, етичен, а също така готов да поема рискове, да гледа на преподаването като на кариера, ентузиазъм в преподаването.

Стремех към непрекъснато усъвършенстване и промяна – учителите професионалисти трябва да бъдат рефлексивни, непрекъснато ревизиращи и преосмислящи направените от тях избори при осъществяването на поставените цели, да следят новите тенденции в образованието, да продължават да се обучават и усъвършенстват през целия си живот.

Контекстуалните и педагогически познания – включват иновативно преподаване, ефективно изпълнение на учебните програми, мотивиране на учениците, ефективни методи за оценяване на учениците в съответствие с проведеното обучение и учебни програми, прилагане на подходящи теории за учене и др.

Ангажираност и формиране на работни отношения извън класната стая – учителите признават, че професионалното осъществяване на тяхната дейност включва не само работата с учениците в класните стаи, а се осъществява извън нея чрез отговорното сътрудничество и

съвместната дейност на учителите с другите учители, администрация, директор, родители и други членове на обществото.

Става ясно, че подрастващите са в състояние да формират и развият социалните си умения, необходими за по-нататъшното им вписване в социалния живот, развитието на активна жизнена позиция и оптимално адаптиране към жизнената среда само в подходящата среда на съвременното училище под въздействието на добре обучени, квалифицирани и обичащи децата учители, посветени на благородната професия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Кирязова, Л. Организация и управление на процеса на социализация на деца в риск, Дисертационен труд, С., 2016.
- [2] Митина, Л.М. – Психология труда и професионального развития учителя, Москва, 2004
- [3] Пак там
- [4] Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. and Jordan, A. (2008). Pedagogical Content Knowledge and Content Knowledge of Secondary Mathematics Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716-725.
- [5] Маркова, А.К., Психология труда учителя, М., 1993
- [6] Weeda, W.C. (1986). Effectiviteitsonderzoek van scholen. In: J.C. van der Wolf and J.J. Hox (eds.), *Kwaliteit van het onderwijs in het geding* (About education quality). Publicaties van het Amsterdams Pedagogische Centrum, nr. 2. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- [7] Пак там
- [8] Brophy, J. (2001). Generic Aspects of Effective Teaching. In Wang, M.C. and Walberg, H.J. *Tomorrow's Teachers*. McCutchan Publishing Company.
- [9] Socket, H. (1993). The moral base for teacher professionalism. New York: Teachers College Press.
- [10] Tichenor, M., and Tichenor, J. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The professional educator*. Volume 27, Issue 1, pp. 89-95.