

ОБРАЗОВАТЕЛЕН МОДЕЛ ЗА РАЗВИТИЕ НА ЛИЧНОСТНИТЕ УМЕНИЯ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ

Илиян Ризов*

EDUCATIONAL MODEL FOR DEVELOPMENT OF ADOLESCENCE'S PERSONAL SKILLS

Ilian S. Rizov

ABSTRACT

The article presents outcomes from investigation of school programme for development of adolescence's personal skills.

KEY WORDS

Life-skills Training Programmes; Education for personal development

В рамките на цялостно изследване върху образователните програми за личностно развитие, използвани в съвременното училище, си поставихме за цел да обосновем и конструираме образователен модел за личностно развитие, предназначен за работа с ученици от VII-VIII клас (12-14г.).

Създаването на тази програма бе предшествано от няколко предварителни стъпки, които ще изложим тук тезисно:

(1) Предварителният анализ, който направихме на популярни образователни програми за личностно развитие [4, 67] показва, че те съдържат някои основни дефицити:

- Съдържанието на тези програми приоритетно е ориентирано към изграждането на умения за безопасен живот. Изведена в своята крайност, тази тенденция налага на учениците поведенческият модел на справянето като тотална жизнена перспектива.
- Утвърждавайки интерактивния характер на ефективното обучение, тези програми подкрепят повече процеса на придобиването на социални умения, като резултат от възприемането на инеративността повече като интерперсонално отношение в обучението и по-малко - като условие за интраперсонален процес.
- Ориентацията на програмите към социалните умения, и в частност към ученията за справяне в рискови ситуации, загърбва естествените възможности на тези програми да работят за целите на развитието на познавателните умения и философската рефлексия на учениците.

(2) На основата на посочените дефицити в съдържанието на програмите за личностно развитие [4, 67] и с помощта на дедуктивно изведената от нас таксономия на личностните умения [5, 44] се опитахме да обосновем някои специфични изисквания към конструирането на програмите за личностно развитие, които трябваше да бъдат проверени на практика. Съдържанието на тези изисквания може накратко да се представи по следния начин:

Образователните програми (учебно съдържание и дидактическа технология) за личностно развитие е необходимо:

- да поставят самопознавателния опит на ученика като предмет на учебно познание;

* Авторът е доктор по педагогика, преподавател в Департамент за повишаване квалификацията на учителите - Варна, ръководител на Център за приемни родители и председател на сдружение „Съучастие”.

- да осигуряват интегративен подход към развитието на специфичните компетенции, пряко свързани с личностното развитие на подрастващите и развитието на широк спектър от познавателни умения;
- да създават условия за развитие на самопознавателния опит на учениците чрез усъвършенстване на техните социални умения и да създават условия за осигуряване на приемственост в развитието на уменията, насочени към изграждане на самосъзнание и уменията за изследване на ценности и отстояване на права.
- да се използват възможностите на философската пропедевтика за развитие на личностните умения на подрастващите.

На основата на тези специфични изисквания създадохме експериментален модел на образователна програма. Тя обхваща минимум 72 учебни часа, покривайки хорариума часове за организирането на един факултативен курс на обучение. Предназначена е за свободно избираемата подготовка (СИП) на учениците от VII-VIII клас по гражданско образование, психология и философия, за часовете на класа, както и за извънкласните и извънучилищни форми на дейност. Предназначението на програмата бе потвърдено от МОН в “Програмен годишник по философия, етика, право, логика, световни религии и гражданско учение” [1, 287].

Образователната програма има за цел развитието на следните групи умения:

I. (У1) Основни познавателни умения: умения за служене с отношения (“част - цяло”, “единично - общо”, “причина - следствие”, “цел - средство”, идентичност, опозиция и др.); умения за търсене на многозначността на думите; умения за разбиране и създаване на метафори; умения за дефиниране на понятия; умения за критично мислене - търсене на аргументи и обосноваване на твърдения.

II. Умения за изграждане на самосъзнание (У2-У6):

(У2) Умения за критичен анализ на собственото поведение: оценяване на адекватността между потребности, цели и резултати в поведението; анализ на рисковете и последствията; изясняване на чувствата и обясняване на собственото поведение; идентифициране на личностни проблеми - осъзнаване на вътрешни противоречия и кризи.

(У3) Рефлексивни умения: способност за самопознание във вид на размишление над собствените преживявания, усещания и мисли; метафизична рефлексия (цялостно самовъзприемане на себе си - като проявление на Цялостта, като атрибут на Многообразието и източник на Съществуващото, като съгласуваност на всеобщо, особено и единично съществуване; търсене на собственото предназначение и екзистенциален смисъл).

(У4) Умения за изграждане на адекватен Аз-образ: идентифициране на реални източници и атрибути на самоличността (изградена представа за собствената социо-културна и индивидуална идентичност); обективно идентифициране на собствените качества (силни и слаби страни); възможности за идентифициране и разрешаване на противоречията между оценка и самооценка (самоконтрол над самооценката; търсене на обратна информация за собственото поведение; съгласуване на оценки и самооценки); използване на разнообразен инструментариум за самоописание.

(У5) Умения за поддържане на континуитет и позитивен Аз-образ: чувство за свързаност (последователност, приемственост) в поведението; изграждане на комплексни представи за собствена линия на живот (чувство за историчност - възприемане на своето минало като част от самия себе си); чувство за саморазвитие (възприемане на самия себе си в развитие - като среща на минало и бъдеще в настоящето; предусещане на жизнената перспектива); способност за изразяване на позитивни чувства и мисли по отношение на себе си; осъзнаване на собствената значимост и чувство на увереност в себе си чрез идентифициране на своята уникалност, универсалност и социо-културна идентичност; умения за амбивалетно самооценяване.

(У6) Умения за вземане на решения за собственото развитие: ориентиране в съдържанието и взаимовръзката на своите желания, интереси, цели и способности; търсене на информация за ресурсите на средата и оценяване на алтернативи; поставяне на реалистични цели; операционализиране на целите и планиране.

III. Социални умения (У7-У9):

(У7) Умения за общуване: осъществяване на емпатична връзка, активно слушане, даване и получаване на обратна връзка; владееене на разнообразни средства за общуване (вербална и невербална комуникация); дебатиране.

(У8) Умения за сътрудничество: изграждане на общности; работа в група (учене в група); разрешаване на конфликти; водене на преговори.

(У9) Умения за изследване на ценности и отстояване на права: идентифициране на проблеми, резултат от неприемане на “различния”; изследване на стереотипни представи и негативни предубеждения, свързани с възприемането на “различния”; идентифициране на ценности и морални проблеми, ранжиране на ценности и разрешаване на ценностни дилеми; ориентиране в аксиологическата и прагматична стойност на правата на човека (детето); ориентиране в начините на функциониране на правата, правилата и ролите като социални регулатори на поведението; идентифициране на ситуации на нарушаване на човешките права и на прояви на дискриминационно отношение в ежедневните взаимоотношения между хората; овладяване на стратегии за отстояване на собствените права (потребности, интереси, ценности, начин на живот и идентичност) и поемане на отговорност за правата на другите.

Моделът на обучението по програмата е описан в учебното помагало “Настръхнала пиеса за чин, показалка и тийнейджър” (книга за учителя и ученика, вж. 2), което е оформено като дидактически пакет, съставен от единадесет отделни книжки¹. За учителя това учебно помагало е “особен вид” ръководство, докато ученикът може да види в него образа на книга за дописване. За двамата - учител и ученик, тази книга е “мястото” на тяхната “среща”, линията, от която всеки сам тръгва, за да завършат заедно “недописаната пиеса” [вж. по-подробно 2].

Експерименталното изследване бе планирано, за да даде отговор на въпросите: дали обучението на учениците с помощта на конструираната образователната програмата е фактор за развитие на техните личностни умения и дали съществуват корелационни зависимости между отделните групи развивани умения за експерименталната група.

Експериментът обхваща общо 62 седмокласника (32 ученика в експериментална група и 30 ученика в контролна група) от СОУ “Г.Милев” – Варна и СОУ “Хр.Ботев” – Айтос. Учениците от експерименталната група бяха обучавани в продължение на една пълна учебна година с помощта на разработената от нас образователна програма в две форми за СИП.

Методиката на експерименталното изследване включва използване на тестова батерия.

Ефективността на проведеното с експерименталната група обучение бе потвърдена с помощта на статистически метод за проверка на хипотези (t-разпределение). За да установим какви са различията между резултатите на учениците от експерименталната и контролната група сравнихме средните аритметични стойности, получени за всяка група умения.

Дефинирането на нулева хипотеза за всяка група умения гласи, че разликата между средните числа е случайна. Алтернативната хипотеза гласи, че средните стойностите за всяка група диагностицирани умения на експерименталната група закономерно са по-високи. За статистическата обработка на данните използваме методът на t-разпределение (Студент – Фишер), изчисляване на дисперсия при групирани данни (σ) и определяне на теоретическата характеристика на хипотезата (t_T).

¹ Книгата е одобрена от МОН като учебно-помощна литература и е издавана два пъти (от ИПКУ – Варна и от издателство “Булвест-2000”).

Резултатите показват, че алтернативната хипотеза се потвърждава по отношение на всички групи умения с изключение на групата “умения за общуване” (У7). В този случай се потвърждава нулевата хипотеза, според която разликата между двете стойности носи случаен характер. От това следва извода, че не може да се установи дали курсът на обучение е повлиял положително върху развитието на уменията на учениците за общуване. За всички останали групи умения резултатите показват, че проведеното обучение в двете форми на СИП е довело до развитие на описаните групи умения. Съществена разлика в резултатите между двете обучавани групи ученици в рамките на експерименталната група не може да бъде установена със сигурност, тъй като броят на учениците в тях не позволява това.

Заслужава внимание факта, че по отношение на групата “умения за вземане на решения за собственото развитие” (У6) и групата “умения за сътрудничество” (У8) емпирическата характеристика на хипотезата (t_{em}) с малко надвишава нейната теоретическа характеристика (t_t).

Най-красноречиво алтернативната хипотеза се потвърждава по отношение на групата “познавателни умения” (У1), следвани от групите “умения за изграждане на адекватен Аз-образ” (У4) и “умения за изследване на ценности” (У9). Тези три групи умения получават и най-високите средни оценки в сравнение с останалите групи умения.

Ранжирането на групите умения според получените средни аритметични стойности за експерименталната група изглежда по следния начин:

Таблица №1

Ранг	Групи умения	$\bar{X}$	σ
1.	Познавателни умения (У1)	3	0.71
2.	Умения за изграждане на адекватен Аз-образ (У4)	2.9	0.74
3.	Умения за изследване на ценности (У9)	2.8	0.55
4.	Умения за сътрудничество (У8)	2.8	0.75
5.	Умения за поддържане на континуитет и позитивен Аз-образ (У5)	2.7	0.75
6.	Умения за критичен анализ на собственото поведение (У2)	2.6	0.58
7.	Умения за вземане на решения за собственото развитие (У6)	2.5	0.79
8.	Рефлексивни умения (У3)	2.4	0.81
9.	Умения за общуване (У7)	2.3	0.79

Ранжирането на групите умения според получените средни аритметични стойности за експерименталната група показва, че то е подобно на ранжирането на групите умения, според получените средни аритметични стойности за контролната група. Този факт говори от една страна, за това, че контролната група е била подходящо “изравнена” в своите характеристики с експерименталната група, от друга страна показва, че съществува известна еднородност в стила на оценяващите. Освен това, този факт би могъл да насочи вниманието ни и към регистриране на известна повтораемост в отношенията между отделните групи умения. Според нас, някои от тези отношения говорят за съществени особености в развитието на подрастващите от изследваната възрастова група. Например, наличието на известен дисбаланс между високо развити базови познавателните умения на предюношите, от една страна и значително по-слабото развитие на техните рефлексивни умения, породено от недостатъчния им самопознавателен опит. Или, противоречието, което може да се наблюдава между проявяваната от предюношите висока чувствителност към проблемите, свързани с отстояването на ценности и проявите на сътрудничество (особено в група от

връстници), от една страна и от друга страна, невисокото им равнище на общуване. Естествено, уменията за общуване в по-голяма степен се възприемат (не само от предюношите) като нещо външно, инструментално и незасягащо същността на междуличностните отношения, поради което и претенциите към тяхното развитие не са особено високи. Освен това, общуването между предюношите нерядко носи ритуален характер и е свързано с определена субкултура, заради което нерядко тяхното поведение се оказва в разрез с общоприетите норми. Това е една от причините, поради които понякога трудно може да се даде обективна оценка на индивидуалните умения за общуване на ученик от разглежданата възрастова група. С това обстоятелство бихме могли да обясним и получените данни от оценяването на равнището на развитие на групата “умения за общуване” (У7).

Ранжирането на групите умения според получените средни аритметични стойности показва още, че образователният модел е насочен приоритетно към развитието на посочените познавателни умения, които от своя страна са свързани с развитието на групите личностни умения. Резултатите показват, че съществува баланс между развитието на групата на социалните умения и групата на уменията за изграждане на самосъзнание (самоанализ, самооценка и саморегулация).

В отговор на въпроса, който си поставихме, във връзка с установяването на корелационни зависимости между отделни групи умения за експерименталната група, получихме следните резултати. В Таблица №2 са показани ранжираните резултати от изчисленията на Коефициента на Кендал Тау (τ) за наличието на зависимост на групата “познавателни умения” (У1) с групите на личностните умения (У2-У9), както и резултатите от проверката на статистическата значимост на данните (t – разпределение).

Таблица №2

Ранг	Зависимост на групата “Познавателни умения” (У1) със следните групи умения:	Коефициент на зависимост (τ)	Степен на зависимост
1.	“Рефлексивни умения” (У3)	0.70	голяма
2.	“Умения за критичен анализ на собственото поведение” (У2)	0.65	значителна
3.	“Умения за поддържане на континуитет и позитивен Аз-образ” (У5)	0.52	значителна
4.	“Умения за изграждане на адекватен Аз-образ” (У4)	0.50	умерена
5.	“Умения за сътрудничество” (У8)	0.50	умерена
6.	“Умения за изследване на ценности” (У9)	0.49	умерена
7.	“Умения за общуване” (У7)	0.39	умерена
8.	“Умения за вземане на решения за собственото развитие” (У6)	0.38	умерена

Анализът на данните показва (според очакванията ни), че съществува по-тясна зависимост между групата “познавателни умения” (У1) с групите умения от първия раздел на таксономията на личностните умения - “умения за изграждане на самосъзнание” (У2, У3, У4, У5, У6) отколкото с групите умения от втория раздел на таксономията - “социални умения” (У7, У8, У9). Освен това, резултатите от направената статистическа проверка (t – разпределение) показват, че получените коефициенти на корелация на групата “познавателни

умения” (У1) с групата “умения за общуване” (У7) и с групата “умения за вземане на решения за собственото развитие” (У6) нямат статистическа значимост ($t_{em} < t_T$).

Като цяло се налага изводът, че по отношение на социалните умения влиянието на познавателните умения е по-слабо, но в случая и по-трудно може да се установи. Още поводи за размисъл ни дават резултатите от проверката на хипотезите за разликата между два корелационни коефициента, измерващи различни връзки.

Трябва да се отбележи, че различните групи умения, принадлежащи към раздела “умения за изграждане на самосъзнание” (У2, У3, У4, У5, У6) имат различно отношение към познавателните и социалните умения. Така например, естествено е наличието на по-тясна взаимовръзка, например на групата “рефлексивните умения” (У3) с групата “познавателни умения” (У1), отколкото с групата “умения за общуване” (У7). Корелационната зависимост (τ) между У1 и У3 е 0.7 при потвърдена хипотеза $t_{em}(5.4) > t_T(2.45)$, а между У3 и У7 е 0.44 при потвърдена хипотеза $t_{em}(2.68) > t_T(2.45)$. Проверката обаче на разликата между двата корелационни коефициента, измерващи различни връзки, не потвърждава, че групата “познавателни умения” (У1) е по-силно действащ фактор за развитието на групата “рефлексивни умения”, отколкото групата “умения за общуване” (У7), тъй като $t_{em}(1.82) < t_T(2.5)$. Наблюдаваната разлика може да бъде и случайна. Това е само един пример, който показва, че не винаги безспорните на пръв поглед теоретични очаквания могат да получат емпирично потвърждение.

Заслужават внимание измерванията по отношение на групата “умения за изграждане на адекватен Аз-образ” (У4), тъй като тя заема второ място в общото ранжиране на групите умения според получените средни аритметични стойности и е на първо място сред всички останали групи личностни умения (У2-У9). Изчисленията показват, че съществува тясна зависимост ($\tau = 0.7$) между групата “умения за изграждане на адекватен Аз-образ” (У4) и групата “умения за критичен анализ на собственото поведение” (У2) при $t_{em}(5.42) > t_T(2.45)$. Корелационната зависимост между групата “умения за изграждане на адекватен Аз-образ” (У4) и групата “рефлексивни умения” (У3) е по-слаба ($\tau = 0.5$) при $t_{em}(3.2) > t_T(2.45)$. Корелационната зависимост между групата “умения за изграждане на адекватен Аз-образ” (У4) и групата “умения за общуване” (У7) се запазва същата при потвърждаване на алтернативната хипотеза, тъй като $t_{em}(3.2) > t_T(2.45)$. Корелационната зависимост се запазва ($\tau = 0.5$) и за отношението между групата “умения за изграждане на адекватен Аз-образ” (У4) и групата “умения за сътрудничество” (У8) при потвърждаване на алтернативната хипотеза, тъй като $t_{em}(3.2) > t_T(2.45)$. Следователно, групата “умения за изграждане на адекватен Аз-образ” (У4) се намира в еднаква по сила корелационна зависимост както с групата “рефлексивни умения” (У3), така и с групата “умения за общуване” (У7) и групата “умения за сътрудничество” (У8). Този резултат показва още веднъж сложната взаимовръзка на уменията, свързани със способността на индивида за самоанализ и самооценка с неговите интелектуални (в случая – рефлексивни) и социални умения.

На трето място в общото ранжиране на групите умения, според получените средни аритметични стойности, е групата “умения за изследване на ценности” (У9). Същевременно, тя е на първо място в ранжирането спрямо останалите групи (У7, У8), представляващи сферата на социалните умения. Това определя и нашия интерес към мястото на тази група умения в общата картина от корелационни зависимости. Избрахме да проследим каква е корелационната зависимост на групата “умения за изследване на ценности” (У9) с групата “рефлексивни умения” (У3), тъй като тези две групи умения, макар и принадлежащи, съответно към двата основни раздела на личностните умения (според дефинираната от нас таксономия на личностните умения), са изключително близки. Емпиричните данни потвърдиха това. Корелационната зависимост между групата “умения за изследване на

ценности” (У9) и групата “рефлексивни умения” (У3) е значителна ($\tau = 0.54$) при потвърдена алтернативна хипотеза, тъй като $t_{em}(3.52) > t_T(2.45)$. От друга страна, корелационната зависимост между групата “умения за изследване на ценности” (У9) и групата “умения за сътрудничество” (У8) също е достатъчно висока. Тя е със стойност $\tau = 0.51$ при потвърдена алтернативна хипотеза, защото $t_{em}(3.26) > t_T(2.45)$. Не е възможно и тук да се изолира първостепенния фактор, който влияе върху развитието на групата “умения за изследване на ценности” (У9). Важното е да се подчертае обаче, че комбинацията от различни групи умения, които се развиват с помощта на предложеното обучение осигуряват условия за тяхното комплексно развитие. Интересен е фактът, че макар рефлексивните умения да са на предпоследно място в общото ранжиране на групите умения, според получените средни аритметични стойности, те са в много тясна взаимовръзка с групи умения принадлежащи, съответно към двете сфери на проявление на личностните умения (уменията за изграждане на самосъзнание и социалните умения) при това, получили високи средни аритметични стойности.

Общото ранжиране на групите умения, според получените резултати от тяхното заключително измерване показват, че проведеното обучение реализира най-високи резултати по отношение на посочените познавателни умения на учениците. Най-силни са корелационните зависимости на групата “познавателни умения” с групата “рефлексивни умения” (У3), групата “умения за критичен анализ на собственото поведение (У2) и групата “умения за поддържане на континуитет и позитивен Аз-образ” (У5). Функционалната свързаност на посочените познавателни умения с личностните умения (повече с уменията от първия раздел на таксономията – “Умения за изграждане на самосъзнание (самоанализ, самооценка и саморегулация)” и по-малко с уменията от втория раздел - “Социални умения”) допълнително стимулират тяхното развитие. Освен това експериментът показва, че проведеното експериментално обучение влияе балансирано (а не едностранно) върху групите личностни умения от двата раздела на таксономията на личностните умения. В това отношение, нашите опасения (неизказани в текста на настоящата разработка), че предлаганият от нас образователен модел би могъл да акцентира повече върху развитието на умения, които се отнасят до Аз-аспектите на личността за сметка на нейните ролеви компоненти не се оправдаха.

Конструираната образователна програма е опит за създаване на модел, който преодолява идентифицираните от нас дефицити в програмите за личностно и социално образование. В това отношение образователният модел успява да удовлетвори нашите предварителни очаквания.

Така например, според заявените очаквания, съдържанието на програмата трябва да акцентира върху развитието на основни познавателни умения и да очертае перспектива за тяхното приложение в процеса на самопознание. Резултатите от емпиричното изследване потвърждават тази особеност на образователния модел. На пръв поглед, заради този факт образователният модел би могъл да бъде причислен към групата на “академичните” програми, които са предназначени предимно за познавателно по-активните ученици. Резултатите обаче от емпиричното изследване не подкрепят този извод. Динамиката на общата активност на обучаващите се по програмата ученици показва, че с нея се справят и тези от тях, чиято активност се определя от учителите като по-слаба. Относително широкото приложение на програмата в училище (което само по себе си е провеждане на един “естествен” експеримент за нейната целесъобразност и пригодност) показва, че тя успява да бъде използвана в работата с ученици с различни социо-културни и демографски характеристики.

Литература

1. Ризов, Ил. и М.Минчева-Ризова. Програма “Съучастие”. - В: Програмен годишник по философия, етика, право, логика, световни религии и гражданско учение. С., МОН, 1992.
2. Ризов, Ил. и М.Минчева-Ризова. Настръхнала пиеса за чин, показалка и тийнейджър. Учебно пособие за гражданско образование. Първо издание, Варна, 1992; Второ издание, С., Булвест-2000, 1993.
3. Ризов, Ил. и М.Минчева-Ризова. Образователен подход “Умения за живот”. Развитие на личностни и социални умения в училище. С., Отдел за социално развитие към ООН, 2002.
4. Ризов, Ил. Опит за анализ на методологията на образователните програми “Умения за живот”. - Педагогика, 2002, №6.
5. Ризов, Ил. Категорията “личностно развитие” като дефинитивен модел на личностното битие. - Педагогика, 2003, №7.

Публикувано в:

Сб. Образование и изкуство. Шумен, I, 2004, с.65-72.