



Съфинансирано от
Европейския съюз



**РЪКОВОДСТВО
UNICULTURE
за преподаватели в университети**

**Интелектуален резултат 2
Координиран от**



**Transilvania
University
of Brasov**

Проект: Разработване на иновативен подход за обучение за университетски преподаватели за работа в съвременна, разнообразна и межкултурна среда - UNICULTURE - 2019-1-RO01-KA203-063400



**Съфинансирано от
Европейския съюз**

Подкрепата на Европейската комисия за създаването на тази публикация не представлява одобрение на съдържанието, а отразява само възгледите на авторите, а Комисията или Националната агенция не могат да бъдат държани отговорни за каквато и да е употреба на информацията, съдържаща се в него.

© 2020, Uniculture project, 2019-1-RO01-KA203-063400

www.uniculture.unitbv.ro



Erasmus+

Съдържание

ВЪВЕДЕНИЕ	4
МОДУЛ I. Социокултурни компетенции в мултикултурна и интеркултурна среда	7
1.1. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ОТ СОЦИАЛНА ПЕРСПЕКТИВА	8
1.2. КУЛТУРАТА КАТО СОЦИАЛЕН ФЕНОМЕН	18
1.3. СОЦИАЛНИ И КУЛТУРНИ КОМПЕТЕНЦИИ	27
1.4. МУЛТИКУЛТУРАЛИЗЪМ, ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗЪМ, ТРАНСКУЛТУРАЛИЗЪМ	38
1.5. СОЦИАЛНА И ИНДИВИДУАЛНА ИДЕНТИЧНОСТ	48
1.6. СИМВОЛНА КОМУНИКАЦИЯ В МУЛТИКУЛТУРНАТА СРЕДА.....	59
МОДУЛ II. Модели за образование	72
2.1. ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА.....	73
2.2. ДИАЛОГ И КОМУНИКАЦИЯ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА..	85
2.3. ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ОТ МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА ПЕРСПЕКТИВА	97
2.4. ПРИЛОЖЕНИЕ НА МОДЕЛИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО В МУЛТИКУЛТУРНИ И ИНТЕРКУЛТУРНИ СРЕДИ	115
2.5. ИНТЕРКУЛТУРНИ ПОДХОДИ В РАЗВИТИЕТО НА ЕВРОПЕЙСКА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА	121
МОДУЛ III. Теоретични подходи и технологии на взаимодействие с многоезични студенти.....	130
3.1. ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПАРАДИГМИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА.....	131
3.2. ПСИХОПЕДАГОГИЧНО РАЗВИТИЕ НА СТУДЕНТИТЕ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА	143
3.3. ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРАН МОДЕЛ НА СОЦИАЛНОТО ПОВЕДЕНИЕ	150
3.4. ДИДАКТИКОМЕТРИЧНИ МЕТОДИ И ПРОЦЕДУРИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА НИВОТО НА ЗНАНИЯТА НА СТУДЕНТИТЕ.....	162
3.5. ИНСТРУМЕНТИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА.....	177
МОДУЛ IV. СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ.....	199
4.1. ОСОБЕНОСТИ НА СОЦИАЛНОТО ВКЛЮЧВАНЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	200
4.2. ОБЛАСТИ НА СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ В УНИВЕРСИТЕТА	212
4.3. ФАКТОРИ, ПОЛИТИКИ И СТРАТЕГИИ ЗА СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ.....	223

ВЪВЕДЕНИЕ

„Ръководството на UniCulture за академичен преподавателски персонал“ е разработен в рамките на проект „Еразъм+“ „Развитие на иновативен подход за обучение на университетските преподаватели за работа в съвременната разнообразна и интеркултурна среда“ UniCulture 2019-1-RO01-KA203-063400. Проектът се координира от Transilvania University of din Brasov (UNITBV, Румъния) и се изпълнява в партньорство с Buckinghamshire New University (BUCKS, Великобритания), University of Zagreb (UNIZG, Хърватия), Foundation for the Development of International and Educational Activity – (FRAME, Полша) и Фондация Pax Rhodopica (PAX, България). Сроктът за изпълнение на проекта е от ноември 2019 г. до декември 2021 г.

Целта на Ръководството е да предостави теоретична информация за преподаването и работата в академична интеркултурна и мултикултурна среда. Целевата аудитория на Ръководството се състои от университетски преподаватели и асистенти, но книгата може да бъде полезна и за изследователи, администратори и целия персонал, работещ и взаимодействащ с чуждестранни студенти, студенти с различен културен опит или студенти в риск. Въпреки това книгата насърчава социалното сближаване, зачитането на разнообразието, толерантността и справедливостта и може да бъде инструмент за всички академични служители, желаещи да подобрят своите умения и знания.

Заедно с „Работната тетрадка на UniCulture за академичен преподавателски персонал“ и „Ръководството за преподаватели“, Ръководството представлява пълен пакет от обучения, който да се използва от университетски преподаватели и асистенти с цел подобряване на техните социални и преподавателски компетенции за работа в интеркултурна и мултикултурна среда. Обучението на UniCulture е проектирано да следва подхода на b-обучение, включително възможности за самостоятелно обучение, онлайн и срещи и сесии лице в лице. Всички материали за самообучение са достъпни на уебсайта на проекта.

Ръководството е структуриран в четири модула и 19 глава, представящи концепции и терминология и очертаващи водещите теоретични модели и последните разработки в тази област. Всички партньори по проекта допринесоха за развитието на съдържанието, с предимството да споделят ценни национални библиографски ресурси.

Първият модул, „Социокултурни компетенции в мултикултурна и интеркултурна среда“, е разработен с приноса на FRAME и UNITBV. Състои се от пет глави и дефинира централни понятия като култура, глобализация, мултикултурализъм, интеркултурализъм,

транскултурализъм, социална идентичност. Представени са водещите теоретични подходи, заедно с политиките и рамките на Европейския съюз, насочени към насърчаване на културното разнообразие и развитие на интеркултурни компетенции. Освен това, модулът въвежда относително нова тема, т.е., използвайки символична комуникация и визуални данни за преподаване в интеркултурна среда.

Вторият модул „Моделите за образование“ е разработен от UNIZG, PAX и UNITBV и се състои от пет глави. Модулът подчертава теоретичните модели и идеологическите рамки на интеркултурното и приобщаващото образование. Дефинират се ключови понятия като предразсъдъци, дискриминация, расизъм, интеркултурен диалог, мултикултурно общество и др., Заедно с представянето на европейските политики за приобщаващото образование, ключовите характеристики на интеркултурната чувствителност и интеркултурната педагогика.

Третият модул, „Теоретични подходи и технологии на взаимодействие с мноезични студенти“, е разработен от PAX, UNITBV и BUCKS и е структуриран в пет глави. Модулът представя водещи парадигми на преподаване и работа в мултикултурна среда (напр. Етническата адитивна парадигма, парадигмата за развитие на самоконцепцията, парадигмата на културната депривация, парадигмата на културните различия, езиковата парадигма, парадигмата на културната екология, парадигмата на защитното разграничение, структурната парадигма, антирасистката парадигма), прозрения за етнокултурните стереотипи и най-добрите практики по отношение на оценката на учениците (в резултат на литературата по доцимология, оценка, валидиране). Модулът също така представя инструменти за сътрудничество (платформи за обучение и масивни отворени онлайн курсове, платформи за социални медии и телекомуникационни приложения), полезни за преподаване в интеркултурна среда.

Четвъртият модул, „Социално включване в университетите“, е разработен от BUCKS и UNIZG и е структуриран в три глави. Модулът представя поредица от характеристики на социалното включване във висшето образование, заедно с политическата рамка на Европейския съюз за социално включване, предишния опит на държавите-членки при разработването и прилагането на стратегии за политики за социално включване във висшето образование и свързаните с тях предизвикателства.

Всеки модул от Ръководството е проектиран като самостоятелна учебна единица и всяка глава предоставя препратки за по-нататъшно четене. Освен това за всяка глава от Ръководството в работната книга са представени набор от казуси, сценарии и приложения,

за да се улеснят приложенията и практическото им прилагане в класната стая. По този начин читателите се насърчават да използват както допълнителни материали (Наръчник и Работна тетрадка), достъпни на уебсайта на проекта (www.uniculture.unitbv.ro), ако решат за маршрута на самообучение, за да предоставят обратна връзка за техния напредък или всяко запитване, използвайки контакта подробности на уебсайта.

МОДУЛ I. Социокултурни компетенции в мултикултурна и интеркултурна среда

1.1. Глобализацията от социална гледна точка

1.2. Културата като социален феномен

1.3. Социални и интеркултурни компетенции

1.4. Мултикултурализъм, интеркултурализъм, транскултурализъм

1.5. Социална и индивидуална идентичност

1.6. Символична комуникация и визуални данни в интеркултурна среда

1.1. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ОТ СОЦИАЛНА ПЕРСПЕКТИВА

от FRAME, Полша¹

Резюме

Глобализацията е термин, който в днешно време може да се разглежда като описание на нова философия за възприемане на света. Той засяга всички видове социални отношения, както и идентичността на индивидите към околната среда. От гледна точка на културата, това позволява на съвременните култури да се смесват, което има положителните последици от изграждането на културно разнообразие, но също така създава предизвикателства под формата на опасности за по-малки, по-малко привлекателни или маргинализирани култури, рискувайки да изчезне в процеса на акултурация. Глобализацията обаче е необратим процес, затова сме изправени пред предизвикателство: как да общуваме между различните култури, как да работим в разнообразна среда, където всеки може да има различни навици, различни стилове на живот. Тези процеси се подкрепят от възможностите за много по-голяма мобилност благодарение на развитието на транспортните средства. Освен това технологичният напредък ни превърна в глобално общество с безпрецедентен достъп до информация, което от своя страна поставя нови предизвикателства, първо, пред образователните системи, които поради динамиката на световното развитие бързо остаряват.

Ключови думи: глобализация, мултикултурна среда, социални отношения, мобилност, достъп до информация

¹ Лице за контакт: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

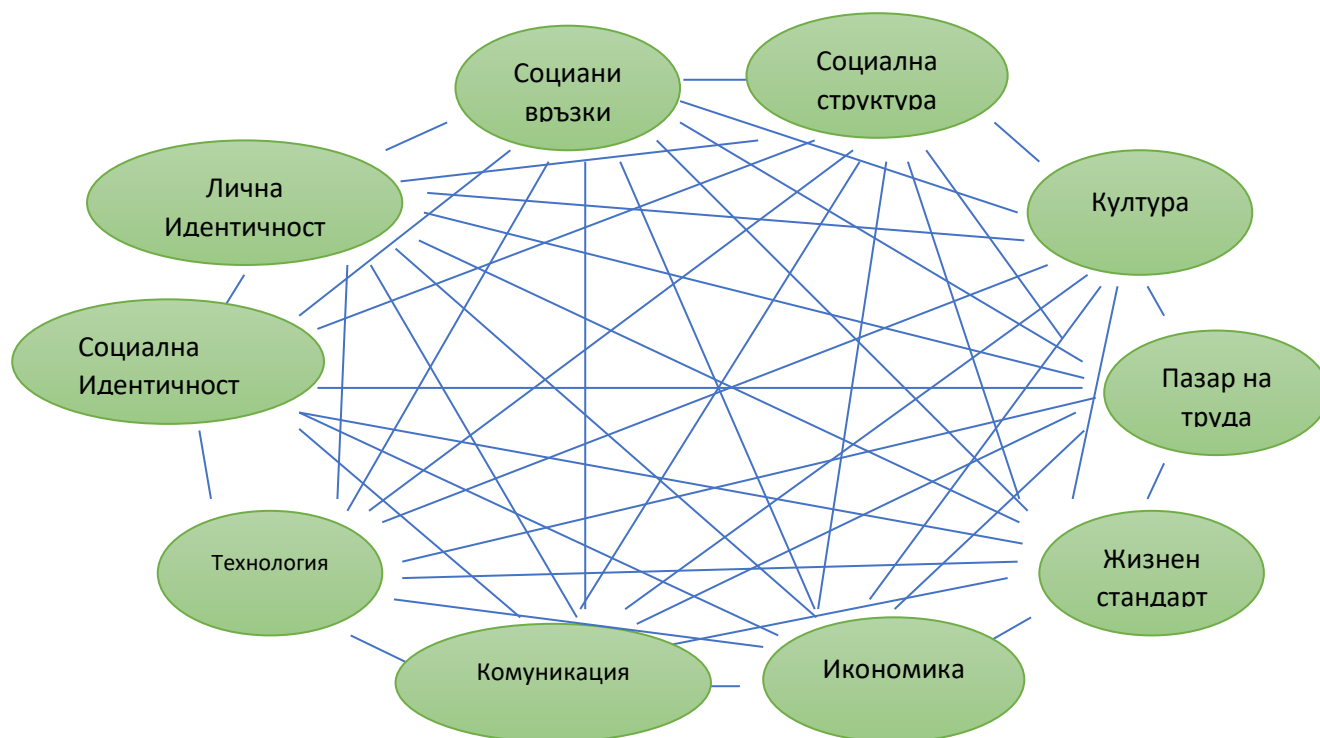
1.1. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ОТ СОЦИАЛНА ПЕРСПЕКТИВА

1. Определение на глобализацията

Глобализацията е термин, който се извлича от икономиката. Но не е добре известен фактът, че тази дума е приложена за първи път в областта на образованието (James and Steger, 2014). Беше около 1935 г., когато шотландският преподавател Уилям Бойд заяви, че: „Цялостта ... интеграцията, глобализацията ... изглежда биха били ключовите думи на новото възприятие за възпитанието на ума: внушавайки негативно, антагонизъм към всяка концепция за човешкия опит, която прекалено подчертава съставните атоми , части, елементи ”(Бойд и Макензи, 1930, стр. 350). Но от 30-те до 80-те години конотацията на тази дума се е променила. От описанието на „глобалния ум“ до описанието на глобалната икономика. Първият популярен смисъл на глобализацията е свързан с икономиката, тъй като е следствие от развитието на транспортните средства. По-бързи и по-просторни, превозвачите биха могли да разпространяват все повече и повече стоки във все повече страни. Така веригите за доставки станаха по-дълги и по-сложни. Но най-вече създаде процес на денационализация на капитала и средствата за производство (Benería Berik и Floro 2016, стр. 95-96). Транспортните средства обаче са причинили не само широко разпространение на стоки. Това имаше голямо влияние върху мобилността на хората по целия свят. И развитието на комуникационните медии (особено интернет) направи света много по-малък. Хората започнаха да възприемат света по-глобално, а не локално. Така че, може да се каже, че две основни области са оказали най-важно въздействие върху глобализацията:

- движение на хора- причинено от развитието на транспортните системи, но и от глобалния ръст на богатството (United Nation, 2015);
- движение на информация- причинено от развитието на технологиите, особено в областта на ИКТ, но и от факта на по-добро и широко глобално образование за хората (United Nation, 2015).

И все пак това също причини многоизмерните отношения в нашия живот да станат по-видими и определени. Ставаше все по-ясно, че всички области на нашия живот са свързани и обвързани от взаимни отношения. Графиката (Фигура 1) показва отношенията между сферите на човешкото съществуване. Те са свързани помежду си чрез двупосочни отношения, в които функционират различни зависимости.



Фигура 1. SEQ Глобални отношения

Нека вземем пример: личната (само-) идентичност е съвкупността от лични черти и може да се възприема като индикатор за това как индивидът осъзнава различията си спрямо другите (Deschamps&Devos, 1998, р. 3). В много документи се посочва, че няма възможност за самосъзнание без осъзнаване на другите (Phillips&Silvia, 2005), така че връзката между личната и социалната идентичност е очевидна. Ако се чувстваме като гражданин на Европа, трябва да се идентифицираме като част от европейската общност. Но за да развием лична идентичност, трябва да имаме и комуникационни умения, които зависят от: културата, тъй като езикът е един от нейните компоненти; социална структура, която ни позволява да се идентифицираме с определена група хора (например учители) и социални отношения, когато трябва да изпитваме социална отговорност към нашите ученици. Но за да почувстваме тази отговорност, трябва да имаме и усещане за важността на професията, чийто един от определящите фактори е икономическият статус, а оттам и стандартът на живот. Перспективата за заетост на пазара на труда също е важна, тъй като това оказва влияние върху планирането на собственото развитие. Да не говорим за необходимостта от функциониране в света на технологиите, адекватно на средата, в която работим. Това показва сложната мрежа от съвременни отношения. Струва си да помислим върху тях, за да не мислим за днешните човешки същества в отделни категории или аспекти (вж. Упражнение 1.1 в Работната книга).

Така глобализацията се превърна не само в термин за описване на конкретни аспекти от нашия живот, като икономика или комуникация, но и в начина на глобално мислене: за света, за нас в него и за отношенията между нас, нас и света, нас и култура. Според Scholte (2000), дефиницията за глобализация, която включва социални въпроси, може да бъде закрепена чрез позоваване на следните аспекти:

- глобализацията като интернационализация, което означава растеж в международния обмен и взаимозависимост;
- глобализацията като либерализация; това отчита отворените глобални търговски политики чрез международни търговски и особено финансови институции;
- глобализацията като универсализация; това е създаването на глобална култура чрез разпространение на общ опит;
- глобализацията като вестернизация (или американизация), отнасяща се до разпространението на социални структури и модерност през границите, често в ущърб на местната култура;
- глобализацията като детерториализация: това става чрез задълбочаване на социалните отношения между населените места по целия свят по такъв начин, че местните събития все повече се оформят от далечни явления и обратно.

И все пак, що се отнася до многоизмерния аспект на глобализацията, изглежда ясно, че не можем да разчитаме на една единствена дефиниция на глобализацията, колкото и изчерпателна да е (James&Steger, 2014). Освен това глобализацията може да се възприеме от гледна точка на развитието, както и от гледна точка на страха (Gogacz, 2013). Развитието очевидно е свързано с разпространението на идеи и мисли, но има и тъмна страна на явлението: универсализацията и вестернизацията могат да предизвикат процеса на акултурация (Berry, 2008), особено по отношение на култури, считани за по-малко привлекателни или маргинализирани. От гледна точка на мултикултурализма, образователните процеси не трябва да се фокусират само върху развитието, но и върху превантивните подходи срещу акултурацията. Трябва да се положат усилия за подчертаване на културното разнообразие и подкрепа на маргинализираните култури, като по този начин се предотвратява акултурацията. Трябва обаче да се помни, че подобно на самата глобализация, процесът на акултурация също е естествен процес, който не може да бъде спрял. Въпреки това, думата „развитие“ трябва да бъде разгледана, тъй като трябва да бъде правилно изписана, особено в контекста на културните и социалните промени, но

и промените в околната среда. Неправилно проведеното развитие може да доведе до множество кризи и противоречия (Soliz, 2016). Например развитието в глобалната индустрия води до търсене на евтина работна ръка в по-слабо развитите страни, което от своя страна води до задълбочаване на различията в богатството на отделните части на света (Benería, Berik&Floro, 2016). Можем да добавим към това използването на природни ресурси без никаква екологична умереност или осъзнаване в определени райони. Следователно става ясно, че е необходимо да се справим с някои от предизвикателствата на глобализацията. Най-важните от тях са:

- грижа за устойчиво развитие;
- подходящи миграционни политики;
- предотвратяване на икономическата, социалната и културната маргинализация в глобализирания свят;
- опазване на културното разнообразие;
- създаване и развитие на инструменти за интеркултурен диалог.

Докато първите две предизвикателства зависят от политиците и правителствата, последните две принадлежат към сферата на образованието, докато средното предизвикателство свързва двете сфери и трябва да бъде резултат от сътрудничеството между правителствените агенции и хората, участващи в образователния процес. От гледна точка на образованието можем да помислим какво можем да направим, за да отговорим на тези предизвикателства. Ако разгледате по-отблизо всяко предизвикателство, ще забележите, че те образуват логическа последователност, която започва с последното предизвикателство. За да се предотврати маргинализацията, трябва да се създаде обща, глобална среда за съвместно съществуване на различни култури (включително второстепенни). И за да се създаде такава среда, диалогът е решаваща и основна способност. И така, какво можем да направим, за да осигурим такива умения сред възможно най-много хора? Ето някои предложения:

1. Включете в учебните програми меки умения от началото на образователния процес (предучилищни училища), нататък.
2. Осигурете на преподавателския персонал обучение по комуникативни умения, със специален акцент върху интеркултурната комуникация.
3. Специален акцент върху стойността на многообразието в културата чрез преподаване на културите на малцинствата или малко познатите култури, като например:

лемки, кримски татари, баски, кюрди, саами или други. Моля, вижте също упражненията в Работната книга.

2. Мобилност

Процесът на мобилност е основата на глобализацията. Както беше посочено по-горе, двата основни предмета на мобилността, предизвикала глобализацията, са: движението на хора и движението на информация.

- Движение на хора

Развитието на транспортните средства през 20 и през две десетилетия на 21 век се е увеличило драстично. Пътуванията, обхващащи както къси, така и дълги разстояния, станали много по-бързи и по-достъпни. Пътуването с кола, бързи влакове и равнина вече е достъпно почти за всички, особено в развитите и развиващите се страни. Таблица 1 представя някои факти за преминаването от първата половина на 20-ти век към настоящето.

Таблица 1. Факти и цифри за транспорта през 1920-те и 2010-те години.

Факти	1920s*	2010s*
Производство на автомобили в света	3 962 000	96 922 080**
Пътници, превозвани от авиацията	600	4 543 000 000
Пътници, превозвани с влак	1 200 000 000	31 162 000 000

*Данни за избрана година. ** Данни само за топ 50 производители

Източник: Desk research

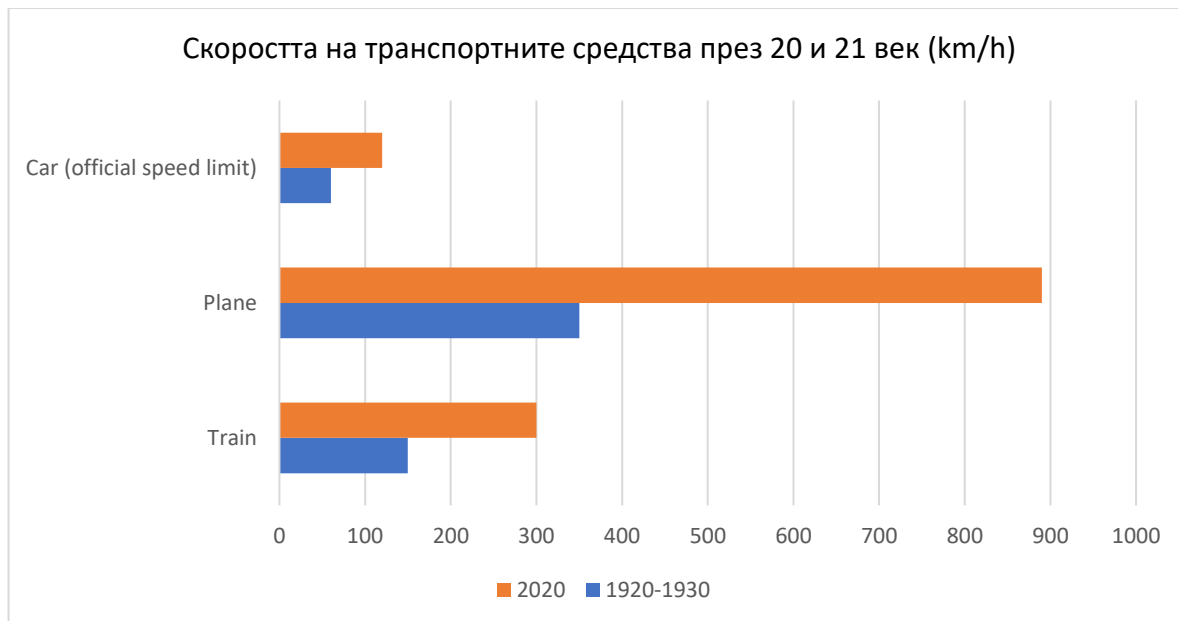
Статистически всеки гражданин на ЕС е пътувал с всяко моторизирано транспортно средство през 2015 г. над 12 000 километра (Европейска комисия, 2015 г.). Това е възможно и благодарение на по-ефективни и удобни пътнически обществени и частни масови транспортни средства; автомобилите обаче все още са най-популярните сред европейците. На фигура 2 има примери за промени в средната скорост за най-популярните обществени средства за транспорт на дълги разстояния.

Тези факти обясняват мобилността на хората по целия свят. Но мобилността на хората се причинява не само от развитието на транспортните средства. Въпреки това туризмът все още представлява най-голям брой пътници, тъй като според Европейската комисия повече от 62% от европейските граждани са предприели туристическо пътуване



през 2017 г. (Евростат, 2019 г.), има и значителна миграция в целия свят. Само в Европейския съюз през 2018 г. 7,8% от населението (т.е. почти 40 милиона) живеят в друга държава от ЕС, където страната им на произход и 4,4% от населението (т.е. 22,5 милиона) от Европейския съюз са извън него. Процесът на миграция е показан в таблица 2.

Фигура 2. Средна скорост на транспортните средства през 1920-те и 2020 г.



Източник: Desk research

Таблица 2. Данни за миграцията за UE за 2016 и 2017 г.

	2016	2017
Национална миграция в страните от ЕС	929 014	1 024 976
Имиграция в рамките на ЕС	1 332 976	1 336 965
Имиграция извън ЕС	1 992 971	2 010 906
Емиграция извън ЕС	626 995	662 485
Първи разрешителни за престой в ЕС	3 024 398	3 212 242
Гражданство на ЕС, предоставено	994 799	825 447

Източник: Евростат

Основната причина за миграцията е икономическа, тъй като 8,3 % от хората, заети в ЕС, не са граждани (Eurostat, 2019). Но втората причина е ученето в друга държава, различна от страната на произход. Важното тук е, че броят на чуждестранните студенти непрекъснато се увеличава. През 2017 г. в ЕС имаше 1,7 милиона мобилни студенти от висше образование, идващи от чужбина, този брой се е увеличил с 22 % от 2013 г.

Нарастващите тенденции за академична мобилност включват и персонала. Процесът може да се види в таблица 3.

Таблица 3. Мобилност на учениците в страните от ЕС.

	2016	2017	2018
Делът на мобилните студенти от чужбина от общия брой студенти в страните от ЕС (в %)	8.4	8.1	9.0
Брой студенти в програмите за мобилност по Еразъм +	300 018	325 755	340 100
Брой мобилности по Еразъм+ за служители	60 028	83 177	95 191

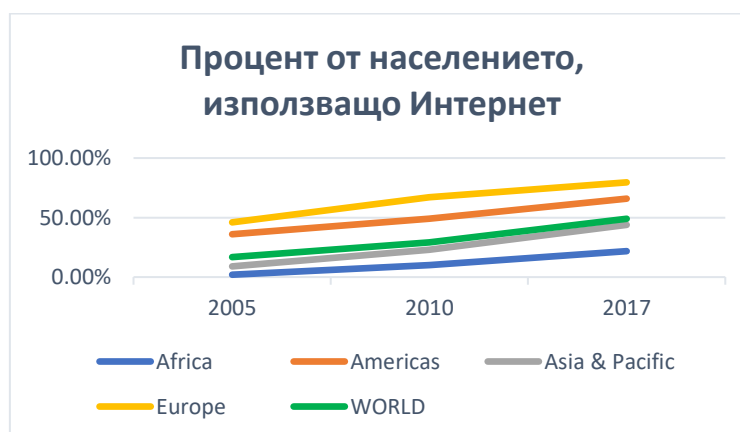
Източник: Евростат

Мобилността на хората е част от нашето време и, както самата глобализация, е необратим и неудържим процес.

3. Движение на информация

Движението на информация е строго свързано с технологичното развитие на средствата за предаване на информация. От изобретяването на телеграфа стана ясно, че възможността за бързо предаване на данни ще има огромни последици за развитието на целия свят. Това изобретение повлия дълбоко на социалното възприемане на информацията, тъй като отделя информацията от комуникацията и по този начин прави информацията достъпна бързо, почти мигновено (Hochfelder, 2012, стр. 3). След това, в началото на 20-ти век, чрез разработването на безжична технология, вследствие на радиото, а в средата на века, телевизията, беше направено друго прекъсване: изключването от кабела добави премахването на пространствените ограничения към времето непосредственост.

Фигура 3. Ръст на интернет потребителите по света спрямо населението (процент)



Източник: International Telecommunication Union, 2019.



Друга стъпка беше интернет, изобретението, което направи огромна кариера през двайсетте години: от началото на 90-те години през 20-ти век до наши дни. Разширяването на интернет е лесно видимо през последните десетилетия и е представено във Фигура 3.

Най-голямото увеличение на достъпа до интернет обаче се дължи на развитието на мобилната телефония. Според ITU 97% от световното население в момента е в обхвата на сигнал за мобилна телефония, от които цели 87% в обхвата на съвременните и високоскоростни LTE (International Telecommunication Union, 2019).

Такъв неограничен достъп до информация прави целия свят достъпен най-вече от познавателна гледна точка. Разбира се, това изисква посрещане на нови предизвикателства в областта на политиката, социалните отношения, но най-вече образованието. Да се научим как да търсим информация, как да различаваме правилната и достоверна информация от фалшивата, как да общуваме с хората от други култури или как да избираме информацията, от която наистина се нуждаем, от огромната налична информация- това са предизвикателствата на съвременното образование. А що се отнася до скоростта на развитие на достъпа до World Wide Web, образователните системи почти винаги са остарели.

Библиография

Benería L., Berik G., & Floro M. S., (2016). *Gender, Development, and Globalization: Economics as if all people mattered*. New York: Routledge.

Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328-336.

Boyd, W., & Mackenzie, M. (1930). *Towards a new education: a record and synthesis of the discussions on the new psychology and the curriculum*. Fifth world conference of the New Education Fellowship, held at Elsinore, Denmark, in August, 1929. New York: A.A. Knopf.

Deschamps, J.-C., Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. In: S. Worchel, J. F. Morales, D. Páez, & J.-C. Deschamps (Eds.), *Social identity: International perspectives*, pp. 1–12. Sage Publications.

European Commission. (2015). *EU Transport in Figures. Statistical Pocketbook*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat. (2019). *People on the move. Statistics on mobility in Europe*. - https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/eumove_2019/index.html?lang=en

Gogacz A. (2013). Pedagogy, not Politics as the Real Stabilizer of Europe as the Home

for Many nations. In: Kucha R., Cudak H. (Eds.). *European Ideas in the Pedagogical Thought: From National to Supranational Points of View. Some Totalitarian Aspects*, 343-354, Łódź, Społeczna Akademia Nauk.

Hochfelder, D. (2012). *The Telegraph in America 1832–1920*. The Johns Hopkins University Press.

International Telecommunication Union. (2019). *Measuring Digital Development, Facts and Figures*. Geneva: ITU Publications. - <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>

James, P., & Steger, M. B. (2014). A Genealogy of ‘Globalization’: The Career of a Concept, *Globalizations*, 11(4), 417-434.

Soliz, A.T. (2016). Development in crisis: threats to human well-being in the Global South and Global North. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 37(3), 403-405.

Scholte, J.A. (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. Basingstoke: Macmillan.

Phillips, A.G., & Silvia, P.J. (2005). Self-Awareness and the Emotional Consequences of Self-Discrepancies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(5), 703-713.

United Nations. (2015). *Sustainable Development* - <https://sdgs.un.org/goals>

1.2. КУЛТУРАТА КАТО СОЦИАЛЕН ФЕНОМЕН

от FRAME, Полша²

Резюме

Културата е явление толкова многоизмерно и сложно, че предлагането на напълно адекватно определение е невъзможно. От социална гледна точка обаче това е инструмент, създаден от човека, който отличава социалния живот от естествения свят. Той е и инструмент за създаване на усещане както за индивидуална, така и за социална идентичност. Това е сложно цяло, което включва както материални творения на човек като член на обществото, така и нематериални ценности, норми и модели на поведение. Културата, подобно на обществото, е стратифицирана- отделните ѝ зони обаче са подредени концентрично, което позволява на човек да функционира на различни нива: от лично, през локално, до глобално усещане за гражданин на света.

Ключови думи: култура, общество, социална идентичност

² Лице за контакт: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.2. КУЛТУРАТА КАТО СОЦИАЛЕН ФЕНОМЕН

1. Определение на културата

Най-простите неща също могат да причинят много проблеми. Думата „култура“ е добре позната и винаги се използва в много различни контексти. Толкова често, че не се замисляме за неговото значение или значение и колко широк е този термин, особено в ежедневните разговори.

Според Кембриджския английски речник (Cambridge English Dictionary, 2020), културата „е начинът на живот, особено общите обичаи и вярвания, на определена група хора в определен момент“. Това определение е много просто, толкова просто и общо, че не ни позволява да разберем какво е култура и какво не. Открихме, че речникът на Merriam Webster може да хвърли повече светлина по въпроса (Merriam Webster Dictionary 2020). В тяхното определение има няколко значения, които ни показват, макар че като цяло колко многоизмерен е този термин. Можем да прочетем, че културата е „обичайните вярвания, социални форми и материални черти на расова, религиозна или социална група“, но също така: „характерните черти на ежедневието (като отклонения или начин на живот), споделяни от хора на място или време“. Тази дефиниция също се отнася до ценности и нагласи, както социални, така и индивидуални, към модели и конвенции, които са част от нашия живот, както и към „просветление и превъзходство на вкуса, придобит чрез интелектуално и естетическо обучение“. Всичко това показва, че дефинирането на понятието култура е не само трудно, но дори невъзможно, ако искаме да се позовем на всички негови аспекти. Има нещо обаче, което улавя същността на културата. Самата дума, която произлиза от латински- Cultura- означава обработване на земята, земеделие, съпруг (Lewis&Short, 1879). Това означава, че културата е свързана с умишлената и съзнателна дейност на хора, които, заплетени в природата, се опитват да я променят. Културата се възприема като противопоставяне на природата, но също така зависи и от природните обстоятелства, но е причинена от дейността на човечеството и е средство, чрез което хората изразяват себе си, желаейки да се разграничат от естествения свят. Но културата също е инструмент, който има тенденция да обогатява живота както в естествения свят, така и сред хората.

Първото антропологично определение на културата е дадено от Е. Б. Тайлър (цит. по Bodley, 2011, р. 12). Според Тайлър културата е сложно цяло, което включва знания, вярвания, изкуство, право, морал, обичаи и всякакви други способности и навици,



придобити от човека като член на обществото. Това определение изтъква най-важните характеристики на културата: тя е придобита, а не вродена; тя е сложна и има социално измерение. Има разлика между култура и начин на живот, която може да бъде резултат от живота в специфични културни обстоятелства. Според Murdock (1949), културата винаги се учи, тя включва навици, оформени от социалния опит. Това се дължи на факта, че той е идеален по природа, осъзнат е чрез норми и модели. Въпреки че е отворена система, тя е интегрирана и структурна. Murdock твърди, че има универсални, които са общи за всички култури, като например: семейство, музика, изкуство, кухня, религия, брачни или погребални ритуали и т.н. Това означава, че всички дейности, включени в културата, са от социален характер, но те трябва да бъдат включени в индивиди. Herskovitz (1955), който също твърди, че културата е „създадена от човека част от среда“ (Herskovitz, 1955, p. 305), освен че твърди, че културата е социално научена, той също така подчертава, че тя е динамично творение, развиващо се във времето, но и в космоса. С течение на времето, тъй като се развива и променя с годините, заедно с променящите се поколения, всяко от които добавя нещо към процеса на непрекъснато развитие. В космоса, защото културата се пренася от място на място. Това важи не само за миграцията, но и за културната дифузия, която се състои в това, че някои от нейните елементи, например по-атрактивни, са поети от друга култура. Това е особено актуално в днешно време, в процеса на глобализация, описан подробно в предишната глава (Birukou et al., 2013).

Възниква въпрос: как се е случило човечеството да развие културата и каква е причината за това? Бронислав Малиновски, полски антрополог, твърди, че културата е чисто телеологична. Това е инструмент, създаден от хората за задоволяване на техните нужди (Malinowski, 2013). Този подход, известен като функционализъм, има според Малиновски индивидуална основа, тъй като той твърди, че културата е резултат от задоволяване на нуждите на индивида, а не на социалните. Но все пак културата има социално измерение, тъй като е представена от индивиди, но действа чрез модели на действие в обществото. Това ни кара да мислим за култура, произтичаща от социално споразумение. Дискусиите относно естеството и степента на доброволно участие в културата са все още ярки, тъй като са изправени пред риторичния въпрос: създава ли обществото култура или културата създава общество?

2. Създаване на култура

Културата се създава съзнателно и целенасочено. Тук говорим повече за колективно съзнание (Kenneth, 2005). Има много културно-формиращи фактори, които са извън човешкия контрол или за които не сме наясно. Има два вида културни фактори: екзогенни и ендогенни.

Екзогенни фактори. Както подсказва името, това са фактори извън антропологичната сфера. Това са предимно природни фактори, като климат или географско положение. Многобройни антропологични изследвания потвърждават, че топографията влияе върху спецификата на дадена култура. Например общностите, които са лесно достъпни, като крайбрежните райони, са по-изложени на други култури и следователно ще бъдат по-отворени, докато общностите в труднодостъпни райони като планините са по-консервативни.

Ендогенни фактори. Тези фактори са свързани със самата общност, която създава култура. Те включват: размера на общността, нейната вътрешна структура, история и т.н. Важен ендогенен фактор е и степента на това, което вече е оформено в рамките на културното развитие. Тъй като културата е динамичен процес, вече разработените компоненти на културата също са фактори, които създават културата.

3. Компоненти на културата

Сферата на културата се намира както в материалния, така и в нематериалния свят. Културата се състои както от материални продукти, като произведения на изкуството или технологични продукти, така и от модели на поведение, норми, вярвания. Следователно очертаването на обхвата на компонентите на една култура е толкова трудно, колкото и нейното определяне. Всеки резултат от действие, определено като културен факт, е елемент от културата. Възможно е обаче да се посочат някои от най-важните елементи на културата, които оказват значително влияние върху създаването на универсалии, за които Murdock (1949) пише.

Език и символи. Езикът е основна съставка на културата. Той създава начина на мислене и възприемане на света около нас. Когато описваме взаимното влияние на културата и езика, трябва да дефинираме езика като цяло като средство за комуникация и изразяване: езикът е не само набор от думи, подредени по правилата на граматиката, но и израз на невербален характер, в който по-голямата част от нашия комуникационен процес се състои от (Kramsch, 1998). По този начин езикът е и един от най-важните фактори,

които създават култура. Като начало жестовете след това имат специални значения и могат да варират: това, което има специално значение в една култура, може да има съвсем различно значение в друга (Axtell, 1998). Символите могат да имат и по-дълбоки значения, които са в основата на създаването на индивидуална и социална идентичност (например символи, важни за някои нации, религиозни символи и т.н.). Най-важният набор от символи е езикът. Езикът е система, която определя начина, по който хората общуват, но и начина, по който мислят. Човешкото мислене е предимно концептуално, така че ние също използваме езика за нашия вътрешен диалог, за мислене. Може дори да се опита тезата (Whorf, 1956), че ако структура не присъства в език, тя също няма да бъде в нашето съзнание. Ето защо е изключително важно да се обърне внимание на езиковия слой при всеки опит за интеркултурен диалог.

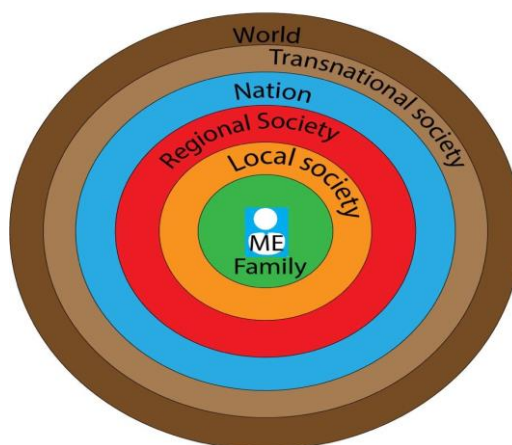
Ценности и норми. В човешкия живот ценностите определят какво да се желае. Те са указател за поведение, определящ кое е добро и кое е лошо. В културата те не само играят ролята на ръководно поведение, но заедно с установените от тях норми представляват важен фактор, допринасящ за принадлежността към дадена група. Следователно тяхното значение е огромно не само за отделен човек, който се стреми към добро, но и за цялата група, чиято основа трябва да бъде чувството за общност. При определяне на нормите една общност се ръководи от ценности, но и от това, което ѝ дава сплотеност. Например нормите на поведение на маса не са сами по себе си отражение на ценности, а индикатор за определено ниво на лична култура, което позволява да се принадлежи към група от така наречените добре възпитани хора.

Артефакти. Артефактите са материален компонент на културата. Това е голяма група, която включва както технологии, така и произведения на изкуството. Те обаче са отражение на нематериални активи, особено на стойности. Те могат да имат символично измерение, като елементи на сакралното изкуство, но също така са например отражение на консуматорството като ценност: технологични джаджи, които са продукт на пазара, който създава човешките нужди. Перфектният, символичен показател тук е изкуството, в което като в огледало отразява най-характерните черти на културата на обществото, от което идва.

4. Области на култура

Двете основни сфери на културата са: материална и нематериална. Но фокусът на тази глава е върху съвсем различен подход. Сферите, или по-скоро областите на културата

се разглеждат като различните зони на живот на всеки индивид, в примера на общ европейски гражданин по отношение на културата, от която индивидът е част. Следващият модел (Фигура 1) не посочва отделни, затворени и разединени зони, но подчертава културната стратификация, в която има постоянни процеси на взаимоотношения, преходи и взаимопроникване.



Фигура 1. Модел на културата

В центъра на цялата култура има човек. Хората, които живеят като част от културата, трябва да бъдат култивирани, за да живеят в културата и от културата.

Аз (Субектът на културата). Субектът на културата или инкултурираният индивид е в центъра на културата. Не само от гледна точка на създаването му, но най-вече поради необходимостта да се интернализира. Въпреки че културата е социална по своята същност, тя се осъществява в отделни културни факти, в действията на индивидите. Следователно, когато се говори за култура, човек трябва да започне с нейния предмет. Повече за индивидуалната и социалната идентичност на индивидите е дадено в глава 1.5.

Семейство. Семейството е най-близката и основна социална група, която е и най-важната културна среда. От гледна точка на инкултурацията, това е първата образователна среда на индивидите. Семейството осигурява първия контакт с културата чрез образователния процес. Това е най-важният фактор, оформящ както индивидуалната идентичност на човека, така и чувството му за принадлежност към обществото.

Местно общество. Този термин се разбира като местна общност в преки отношения с индивида. Тя може да включва група връстници, колеги, съседи. Това е много важна група, тъй като съставлява по-голямата част от т. нар. номер на Дънбар, т. е. броя на хората, които са в контакт лице в лице с индивид и оказват влияние върху неговото

културно развитие (Bodley, 2011, p. 11). Предполага се, че става въпрос за около 150 души. Местното общество е по-скоро предавател на културни знания, отколкото създател на културата.

Регионално общество. Регионалното общество е свързано с концепцията за малки родини. В тази социална сфера се създават местните обичаи. Тази социална група обикновено се свързва с обща история, но също и с общи идеали и в същото време тя е група, по-реална, по-малко абстрактна от нацията, която я следва.

Нация. Най-характерният и най-важен фактор за създаването на нация е езикът. Още една, общи превратности, изразени в историята. Точно както семейството е група, която е първостепенна за културата и обществото, нацията е общата и най-важната културообразуваща област. Вярно е, че навиците, най-близки до ежедневието, възникват в регионалното общество, но това, което съставлява чувството за принадлежност към група от общи ценности, изразено от най-важните социални символи, е именно нацията.

Транснационално общество. Културата може да се разбира в микромасщаб, от гледна точка на общността, но и в макромасщаб, като съгласувано, но разнообразно цяло. От тази гледна точка говорим например за европейската култура, но можем да споменем и културата на исляма или Далечния изток, или културата на Северна Америка. Това, което създава чувство за принадлежност, е обща история, макар и разглеждана от различни страни на фронтове и съюзи, както и общи ценности от общ характер (Binion, 2006). Например онова, което оформя европейската идентичност, изглежда е гръко-римската цивилизация и християнството.

Светът. Последната зона е свързана с глобалната идентичност като световен гражданин. Тя може да се разглежда като екологична, но и от гледна точка на основните хуманитарни ценности. Тази зона е подкрепена от съвременните процеси на глобализация, но и от нарастващото чувство за човешка общност, особено пред климатичните или пандемичните заплахи.

Всички тези области на културата са концентрични намотки с център в предмета на културата. Това означава, че всички те са компоненти на културната идентичност. Няма противоречие между това да си национален патриот, европейец или гражданин на света. Всяка от тези зони има влияние върху културната идентичност, те могат да се различават само по степен, въпреки че последната не зависи от разстоянието на зоната от центъра на кръга.

Изводи

Това, което може да се подчертае, особено от гледна точка на образованието, са някои общи тези:

1. Културата е сложно и многоизмерно явление, което засяга целия ни живот: от това кои сме, какво и как мислим, какво правим, до това, с което се заобикаляме.

2. Културата е нещо, което се учи. Никой не е роден с култура, но може да бъде възпитан в нея.

3. Културата е социална. Той е различен от начина на живот на индивидите; обаче начинът на живот може да бъде отражение на културата.

4. Културата трябва да се интериоризира, това, което се нарича инкултурация, тъй като културата се проявява в действията на индивидите.

5. Културата възниква като естествена реакция на човешките същества към нуждите на живота: в природата и сред другите хора.

6. Културата се състои както от материални аспекти, като продукти на технологията или изкуството, така и от нематериални, като език, ценности и модели на поведение.

7. Индивидуален, като субект на културата е в центъра на няколко области на възникване и действие на културата. Тези области могат да бъдат представени като концентрични кръгове. Следователно няма противоречие между различните социални групи: от семейството, през нацията, до глобалната човешка идентичност.

Библиография

Axtell R.E. (1998). *Gestures: The do's and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley.

Birukou A., Blanzieri E., Giorgini P., & Giunchiglia F. (2013). A Formal Definition of Culture. In: Sycara K., Gelfand M., Abbe A. (Eds). *Models for Intercultural Collaboration and Negotiation. Advances in Group Decision and Negotiation*, vol 6. Springer, Dordrecht.

https://doi.org/10.1007/978-94-007-5574-1_1.

Binion R. (2006). European identity: its historic origins. *Chinese Journal of European Studies*, 1, 132–143.

Bodley J. H. (2011). *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System*, Plymouth: AltaMira Press.

Cambridge English Dictionary. (2020). Internet edition:

<https://dictionary.cambridge.org>

Herskovitz, M. (1955). *Cultural Anthropology: An Abridged Revision of Man and His Works*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Kenneth A. (2005). *Explorations in Classical Sociological Theory: Seeing the Social World*. Pine Forge Press.

Kramsch C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.

Lewis C. T. & Short C. (1879). *A Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press.

Malinowski, B. (2013). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Long Grove: Waveland Press.

Merriam Webster Dictionary (2020). Internet edition: <https://www.merriam-webster.com>.

Murdock G. (1949). *Social Structure*. New York: The MacMillan Company.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray (volume 1).

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: selected writings*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

1.3. СОЦИАЛНИ И КУЛТУРНИ КОМПЕТЕНЦИИ

от FRAME, Полша³

Резюме

Тази глава насочва вниманието към трудностите при определянето на концепцията за компетентности, по-специално по отношение на меките компетенции, включително социалните. Представени са характеристики на ключови компетенции, определени от Европейската комисия. На този фон са изтъкнати характеристиките на социалните компетенции, с особен акцент върху културните компетенции. На границата на културите има когнитивни проблеми, които могат да бъдат отстранени чрез приемане на шестстепенния модел на свикване с друга културна реалност. Главата завършва с отворени въпроси и разсъждения за предизвикателствата, пред които сме изправени в случай на мултикултурна комуникация.

Ключови думи: социални компетентности, културни компетенции, ключови компетентности

³ Лице за контакт: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.3. СОЦИАЛНИ И КУЛТУРНИ КОМПЕТЕНЦИИ

1. Определяне на компетентност, ключови компетентности

Компетентността може да се определи като способност да действате, да правите нещо добре, ефективно, алгоритмично или по планиран начин (Кембриджски речник на английски, 2020). Има много компетенции, които могат да бъдат важни за конкретна дейност в различни области: от образованието, през личната до професионалната дейност. Някои от тях са признати за ключови компетенции, по-специално по отношение на личностното и социалното развитие. От 2006 г. Европейската комисия определя такива компетенции, като взема предвид социалните и професионалните нужди от специфични знания, умения и нагласи. През 2018 г. наборът от ключови компетенции беше променен и те бяха разделени на 8 основни групи (Таблица 1).

Таблица 1. Ключови компетенции за обучение през целия живот.

Компетентност	Знания	Умения	Нагласи
Грамотност	Четене и писане; разбиране на писмена информация; познаване на речника; граматика и основни функции на литературата; различни стилове в езика.	Общувайте: устно и писмено; наблюдава и адаптира собствената комуникация към изискванията на ситуацията; разграничаване и използване на различни видове източници за събиране и обработка на информация; да изразяват мнения и мисли по убедителен начин в зависимост от ситуацията.	Склонност към критично мислене и диалог; оценяване на естетическите качества; интерес към общуване с други хора.
Многоезичен	Владееене на лексика и граматика на различни езици; запознаване с основните видове и регистри на различни езици; социални конвенции и културен аспект и променливост на езиците.	Способност за разбиране на говорими съобщения, инициране и поддържане на разговори; чете, разбира и пише текстове; адаптирайте формата на комуникация към подходящите ситуации.	Оценяване на културното разнообразие; интерес и любопитство към различните езици и интеркултурната комуникация; зачитане на езиковия профил на индивидите; зачитане на майчиния език на хората, с които да общуват; зачитане на малцинствата и имигрантския произход.

Математическа компетентност в науката и технологиите	Знания по математика, включително числа, мерки и структури; основни математически операции и осъзнаване на въпроси, на които математиката може да отговори; основни принципи на естествения свят; фундаментални научни теории, принципи, методи и въздействието на науката, технологиите и инженерството; прилагане на научни теории.	Прилагане на основни математически принципи и процеси в ежедневието; разбиране на математически език и начини на доказване; разбиране на статистическите данни; разбиране на науката, методологии, наблюдения, експерименти; способност да се използват рационални и логически мисли за проверка на хипотези; използване на научни данни за решаване на проблеми и постигане на цели.	Уважение към истината; любопитство; загриженост за етичните въпроси в науките за устойчивост и безопасност.
Дигитален	Осъзнаване на възможностите и рисковете на цифровите технологии. Познания за основните функции и механизми на технологията и за логиката, която се крие в технологичните решения.	Използване на цифрови технологии във всеки слой на социална активност: гражданство, социално включване, сътрудничество, търговски решения. Възможност за използване, достъп, филтриране, оценка, създаване, програмиране и споделяне на цифрово съдържание. Защита и отговорно споделяне на данни.	Критично мислене, с открито мислене. Любопитство и отвореност към технологичното развитие.
Лично, социално и учене за учене	Правила и кодове за комуникация, приети в различни социални среди. Компоненти на здравословен дух, тяло и начин на живот. Познаване на себе си за предпочитани стратегии за обучение, нужди за развитие и начини за развитие на компетенции. Знания за това как да	Способността да се идентифицират собствените способности, да се ръководи тяхното развитие и да се мисли критично за тях. Способност за учене и работа съвместно и автономно. Разбиране на външната оценка и способността да се търси подкрепа, когато е необходимо. Устойчивост и способност за справяне	Положително отношение към личното, социалното и физическото благосъстояние и ученето през целия живот. Склонност към сътрудничество, увереност и почтеност. Уважаване на разнообразието и склонност към компромиси. Поставяне на цели, способност за мотивиране и

	намерите възможности за развитие.	със стреса. Конструктивна комуникация в различни социални среди. Показване на толерантност, изразяване и разбиране на различни гледни точки, способност за създаване на увереност и чувство на съпричастност.	развиване на устойчивост и увереност за преследване и успех в ученето. Желание за прилагане на предишно учене и житейски опит и любопитството да се търсят възможности за учене.
Гражданство	Познаване на основни понятия и явления, свързани с индивиди, групи, работни организации, общество, икономика и култура. Разбиране на европейските общи ценности. Познаване на съвременните събития, както и критично разбиране на основните събития в националната, европейската и световната история. Познаване на европейската интеграция, както и осъзнаване на многообразието и културните идентичности в Европа.	Способност за ефективно взаимодействие с други хора в общи или обществени интереси. Критично мислене и интегрирани умения за решаване на проблеми и умения за развиване на аргументи и конструктивно участие в дейностите на общността. Вземане на решения на всички нива, от местно и национално. Критично разбиране и взаимодействие с медиите и разбиране на ролята и функциите на медиите в демократичните общества.	Зачитане на правата на човека. Подкрепа за социално и културно многообразие, равенство между половете и социално сближаване, устойчив начин на живот, насърчаване на културата на мир и ненасилие, готовност за зачитане на личния живот на другите и поемане на отговорност за околната среда. Интерес към политическото и социално-икономическото развитие, хуманитарните науки и интеркултурната комуникация
Предприемачество	Да знаете как да оживите идеи-контексти и възможности. Разбиране на подходите за планиране и управление на проекти, които включват както процеси, така и ресурси. Познания за икономиката и социалния контекст на икономиката, включително	Въображение, стратегическо мислене и решаване на проблеми и критично и конструктивно отражение в рамките на развиващите се творчески процеси и иновации. Способност за работа индивидуално и в екипи и организации. Вземане на финансови решения,	

	предизвикателствата пред работодателя или организацията и осъзнаването на необходимостта от устойчиво развитие, както и принципите на етиката и устойчивото развитие.	като се вземат предвид разходите и стойностите. Способност за преговори и комуникация с другите. Справяне с несигурността, неяснотата и риска като част от вземането на информирани решения	
Културно осъзнаване и изразяване	Познаване на местни, регионални, национални, европейски и глобални култури и изрази, включително техните езици, наследство и традиции и културни продукти, и разбиране за това как тези изрази могат да повлияят един на друг, както и на идеите на индивида. Разбиране на комуникацията в рамките на културното многообразие и отношенията между автора и публиката.	Способност за изразяване и разбиране на идеи и съдържание на културните продукти, включително изкуство, обичаи, отношения. Способност за разграничаване на ценности и функции: индивидуални, социални и търговски на различни форми на култура. Способност за включване в творчески процеси, както като отделни хора, така и колективно.	Отворено отношение и уважение към разнообразието на културното изразяване, заедно с етичен и отговорен подход към интелектуалната и културната собственост. Положителната нагласа включва също любопитство към света, отвореност за въобразяване на нови възможности и желание за участие в културни преживявания.

Източник: European Commission (2019)

Ключовите компетенции не са готов за употреба набор, който трябва да се придобие. По-скоро те са област на взаимосвързани умения и области на знание, от които да се черпят, ако човек иска да бъде пълноправен участник в това, което може да се нарече европейска култура или дори по-широко, западна култура. Взаимовръзките между посочените ключови компетенции означават, че не е набор от „чекмеджета“, които могат да бъдат отворени, за да се черпи от тях според специфичните нужди. Всъщност взаимозависимостите означават, че ключовите компетенции по-скоро могат да бъдат свързани с определени универсални инструменти, които помагат за решаването на проблеми в съвременния свят, но които не трябва да се използват самостоятелно или само за тяхната тясна цел. Също така няма да е възможно да се придобият всички ключови компетенции в пълна степен. Най-малкото поради индивидуални предразположения или

ограничения. Функционалността на една компетентност обаче може да бъде компенсирана от друга, например недостигът на цифрова компетентност може да бъде подкрепен от развитите математически, научни или лични компетенции за умения за бързо учене.

2. Социални компетенции

Социалната компетентност се определя като „притежаване и използване на способността за интегриране на мислене, чувства и поведение за постигане на социални задачи и резултати, оценени в контекста и културата на гостоприемника“ (Topping et al., 2000, р. 32). Тази концепция, основана на психологията, има по-широко измерение и сега се разглежда в много науки: психология, педагогика, социология, науки за управление. Следователно недвусмисленото му определение създава много проблеми. Някои ги определят като свързани главно с взаимоотношения с други хора (Mallinckrodt, 2000), които изискват предимно комуникативни умения и като такива със сигурност ще представляват интерес за социалните психолози. От гледна точка на социологията това са релационни компетенции, свързани със социалните роли, въпреки че колкото и странно да е, социологията избягва да използва това понятие. Напразно е да го търсите например в социологическите речници. В областта на управленските науки тя може да бъде определена от гледна точка на полезността, като умения за ефективно самоуправление и висока междуличностна ефективност. Следователно възниква въпросът дали социалните компетенции са съвременна необходимост за индивида да попадне във все по-сложен, разнообразен човешки свят, или наистина са в основата на процеса на социализация.

Според Kostelnik et al. (2002) има шест области на социални компетентности, представени по-долу.

Саморегулиране. Това поле се отнася до емоционалните сфери на човешкия живот. Този тип компетентност ви позволява да контролирате собствените си емоции: от страх, през гняв, до удовлетворение или радост. Вероятно най-много зависи от процеса на възпитание в семейството, защото се основава не само на осъзнаването на собствените емоции, но и на моделите на поведение спрямо тях, съобщавани например от родители.

Междоличностни компетенции. В тази област най-важното е да се разберат нуждите и чувствата на другите, но също и способността да се общува и да се определят границите на намеса в интимните и личните зони (Hall, 1969).

Вътрешноличностни компетенции. Тази сфера е свързана с положителна самоидентичност. Връзките между самочувствието и уменията за междуличностна комуникация са толкова добре известни, че е невъзможно да се говори за социални компетенции, без да се отчита собствената идентичност на индивида (Walsh, 1994). Повече за връзката между индивидуалната и социалната идентичност в глава 1.4.

Културна компетентност. Тази област се отнася до културния израз, включен в набора от ключови компетенции, но надхвърля и това. Тук е важно чувството за социална справедливост и отговорност за действията в социалната среда. Следователно е от решаващо значение да сте наясно с механизмите на поведение и реакции, които се случват в дадена култура.

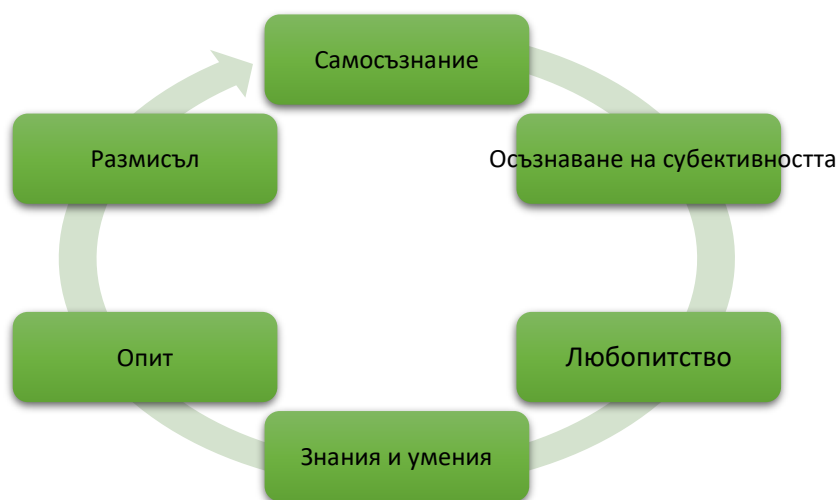
Приемане на социални ценности. Тази сфера е важна за процеса на социализация, т.е. включване в обществото. Това е зона, зависима от културата, но уменията, които са от съществено значение за нея, могат да се различават само между културите по отношение на степента им на напредък или ангажираност. Уважение към разнообразието, състрадание, чувство за общност, гъвкавост- това са ценности, които са независими от културните различия.

Планиране и вземане на решения. За един умел живот в обществото съзнателното, планирано действие е свързано не само с ефективност, но и с отговорност. Вземането на решения трябва да бъде свързано с осъзнаването на техните последици за индивида и околната среда.

Горепосочените сфери включват областта на социалните компетенции, чието придобиване е свързано с няколко области: семейството, което е най-близката и най-важната образователна среда за детето, училището, което въвежда по-широкото общество в света, но по-горе всичко това е първата формализирана институция, с която човек се среща с човек, както и с местната среда: връстници или такива, свързани с професионална работа. Тяхната типология, в сравнение с ключовите компетенции, не може да бъде лесно определена. Те са резултат от много видове ключови компетенции, те попадат в много области, те също са интердисциплинарни. Следователно е трудно да се дефинират или дори да се посочат по ясен и очевиден начин. Често те са просто всяко умение, което подобрява отношенията в рамките на една общност, на индивида с общността или на индивида със себе си.

3. Придобиване на интеркултурна компетентност

Най-големият проблем при влизане в контакт с някой, който представлява култура, различна от нашата, е сблъсъкът с други елементи на тази култура: ценности, норми и начин на общуване с околната среда. Това изисква специални компетенции, но и определен алгоритъм на поведение, който ще доведе до действителен контакт с друга култура. Фигура 1 представя модела, предложен от шведския треньор и преподавател Patrick Gruczku⁴ - шест стъпки за придобиване на интеркултурна компетентност.



Фигура 1: Шестстепенен модел на интеркултурни компетенции.

Източник: Лекция на Patrick Gruczku за Интеркултурна компетентност в образованието от Университета на Исландия (2018), с разрешение на автор.

1. Първата стъпка е за самосъзнанието, което се отнася до две сфери на социални компетентности: вътрешноличностни компетентности и саморегулация. Но от гледна точка на комуникацията между културите, това е предварително признание, че нещата не са такива, каквито са, а такива, каквито ги възприемаме. Това ни привлича към втората стъпка.

2. Осъзнаване на субективността. Една от естествените характеристики на една култура е етноцентризмът, който поставя нашата собствена култура в центъра на вниманието и познавателния процес. Междувременно осъзнаването, че „моята истина“ е само моя, а не обективна истина, ви позволява да се отворите за различен начин на живот.

⁴ Моделът не е публикуван. Представен е с разрешение на автора Patrick Gruczku.

3. Любопитството е волята да позная моята истина. И като знам моята истина, мога да науча и за факта, че има и други такива. Любопитството също помага за борба със стереотипите, които не са задължителни сами по себе си, а защото са непълни. Само знанието помага да се допълни картината на реалността, която бихме могли да оценим.

4. Знания и умения относно културите, като се започне от нашата собствена култура. Границите между културите са неуловими. Културата не е кутия, в която се намирате и която можете да оставите. Но ако започнем да разпознаваме този факт, ние също започваме да разпознаваме границите и благодарение на това ще можем да правим разлика между това да сме си у дома или вече да не сме.

5. Преживявания. Ние сме резултат от нашия опит, но също така приемаме опита на другите и ги свързваме със собствените си. В тези преживявания е необходимо да се обмисли до каква степен можем да се адаптираме към общността, която ни заобикаля, като същевременно оставаме в хармония със себе си. Особено когато има голямо разминаване, има и възмущение: защо изобщо да се коригирам? Защо не мога да остана различен?

6. Размисъл за преживяванията и нашето място в общността. По време на тази стъпка възниква размисъл: какво мога да науча от ситуацията? Какво мога да науча от другите?

Холистичният подход към модела ни позволява да разберем ролята, която играят контактите с друга култура в живота ни. Всъщност тя отваря възможността да опознаем себе си и след това ни помага да функционираме в група: не само в нашата собствена култура, но и в която и да се намираме.

4. Предизвикателства

Всеки живот е история за разказване. И всяка история има значение, но най-важното са много истории. Както каза Аристотел, ние сме социални същества. Но животът в обществото изисква гледане на историите на други хора. Особено трудно е, когато те идват от различна културна реалност. Има обаче неща, които се нуждаят от специално внимание в контакта между културите.

Комуникация. Неговото отсъствие създава празнота, която се превръща в пространство за развитие на стереотипи, предразсъдъци, но преди всичко враждебност, която е резултат от незнание.

Връзки. Лошите взаимоотношения не винаги са резултат от културни различия. Трябва да помним, че хората могат да бъдат враждебни, въпреки че идват не само от една култура, но и от едно семейство.

Глобализация. Ние не живеем само в една култура. Глобализацията увеличава плавността между културните граници. Съществува феномен на транскултурализъм, който е описан по-подробно в глава 1.4.

Човешката природа. Няма да се отървем от суеверия, стереотипи или предположения. Те са част от нашата природа. Самата концепция за стереотип не е отрицателна. Той става причина за негативни явления, когато не е последван от по-нататъшно познание.

Индивидуалност. Нарича се субективност и е една от най-важните ценности на нашата култура. Въпреки това, в контакт със социалната природа, той причинява много предизвикателства и проблеми. Ето защо си струва да обърнете внимание да не се затваряте в сферата на собствените си възгледи и навици, но и да не се хванете за групово мислене. Поддържайки достойнството на групата, нека да запазим и нашето, като запазим собственото си мнение, без да отстъпваме времето си на другите.

5. Заключение и заключителни бележки

Животът във всяко историческо време е предизвикателство. Но съвременният свят изисква по-сложни компетенции, не само за да оцелее, но най-вече за да живее щастливо в съвременното общество. В настоящата глава сред много компетенции бяха разграничени ключовите. Но в глобализирания свят е важно да можете да взаимодействате с хора, идващи от различни култури, защото тяхното взаимно смесване и проникване постепенно ще се увеличава. Ето защо интеркултурните компетенции изглеждат едни от най-важните. Трябва да се положат всички усилия, за да се възпита следващото поколение в техния дух, но и възрастните трябва да ги придобият, за да работят с млади хора, независимо от техния произход. Всъщност работата в интеркултурна среда изисква откритост, готовност да опознаете и приемете „другото“, но също така дава много възможности за синергично сътрудничество между различни гледни точки, представени от представители на различни култури. За повече разбиране вижте Работната книга, глава 1.3.

Библиография

Cambridge English Dictionary. (2020). Internet edition: <https://dictionary.cambridge.org>

European Commission. (2019). Key Competences in Long Life Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hall, Edward T. (1969). *The Hidden Dimension*. Anchor Books.

Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice* (4th ed.). New York: Delmar.

Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, Social Competencies, Social Support, and Interpersonal Process in Psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 10(3), 239-266.

Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Construct, In: Baron R., Parker J. D. A., (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Walsh, J. A. (1994). Moral development: Making the connection between choices, moral responsibility and self-esteem. ERIC Document 369555.

1.4. МУЛТИКУЛТУРАЛИЗЪМ, ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗЪМ, ТРАНСКУЛТУРАЛИЗЪМ

от FRAME, Полша⁵

Резюме

Концепциите за мултикултурализъм, интеркултурализъм и транскултурализъм са много неясни. Те обаче се отнасят до една реалност, а именно тази, в която в един глобализиран свят културите постепенно се смесват. В тази реалност са възможни няколко сценария на действие. Мултикултурализмът може да се отнася до самия феномен на присъствието на много култури в една област, но от гледна точка на образованието, това е подход, основан на създаването на обща културна идентичност, основана на доминиращата култура. Такъв е случаят в САЩ. В Европа има различен модел, основан на идеята за интеркултурализъм. Тя се основава на съвместното съществуване на много култури в една област, без да посочва нито една като доминираща, но въз основа на интеркултурен диалог. Тези два възможни сценария трябва да бъдат умишлени, тъй като естественият ефект от смесването на културите е транскултурализмът. От нивото на индивида това означава да изберете тези елементи, които са най-привлекателни и интересни. Липсата на контрол над този процес ще доведе до униформизиране и по този начин изчезване на по-малко атрактивни и нишови култури, а техните ценности постепенно ще бъдат заменени от консуматорство.

Ключови думи: мултикултурализъм, интеркултурализъм, транскултурализъм, мултикултурно образование, интеркултурно образование

⁵ Лице за контакт: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.4. МУЛТИКУЛТУРАЛИЗЪМ, ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗЪМ, ТРАНСКУЛТУРАЛИЗЪМ

Концепциите за мултикултурализъм, интеркултурализъм и транскултурност са двусмислени и многостранни. Те могат да бъдат разбрани като съществителни, след това можем да ги разглеждаме като определени явления от общ характер, но те също могат да бъдат третираны като прилагателни и тогава те се появяват като специфични социални явления, определени за определени специфични сфери. Независимо дали ги описваме по общ начин или ги пренаписваме в конкретни области, те трябва предварително да бъдат разпределени в конкретни области, към които те са най-подходящи. Мултикултурализмът засяга предимно обществото като такова, интеркултурализмът се чувства най-добре в областта на образованието, а транскултурализмът е термин, свързан с културата. Така че, нека разгледаме подробно всяка от отделните концепции.

1. Мултикултурализъм

Според Encyclopedia Britannica (2020), мултикултурализмът означава „виждането, че културите, расите и етносите, особено тези на малцинствените групи, заслужават специално признаване на техните различия в доминиращата политическа култура“. Но друг източник го описва като факт, който е следствие от глобализацията, в която има поток от хора, поради развитието на средствата за комуникация и транспорт привлича потока от култури (Benet-Martinez, 2012). Според Станфордската енциклопедия по философия (2020), това е идея за това как „да разберем и да отговорим на предизвикателствата, свързани с културното многообразие, основано на етнически, национални и религиозни различия“. Тези подходи показват, че мултикултурализмът е състояние на съвременния социален свят, в който никоя култура не може да бъде затворена, тъй като хората постоянно се движат по целия свят. Смесването на културите бързо се увеличава в резултат на глобализацията. Пространствата, които наричаме културни зони, не се свиват, а се разпространяват все повече и повече, като се припокриват, което предизвиква смесване на култури, обичаи и бит. Културите като нещо, което ограничава или дори създава общества, не могат да се разглеждат повече като отделни острови (Welsh, 1999) – те са открити пространства, уязвими за влияния и способни да се смесват с другите.

Тъй като най-важните фактори, които свързват културите, са езикът и общата история, следователно проблемите, свързани с множеството култури, са предимно от комуникативен характер. Необходимостта от общуване между културите обаче не засяга само езика, но и други компоненти на културата, които бяха обсъдени в глава 1.1. Освен това последиците от наличието на множество култури в една област са много важни за оформянето на социалната политика, тъй като културните влияния в мултикултурна среда могат да бъдат много различни. Преобладава културата на мнозинството и следователно може да настъпи феноменът на дискриминация, отхвърляне, маргинализация на по-малкобройни или по-малко привлекателни култури. В мултикултурна среда процесите на взаимно изместване на културите се засилват, като правилото е, че по-малко привлекателното се заменя с по-привлекателното. Това също води до множество конфликти, като враждебност, по-специално на културата, изложена на риск спрямо господстващата. Например консервативните кръгове критикуват т. Нар. Западен или либерален начин на живот. Оттук и второто разбиране на думата „мултикултурализъм“, което се превръща в допълнение към думата „политика“. Мултикултурната политика е насочена към насърчаване на културното разнообразие и изграждане на социален диалог, за да се избегнат триенето и враждебността между културите (Iverson, 2001). В обобщение, мултикултурализмът е състояние, което е резултат от развитието на глобалното общество в света и изисква определени политически мерки за приспособяване на социалния живот към това състояние.

Мултикултурализмът може да бъде разбран в по-тесен или по-широк контекст. В по-тесен контекст се касае за различия от расов, етнически, религиозен или културен характер, но тук разбираме културата в национален смисъл. Подобен подход обаче третира обществата като хомогенна група поради етническия, езиковия и исторически произход. Роре (1995) посочва обаче, че самите общества не са хомогенни, а хетерогенни групи, а има и големи културни различия в рамките на дадена нация. Следователно има и по-широк подход към мултикултурализма, който не го ограничава само до расов или етнически произход, но също така взема предвид и други малцинства като сексуални или субкултурни малцинства. Този постулат, изложен през 20-ти век, придобива още по-голямо значение през 21-ви век. Прогресивната глобализация доведе до интензивно нарастване на културното разнообразие. Неоспоримото му предимство обаче е увеличаването на самосъзнанието и чувството за собствена субективност. Следователно,

когато се признава свободата на индивида като ценност, човек трябва да се стреми да вземе предвид всяка културна разлика.

Има две стратегии за създаване на мултикултурно общество. Първият понякога се нарича купа за салата (*Salad bowl*), а вторият, измислен от Zangwill (1909), е топилня (*Melting pot*). Разликата между тях се крие в основата, върху която е изградено общество от различен етнически, религиозен или културен произход.

Купа за салата (Salad bowl). Идеята за купата обикновено се основава на съжителството на много култури в дадена област. С тази стратегия се запазват всички културни различия. Това е модел, който предполага съвместното съществуване на много нации, ценности и начини на социално функциониране. Най-важният фактор в този модел е поддържането на диалог между определени групи и елиминирането на конфликти, тъй като този модел е много податлив на конфликти. Моделът за салата е много характерен за Европа, където съжителстват много култури и националности, всяка от които е дълбоко вкоренена в историята на континента. Поради тази причина не е възможно общото.

Топилня (Melting pot). Стратегията за топене приема обща културна основа за хора с разнообразно етническо и културно минало. Тя трябва да бъде центрирана около общи, суперподредени стойности. В тази структура културните различия се размиват. Индивидите могат да култивират културите на своя произход в частната сфера, но социалната сфера е обща за всички. Този модел, вдъхновен от метафората на пиесата, наречена „The Melting Pot“, написана от I. Zangwill (1909), обаче приема възможността да се откаже от собственото си културно поведение или ценности и да възприеме общи, поради което е характерно за тези среди, които са изградени върху мигрантите от самото начало. САЩ или Австралия са идеални примери за това. В този модел превъзходната ценност е да си гражданин на ново общество (например американец), да си представител на културата на произход или е вторична, или дори изчезва в следващото поколение. Акултурацията е най-голямата заплаха в този модел. Той е много податлив на т. нар. Макдоналдизация, т. е. приемането от огромното мнозинство на обществото на общи, но и на най-простите правила за функциониране в културата (Ritzer, 1993). Този термин, основан на теорията за рационализация на Макс Вебер, означава прогресивен процес на акултурация и приемане на общи, привлекателни, но създадени от външни фактори (като маркетинг) ценности.

В момента все по-често се сблъскваме със смесен модел, тъй като глобализацията ускорява, от една страна, процеса на акултурация и формирането на нова, глобална

култура и, от друга страна, разнообразието от налични културни модели към хората ги кара да искат да бъдат асимилирани.

2. Интеркултурализъм

Докато мултикултурализмът се отнася до социалния статус, концепцията за интеркултурализъм се отнася до комуникацията и образованието. Следователно в този случай се занимаваме повече с прилагателно „интеркултурен“. Може да има интеркултурно образование, което ще има за цел именно създаването, задълбочаването и поддържането на интеркултурната комуникация. Тъй като образованието е основата за формирането на комуникационния процес, е възможно да се видят най-добрите разлики между определени термини, свързани с свързването на културите, на мястото на срещата.

Културно образование. Това е всяка форма на образование, за да живееш в култура. Той не се ограничава само до активното допринасяне за него, така че не се отнася за изкуството (това не е художествено образование). Образованието е свързано с културните среди, представени в глава 1.2. Следователно неговият предмет ще бъде както образование към ценности (етика), така и регионално, патриотично, европейско и екологично образование.

Международно (екстракултурно) образование. Този вид образование е характерен за международните училища, които временно събират деца от различни култури. Родителите временно се намират в различна държава от страната, от която идват. Същността на такова образование е да се избягват културните проблеми на дадена култура или регион. Такова образование се фокусира върху глобални ценности като истина, отговорност и честност, както и глобални екологични проблеми. Той е фокусиран главно върху трансфера на обективни знания от науките, които са над всяка култура.

Мултикултурно образование. Това е отговор на съвместното съществуване на много културни групи около тази, която е доминираща. Това е изпълнение на стратегията за топене и е най-видимо в Съединените щати (Holm&Zilliacus, 2009). Тук имаме работа с множество етнически групи, които освен индианци са имигранти. Мултикултурализмът, който предполага фокусиране върху господстващата култура, като същевременно подчертава толерантността към другите групи, е възможен само когато се развие общо, аксиологично превъзходно ниво. В Америка до известна степен тя успя да направи това и да съсредоточи съжителстващите култури върху идеята за „американско“ общество. Ето защо концепцията за американския патриотизъм се фокусира толкова силно върху

символите на едно общо общество, че от историческа, културна и етническа гледна точка по-скоро не съществува. Жителите на САЩ са предимно и официално американци и в частната си сфера принадлежат към различни етнически групи. Те са ирландци, полци, италианци, турци и т.н. в домовете си, но са американци навън, в обществото. Този подход не решава всички проблеми, тъй като идеята за мултикултурализма предполага съвместното съществуване на групи на общо ниво, всеки опит за изобличаване на собствената малцинствена култура е свързан с изолация от мейнстрийма. Аксиологичното превъзходство на изкуствено развитата идея за „американскост“ е възможно, тъй като по-голямата част от американското общество „топене“ има подобни корени: те са потомци на емигранти, които от самото начало трябваше да развиват нови земи, живеещи в етнически и културно отношение смесена общност. Следователно моделът на мултикултурно образование в никакъв случай не е приемлив модел в Европа, където опитите за изграждане на „превъзходна“ европейска идентичност са обречени на провал поради дълбоките исторически корени на всяка култура. Нещо повече, изграждането на каквато и да е надстройка над националните идентичности е не само ненужно, но може да върне поредица от етнически конфликти, които бяха много силни в стара Европа. Освен това би било лесно да си представим изолацията на малцинствените култури, което от своя страна би предизвикало национализъм и ксенофобия. Следователно е необходим различен тип решение, като се вземе предвид стратегията за *Salad bowl*.

Интеркултурно образование. Той също така се позовава на общи ценности, но не ги третира като по-висши. Тя може да бъде определена като набор от образователни практики, насочени към насърчаване на уважение и взаимно разбирателство между всички ученици, независимо от тяхната културна, езикова, етническа или религиозна принадлежност (Młynarczuk-Sokołowska, 2013). Без да се преодоляват пропуските или дори конфликтите между културите, учениците трябва да открият какво свързва и какво отличава човешкия вид от разбирането им за културите, за да видят богатството и разнообразието. Следователно една от основните характеристики на такова образование се основава на националните култури.

Интеркултурното образование, за разлика от мултикултурното образование, насърчава разнообразието, няма за цел да се обедини под знамето на общите ценности, но учи на толерантност, приемане и възприемане на другия. Неговата цел е да запази собствената си култура, като същевременно приема културното разнообразие в обществото. Идеята е да се научи как да живеем активно в общество, където много

култури функционират рамо до рамо. В основата на такова образование е интеркултурният диалог, приемането на разнообразието, включително езиковото разнообразие.

Важно е интеркултурното образование да има солидна основа за познаване на собствената култура, културата на произход. Това е единственият начин да се избегне акултурацията, особено в случаите на малцинствените култури. В мултикултурна среда преобладава доминиращата и по-привлекателна култура. С желанието да се запазят културите на малцинствата, които могат да ни обогатят в многообразието, има нужда да се грижим добре за тях, като подкрепяме регионалното образование, особено в районите на тези малцинства. Такъв може да бъде случаят с лемки в Полша и Украйна, бретонци във Франция или сорби в Германия. Но запазването на регионалното и националното образование по отношение на културите също предотвратява проблеми, свързани със социалната идентичност. По този начин един интеркултурно образован индивид има чувството, че е вграден в собствената си култура, но в същото време е отворен за други култури и може да функционира с тях в общата зона.

Очевидно е, че мултикултурното и интеркултурното образование се основава на различни основи: докато първото насърчава основните ценности около висшата култура-патриотизъм, чувство за общност, изградено около общи символи, второто се основава на правата на човека, равно третиране, толерантност и приемане (Faas, Hajisoteriou&Angelides, 2014). Разбира се, това не означава, че всеки от тях отрича ценностите на другия- всички ценности присъстват, но нямат естеството на основата, върху която се изгражда даден вид образование.

3. Транскултурализъм

Докато мултикултурализмът и интеркултурализмът са два възможни отговора от социално-политически характер на проблема със смесването на култури в социалните области, транскултурализмът може да се разглежда по-скоро като естествено явление. Културата винаги трябва да се възприема като динамична структура, в която има постоянни процеси на разпространение. Според Welsh (1999) съвременните култури вече не са хомогенни: обществата трябва да се разглеждат като конгломерати от различни хора, които имат различни стилове на живот, в специфични културни структури. Такъв подход не е нов, тъй като социалната стратификация винаги е предизвиквала диференциациите в рамките на една култура. Но социалните структури бяха по-солидни: стратификацията

беше стабилна- животът в една сфера на обществото означаваше живот в специфична култура, с обичаи, вярвания и начини на поведение.

В днешно време социалните структури стават по-плавни – съвременните култури предлагат повече модели и начини на живот, което води до постоянни промени, вътрешно разпространение в рамките на дадена култура. Този процес се засилва още повече при контакт с друга култура. Индивидът е изправен пред избора на различни елементи на културата, измежду целия набор от факти, поведение и начин на живот. Можем да избираме от тях това, което е най-привлекателно за нас, какво ни харесва. В света на глобализацията вече не живеем в една култура. Носим едни и същи дрехи, създадени от световни корпорации и продавани по целия свят във вериги магазини, ядем храна, донесена при нас от далечни краища на света, или приготвена по рецепти от напълно различна култура. Вероятно няма голям град в света, където да не намерим суши ресторант, а пица можем да си набавим почти навсякъде. Но най-важното е, че изборът на определени културни елементи е продиктуван от интересите, които споделяме спрямо културите (Slimbach, 2005). Следователно транскултурността може да се счита за производна на глобализацията, която също е естествен процес на развитие.

Транскултурността може да се разглежда на макро ниво- твърдейки, че в глобализирания свят културите са тясно преплетени чрез постоянни контакти, все по-свободен обмен на мисли, хора, стоки и услуги. Поглед от микро ниво отчита културната идентичност на индивида, която е изградена точно въз основа на придобиване на желани елементи от различни култури, които са лесно достъпни (Welsh, 1999).

За съжаление съществува доста сериозна заплаха от транскултурализма. Тъй като един от най-важните критерии за подбор е привлекателността на даден елемент от дадена култура, той води до премахване на култури, които са по-малко привлекателни или изискват повече внимание или усилия. Следователно това е фактор на култивиране, който може да доведе до изчезване на нишови или малцинствени култури. Глобално общество, представляващо глобална култура, състояща се както от атрактивни, така и от прости и преди всичко стандартизирани елементи, може да се превърне в дългосрочен ефект от транскултурализма. Консумацията може да се превърне в основна ценност в глобалното общество. Този процес е видим в американската култура, понякога наричан макдоналдизация.

Следователно си струва да се противодейства на този процес чрез диференциране на образователните процеси- преди всичко. Но също така е необходимо да се

популяризират нишовите култури, да се стремим да поддържаме традиции, да подкрепяме семейните форми на образование и процесите на прехвърляне на знания от поколение на поколение. Не да се стремим към хомогенизация и еднородност, а да развиваме интеркултурен диалог. По този начин, дори като глобално общество, ние ще бъдем обогатени с разнообразие, а не обеднени чрез готов набор от културни модели, най-често продавани ни от световната индустрия, измислени в офисите на големи корпорации от маркетинг специалисти.

Библиография

- Benet-Martínez, V. (2012). Multiculturalism: Cultural, social, and personality processes. In K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of personality and social psychology*, pp. 623–648, Oxford University Press.
- Encyclopedia Britannica. (2020) Internet edition: <https://www.britannica.com>.
- Faas, D., Hajisoteriou C., & Angelides P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40 (3), 300-318.
- Holm G., & Zilliacus H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? In Talib M., Loima J., Paavola H. Patrikainen J. (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education*, pp. 11-28. Berlin: Peter Lang.
- Iverson, D. (2001). Multiculturalism. In: Smelser N. J., Paul B. Baltes P. B (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, pp. 10169-10175, Pergamon.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2013). Intercultural Education: from Theory to Practice, In: Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B. (Eds.), *Social Context of Child Development*, pp. 135-158, Białystok, Trans Humana.
- Pope, M. (1995). The “salad bowl” is big enough for us all: An argument for the inclusion of lesbians and gay men in any definition of multiculturalism: *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 301–304.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society: An Investigation Into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Pine Forge Press.
- Slimbach, R. (2005). The Transcultural Journey: Frontiers. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11, 1–26.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. - <https://plato.stanford.edu>.
- Zangwill, I. (1909). The Melting Pot. - <http://www.gutenberg.org/files/23893/23893-h/23893-h.htm>



Welsh W. (1999). Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone M. Lash S. Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, pp.194-213, London: Sage.

1.5. СОЦИАЛНА И ИНДИВИДУАЛНА ИДЕНТИЧНОСТ

от PAX Rhodopica, България⁶

Резюме

Социалната идентичност е чувството на човек кой е той въз основа на членството си в групата и групите, към които принадлежи. Основно разграничение между лична и социална идентичност се основава на нивото на приобщаване в самокатегоризацията. Главата разработва политическите, териториалните, културните и наследствените концепции като „национална държава“ и „държава-нация“. „Западният“ и „източният“ модел на формиране на европейските нации също бяха прегледани. Освен това се разглеждат някои основателни въпроси: как обективните условия влияят на индивидуалното ниво за формирането на национално съзнание; при какви условия се извършва преходът към активно национално съзнание? Тъй като националното съзнание разширява обхвата си не само сред водещите, но и върху етническите малцинства, в това отношение бяха разгледани различни концепции: елит/маса, предмодернисти и модернисти; конструктивисти или обективисти.

Ключови думи: национализъм, субективизъм, обективизъм, етнически и граждански модел на нацията, културен национализъм

⁶ Лице за контакт: Анелия Харадинова, e-mail: haradinova@gmail.com

1.5. СОЦИАЛНА И ИНДИВИДУАЛНА ИДЕНТИЧНОСТ

1. Национализъм: концепции и исторически произход

Социалната идентичност е чувството на човек за това кой е той, тя се основава на членството в групата и предполага, че групите, към които хората принадлежат (например семейство, социална класа, роднини, футболен отбор и т.н.) са важни източници на гордост и самочувствие. Групите дават усещане за социална идентичност: чувство за принадлежност към социалния свят (Tajfel&Turner, 1979; McLeod, 2019). Основно разграничение между лична и социална идентичност се основава на нивото на приобщаване в самокатегоризацията. Личната идентичност се отнася до самостоятелни категории, които определят индивида като уникален човек по отношение на индивидуалните му различия от другите (в групата) лица. Социалната идентичност се отнася до социални категоризации на себе си и другите, самостоятелни категории, които определят индивида по отношение на споделените му прилики с членове на определени социални категории за разлика от другите. Социалната идентичност се отнася до социалния категоричен Аз (напр. „ние“ срещу „те“, в „група“ срещу „извън група“, жени-мъже, бели-чернокожи и т.н.) (Turner et al., 1994). Пресечната точка в съвременния свят и съвременните общества е националната идентичност и това е основната причина да се справим с това явление по-отблизо на следващите страници.

„Националната“ идеология доминира в европейското, а впоследствие и в световното пространство поне от края на XVIII век. Той задава и променя чувствата на принадлежност в общността. Успоредно с това нацията рамкира държавния суверенитет и други „традиционни“ идентичности – етнически, религиозни, езикови и др. Национализмът е идеологически сложен феномен и понякога се нарича „религия“ от XIX и XX век. Произходът му обикновено се свързва с ерата на Френската революция от 1789 г. Съществуват обаче различни други теории, някои от които го наричат свързани с Западното полукълбо – Американската война за независимост и антиколониалните революции в Латинска Америка от края на XVIII и началото на XIX век. Национализмът се разглежда по различни начини, обвиняван или считан за основен агент на процесите на модернизация на държавите.

В съвременния свят идеологическата сила на национализма (в по-голяма или по-малка степен дори в страни с интернационалистическа идеология) и политическото господство на националната държава са причинили последователни промени,

предизвикани от процеса на глобализация. Събитията в края на 20-те и първите години на 21-ви век разкриха сложна картина, в която „глобалното“ се състезава с възраждащата се националност, понякога заредена с антиглобални импулси, свързани с различна идеология. Съществуват два основни теоретични подхода по отношение на национализма: субективисткият, при който нацията се разглежда като чисто субективна категория, и относително обективисткият, който приема нацията като историческо явление, продукт на различни обективни фактори и процеси, сред които икономическото развитие играе значителна роля. Това разграничение е подчертано в класическите философски и социологически произведения на Макс Вебер, Ърнест Ренан (Тодоров, 2000). От друга страна, основната линия на научна дискусия през последните две-три десетилетия на разглеждане на исторически въпроси поставя корените и хронологията на нацията и национализма в контекста на модерността.

Силното развитие на научните изследвания в областта на национализма създаде различни терминологични етикети, които се стремят да отразят съществуващото многообразие, някои от тях обобщени по-долу:

- културна нация- културна общност, бивша етническа, протонационална общност;
- държавна нация- активна, самоопределяща се политическа нация;
- етнически модел на нацията- етническа общност с акцент върху произхода (етногенеза), а не непременно върху територията (която може да се възприема не само в административен смисъл, но и като символично етническо пространство). Нацията се възприема повече като „суперсемејство“ или символично „родство“.
- граждански модел на нацията (гражданска нация)- политическата, правната и икономическата общност на определена, исторически обособена територия; равенство на членовете пред закона; обща гражданска култура и идеология.

Съществуват исторически конкретизации на тези противопоставяния, свързани с идеята за „западен“ и „източен“ модел на европейската нация, които приписват на източноевропейските нации по-силен акцент върху етнокултурните маркери, докато западноевропейските се разглеждат като продукт на по-ранното формиране на съвременната държава.

2. Нация и национализъм

Нацията и национализмът се тълкуват в тясна връзка с етноса и традицията, с разделени теоретични подходи. Според модернистите нацията е изцяло продукт на модерната епоха. Същността му се корени във въображаемото (например „въображаемата общност“ на Бенедикт Андерсън, Anderson, 1983[2006]) и по този начин древната концепция за етническа принадлежност изразява търсенето на „историческа дълбочина“ и „органичност“ без пряка връзка с преднационалната общност.

Националната идентичност изразява една от колективните идентичности в съвременния свят. Според класическата гледна точка на Антъни Смит (Smith, 1991; Smith, 1998), има два различни типа: връзката на индивида с нацията като избор и „органичната“ връзка на индивида с нацията като принадлежност.

Национализмът изразява както идея, така и проект, т.е. движение за реализация на нацията и в същото време една от мощните идеологии през XIX и XX век. Той се припокрива от идеолози, пропагандисти и елити, като се реализира чрез национални „ренесанси“, националистически движения (етно национализъм, езиков и културен национализъм и модерен национализъм).

Най-широк спектър може да се намери значението на думата в английската литература, където този термин няма отрицателни конотации. В други европейски езици национализмът е по-тясно понятие, отнасящо се предимно до XIX и XX век и често има отрицателен нюанс. Големият въпрос е дали национализмът на осемнадесети и деветнадесети век може да се прояви като част от последващ процес, който може да не се определи като национализъм или като продукт и феномен на съвременната епоха. Някои от модернистите вярват, че нациите и национализмът ще изчезнат през новата ера, тъй като национализмът по същество не присъства и е продукт на определена историческа епоха.

Има и дебат за така наречения активен (агресивен) и пасивен национализъм. Активният национализъм включва борба за надмощие между държави, чиято крайна проява е въоръженият конфликт. Активният национализъм обикновено се насажда в обществото от елити, които искат да постигнат целите си. Това става чрез националистическа пропаганда (формулиране на образа на другия като враг, чрез пропаганда, образование, литература, история, държавно-административни механизми). Пасивният национализъм е свързан с етническото, националното и националното чувство и се проявява в езика, бита, традициите и т.н., но остава на пасивно ниво. Френско-

германските отношения са пример за това как агресивният национализъм е заменен от пасивен национализъм и подчертава благосклонността сред доскоро изключително враждебните нации. Активният национализъм се развива в случай на пряк конфликт на интереси, докато пасивният национализъм може да стане активен, доста често при невинни случаи (футболни игри и др.).

3. Гражданство и гражданска нация

Концепцията за гражданство се основава на съвременния принцип на равенството и правата на човека, в противовес на неравенството (расова, класова, кастова и т.н.), включващо три измерения: гражданско, политическо и социално. Гражданското измерение се състои от права, свързани със свободата на личността във всички области. Това е най-добре олицетворено от институцията на съда. Политическото измерение е включено в правото на участие в упражняването на властта (например активно и пасивно избирателно право). Той е олицетворен в най-голяма степен от парламента и местното самоуправление. Той също така съдържа широк спектър от социални права и стандарти, целящи да коригират основните социални неравенства. Важен момент е балансът между равни права и равни отговорности и връзката между права и задължения в обществото.

4. „Национална държава“ и „държава-нация“

Дебатира се дали хронологичното (историческо) формиране на държавата може да предхожда, съответно да определи формирането на нацията (Англия, Франция, САЩ) или обратното (Германия, Италия, балканските страни). Културно-наследствената концепция подчертава три основни елемента на нацията, предложени от Ърнест Ренан (1823–1892) в класическата му творба: обща култура; силно чувство за единство и солидарност; ясно осъзнаване на националната идентичност, която търси корените си в историята.

Хю Сетон-Уотсън (Seton-Watson, 1977, р. 1) предлага определение за нацията, което не е исторически обусловено от „обективни критерии“: „нацията е общност от хора, чиито членове са свързани заедно с чувство за солидарност, култура национално съзнание." Според Рупърт Емерсън (Emerson, 1960, р. 95), „нацията е общност от хора, които чувстват, че принадлежат заедно в двойния смисъл, че споделят дълбоко значими елементи от едно общо наследство и че споделят обща съдба за бъдещето ... Нацията днес е най-голямата общност, която, когато чиповете са намалени, ефективно налага лоялността на мъжете ”.

Според политико-териториалната концепция за създаване на държавно образувание, територията е предпоставка за съществуването на нацията наред с дългите исторически/културни традиции. Според Х. Герт и С. Милс (след Макс Вебер) нацията е група хора, които поради културните традиции и общите исторически спомени са в състояние да организират държава или поне са в състояние да претендират за такава форма на организация което има определен шанс да успее.

Основната етническа група обаче осигурява културно доминиращото отношение. Не всеки основен етнос е нация, а нацията не е просто голяма етническа група. Превръщането на етноса в нация е дълъг исторически процес, който води до промени в структурата и в менталитета на съответната група. Независимата, отделна култура също е присъща на етническите групи и нациите. Разликите са, че в етническите групи той е локален, докато в нациите е част от космополитната култура. Нациите не „реагират“ по прост начин и формулират политика за решаване на проблеми. Етническото съзнание има тенденция да бъде по-слабо от националното, поради липса на грамотност и литература. Националното съзнание включва по-ранното етническо съзнание, заедно с митовете, легендите и устните традиции, станали част от фолклора. Грамотността обаче допринася за устната традиция и развива националната историография, литературата, изкуството, т.е. националната култура. Съвременната нация е „общност от хора, разположени на обща територия, която има своя специфична съвременна култура, свързана със силно чувство на единство и солидарност, която се основава на ясно историческо съзнание за националната идентичност и има или се стреми да има истинско политическо самоуправление”.

Антропологичната перспектива търси компромис между двата възгледа. Например мнението на Клифорд Герц (Geertz, 1983) е, че културното наследство и държавата се допълват взаимно в процеса на изграждане на нацията. Наред с естественото чувство за идентичност, проявяващо се чрез съзнателни общи черти, родство, расови, езикови, религиозни и регионални общи обичаи и култура, има стремеж към подобряване на социалния статус. Това се осъществява чрез изграждането на модерна държава, където тя променя естеството на връзките. Те образуват две мрежи- старата мрежа от връзки на културата и наследството и мрежата от новите социални- които понякога могат да влизат в конфликт помежду си.

Според социолога Антъни Гидънс (Giddens, 2001), държавните граници определят нацията. Това е изключително статична концепция, според която единствената основна причина за формирането на нацията е създаването на съвременната национална държава.

5. „Стари“ и „нови“ нации

Хю Сетон-Уотсън (Seton-Watson, 1977) развива концепцията за така наречените „стари“ и „нови“ нации, отхвърляйки разделението между „исторически“ и „неисторически“ нации. Всички нации имат история, но е възможна прекъсната приемственост на държавността. Държавата е основният гарант за развитието на нациите. „Старите“ са интегрирали през вековете значителна част от населението чрез развитието на търговията, литературата, икономическото и социалното развитие в рамките на държавата. Така че, по еволюционен начин, това води до формирането на национална идентичност дори в предмодерната епоха. "Новите" нации се появяват в "ерата на национализма" (т.е. модерната епоха). В тези исторически случаи процесите на формиране на националното съзнание и възходът на национализма като политическа идеология и движение са синхронни. Те се развиват по елитната масова схема, но по-бързо, под влиянието на „старите“ национализми.

В новите европейски нации основен фактор за развитието на националното съзнание е езикът, докато в Азия (Индия, Китай) откриваме чувството за принадлежност към древните цивилизации, а в Африка формирането на национална идентичност в рамките на новата държава-колониални структури. До 1789 г. „старите нации“ в Европа са англичаните, французите, холандците, шотландците, унгарците, поляците и руснаците. „Новите“ нации са германци, италианци, норвежци и ирландци, които са общности с ясно осъзнаване на културната идентичност, но не с напълно формирано национално съзнание. В останалата част на Европа национализмът се развива още по-късно- през 19 век, по схемата на елитната нация.

6. Предмодернисти и модернисти

Предмодернистите поставят акцент върху важността на взаимоотношенията, основани на общото минало, културата („духовност“, етос), расата, езика, религията, територията и т.н., които характеризират една човешка общност и я отличават от друга. Те са основните елементи при формирането на етнически групи и нации, тоест представляват естествени стъпки в историческото развитие на човечеството.

Крайното предмодернистично разбиране често се извлича от биологизиращите и расистки подходи (вж. Концептуалните модели на Джоузеф Артър де Гобино и Хюстън Стюърт Чембърлейн). Някои автори смятат, че етносът (нацията), нацията и национализмът са биологично обусловени и представляват групов израз на солидарност в борбата за оцеляване. Биологично дефинираната привързаност към територията, която в резултат на вековното развитие, водеща до появата на нацията и държавата като набор, се нарича естествен детерминизъм (краен географски или биологичен детерминизъм).

Модернистите вярват, че нациите и национализмът са продукт на модерната епоха, която започва в Европа с Френската революция. Формирането и развитието на националното съзнание е свързано със създаването на съвременната държава и нейните институции, с индустриализацията и капитализма, с масовите комуникации и с въвеждането на единно светско образование и литература. Най-авторитетните представители на това течение са Ърнест Гелнер (Gellner, 1987), Ерик Хобсбаум (Hobsbawm&Ranger, 1983) и Бенедикт Андерсън (Anderson, 1983). Ърнест Гелнер отхвърля всяка връзка между нацията и предмодерното общество, която той определя като аграрна, и твърди, че нациите могат да бъдат определени само в ерата на национализма. Тяхното формиране е резултат от дълбоките социални, икономически и политически промени, настъпили от края на осемнадесети век във връзка с развитието на индустриалното общество.

Индустриализацията, настъпила в някои страни от Западна Европа, води до значителни социални промени и до формирането на нов тип държава, която стимулира изграждането на национално съзнание сред гражданите и която се стреми да наложи културна и социална хомогенизация, за разлика от съществуващите „традиционни“ полиетнически империи (Османска, Руска, Хабсбургска и др.). Ърнест Гелнер (Gellner, 1987) смята, че патриотизмът е постоянен спътник на човешкия живот [...], национализмът е много специфичен вид патриотизъм и такъв, който става широко разпространен и доминиращ само при наличието на определени обществени условия, които доминират само в съвременния свят света и никъде другаде. Нациите могат да бъдат определени само в епохата на национализма, а не точно обратното, както би си помислил.

Ерик Хобсбаум (Hobsbawm&Ranger, 1983) също твърди, че национализмът е възникнал в определен момент от европейската история. Той вижда нацията като една от многото традиции, „измислени“ от политическите елити, за да узаконят властта си в съвременната епоха на революции и демокрации. Съвременната държава мобилизира и

модифицира така наречените протонационални отношения на ново национално ниво, разчитайки на системата за масово образование. Протонационализмът, основан на съхранената памет (устна и писмена) за старата държава, стои в основата на съвременния национализъм. Хобсбом използва концепциите за патриотизъм (естествено чувство, стимулирано от държавните институции и мобилизирано в екстремни ситуации), държавен национализъм (система, която включва измислен национален исторически разказ, национален език и литература, символика, церемонии, култове и др., Които олицетворяват образ на родината в масовото съзнание). Като реакция на тези хомогенизиращи процеси, недържавният национализъм възниква сред различни малцинствени групи или доминирани групи (алтернативен проект за създаване на собствена национална държава).

7. Конструктивисти или обективисти

Това са изследователи, които търсят компромис между крайните предмодернисти и модернистите. Те се отдалечават от предмодернизма и вярват, че формирането на етническо и национално съзнание непрекъснато се развива. Те приемат модернистичното разбиране, че нациите са различни от предмодерните етнически групи, но вярват, че нациите като феномен не са изключителни за съвременната епоха.

Основният инструмент за разграничаване на една етническа група от друга е системата от символи, митове и средства за комуникация. Етническите граници са повече в съзнанието на членовете на етническата общност и се основават на тези символи, а не толкова на реални ориентири за териториално разграничение. Сред по-интересните теории и подходи, които се опитват да съчетаят силните страни на двете основни линии на мислене, е приносът на Антъни Смит (Smith, 1991; Smith, 1998). Според Смит национализмът се основава на предишната историческа традиция на една общност и опит за преформулиране в контекста на модерността.

Нацията най-често има своята предистория и предшественици, така че една общност може да бъде „историческа“ не само по отношение, но и като има реални предшественици. От своя страна А. Смит прилага инструментите за деконструкция към екстремния модернизъм и разглежда митовете като феномени на днешните „постмодерни“ времена. За него нацията е сложна и двусмислена реалност, която не може да бъде сведена до една черта, измерение или подход. Най-често срещаните маркери са историческа територия (родина), общи митове и историческа памет, масова обществена

култура, общи правно дефинирани права и задължения, обща икономика с териториална мобилност на членовете.

Антъни Смит (Smith, 1991; Smith, 1998) вярва, че етническите групи са носители на трайна колективна идентичност, която се изразява в общо име, историческо съзнание и спомени-митове за общо минало, произход, територия и чувство за солидарност-т.е. специфична общност – въз основа на култура, език, религия, обичаи, закони, фолклор и др. Той въвежда термина етноцентризъм, обяснявайки същността на етноса – неговите културни черти, чувства, възприятия и прояви, включително легенди и митове, символика и ценности, които обединяват индивидите. И така, Смит подчертава устойчивите културни елементи- особено общността от митове и символи, които се запазват и се предават в процеса на историческо развитие, независимо от еволюцията и съдбата на дадена етническа общност. В съвременния период на Европа (XVIII-XIX век), поради революционните промени в западните общества- разделението на труда, националното управление, общата култура и процеси- тези етнически (етнически) групи се развиват в нации (Smith, 1991).

библиография

- Anderson, B. 1983[2006]. *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso
- Emerson, R. (1960). *From Empire to Nation: The Rise to Self-Assertion of Asian and African Peoples*. Boston: Beacon Press.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, US: Basic Books.
- Gellner, E. (1987). *Culture, Identity, and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2001). *Sociologie [Sociology]*. București: Editura All.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1983) (Eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLeod, S. (2019). *Social identity theory. Simply Psychology*. -: <https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html>
- Seton-Watson, H. (1977). *Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Cambridge: Methuen & Co.
- Smith, A.D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Smith, A.D. (1998). *Nationalism and Modernism*. New York: Routledge.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Тодоров, В. (2000). Етнос, нация, национализъм. Аспекти на теорията и практиката. Парадигма; София.

Turner, J.C., Oakes, P.J., Haslam, S.A., & McGarty, C. (1994) Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463.

1.6. СИМВОЛНА КОМУНИКАЦИЯ В МУЛТИКУЛТУРНАТА СРЕДА

от Transilvania University of Braşov, Румъния⁷

Резюме

Комуникацията е символична, а символите са многогласни. Тези характеристики пораждаат сериозни опасения, особено в контекста на интеркултурната комуникация. Една и съща дума, едно и също визуално представяне може да означава нещо в една културна среда и нещо различно в друга културна среда. Следователно простите думи, използвани за описване на понятия и образи, използвани в учебния процес за улесняване на разбирането чрез преодоляване на езиковите бариери, са многозначни и оставят място за различни, културно променливи интерпретации. Следователно главата ще разкрие факта, че думите, използвани в словесния обмен, и изображенията, използвани за ефективна комуникация, могат да причинят както трудности при разбирането, така и неточности в разбирането поради множеството значения, които носят.

Ключови думи: символ, вербална комуникация, визуална комуникация, полисемия, мултивокалност

⁷ Лице за контакт: Florentina Scârneci-Domnişoru, e-mail: fscarneci@unitbv.ro

1.6. СИМВОЛНА КОМУНИКАЦИЯ В МУЛТИКУЛТУРНАТА СРЕДА

Въведение

Колко пъти сте били неразбрани? Искате да предадете нещо и тези, които ви слушаха или четат нещо, което сте написали, разбират нещо различно. Последваха множество и сложни проблеми, които трябваше да разрешите- трябваше да обясните още веднъж, да продължите да добавяте примери, да преговаряте за някои значения и т.н. Всъщност всеки път, когато общуваме, устно или писмено, може да установим, че нашето съобщение е достигнало до получателя си отсечено или изкривено.

Нека дори не се позоваваме на хипотезите на лош комуникатор, който не е толкова добре информиран или който няма напреднали езикови умения или други подобни случаи. Нека се придържаме към ситуация, която е доста често срещана в академичната среда, където комуникаторът има всички необходими умения за примерна комуникация. Дори в този случай съществува вероятност съобщението да бъде разбрано погрешно. Още повече, когато комуникаторът използва език, различен от неговия или нейния майчин език, или в ситуации, когато публиката слуша реч на чужд език.

Но нека не вземаме предвид и въпроса за чуждия език. Да кажем, че въпреки че нито ние, нито учителите, нито учениците сме носители на английски език, ние го говорим много добре, нямаме проблеми да съобщаваме каквото си искаме и разбираме всяка дума от това, което ни се съобщава. Дори при тези перфектни условия въпросът за смисъла в комуникацията възниква, тъй като последният е символичен, а символите са многогласни, тоест обикновено могат да означават няколко неща. Ситуациите на комуникация в мултикултурна среда са склонни да изострят проблема. Ще използвам тази глава, за да покажа защо е така.

1. Вербалната комуникация е символична

Когато общуваме на специализиран език, винаги когато използваме термини, понятия, формули, които са много добре известни и утвърдени в областта, в която се специализираме или за която се обучаваме, не трябва да се сблъскваме със сериозни трудности. Когато използваме думи като скорост, радикал, хлорофил, екстрасенс, общност и т.н., значението зад тях е ясно както за нас, така и за нашата публика. За да сме сигурни, че няма да бъдем разбрани погрешно, можем дори да предоставим допълнителни

подробности – например можем да изясним, че „използвам термина общност, както е дефиниран от Tonnie“.

Проблемите обикновено възникват, когато, опитвайки се да общуваме ефективно, опитвайки се да направим посланието си възможно най-точно, пълно и лесно за разбиране, прибегваме до примери от ежедневието. Колкото и парадоксално да изглежда, комуникацията изглежда се усложнява от използването на общ език, от описанията, използващи прости, обикновени думи. Ако трябва да обясня например концепцията за общност с примери от моя квартал от малък град в Румъния, публика, съставена от чужденци, може да разбере погрешно или да не разбере напълно какво имам предвид.

Тъй като много често сме в състояние да комуникираме, като използваме общи познания, да даваме примери, използвайки ежедневни описания или изображения под формата на рисунки, снимки или филм, бих искал да обърна внимание на грешките в комуникацията, които могат да възникнат.

Да предположим, че илюстрирам нещо, като използвам сравнение, включващо избори, симпатичността на котка, надеждността на кола, преподавателската дейност и т.н. Това, което членовете на моята аудитория разбират, може да варира. Големи разлики могат да възникнат не само между това, което исках да предам, и това, което публиката разбра. Също така може да има значителни разлики между това, което отделните членове на аудиторията разбират. В екстремни ситуации някои дори могат да разберат нещата напълно с главата надолу.

Разбирането варира толкова много, защото се влияе от лични чувства, преживявания, вкус, знания и т.н. Да предположим, че някой е имал негативен опит с кола (сериозна катастрофа, скъпа неизправност и т.н.). Какъвто и пример да дам във връзка с тази кола, със сигурност този човек ще свърже моя пример с неговия или нейния опит, а не с това, което исках да предам. Някой друг може да има, да речем, страх от котки- моето призоваване на домашния любимец ще има много малък шанс да вдъхне нещо друго освен тревожност, страх, отблъскване. Същото може да се случи с това, което някой мисли за действие, с това, което някой знае за дадена ситуация и т. н. Така че, едно и също нещо може да означава нещо за някого и нещо различно за някой друг. Дори за един и същи човек нещо може да носи определено значение в определен контекст, във връзка с нещо и друго значение в друг контекст или във връзка с нещо друго. Още примери в това отношение могат да бъдат намерени в Пример 1 в Работна книга. Тя също (виж Пример 2) ще предложи интересно аналогично упражнение, което разкрива големите разлики между

значенията, които хората придават на едни и същи животни, растения, коли, филмови герои, личности и т.н.

Използването на неясни термини в комуникацията също повдига големи проблеми, например двойката рядко/често. Да кажем, че говорим за румънци и ги описваме, като споменаваме, че те рядко посещават църква. За обикновен посетител на църква „рядко“ означава нещо напълно различно от това за атеист. Първите биха могли да предположат, че румънците ходят на църква по-малко от веднъж седмично. Ако слушащият не е религиозен човек, той би могъл да предположи, че румънците дори не ходят на църква по празниците. Няма дори да настоявам за огромните различия, които могат да се появят в начина, по който православните, протестантите, мюсюлманите и т.н. се отнасят към идеята за посещение на Църквата. Същият вид недоразумения може да бъде причинен от използването на други думи като много/малко, далеч/близо, рано/късно и т.н.

Следователно въпросът не се ограничава само до символиката на комуникацията, но се отнася и до факта, че всеки изглежда има своя лична символика, която оформя неговото разбиране. Комуникаторът, независимо колко опитен, ще бъде невъзможно да предвиди всички проблеми с разбирането, които тази характеристика може да породии. Разбира се, универсалните символи наистина съществуват и така често успяваме да се разбираме помежду си, да действваме като едно и т.н. Но дори универсалните символи могат да повдигнат проблеми с разбирането, защото те могат да бъдат многоизмерни. Например, ако използвам универсалния символ „+“ в презентация, той може да се чете като математически плюс символ, като положителен електрически заряд, като кръст или може да означава, че говоря за нещо положително или предимство и т.н. (за сложна инвентаризация на символите вижте Chevalier&Gheerbrant, 1996).

Символите могат да произхождат от взаимодействия. Ако съм в състояние да се обърна към група, състояща се от хора, които преди това са взаимодействали помежду си, всички те може да се смеят на шега, която не възнамерявах да направя, може да отклонят вниманието си от това, което исках да предам в полза за момент, който са споделили по време на почивката, най-скорошния конфликт в групата, най-приятният общ спомен и т. н. Групи, общности могат да създават символи или да заемат съществуващи такива и да ги адаптират към техните нужди, като придават нови значения и тълкувания на до които комуникатор, който не е част от групата или общността, няма достъп. В резултат на това тя или той не може да контролира символите, предадени в комуникацията, или начина, по който нейните съобщения ще бъдат разбрани.

Също така, дори ако някога сме имали достъп до значенията, приписвани от хора, групи, общности, култури на думи, същества, институции и т.н., възможно е тези значения да се променят с течение на времето. В този процес могат да бъдат включени много фактори – например история, контекст, честа употреба на символ и т.н.

Вече споменах личната символика, но по-важният въпрос в мултикултурните комуникационни ситуации е различната символика, свързана с една и съща дума, контекст и т.н. в различните култури. Например, в западната култура кучето се разглежда като полезно, ценено, мило животно, свързано с идеята за щастливо семейство. В Индия, от друга страна, кучето се счита за едно от най-мръсните животни и се свързва с скитничество поради големия брой бездомни кучета в градските райони (Literat, 2013). За други примери за думи, които носят различни значения в различните култури, вижте Пример 1 в Работната книга.

Разбирането зависи от хабитуса (виж изследванията на Пиер Бурдийо). Имаме специфични разбирания за препратки към пандемия, ваксина, смелост, щастие, богатство и т.н., защото нашето възприятие и интерпретация на света около нас следва различни модели. Тези модели се оформят с течение на времето в общността, в която живеем, в която сме изложени през целия живот на хора от определен тип, на определени начини на мислене или действие, на определени поговорки, на определени шеги, на определени Новини; където участваме в определени специфични местни събития, където свикваме с определени характеристики на здравната система, където чуваме легенди, свързани с определени герои, действия или места, където се запознаваме с конкретни идеи, с историите зад някои ястия и т.н. Следователно едно и също нещо може да се разбира по различен начин от хора, принадлежащи към различни култури или общества. Вижте също Пример 2 в Работната книга за други обяснения и примери.

2. Визуалната комуникация е символична

Досега се отнасях предимно към проблема с думите, които могат да се тълкуват по различни начини. Използването на изображения в комуникацията обаче поражда още по-големи трудности. Flusser (2003) показва, че изображението не е денотативен символичен комплекс (с едно значение), а конотативен символичен комплекс (с няколко значения, който позволява всякакви интерпретации). Ще се върна към тази идея.

Изкушението да се използват изображения в комуникацията идва от няколко характеристики, които ги правят по-добри от вербалната комуникация. Ще спомена някои по-долу-вижте Scărneci-Domnişoru (2020) за подробна сметка.

Weber (2008) показва, че образите са по-достъпни от повечето форми на академичен дискурс. Ето защо използваме или трябва да използваме изображения възможно най-често. Комуникацията е едновременно по-лесна и по-ефективна, ако използваме изображения, за да илюстрираме идеите или процесите, които се опитваме да опишем. Особено в ситуации, когато нашата аудитория не се състои непременно от специалисти или когато нашите слушатели имат различни нива на познание и разбиране по отношение на това съдържание, ние използваме изображенията като начин за улесняване на достъпа до информация, за улесняване на разбирането. Например, ако искате да опишете условията, в които живеят бедните хора в Румъния, ще бъдете по-добре разбрани от много хора, ако покажете изображения на стая, в която много хора живеят заедно, на това, което имат за обяд и т.н. ако говорите за качеството на живот, благосъстоянието, лишенията и т.н. (вж. Scărneci-Domnişoru, 2016).

Изображенията правят комуникацията не само по-достъпна, показва Weber (2008), но и запомняща се (по-запомняща се от вербалната комуникация), като ѝ придава по-голямо въздействие върху зрителя. Изображенията са по-изразителни от думите и „достигането до публиката“ е много по-лесно. Без значение колко думи използвате, за да опишете например нивото на бедност в една общност, колкото и числа да представите, за да подчертаете проблем, няма да можете да окажете по-голямо въздействие върху аудиторията от вас чрез поредица от внушителни изображения (други примери, включително изображения, могат да бъдат намерени в казус 3 в Работна книга).

Ето един пример: изследователят Клаудия Мичъл описва въздействието на рисунка, направена от участник в Руанда. Изследователят се опита да разкрие как младите хора в тази африканска страна възприемат насилието над жени и деца и събраха, наред с други неща, визуални данни под формата на рисунки. Тя представи резултатите на вземащите решения, участващи в изготвянето на социални политики, илюстрирайки ги с някои чертежи. Mitchell et al. (2011) показват едно от изображенията, заснемащи отчаяна жена, хвърляща бебето си в тоалетната (рисунката е свързана с нежелана бременност в резултат на сексуално насилие). Тази рисунка със сигурност ще ви „преследва“, тъй като преследва африканските лица, вземащи решения, които я погледнаха преди вас.

Всъщност, ние често използваме (или трябва да използваме) изображения, за да се опитаме да предадем значения, тъй като те улавят неизразимото, това, което не може да бъде изразено с думи (вж. Weber, 2008). Описването на замърсяване, война, болест с думи е съвсем различно от показването на техни снимки. Изображенията „говорят“ сами за себе си и го правят много по-сугестивно от най-подходящите думи. Много хора са запознати с образа на гладуващо дете, което вече почти не може да пълзи и до него чака орел (снимката, за която Кевин Картър печели наградата Пулицър през 1994 г.); той имаше изключително емоционално въздействие върху западния свят и завладя глада в Судан по начин, който никакви думи не биха ни позволили да си го представим. Има причина, поради която се казва, че една картина струва повече от 1000 думи.

Освен това, твърди Weber (2008), образите улесняват емпатичното разбиране. Ако това е нещо, което ви интересува, когато се обръщате към аудиторията си, тогава изображенията ви позволяват да накарате слушащите да се поставят на мястото на някой друг много по-лесно, да разберат по-добре гледната точка и да прегърнат чуждия опит без прекалено много усилия. Например, ако искате да предадете трудностите, с които хората с увреждания се сблъскват в ежедневието си, можете да покажете изображения (както направи Pink, 2008), в които те се справят със ситуации, в които физическото устройство на града ограничава тяхната мобилност.

Споменатата авторка направи фотоизложба, чрез която се опита да накара посетителите да усетят проблемите, които хората обездвижват в инвалидна количка в ежедневието си, в публични пространства. Снимките поканиха зрителите да се поставят на мястото на субектите, за да привлекат съпричастността им. Изложбата беше много убедителна, защото изтъкна обикновени, ежедневни ситуации, моменти, които са познати на всеки от нас. Те показаха например, че ако трябва да отидете в банката с инвалидна количка, няма да има начин да влезете в сградата, че ще трябва да използвате телефона, така че служителите на банката да излязат да говорят с вас и да решат вашите проблеми на улицата.

Повече подробности за тази визуална комуникация, но и за подобни, могат да бъдат намерени в практически казус 3 в Работната книга, където могат да се видят и някои подходящи изображения в подкрепа на тази идея и да се намерят препратки към два специални вида визуална комуникация, които улесняват разбирането- фотоглас и визуалното есе.

Художествените знания, улеснени от този вид визуална комуникация, си заслужават да бъдат взети под внимание, особено в ситуации, когато конвенционалната научна комуникация не е опция. Смятам също, че си струва да се помисли, когато е възможно, когато искаме да дадем пример на научните идеи.

Визуалното есе, например, е подходящо за всяка тема, която позволява визуална комуникация (вижте примерите в Scârnci-Domnişoru, 2019). Изработването на визуално есе е достъпно за всеки, не изисква много усилия, нито някакво определено ниво на знания или талант, а представянето на такива визуални есета улеснява комуникацията и разбирането; стимулира съпричастността и осигурява реакцията на тази аудитория, която иначе е трудно достъпна от специалисти.

Но най-важната характеристика на образите по отношение на комуникацията в интеркултурните среди е тази, спомената от Flick (1998) – способността им да преодоляват културните и езиковите бариери. Изображенията ни помагат да се разбираме по-добре, намаляват разстоянията между нас и използват по-малко думи, които могат да бъдат тълкувани погрешно. Колко пъти не сме използвали невербален език, изражение на лицето или жестове, за да се разберем? Колко пъти не сме казвали „по-добре е да ти покажа!“? По отношение на жестовете може да е добре да се отбележи, че и в техния случай значенията могат да се различават в различните култури.

За да илюстрирам идеята за преодоляване на езиковите и културните бариери, ще предложа примера на канадски изследовател (вж. Liebenberg, 2009), който говори за трудностите, които е срещнала, когато е трябвало да проведе проучване, включващо бременни тийнейджъри от бедна общност в Южна Африка. Всяка от разликите между нея и участниците в изследването би могла да се превърне в бариера в разбирането: има културни, интелектуални, расови, езикови, възрастови и социални класови различия. Изследователят успя да преодолее тези бариери сравнително лесно, като използва изображения в взаимодействието си с тийнейджърите. Тя ги помоли преди всичко да прекарат една седмица, за да снимат важни за тях неща- добри или лоши. Достъпът до тези снимки води до по-малко трудности при интервюирането на момичетата, те се разбираха много по-лесно.

Следователно много често думите не са достатъчни, за да „символизират“ една реалност и изображенията могат да помогнат на водещите да изразят мислите си, а публиката да разбере. Често е невъзможно да се намали до цифри или да се опише душевно състояние, чувство, впечатление, усещане с думи; трудно е да накараш другите

да разберат какво си почувствал в определен контекст или доколко определен жест те е трогнал. Изображенията изглеждат като по-добър инструмент за изразяване и предаване на емоция.

Изображенията са много по-изразителни от текстовете и цифрите. Ако искате да достигнете до публиката, да убедите, да повишите осведомеността или дори просто да информирате, изображенията са идеалното средство. Презентация, която съдържа изображения, има по-голямо влияние върху публиката, тя е по-ефектна, по-богата, по-обширна и по-сложна, по-малко монотонна, по-малко трудна за навигация и по-лесна за проникване.

Проблемите с визуалната комуникация възникват с друга характеристика, описана от Vagnoli (2009): изображенията предизвикват. Да речем, че се опитвате да опишете атмосферата, в която хората водят ежедневието си в комунистическа Румъния. Аудитория, състояща се от румънци на възраст над 45 години, ще бъде по-добре въведена в атмосферата, ако види изображения или предмети, предизвикващи комунизма (например снимки на хора, стоящи на опашки за храна, на рафтове в магазини, телевизионно шоу или телевизор от онова време, полуавтоматична пералня и др.). Проблемът е, че изображенията могат да предизвикат различни неща на онези, които ги гледат, а водещият може да се окаже невъзможен да контролира какви спомени предизвикват у зрителите и особено какви чувства предизвикват тези евокации. Може да се случи, че атмосферата се развали, защото част от публиката изпитва носталгия, докато друга става тъжна или възмутена.

Изображенията, повече от думите, могат да носят различни значения, те са символични и могат да се тълкуват по различни начини. Дори повече, отколкото в случая с думи, едно и също нещо, уловено в изображения, може да означава нещо в контекст, в култура, в субкултура, сред членовете на институция и т.н. и нещо напълно различно в друг контекст, в друг култура и т.н. Както при думите, едно и също нещо, заснето в изображения, може да има различно значение за двама различни хора, в различни периоди от живота им, във връзка с различни неща и т.н.

Ето един пример от рекламата. Bick&Chiper (2007) показват, че идентичността на марката в първоначалната си версия, както е известна в културата, в която е възникнала, може да представи някои недостатъци, когато се популяризира в чужбина, където марката влиза в контакт с местните ценности, менталитети, табути, символи, опит и история. Авторите споменават примера на знака Nike, който в Хаити и Румъния не означава

непременно американската фитнес култура. Следователно този знак придобива всякакви неясни значения в култури, различни от американската. В Румъния например хората свързват знака Nike с V, стоящо за победа, с хоризонтално J (вероятно инициалът на Майкъл Джордан), с маркировката, която учителите оставят върху студентските документи, със запетая или символ за късмет. Вижте други примери в практически казус 1 в Работната книга.

Schirato и Webb (според Sligo&Tilley, 2011) твърдят не само, че една картина струва хиляда думи, но и че тя може да бъде прочетена по хиляда различни начини, а Banks (2007) твърди, че „изображенията са многогласни и че те „говорят“ по различни начини на различни хора в различен контекст. " (р. 94).

Kearney&Hyle (2004) проведоха проучване, в което участниците бяха поканени да нарисуват какво означава за тях промяната в ръководителя; те показаха, че без обясненията, предоставени от карикатуристите, изображенията могат да се тълкуват много различно. Например, ако видите снимка на няколко птици в полет, какво представяте преживяването да имате нов шеф, предназначен за карикатуриста? Приятно, тихо, спокойно преживяване, усещане за свобода, за освобождение? Или дълбоката несигурност, свързана с летене, неконтролируем, парализиращ страх? Вижте други примери в практически казус 1 в Работната книга.

В резултат на това визуалната комуникация е много въпрос на реакцията на публиката. Какво предават изображенията, как достигат до зрителите? Носят ли предвидения смисъл или изкривен в акта на разбиране, от чувствата, които събуждат, или от контекста, в който са представени?

Това, което искаме да предадем, може да бъде засенчено от съпътстващи, но силно предизвикващи визуални елементи. За някой, който разглежда картина, която трябва да илюстрира домакинска дейност, странното облекло на някой на преден план може да се открие. Зрителят може да намери този елемент толкова завладяващ; той може да си представи толкова много неща за него, че първоначалното замислено послание на изображението се губи.

Така че е много вероятно това, което сте искали да предадете чрез изображения, да достигне до публиката по изкривен начин. Опитвайки се за пример, Banks (2001) показва, че по-специално студентската аудитория не „чете“ филмите, произтичащи от етнографски изследвания, по „естествен“ начин, както би искал етнографът. По-скоро учениците са склонни да използват действията, изобразени във филма, за да потвърдят своите

стереотипи за „примитивни“ или „племенни“ хора. И това „четене“ напълно проваля целта да накара учениците да разберат предметите.

Позовавайки се на същия проблем, Holm (2008) говори за „намеренията“ на онези, които гледат образите: поради личния си житейски опит те могат да присвоят значения, които са много различни от това, което са имали предвид авторите. Следователно начинът, по който изображение или поредица от изображения ще бъдат интерпретирани, не може да бъде напълно контролиран или предвиден. В Wiles et al. (2008) има и други препратки към автори, които твърдят, че начинът на използване на изображенията може да се различава от предвиденото значение.

Разбира се, успешни презентации (включително визуални) се правят по целия свят, всеки ден, пред разнообразна публика, включително интеркултурна. Christmann (2008) твърди, че макар образите да са многозначни, така че те могат да се виждат и разбират по различни начини, това не означава, че значенията, приписани на изображението, са произволни и напълно субективни. По този начин моето намерение не беше да демонстрирам невъзможността за интеркултурна комуникация, а да подчертая, че трябва да се отнасяме към такива контексти с особено внимание.

Изводи

Има много средства за комуникация и всеки от тях има предимства и недостатъци. За да избегнем проблемите, очертани в тази глава, трябва да използваме комбинация от такива средства. Например, можем да изясним символиката на изображението чрез словесни обяснения или да се уверим, че постигаме комуникационните си цели, като използваме изображения заедно с текст или устно представяне.

Източници:

Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570. -: <http://qrj.sagepub.com/content/9/5/547>.

Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage Publication.

Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage Publication.

Bick, P., & Chipier, S. (2007). Swoosh identity: recontextualizations in Haiti and Romania. *Visual Communication*, 6(1), 5-18.

Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1996). *A Dictionary of Symbols*. London: Penguin Books.

Christmann, G. (2008). The Power of Photographs of Buildings in the Dresden Urban Discourse. Towards a Visual Discourse Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 11. - <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803115>.

Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Flusser, V. (2003). *Pentru o filosofie a fotografiei*. Cluj-Napoca: Idea Design & Print.

Holm, G. (2008). Photography as a Performance. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 38. -: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802380>.

Kearney, K., & Hyle, A. (2004). Drawing out emotions: the use of participant – produces drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4 (3), 361-382.

Liebenberg, L. (2009). The visual image as discussion point: increasing validity in boundary crossing research. *Qualitative Research*, 9 (4), 441-467.

Literat, I. (2013). 'A Pencil for Your Thoughts': Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 84-98.

Mitchell, C., Theron, L., Stuart, J., Smith, A., & Campbell, Z. (2011). Drawings as Research Method. In L. Theron, C. Mitchell, A. Smith, & J. Stuart (Eds.). *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology* (pp. 19-37). Rotterdam: Sense Publishers.

Pink, S. (2008). Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 36. -: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803362>.

Scârneci-Domnișoru, F. (2016). *Datele vizuale în cercetarea socială*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Scârneci-Domnișoru, F. (2019). Presenting Results of Social Research through Visual Essay. *Bulletin of the 'Transilvania' University of Brașov – Series VII: Social Sciences and Law*, 12 (1), 93-108.

Scârneci-Domnișoru, F. (2020). The Relevance of Visual Data in Social Research. In F. Scârneci-Domnișoru (Ed.). *Visual Techniques Applied in Social Research* (pp. 21-59). Berlin: Peter Lang.

Sligo, F., & Tilley, E. (2011). When words fail us: using visual composites in research reporting. *Visual Communication*, 10(1), 63–85. -: <http://vcj.sagepub.com/content/10/1/63>.

Weber, S. (2008). Using Visual Images in Research. In G. Knowles, & A. Cole (eds.).

Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues. London: Sage Press.

Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clark, A., Davies, K., Holland, S., & Renold, E. (2008). *Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research*, ESRC National Centre for Research Methods Review Paper, 11. -: <http://eprints.ncrm.ac.uk/421/1/MethodsReviewPaperNCRM-011.pdf>.

МОДУЛ II. Модели за образование

2.1. Образование в мултикултурна среда

2.2. Диалог и комуникация в мултикултурна и интеркултурна среда

**2.3. Приобщаващо образование от мултикултурна и интеркултурна
гледна точка**

**2.4. Прилагане на образователни модели в мултикултурна и
интеркултурна среда**

**2.5. Интеркултурни подходи в развитието на европейска образователна
система**

2.1. ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

от Transilvania University of Braşov, Румъния⁸

Резюме

Тази глава представя основни концепции и подходи за образованието в мултикултурна среда. Той започва като подчертава основната цел на съвременните политики за образование в мултикултурна среда, а след това предлага дефиниции на няколко понятия, които са необходими за разбиране на предизвикателствата и възможностите, определящи тези среди. Следващите раздели предлагат преглед на последните теми и подходи на образователните процеси в мултикултурна среда, като теоретични модели, идеологически рамки и видове образование, като подчертават общата ориентация на тези подходи: създаване на културно отзивчива учебна среда. И накрая, накратко са описани четири професионални роли, свързани с образованието в мултикултурна среда: преподаватели като културни работници, обучители на интеркултурна комуникация, училищни медиатори и интеркултурни медиатори.

Ключови думи: мултикултурна среда, образование, справедливост, културно отзивчива учебна среда, теоретични модели, идеологически рамки

⁸ Автор-кореспондент: Codrina Csesznek, e-mail: codrina.csesznek@unitbv.ro

2.1. ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

1. Предпоставката на образованието в мултикултурна среда

Мултикултурна среда е социален контекст, характеризиращ се с разнообразие по отношение на етническа принадлежност, раса, религия, език или други форми на културна идентичност. Мултикултурната среда се определя от групи хора с различен културен произход, които живеят, учат и работят заедно (Stoyanova, 2013).

В демократичните общества мултикултурната среда се разглежда както като възможност, така и като предизвикателство за образователните системи (Banks et al, 2001; Beard, 2016). Възможността произтича от богатството на съвместно съществуващи ценности, идеи и практики, предлагащи голямо разнообразие от ресурси за социалния живот. Предизвикателството идва от желанието за хармонизиране на различни интереси и необходимостта от облекчаване на напрежението или конфликтите, които често са присъщи на мултикултурните пространства.

Основната цел на образованието в мултикултурна среда е равнопоставеността. Това е така, защото в мултикултурна среда академичният успех на студентите може да бъде възпрепятстван от социални проблеми като расизъм, етническо напрежение или дискриминация. Образователното равенство се отнася до политики, стратегии и практики, които подкрепят и улесняват академичните постижения на всички студенти (Banks et al, 2001; Beard, 2016), като по този начин се избягва всякаква форма на дискриминация въз основа на етническа, расова, национална идентичност или друг вид култура идентичност.

Изхождайки от тази предпоставка, университетите и училищата трябва да осигурят професионално обучение за преподаватели и преподаватели, които работят в мултикултурна среда. От една страна, такива програми за обучение трябва да помогнат на преподавателите да идентифицират собственото си отношение към различните групи, както и да разберат по-добре културните перспективи на другите групи; от друга страна, такива програми биха могли да предоставят на преподавателите педагогически техники и умения, предназначени да насърчават равнопоставеността и да подкрепят академичния успех на всички студенти. В същото време студентите трябва да станат интеркултурно компетентни (Catteeuw, 2012), като подобрят своите знания, нагласи и умения, необходими за ефективно взаимодействие с хора от различни етнически, расови, културни и езикови групи (Banks et al., 2001).

Ключовата идея в мултикултурната среда е по този начин „празнуване на многообразието в образованието с ангажимент за социална справедливост“ (Oryan&Ravid, 2019, p. 3).

2. Ключови концепции при подхода към образованието в мултикултурна среда

В тази част първо ще дефинираме някои концепции, свързани с проблеми или предизвикателства за образованието в мултикултурна среда (предразсъдъци, стереотип, дискриминация и расизъм), а след това две важни концепции, свързани с решения или възможности за образователната система (мултикултурно образование и интеркултурно обучение).

Предразсъдъците са „негативно отношение към социална група и нейните членове“ (Wittenbrink, Corell&Ma, 2019, p. 164). В социалната психология концепцията за отношение, разбрана като предразположение на индивидите да оценят определен аспект от реалността, е централна. Нагласите имат три компонента: афект, познание и поведение (Duduciuc, Ivan&Chelcea, 2013). Предразсъдъците се отнасят до афективния (емоционален) компонент на нагласите: „Той улавя отрицателната оценъчна предразположеност към социална категория и нейните членове, неприязънта към групата“ (Wittenbrink et al, 2019, p. 164). В мултикултурна среда, където различните етнически групи живеят заедно, етническите предразсъдъци могат значително да повлияят на междуетническите отношения и въздействието е предимно негативно, тъй като етническите предразсъдъци действат като негативно отношение към етническите извънгрупи (Vervae, Van Houtte&Stevens, 2018).

Във връзка с предразсъдъците терминът стереотип често се използва в областта на междуетническите отношения. Той се отнася до когнитивния компонент на нагласите и обозначава „обобщения, които свързват членовете на категорията с типични и отличителни атрибути“ (Wittenbrink et al, 2019, p. 164). Ако предразсъдъците винаги имат отрицателна конотация, стереотипите могат да бъдат положителни, отрицателни или неутрални. Обобщението е най-важното тук. С други думи, стереотипите са предварително създадени идеи за определящите характеристики на социалните групи, формирани не въз основа на опит, а научени в процеса на социализация (Zamfir&Vlăsceanu, 1993).

Дискриминацията се отнася до поведенческия компонент на отношението към социалните групи. Дискриминацията се дефинира като „поведение спрямо членове на

социална категория, когато поведението възниква единствено поради членството в категорията на целта“ (Wittenbrink et al, 2019, p. 164). По-конкретно, дискриминацията премахва членовете на групата от възможностите, предлагани на други групи (Giddens, 2001), като ограничава или блокира достъпа на хора, принадлежащи към етническа, расова или друга културна група до определени социални ресурси.

Очевидно е, че трите понятия са тясно взаимосвързани (Wittenbrink et al, 2019). Стереотипите и предразсъдъците биха могли да представляват основа за дискриминация, а дискриминацията може да създаде, засили или утвърди някои стереотипи и предразсъдъци.

Расизмът е „акт на дискриминация на индивиди въз основа на тяхната расова идентичност“ (Beard, 2016, p. 440). Расистките доктрини, които се появиха през последните векове на фона на западната експанзия и колонизация, интерпретираха расовите различия в йерархичен план, вярвайки, че някои раси имат по-висок биологичен потенциал от други (Giddens, 2001). В днешно време демократичните държави подкрепят ценности и политики, които насърчават равнопоставеността и се борят с всякакви форми на етническа, расова или друг вид културна дискриминация.

Мултикултурното образование е „средство за водене на социална промяна, която би позволила на всяка културна група достойно съществуване и за култивиране на уважителен диалог между различните групи“ (Oryan&Ravid, 2019, p. 3). Той се разглежда и като „проект за образователна реформа, който е бил използван в програмите за обучение на учители за насърчаване на справедливостта в образованието и подобряване на академичните резултати на всички ученици“ (Beard, 2016, p. 441). С други думи, мултикултурното образование представлява основният подход на образованието в мултикултурна среда с цел повишаване на културното богатство и гарантиране на справедливост.

Интеркултурното обучение е концепция, свързана с взаимодействието между социалните участници, а също и с резултатите от комуникационните процеси в среда, където се прилагат принципите на мултикултурното образование. Определя се като „процес, при който ученици от различен културен и етнически произход се учат един с друг и развиват по-голямо разбиране и разбиране за различните култури“ (O'Brien, Tuohy, Fahy&Markey, 2019, p. 26). Основната цел на интеркултурното обучение е да развие интеркултурна компетентност (Catteeuw, 2012) или културна интелигентност (Presbitero&Attar, 2018), която се отнася до способността на индивида да се справя

ефективно в културен контекст, различен от неговия собствен или в мултикултурен екип. Според нас не само учениците, но и преподавателите биха могли да бъдат включени и да се възползват от процеса на интеркултурно обучение. Вижте практически пример 1 в Работната книга.

3. Последни подходи към мултикултурното образование

Предизвикателства. Във висшите учебни заведения мултикултурната среда може да бъде естествена или изградена. Естествената мултикултурна среда включва групи или общности, където хора (студенти и служители) с различни етнически, расови или културни идентичности живеят заедно в определена географска област (регион или държава). Конструирана мултикултурна среда се създава чрез международна мобилност на студенти и академичен персонал. В днешно време средата на висшите учебни заведения става все по-международна. Чрез програми като „Еразъм плюс“ повече студенти и персонал пътуват, учат, преподават и живеят в нов културен контекст за определен период от време. Очевидно процесът на адаптиране към новата среда далеч не е лесен.

Последните проучвания за мобилността на студентите показват, че студентите биха могли да изпитат проблеми, свързани с интеркултурността както в академична, така и в неакадемична среда (Yarosh, Lukic&Santibáñez-Gruber, 2018), особено езикови бариери и различия между социалната и образователната система на приемащата страна и съответно тези от страната на произход. За да „се справят успешно и по подходящ начин с множеството интеркултурни предизвикателства и културното разнообразие, с което се сблъскват“ (Yarosh, Lukic&Santibáñez-Gruber, p. 54), учениците трябва да развият своите интеркултурни компетенции. Това важи и за академичния персонал и се отнася до двата типа мултикултурна среда: естествена или изградена.

Теоретични модели на мултикултурно образование и интеркултурно обучение. Въз основа на предпоставката за необходимостта от интеркултурна компетентност във висшите учебни заведения бяха разработени повече теоретични модели. Според Yarosh, Lukic и Santibáñez-Gruber (2018), има три модела, подходящи за студенти от висше образование.

Първият теоретичен модел е формулиран от P.M. King и M. Baxter Magolda (2005) и е предназначен за студенти, които се сблъскват с културното разнообразие в своите страни и общности. В такъв контекст учениците трябва да станат „интеркултурно компетентни граждани“ (King&Baxter Magolda, 2005, p. 571) след процес на развитие на

тяхната „интеркултурна зрялост“. Този теоретичен модел отговаря на предизвикателствата на интеркултурното образование в естествена мултикултурна среда и предлага три измерения на развитието на учениците: когнитивно, вътрешноличностно и междуличностно.

Втори теоретичен модел отговаря на предизвикателствата на изградената мултикултурна среда и е фокусиран върху развитието на интеркултурната компетентност на студентите, които прекарват семестър или повече в чуждестранен университет. Този модел е проектиран от Williams (2009) и също така описва три измерения на интеркултурната компетентност: когнитивно, афективно и поведенческо. Въз основа на тези измерения могат да се формулират определени резултати от обучението, за да се постигне максимален успех на учениците в образователната и културна система в чужбина.

Трети теоретичен модел е предложен от A. Fantini и A. Tirmizi (2006). Авторите смятат, че интеркултурната компетентност се състои от четири типа елементи, всеки от които е основополагащ за успешните интеркултурни взаимодействия: знания, осъзнатост, умения и нагласи. Новостта, донесена от този модел, е, че всяка от тези четири категории се състои от много други елементи, които от своя страна трябва да бъдат възгледи не като отделни измерения, а по-скоро като свързани и припокриващи се компоненти на интеркултурната компетентност. Този модел е до голяма степен известен като KASA и предоставя добра теоретична рамка за подхождане към предизвикателствата и развитието на интеркултурни компетенции в мултикултурна среда.

Идеологически рамки. Целта за създаване на образование, основано на принципите на справедливост, зачитане на културното разнообразие и представяне, е част от по-широка западна идеология, която подкрепя плуралистичния мироглед (Oryan&Ravid, 2019) и е свързана с „по-ниско ниво на предразсъдъци, етноцентризъм, и възприемана заплаха“ (Watters, Ward and Stuart, 2020).

Две основни идеологически рамки могат да бъдат идентифицирани в подкрепа на социалната роля на образованието в мултикултурна среда:

(i) Образованието като агент на социалната реформа. Тази рамка е формулирана от Banks и McGee Banks (2016, цит. по Oryan and Ravid, 2019), които вярват, че мисията на училището е да създаде системна социална промяна, която подкрепя мултикултурализма. Авторите описват пет практически аспекта за мултикултурното образование: 1) интегриране на съдържанието (данни, информация) относно различни културни

перспективи в процеса на преподаване-обучение, 2) развиване на културна чувствителност и критично мислене както при учителите, така и при учениците, 3) намаляване на предразсъдъците, 4) насърчаване на егалитарната педагогика и 5) изграждане на мултикултурна организационна култура, която би могла да популяризира мултикултурни ценности както в училището, така и извън него.

(ii) Образованието като дългосрочен процес на развитие. Тази рамка е описана от Wurzle (1987, цит. по Oryan и Ravid, 2019) и се фокусира върху индивидуалния процес на обучение чрез мултикултурно образование. Целта на такъв процес е изместване на индивидуалното мислене от етноцентрично към мултикултурно. Това може да се постигне чрез образователни интервенции, включващи следните фази или аспекти: развиване на самосъзнание, опознаване на състоянието на човека и различните култури, избор на култура от егалитарна гледна точка, персонализиране на знания от интелектуална и емоционална гледна точка, учене чрез проучване и разбиране на микроклимат на културните реалности (групови идентичности и интеркултурна комуникация).

Видове образование в мултикултурна среда. Според Paul-Binyamin и Haj-Yehia (2019), три основни типа образование могат да бъдат идентифицирани в мултикултурна среда: отделно, съвместно и мултикултурно образование.

Разделното образование е специфично за социалните контексти, където различни групи (предимно малцинствени групи) насърчават своята културна автономия. Такива групи имат желанието да укрепят културната идентичност и солидарността и да позволят на членовете си „да се свържат със своята култура и наследство, често отсъстващи от хегемонистичната учебна програма“ (Paul-Binyamin&Haj-Yehia, p. 251).

Съвместното образование се отнася до ситуации, в които се насърчават приемането и интегрирането на различни културни групи в образователните среди; интеграцията също се счита за важна за бъдещето.

Мултикултурното образование се отнася до това, което в предишните глави се наричаше „интеркултурно образование“; той е дори по-ценен от описания по-горе: той „не само насърчава толерантността към другите, но разглежда културното многообразие като образователен и социален ресурс“ (Paul-Binyamin&Haj-Yehia, 2019). Този вид образование се оценява до голяма степен от учените, защото е най-подходящ за целите на социалната интеграция и равнопоставеност в мултикултурна среда.

Към културно отзивчива учебна среда. В най-новата литература са изведени много гледни точки относно определенията, видовете и измеренията на образованието в

мултикултурна среда. Най-общо казано, три измерения на мултикултурното образование се считат за основни за социалните и педагогическите интервенции в мултикултурна среда: нагласи, осъзнатост и практики (Beard, 2016). По-точно, преподавателите трябва да съсредоточат своите преподавателски дейности върху мултикултурни нагласи (вярвания и предположения), мултикултурна информираност (разбиране на фактори, които влияят върху академичния успех) и мултикултурни практики (педагогически стратегии, които биха могли да подкрепят образователното равенство и успех). С други думи, целта за равнопоставеност в образованието може да бъде постигната, ако мултикултурната среда стане отворена за оценяване на тяхното културно многообразие.

Образованието в мултикултурна среда отразява демократичния принцип на зачитане на многообразието. Докато в миналото в повечето страни образователната система подкрепяше целта за изграждане на уникална национална идентичност (Andreescu, 2004), днес има нарастващо съзнание за необходимостта гласът на различните групи да бъде чул и да им се даде възможност (Oryan&Ravid, 2019). Поради това мултикултурализмът се разглежда като положителна стойност, която се отразява в образователната система чрез концепцията за културно отзивчива учебна среда (Beard, 2016) или културно-отзивчив учител (Oryan&Ravid, 2019).

4. Нови професионални роли в мултикултурна среда

През последните десетилетия, по време на трансформацията на мултикултурна среда в културно отзивчива учебна среда, се появиха нови професионални роли. Ще обсъдим четири такива роли: педагог като културен работник, обучител по интеркултурна комуникация, училищен медиатор и интеркултурен медиатор.

Преподавателите като културни работници (Paul-Binyamin&Haj-Yehia, 2019) развиват информираността и чувствителността на учениците към интеркултурното уважение и дават на учениците им задълбочено разбиране за културното многообразие; те разбират други културни системи извън фолклористичните аспекти (като обичаи или храна); разбират историческите разкази, както и начини на мислене и поведение, дори и да са болезнени; те разглеждат учебната програма от тази по-голяма и по-дълбока перспектива и насърчават този подход в своите курсове.

В мултикултурна среда, където чувствителни въпроси като расизъм и дискриминация вървят заедно с разнообразието, преподавателите трябва да използват методи на преподаване, които насърчават равнопоставеността в образованието (Beard,

2016), като съвместно обучение, дейности по двойки/споделяне, открити диалози и т.н. имат положително отношение към различните групи ученици и трябва да познават техния културен произход и нужди от обучение; по този начин преподавателите като културни работници биха могли да преведат „знанията в ефективни учебни практики и да създадат учебни среди, които да подкрепят академичния успех на всички ученици“ (Beard, p. 447).

Обучителите по интеркултурна комуникация са професионалисти, чиято основна задача е да развият интеркултурната компетентност на обучаемите. Предизвикателството им е как да проектират курсове и дейности, които да изместят фокуса от познанията за културите към знанията, ориентирани към това как да действат в различен културен контекст; в светлината на тази роля преподавателите се явяват като треньори, които ръководят автономния процес на обучение на своите ученици (Chiper, 2013).

Училищният посредник е официално изпълнена роля в средния образователен сектор в някои европейски страни, особено за подпомагане на комуникацията с ромските общности. Училищните медиатори работят със социално маргинализирани семейства и ученици, особено от етнически общности в неравностойно положение, за да подобрят образователното си участие, да се консултират и да предоставят консултации на членовете на общността, за предотвратяване и посредничество на конфликти между семейства и училища и за насърчаване на мултикултурните ценности в мултикултурна среда (Pop&Balea, 2016). В Румъния например, където живее едно от най-големите ромски етнически малцинства в Европа, училищният медиатор е част от помощния преподавателски състав и се превърна в един от най-важните механизми за предлагане на подкрепа на ромските ученици, взаимодействащи с образователната система (Szasz&Csesznek, 2019).

Интеркултурният посредник е работа, която се занимава с отношенията между имигрантите и приемащите общности (Sani, 2015). Интеркултурните посредници трябва да осигурят адекватна подкрепа за имигрантите и ефективно посредничество между институциите на приемащото общество и имигрантите. За да постигнат тези задачи, интеркултурните посредници трябва да придобият умения като: добро познаване на езика на имигрантите и на приемащата страна, способност да „тълкуват, от гледна точка на културата, социалния и културния дискомфорт, който имиграционният процес включва“ (Fiorucci, 2004, цит. по Sani, 2015, p. 2547), способността да се установят ефективни връзки между имигрантите и институциите в приемащото общество и, разбира се, способността,

да се предвидят възможните конфликти, които понякога могат да възникнат от среща на различни култури и традиции” (Sani, 2015). Вижте практически казус 2 в Работната книга.

Заклучение

В демократичните общества мултикултурната среда – пространства, където живеят хора с различен културен произход – се разглежда както като възможност, така и като предизвикателство за образователните системи. Основната цел на образованието в мултикултурна среда е равнопоставеността. Основният механизъм за постигане на тази цел е развитието на интеркултурна компетентност както при учениците, така и при учителите. От идеологическа гледна точка образованието се разглежда и като агент на социалната реформа, и като дългосрочен процес на развитие. Разработени са няколко теоретични модела, за да се разберат по-добре мултикултурните идентичности и да се действа в различни социални контексти, характеризиращи се с мултикултурност. В новата литература могат да се намерят много гледни точки относно дефинициите, видовете и измеренията на образованието в мултикултурна среда, но повечето от тях са съгласни, че мултикултурните пространства трябва да се превърнат в културно отзивчиви среди за учене. В този контекст се появиха нови професионални роли; такива професионалисти използват стратегии и практики, които подпомагат и улесняват академичните постижения на всички студенти, като по този начин избягват всяка форма на дискриминация въз основа на етническа, расова, национална идентичност или друг вид културна идентичност.

Библиография

- Andreescu, G. (2004). *Națiuni și minorități [Nations and minorities]*. Iași: Polirom.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J.W., & Stephan, W.G. (2001). *Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning In a Multicultural Society*. -: https://www.uwyo.edu/education/_files/documents/diversity-articles/banks_2001.pdf.
- Beard, K.V. (2016). Examining the Impact of Critical Multicultural Education Training on the Multicultural Attitudes, Awareness, and Practices of Nurse Educators. *Journal of Professional Nursing*, 32, 6, 439-448.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of Reference for Intercultural Competence*. Brussel: FARO.
- Chiper, S. (2013). Teaching intercultural communication: ICT resources and best practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1641-1645.

- Duduciuc, A., Ivan, L., Chelcea, S. (2013). *Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane [Social psychology. The study of human interactions]*. București: Comunicare.ro.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*, Paper 1, <http://digitalcollections.sit.edu/worldlearn>.
- Giddens, A. (2001). *Sociologie [Sociology]*. București: Editura All.
- King, P.M., & Baxter Magolda, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- O'Brien, B., Tuohy, D., Fahy, A., & Markey, K. (2019). Home students' experiences of intercultural learning: A qualitative descriptive design. *Nurse Education Today*, 74, 25-30.
- Oryan, S., & Ravid, R. (2019). The experiences of pre-service teachers delivering a study unit on multiculturalism, racism and prejudice. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102911.
- Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249-259.
- Pop, F., & Balea, B., (2016). School Mediators in the Romanian Education System. A Discussion on Their Role in Addressing Educational Inequalities. *Social Change Review*, 14(2), 149-176, doi: 10.1515/scr-2016-0026.
- Presbitero, A., & Attar, H. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, 35-43.
- Sani, S. (2015). The Profession and the Roles of the Intercultural Mediator in Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2546-2548.
- Stoyanova, S. (2013). Work in Multicultural Environment. *Problems of Psychology in the 21st Century*, Volume 5, 4-5. -: http://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Stoyanova_Vol.5.pdf
- Szasz, D., & Csesznek, C. (2019). School Mediators as a Mechanism for Increasing Educational Level and Social Integration in Roma Communities. *Revista Română de Sociologie [Romanian Journal of Sociology]*, nr. 5-6, 435-446.
- Varvaet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68-77.
- Watters, S.M., Ward, C., & Stuart, J. (2020). Does normative multiculturalism foster or threaten social cohesion? *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 82-94.
- Williams, T.R. (2009). The reflective model of intercultural competency: A multidimensional,



- qualitative approach to study abroad assessment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 289-306.
- Wittenbrink, B., Corell, J., & Ma, D.S. (2019). Implicit Prejudice. In: Sassenberg, K., Vliek, M. L.W. (eds.), *Social Psychology in Action. Evidence-Based Interventions from Theory to Practice*, pp. 163-178. Springer.
- Yarosh, M., Lukic, D., & Santibáñez-Gruber, R. (2018). Intercultural competence for students in international joint master programmes. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 52-72.
- Zamfir, C., & Vlăsceanu, L. (eds.), 1993. *Dicționar de Sociologie* [Dictionary of Sociology]. Entry: *Stereotip* [Stereotype]. București: Editura Babel, pp. 613-614.

2.2. ДИАЛОГ И КОМУНИКАЦИЯ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

от University of Zagreb, Хърватия⁹

Резюме

Интеркултурният диалог е процес, който включва открит и уважителен обмен на мнения между индивиди и групи с различен етнически, културен, религиозен и езиков произход и наследство, въз основа на взаимно разбирателство и уважение (Council of Europe, 2008). Основното разграничение между диалог и комуникация в мултикултурна и интеркултурна среда и диалог и комуникация в стандартна социално и културно хомогенна среда се намира в разликата между културите, от които комуникаторите са част и които използват в своите комуникационни процеси. Една от основните форми на комуникация за постигане на интеркултурни и мултикултурни цели е диалогът. Диалогът е форма на комуникация, изискваща изразяване и признаване на разнообразието и взаимно наблюдение на компетентността в знанието и изразяването. Диалогът е балансирана комуникация, изграждаща знания, без да отрича разнообразието. Изисква преговори. Диалогът се основава на две комуникативни условия: равномерно разпределение на възможностите за активно участие в комуникацията; и съпричастност, тоест компетентност за възприемане на чужда гледна точка, интегриране на слушане и разбиране, интерес към изразяване и чувствителност към нуждите на другите.

Ключови думи: диалог, комуникация, интеркултурна среда, мултикултурна среда

⁹ Лице за контакт: Goran-Pavel Shantek, e-mail: gpsantek@ffzg.hr

2.2. ДИАЛОГ И КОМУНИКАЦИЯ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

1. Значението и значението на интеркултурния диалог

Значението и значението на интеркултурния диалог е добре представено в Бялата книга на Европейския съюз за интеркултурен диалог (Council of Europe, 2008): ЕС разбира интеркултурния диалог „като процес, който включва открит и уважителен обмен на мнения между индивиди и групи с различни етнически, културен, религиозен и езиков произход и наследство, въз основа на взаимно разбирателство и уважение. Изисква свободата и способността да изразявате себе си, както и желанието и способността да изслушвате мнението на другите. Интеркултурният диалог допринася за политическата, социалната, културната и икономическата интеграция и сплотяването на културно разнообразни общества. Той насърчава равенството, човешкото достойнство и чувството за обща цел. Тя има за цел да развие по-задълбочено разбиране на разнообразните световни възгледи и практики, да увеличи сътрудничеството и участието (или свободата на избор), да позволи личностно израстване и трансформация и да насърчи толерантността и уважението към другия“ (Safonova, 2014, p. 59).

Основното разграничение между диалог и комуникация в мултикултурна и интеркултурна среда и диалог и комуникация в стандартна социално и културно хомогенна среда се намира в разликата между културите, от които комуникаторите са част и които използват в своите комуникационни процеси. Съответно, разликата между културите е един от фокусите на интеркултурни и интеркултурни комуникационни изследвания, с фундаменталното разбиране, че интеркултурните средства да бъдат диалогични, да празнуват различието, другостта и множеството (Ху, 2013, p. 379). Мнозина, които теоретизират за интеркултурната и интеркултурната комуникация (като Levine, Park&Kim, 2007), се стремят да открият прилики и различия между културите. Според тях (цит. по Ху 2013, p. 379-380), интеркултурните и интеркултурните комуникационни изследвания се фокусират върху сравняване на комуникационните модели на различните култури, изследване как хората от различни култури прилагат своите културни и комуникационни модели във взаимодействие и изследване как тези културни и комуникационни характеристики влияят върху взаимодействията в конкретен

контекст. Поради това основният фокус на учените с интеркултурна и интеркултурна комуникация е управлението на културните различия.

Интеркултурната комуникация и диалог са особено важни в съвременното общество, което все повече се характеризира с разширяване на своето интеркултурно измерение, така че последното се е превърнало не само в обстоятелствено, но и в структурно. Контактът между културите подчертава проблеми, чиито решения предполагат преход от мултикултурна към интеркултурна визия (от съпоставянето на културите към творческото взаимодействие на културите) (Cosma&Tudorache, 2011, p. 87). Изглежда очевидно, че притежаването само на комуникативната култура, която позволява на индивида да комуникира успешно само в едно монокултурно и едноезично общество, далеч не е достатъчно днес в съвременния свят (Safonova, 2014, p. 59). Поради по-широката си роля в обществото, образованието и по-специално интеркултурното образование се оказва все по-належащо изискване в свят, в който контактите между индивиди, принадлежащи към различни култури, познават безпрецедентна амплитуда в резултат на процеса на глобализация (Cosma&Tudorache, 2011, p. 88). Интеркултурното образование има за основна цел обучението на нова, по-богата индивидуална идентичност, придобита чрез усвояване на някои характеристики, специфични за целевата култура/и. С други думи, интеркултурното образование се стреми към обучение на интеркултурна компетентност. Като определение можем да кажем, че интеркултурната компетентност е способността на човека да адаптира своето отношение, поведение и знания към взаимодействието с хора от други култури, способността да демонстрира откритост, гъвкавост и положително отношение към хора от различен културен произход, способност за преразглеждане на вярванията и ценностите относно други култури (Cosma&Tudorache, 2011, p. 88).

2. Адаптация към новото интеркултурно и мултикултурно общество

Адаптацията към новата култура, необходима за всеки в мултикултурна и интеркултурна среда, предполага обучение и развитие на интеркултурна компетентност с когнитивни, емоционални и поведенчески аспекти. Както заявиха М. Cosma и Р. Tudorache (Cosma&Tudorache, 2011, p. 88): от когнитивна гледна точка усвояването на знанието е необходимо- получаване на информация за правилата, по които действат обществата; начини, по които културите дешифрират реалността; и познания за езика като основно средство за комуникация. По отношение на емоционалната гледна точка, контактът с нова

култура предполага, че този, който пресича този опит, трябва да се научи да свиква с липсата на познати неща, социални мрежи и трябва да започне да намира източници на удовлетворение в новите обстоятелства на живота. За да отговори на тези уникални обстоятелства, интеркултурното образование може да развие откритост и интерес към новостта, скорошното приемане като възможна алтернатива, толерантност, уважение към различията, позитивно мислене, зачитане на общите човешки ценности и разбиране на специфични чувствителности. По отношение на поведението, ние трябва да усвоим нов репертоар от междуличностни и социални умения за ефективно взаимодействие в съвременното общество. В този смисъл интеркултурното образование може да се развие за тези, от които се очаква да взаимодействат в международната среда, способността да общуват във формални и неформални ситуации, способността да разбират и избягват неприятни проблеми, произтичащи от незнанието относно различните културни кодове, гъвкавостта, способността да приема реакциите на другите като проява на това, което е човешко и т.н. (Cosma&Tudorache, 2011, p. 88).

Университетите днес, както и в миналото, са места както на интензивни мултикултурни, така и на интеркултурни срещи и образование. И така, както посочи Сафонова (Safonova, 2014, p. 58): кои от характеристиките на съвременното университетско образование могат да бъдат признати за съществени за развитието на комуникативната култура на студентите, която би им позволила да живеят, да общуват и да си сътрудничат успешно в днешния интеркултурен глобален свят и да бъдете интеркултурно компетентни? Моделирането на съвременното интеркултурно комуникативно образование днес, особено в университетите, няма друг избор, освен да се съсредоточи върху формирането на възприятията на студентите за диалога на културите и цивилизациите като единствения алтернативен начин на живот в днешния глобален свят и като лична философия на живота в 21-ви век (и учениците трябва доброволно да ги възприемат) и да култивират отношението към другите култури като равни, ценни в тяхното разнообразие и уникалност (Safonova, 2014, p. 60).

Първо, съвременната интеркултурно-комуникационно ориентирана педагогика и нейните образователни стратегии се очаква значително да разширят вложените знания в класната стая, включително такива жизненоважни моменти и аспекти като следните, подчертани от Сафонова (Safonova, 2014, p. 61):

- интеркултурната и интеркултурната комуникация като човешка ценност;

- културното съзнание като положителна характеристика и привилегия на човек, живеещ в глобалното село, който може да мисли глобално, интеркултурно и да действа подходящо локално в различни краища на Земята;
- най-често срещаните социокултурни фактори, влияещи върху избора на индивида на конкретен стил на общуване с хора от различни културни, езикови и социално-икономически среди; степента на въздействие на ценностите на всеки човек върху неговото/нейното комуникативно взаимодействие с други хора и обратно;
- съвременни причини (много често свързани с историята) за общи комуникативни неуспехи (до отказване от комуникацията) между определени културни, езикови и социални групи хора, между представители на различни религиозни и/или геополитически общности,
- отрицателни стереотипи като когнитивен разрушител на всяка интеркултурна комуникация;
- какво се разбира под комуникативна привлекателност и непривлекателност на човешкото поведение от гледна точка на конкретни културни и езикови групи от хора, участващи в комуникацията, общи комуникативни успехи и провали, характерни за човешкото взаимодействие в интеркултурни среди.

Второ, както посочи същият автор (Safonova, 2014, p. 61), също толкова важно е да се осигури обучение за интеркултурна комуникация за хората при избора на най-подходящите стратегии за интеркултурен диалог с представители на конкретни културни или културно-езикови общности (етнически, национални, религиозни, континентални култури, цивилизационни и геополитически групи и социални субкултури, както и хибридни интернет-култури).

Трето, не трябва да забравяме, че езикът, словесните и невербалните дейности и общуването в тесния смисъл на тези думи не са самоцели в човешкото взаимодействие. Все пак те са и средство за развитие на сътрудничество и търсене на възможни начини за решаване на глобални проблеми на съвременната цивилизация. Следователно, съвременното интеркултурно образование може да стимулира критичното мислене и да осигури практическо интеркултурно обучение, като включва учениците в системни задачи за провокиране на мисли и решаване на проблеми с различни нива на сложност (Safonova, 2014, p. 61).

Важно е да се подчертае, че мултикултурализмът и интеркултурализмът означават, че и двата сайта трябва да предизвикат себе си, да се адаптират и да се опитат да направят нещо ново от взаимодействията си. Тази нова култура ще бъде по-близо до всеки от тях. Както заявява Сен, мултикултурализмът, който на практика става „множествен монокултурализъм“, поставя предизвикателства пред интеркултурния диалог и трябва да бъде заменен с политика, която се фокусира върху свободата на разсъждения и вземане на решения и възхвалява разнообразието дотолкова, доколкото той е възможно най-свободно избран от участващите лица (Crosbie, 2014, р. 92). Когато теоретизираме за мултикултурализма, ние също трябва да имаме предвид, че тенденцията да поставя културата в центъра на анализа или образованието пренебрегва скорошна промяна в областта на мултикултурното образование, където понятието за междусекторност, т.е. много идентичности се взаимодействат в социалните ситуации, не само „културата“ в интеркултурния контекст е от решаващо значение (Banks, 2008; Dervin, 2015).

Идентичността и концепцията за идентификация (идентичността като процес) заемат централно място в новото интеркултурно образование, заедно с постоянната загриженост по въпроса за властта и как тя влияе върху процеса на идентификация, когато тя се осъществява (Holliday, 2010; Dervin, 2015). Следните елементи могат накратко да обобщят подхода на съвременното интеркултурно образование на учителите, което се използва в проекта UniCulture (Dervin, 2015, р. 85):

(1) Акцентът трябва да бъде върху идентифицирането (идентичността като процес), а не върху културата. Културата може да се анализира като елемент, водещ до „втвърдяване“ на себе си и на други, премахвайки индивида от картината – така могат да бъдат и други маркери за идентичност като пол и религия и тяхното пресичане. Учителите трябва да се концентрират върху нестабилността и съвместното изграждане, когато разглеждат ситуации на интеркултурен диалог, вместо да обясняват поведението чрез културата като „алиби“ (Abdallah-Pretceille, 1986).

(2) Въпросът за властта също трябва да бъде централен в подхода, не като основен аспект на интеркултурността (само мощните „печелят“), а като стандартно и нестабилно явление, което има значение (Foucault, 1995, р. 194). Властта, подобно на идентичността, се изгражда съвместно и по този начин се променя. Учителите трябва да осъзнаят това и да научат учениците си как да се справят с неравностойните отношения на властта.

(3) Учителите също трябва да разсъждават върху ролята на учителя и служителя в маргинализацията на някои ученици. И все пак, когато усетят, че някой е маргинализиран, е важно да поставят под въпрос възприятията му.

(4) И накрая, както при всеки акт на интеркултурност, контекстът трябва да бъде централен при разбирането на случващото се и при вземането на решение как да се реагира. Образованието се контролира от учебни програми, които оказват влияние върху това, което се прави и казва. Осъзнаването на тези елементи и договарянето на тяхното влияние върху случващото се в класната стая с учениците са съществени аспекти на това ново интеркултурно образование (Dervin, 2015, p. 85).

3. Създаване на нови форми на интеркултурен диалог и по-чувствително интеркултурно общество

Концепцията за диалог е фундаментална. Както казват М. Bartulović и В. Kušević (Bartulović&Kušević, 2016, p. 11): общите детерминанти на интеркултурно фокусирани образователни концепции включват също разбиране за диалога като основен образователен компонент. Той е свързан с предписващата теория, която отразява позицията на сделката (Miller&Seller 1985, цит. по Gay, 2004), която определя образованието като интерактивен диалог между учениците и официалната образователна програма, в която студентите имат възможности за изследване, критично мислене, разпит на статуквото и реконструкцията на знанието (Bartulović&Kušević, 2016, p. 30). Интеркултурното образование е преди всичко въпрос на отношения или диалог (Bartulović&Kušević, 2016, p. 50-51).

Създаването на нови форми на интеркултурен диалог и в резултат на това ново, по-чувствително интеркултурно общество се сблъсква с някои пречки и в историческите процеси. В европейските общества от XVII век интеркултурната комуникация приема формата на модернистки етноцентризъм, основан на ценности като знание, плурализъм и индивидуализъм. През XX век историческите промени създадоха необходимостта от нови форми на интеркултурна комуникация. През последното десетилетие на този век транскултурна форма на комуникация, основана на диалог, беше предложена като основа за интеркултурна адаптация, създаване на мултикултурна идентичност и изграждане на хибридно мултикултурно общество. Тази транскултурна форма обаче създава парадокси и трудности в интеркултурната комуникация, смесвайки запазването на културната разлика с търсенето на синтез. Следователно е необходима нова форма на интеркултурен

диалог, която да се справя с несъизмеримите различия и да управлява конфликтите, за да създаде координация между различните културни перспективи (Baraldi, 2006, p. 53). Важно е да се подчертае, че комуникацията е интеркултурна, ако и когато различните културни перспективи възпрепятстват създаването на единна, споделена култура (Carbaugh, 1994), т. е., ако и когато представя противоречия (и потенциални конфликти) на нивото на споделени символи, тъй като това произвежда различни културни ориентации. По този начин интеркултурната комуникация е културно (а не интеркултурно) обусловена. Това, което трябва да постигнем, е смесено културно кодиране, което може да бъде успешно само ако културните различия могат да се поддържат и уважават в комуникацията: това означава, че противоречията и конфликтите между културните форми трябва да се управляват, а не да се избягват.

Мултикултурното общество може да се тълкува като общество, в което смесено кодиране оформя най-критичните комуникации. Смесеното кодиране се основава на хибридизация (Pieterse, 2004), която от своя страна произвежда това, което се нарича *métissage* (Wieviorka, 2000). Според Wieviorka (2000), *métissage* означава сливането на различни култури, всяка със своята история и традиция: следователно, *métissage* означава единство на различията; това единство обаче е въплътено в отделни действия и следователно варира според конкретните случаи. Формулирайки подобна идея, Пиърс (Pearce, 1994) забелязва, че всяка комуникация е интеркултурна, тъй като всеки индивид е културно различен от всеки друг. Във функционално диференцираните общества метисажът означава овластяване на личното разнообразие като въплъщение на културното многообразие. Метисажът и хибридизацията произвеждат културно разнообразие в обществото (Pieterse, 2004). Те създават интеркултурна чувствителност (Bennett, 1993; Bhawuk&Brislin, 1992), вместо да популяризират нова културна форма. *Métissage* добавя непредсказуемо културно разнообразие. Културното разнообразие не е продукт на различията между стабилни групи или общества: то е следствие от непрекъснатото производство на хибридизация чрез интеркултурна комуникация. Високата непредвиденост на това разнообразие също води до търсене на културна стабилност: чувствителността към всички културни форми сама по себе си може да доведе до хармонична полифония и фундаментализъм. За да се популяризират първите и да се избегнат последните, е необходима успешна интеркултурна комуникация (Baraldi 2006, p. 54-61).

Една от основните форми на комуникация за постигане на интеркултурни и мултикултурни цели е диалогът. Диалогът е форма на комуникация, изискваща изразяване и признаване на разнообразието и реципрочно наблюдение на компетентността в знанието и изразяването (Todd, 1994). Диалогът е балансирана комуникация, изграждаща знания, без да отрича разнообразието (Jorgenson&Steier, 1994). Изисква преговори (Isajiw, 2000); преди всичко споделянето на нормативни очаквания не може да се приеме за даденост.

Диалогът се основава на две комуникативни условия: (1) равномерно разпределение на възможностите за активно участие в комуникацията; и (2) съпричастност, тоест компетентност за приемане на чужда гледна точка, интегриране на слушане и разбиране, интерес към изразяване и чувствителност към нуждите на другите (Gudykunst, 1994). Предполага се, че диалогът създава съвместно създаден културен договор (Onwumechili et al., 2003): различните култури се изразяват заедно в общуването, оценявайки се взаимно. По този начин диалогът подчертава връзката между различни културни форми в комуникацията, избягвайки асиметриите и асимиляцията.

Диалогът възнамерява да доведе до хармонизиране на взаимността и свързване на интереси и потребности. Диалогът е творческа, съвместно изградена форма на комуникация, основана на активно участие и съпричастност. Диалогът е изпълнен в специфични комуникативни стратегии, съсредоточени върху участниците, улесняващи разбирането на действията на другия, като проверка на възприятието, активно слушане, подчертаване на интереса и разбиране на усилията, обратна връзка с цел изясняване на ефектите от дейностите, изказването на неагресивни и безценни твърдения (Gudykunst, 1994; Kim, 2001). Диалогът насърчава интеркултурната адаптация чрез интеркултурно обучение (Dueñas, 1994), което е взаимно обучение, позволяващо на участниците да използват новоучените културни форми, за да придадат смисъл на своя свят. Чрез интеркултурно образование участниците могат да придадат значение на информацията, използвайки нови културни форми. Интеркултурното знание е учене от други култури, а не от различни култури, тъй като позволява използването на различни форми, а не просто познаването им (Baraldi, 2006, p. 61-62).

Изводи

Нова, транскултурна форма на комуникация, популяризирана чрез проекта UniCulture, има за цел да създаде нова, хармонизирана и съгласувана култура на уважение и взаимност, възприемаща културни форми, които имат стойност във функционално

диференцираното общество, като откритост, диалог, учене, адаптация, съвместна връзка, персонализирана идентичност и разбиране (Baraldi, 2006, p. 64).

Ние се стремим да подкрепим образователната система, като насърчаваме учениците да станат интеркултурно компетентни. Процесът на превръщане в интеркултурен е „лична трансформация от културен в интеркултурен (...) растеж извън културното състояние на човека“ (Lindsay&Dempsey, 1983, p. 267). За да станат обучаващите се интеркултурно компетентни, от съществено значение е всички участници в образователната система- администратори, преподаватели и учаци да осъзнаят своя културен произход и как техните собствени убеждения и ценности влияят върху взаимодействието им с учениците от други културни среди (Lustig&Koester, 2006).

библиография:

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: PUF.

Banks, J.A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Washington, DC: Pearson, Allyn/Bacon.

Baraldi, C. (2006). New Forms of Intercultural Communication in a Globalized World. *The International Communication Gazette*, 68(1), 53–69.

Bartulović, M., & Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje?*[What is intercultural education]. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), pp. 109–35, *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, MA: Intercultural Press.

Bhawuk, D.P.S., & Brislin, R. W. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations* 16, 413–36.

Carbaugh, D. (1994). Cultural Communication and Intercultural Encounters: Personhood, Strategic Actions and Emotions. *Teoria Sociologica* II/3:17–45.

Cosma, M., & Tudorache, P. (2011). Particularities of a Strategy for Training the Intercultural Competence. *Proceedings of the 3rd International Conference: Institutional Strategic Quality Management- ISQM2011 July 14 – 16, 2011, Sibiu, Romania*. 87-94.

Crosbie, V. (2014). Capabilities for intercultural dialogue. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 91-107.

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals*

in

Dignity:

-

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Dueñas, G. (1994). Toward a Theory of Intercultural Learning in Organizations. *Teoria Sociologica* II(3), 193-215.
- Foucault, M. (1995). *The Archeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In: Banks, J. A., McGee Banks, C. A. (Eds.), *Handbook of research in multicultural education*, pp/ 30-50. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gudykunst, W.B. (1994). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holliday, A. (2010). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.
- Isajiw, W.W. (2000). Approaches to Ethnic Conflict Resolution: Paradigms and Principles. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 105-24.
- Jorgenson, J., & Steier, F. (1994). Social Cybernetic and Constructionist Issues in Intercultural Communication. *Teoria Sociologica*, II(3), 63-77.
- Kim, Y.Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. London: Sage.
- Levine, T. R., Park, H. S., & Kim, R. K. (2007). Some conceptual and theoretical challenges for cross-cultural communication research in the 21st century. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36, 205-221.
- Lindsay, C.P., & Dempsey, Bobby L. (1983). Ten painfully learned lessons about working in China: The insights of two American behavioral scientists. *Journal of Applied Behavioural Science*, 19, 265-276.
- Lustig, M.W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston MA: Pearson Education.
- Onwumechili, C., Nwosu, P.O., Jackson, R.L., & James-Hughes, J. (2003). In the Deep Valley with Mountains to Climb: Exploring Identity and Multiple Reacculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 41-62.
- Pearce, B. (1994). Intercultural Communication and Multicultural Society: Implications for Communication Teaching and Research. *Teoria Sociologica*, II(3), 46-62.

- Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and Culture*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Safonova, V.V. (2014). Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 154, 57–63.
- Todd, F. (1994). Intercultural Groups, Police-Community Learning and Dialogue: A Theoretical Framework. *Teoria Sociologica*, II(3), 176–92.
- Wieviorka, M. (2000). *La Différence*. Paris: Balland.
- Xu, K. (2013). Theorizing Difference in Intercultural Communication: A Critical Dialogic Perspective. *Communication Monographs*, 80(3), 379-397.

2.3. ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ОТ МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА ПЕРСПЕКТИВА

от University of Zagreb, Хърватия¹⁰

Резюме

Главата предлага представа за приобщаващото образование от мултикултурна гледна точка. Мултикултурният характер на съвременна Европа предполага присъствието на ученици с различен произход и следователно увеличен брой предизвикателства на разнообразието, които трябва да бъдат разгледани в образованието във всички негови видове и на всички нива. Признава се (приобщаващото) образование да играе важна роля в опазването на основните ценности и принципи на Европейския съюз, борбата с неравенството, изграждането на приобщаващо и сплотено общество. Главата дава информация за актуалните политически документи на ЕС и препоръки. Освен това той има за цел да осигури рамка за разбиране защо разработването и прилагането на политиките на национално, регионално и местно ниво се различават. Държавите-членки на ЕС се различават според редица аспекти и по-нататъшното прилагане на приобщаващото образование трябва да вземе предвид нуждите и включването на различни групи, които се различават в зависимост от културата, плурализма в обществото, класовия и социално-икономически статус, предишното образование, неравенството между половете, езиковите различия, религия и др. Образователните стратегии и подходи, институциите и отделните лица в образованието трябва да са наясно с променливостите и неравенствата и постоянните промени в глобалния и местния контекст. Процесите на преподаване и обучение могат да се използват за развитие на интеркултурни компетенции, особено интеркултурна чувствителност, което би осигурило по-динамични, гъвкави, но и стратегически образователни системи.

Ключови думи: приобщаващо образование, мултикултурна перспектива, политики и препоръки, приобщаващи и сплотени общества, интеркултурни компетенции

¹⁰ Лице за контакт: Sania Lonchar, e-mail: sloncar@ffzg.hr



2.3. ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ОТ МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА ПЕРСПЕКТИВА

Въведение

Целта на главата е да даде представа за основното разбиране за приобщаващото образование в мултикултурна перспектива. Приобщаващото образование – „образование, което е еднакво достъпно и достъпно за всеки човек, като същевременно се зачитат индивидуалните различия във физическите и познавателните способности, различните социални, културни и религиозни среди“ (Čerešňová et al. 2018, p. 13) – е дадено важно роля в опазването на основните ценности и принципи на Европейския съюз, борбата с неравенството, изграждането на приобщаващи и сплотени общества. Главата има за цел да обясни три основни въпроса: (1) как политическите документи на ЕС определят и определят подходи към (приобщаващото) образование и неговата роля в съвременна Европа, какви препоръки са издадени и какви инструменти се предвиждат за прилагането. Освен това тя има за цел да осигури рамка за разбиране (2) защо разработването и прилагането на политиките на национално, регионално и местно ниво се различават и как прилагането зависи от културата, плурализма в обществото, класовия и социално-икономически статус, предишното образование, неравенството между половете, езикови различия, религия и др., характеризиращи всяко общество. И накрая, (3) възниква въпросът как образованието може да отговори на непрекъснато променящите се обстоятелства в съвременния свят, глобалния и местния контекст и защо развитието на интеркултурни компетенции (особено интеркултурна чувствителност) е важно за осигуряване на по-динамично, гъвкаво, но и стратегическо образование системи в бъдеще.

1. Европейски политики за приобщаващо образование

Мултикултурният характер на съвременна Европа предполага наличието на различни етнически, културни и религиозни групи и общества в резултат на миграцията, особено от средата на 20-ти век до наши дни. Повишената мобилност на гражданите на ЕС и пристигането на граждани на трети страни (включително бежанци и лица, търсещи убежище) оказват влияние върху националното население в ЕС, за да стане по-разнообразно (European Education and Training Expert Panel, 2019, p. 2). В тази променяща се среда образованието в Европа, заедно с други аспекти на ежедневието, се сблъсква с

редица етнически, културни и религиозни предизвикателства и се подхожда по различни начини. Прилагането на мултикултурно, интеркултурно, приобщаващо образование през последните десетилетия повдигна въпроси относно ефектите на различните политики, мерки и подходи, включително стратегии, които насърчават социалното включване, толерантност и сплотеност, както и за образователните постижения на учениците с различен произход, стратегиите на тяхното интеграция и др. (Faas et al., 2014, p. 300-302). Водещо предизвикателство на съвременна Европа – а именно „популизъм, ксенофобия, разделящ национализъм, дискриминация, разпространение на фалшиви новини и дезинформация, както и предизвикателството на радикализацията, водеща до насилствен екстремизъм“ (Council Recommendation, 2018) – даде на образованието важна роля в опазването на основните ценности и принципи на Европейския съюз- зачитане на човешкото достойнство, свобода (включително свобода на изразяване), демокрация, равенство, върховенство на закона и зачитане на правата на човека. Приобщаващото образование- определено като „образование, което е еднакво достъпно и достъпно за всеки човек, като същевременно зачита индивидуалните различия във физическите и познавателните способности, различните социални, културни и религиозни среди“ (Čerešňová et al. 2018, p. 13) – се превърна в едно от приоритетите на Европейската комисия, признати за подпомагане в борбата с неравенството, изграждането на приобщаващи и сплотени общества в Европейския съюз.

От 60-те години на миналия век бяха доставени няколко международни документа, за да се гарантира „достъп до образование на равни начала за всички хора“ (Čerešňová et al. 2018, p. 18-19). Изграждането на по-приобщаващи и равнопоставени общества и следователно приобщаващо и равноправно качество на образованието и възможностите за учене през целия живот за всички до 2030 г. е признато като цел на ООН и ЮНЕСКО в документи като Програма за устойчиво развитие за 2030 г. (United Nation, 2015) и Програма „Образование 2030“ /*Education 2030 Agenda*/ (UNESCO, 2017). През последните десетилетия институциите на Европейския съюз (Европейска комисия, Европейски съвет и Съвет на министрите) и Съветът на Европа повлияха върху разработването на интеркултурна (образователна) политика за държавата-членка на Европейския съюз, както и политически и образователни стратегии за интеграция на учениците в образованието и обществото (Faas et al., 2014, Čerešňová et al., 2018). Съществуват редица

документи, свързани с (приобщаващото) образование¹¹ – например стратегическата рамка ET2020 за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението (2009 г.), Парижката декларация (2015 г.), Програмата на лидерите (2017 г.), Препоръката на Съвета от 22 май 2018 г. за насърчаване общи ценности, приобщаващо образование и европейското измерение на преподаването (2018 г.) и др.- които определят и определят подходи към (приобщаващото) образование и неговата роля в съвременна Европа. Документите за политика носят общите директиви и насоки, които могат да помогнат на заинтересованите страни (институции и отделни лица) в образованието да разберат по-добре образованието, образователните системи, процесите на преподаване и учене като средства за насърчаване и предаване на ценностите на свободата, толерантността и равенството, активното гражданство, дискриминация и следователно за подпомагане на поддържането на демократични и участващи общества (Faas et al., 2014). За да се получи по-задълбочено разбиране на развитието на образователната политика, човек трябва да я разглежда като част от определен исторически и културен контекст и във връзка с други документи и (образователни) дискурси (Faas et al. 2014, п. 304).

Документите за политика насърчават и призовават за „конкретни действия на европейско, национално, регионално и местно ниво“ (Paris Declaration, 2015 г.), подчертавайки значението на вниманието и политиките, насочени към младите хора, образованието, обучението и културата за бъдещето на Европа. Признато е, че образованието („във всички негови видове и на всички нива“) има „ключова роля“ за насърчаване на общите ценности на Съюза, за да помогне „за осигуряване на социално включване, като предоставя на всяко дете справедлив шанс и равни възможности да успеем“, да предоставим възможности, да станем активни и критично осъзнати граждани „и да увеличим, разбирането за европейската идентичност“ (Council Recommendation, 2018). Счита се, че образованието и културата са от съществено значение за развитието на „по-приобщаваща, сплотена и конкурентоспособна Европа“ (Council Recommendation, 2018). Равенството, социалното сближаване и активното гражданство се признават като ценности и принципи, които трябва да се насърчават въз основа на идеята, че образованието „трябва да насърчава интеркултурните компетенции, демократичните ценности и зачитането на основните права, да предотвратява и да се бори с всички форми на дискриминация и расизъм, и да подготвят децата, младите хора и възрастните да

¹¹ За повече информация по тази тема виж Triandafyllidou, 2011, Faas et al., 2014.

взаимодействат положително с връстниците си от различни среди “. (Council Recommendation, 2018).

Насърчаването на общи ценности, подобряването на критичното мислене и медийната грамотност, приобщаващото образование и интеркултурния диалог е посочено като ангажимент на държавите-членки (Paris Declaration, 2015). Наред с укрепването на европейската идентичност, приобщаващото и равнопоставено образование е признато за важно за предотвратяване на маргинализацията на младите хора, „за насърчаване на сплотените общества и полагане на основи за активно гражданство и засилване на заетостта“, както и за поддържане на конкурентоспособността на ЕС (Council Recommendation, 2018). Признато е, че висшето образование има своята роля „в справянето с европейските социални и демократични предизвикателства“, а „изграждането на приобщаваща и свързана система за висше образование“ е определено като една от четирите цели на Програмата на ЕС за висшето образование.

Въпреки десетилетия опит и присъствие на мултикултурно, интеркултурно и приобщаващо образование в Европа, бързите и обширни трансформации на европейските общества и икономики предизвикват необходимост от по-нататъшно насърчаване на приобщаващото образование и усилия за справяне с присъствието на деца и млади хора от различни среди, особено при разработването и подобряването на националните политики и стратегии за приобщаващо образование и тяхното прилагане на национално, регионално и местно ниво. Европейската комисия предприе редица мерки, програми и препоръки, за да осигури законодателната и финансова рамка за дейности и лица, участващи в развитието на приобщаващо висше образование. Съществуват редица съществуващи инструменти на Съюза (налични инструменти и инструменти за финансиране като Еразъм +, Европейските структурни и инвестиционни фондове, Творческа Европа и др.) И инициативи, които се препоръчват да се използват от държавите-членки. Работата на държавите-членки следва да включва инициативи – като програма „Еразъм +“, европейски университети, изучаване на езици, европейска студентска карта, взаимно признаване на дипломите, осъзнаване на социалното и икономическото значение на културата и др., адресиране- предизвикателствата на уменията, свързани с дигитализация, киберсигурност, медийна грамотност и изкуствен интелект; необходимостта от приобщаващ подход, основан на учене през целия живот и воден от иновации, към образованието и обучението; и правните и финансовите рамкови условия за развитието на културните и творческите индустрии и мобилността на

професионалистите в културния сектор (Council Recommendation, 2018). Поради това държавите-членки се приканват да прилагат препоръки, да подобрят националните и регионалните реформи на политиката, да „разработват и редовно преразглеждат практически референтни инструменти и ръководни документи за политиците и практикуващите“, да „подкрепят научните изследвания и ангажираността на заинтересованите страни за задоволяване на потребностите от знания“, за „Оценка и оценка на действията, предприети в отговор“ на препоръката (Council Recommendation, 2018).

Разработването и прилагането на политиката на национално ниво обаче може да се отклони от европейската рамка. Страните от ЕС имат известна автономия в областта на образованието, което означава, че европейските общества имат различни подходи и разчитат на различни модели за справяне с многообразието в образованието (Faas et al 2014, р. 305). Заинтересованите страни в образованието на национално, регионално и местно ниво прехвърлят и прилагат европейските директиви и насоки по доста различни начини (Faas et al., 2014, р. 304-305 и р. 314). Това зависи от редица фактори, включително наличието на различни групи в определено общество, по-широко разбиране на културата и идентичността, занимаващи се с концепции за интеграция, интеркултурализъм, мултикултурализъм, интеркултурно и приобщаващо образование и различните му типологии, развитие и прилагане на официални политики (Triandafyllidou, 2011; Faas et al., 2014; Claeys-Kulik&Jørgensen, 2019). Също така, прилагането на международните политики и препоръки на ЕС трябва да отчита глобализацията и други процеси, които изискват постоянна корекция.

2. Достъп до/участие в образованието – нужди на целевите групи

Приобщаващата педагогика се фокусира върху разширяването на обичайното, което е част от рутината на живота в класната стая, като начин за реагиране на различията между учащите. Това е промяна в мисленето за преподаване и учене от това, което работи за повечето учащи, заедно с нещо „различно“ или „допълнително“ за тези, които изпитват трудности, към подход към преподаването и ученето, който включва създаването на богата учебна среда, характеризираща се чрез уроци и възможности за обучение, които са достатъчно достъпни за всички, така че всички да могат да участват в живота в класната стая (за задълбочена дискусия вж. Florian&Linklater, 2010, р. 370). Достъпът до висше образование трябва да отчита нуждите за включване на различни групи, които се

различават в зависимост от културата, класовия и социално-икономическия статус, предишното образование, пола, родния език, религията, географията и културата. Следователно, тя трябва да намери начини да включи културните и географските различия на учениците в класната стая (вж. Gollnic&Chinn, 2017).

Учителят трябва да вземе предвид, че учениците идват от/принадлежат към различни култури, които имат специфични характеристики. Въпреки че повечето европейски страни имат доминиращи култури, чиито членове са мнозинство (напр. поляци в Полша, румънци в Румъния, хървати в Хърватия), трябва да се отчете и този факт, че много граждани принадлежат към малцинствените култури (вж. Bade et al., 2011; Bauböck, 2019; Kymlicka&Radatke, 2003). Статутът на членовете на малцинствените култури варира в различните области (те могат да имат статут на национално малцинство, езиково малцинство и т.н.), заедно с правата, които им позволяват да отглеждат своята култура (включително училищното образование, вж. Gollnic&Chinn, 2017).

Малцинствените общности се формират в резултат на промени в щатите и техните граници и миграция на населението (Burguière&Grew, 2001; Arrighi&Stjepanović, 2019; Castles&Mark, 2003). Разпадането на държави/промени на границите (често последвани от военни конфликти в района на Югоизточна Европа) и миграционните процеси, предизвикани от тези промени, доведоха до появата на нови имигрантски общности и нови малцинства (вж. Hristov et al., 2012; King&Oruc, 2020).

За да осигурят и прилагат приобщаващо образование от мултикултурна гледна точка, учителите трябва да се запознаят с културното разнообразие на средата, в която работят, а това е особено важно в граничните райони (Agier, 2016). Те трябва да отбележат разликата между коренните и неместните малцинствени общности и съвременните имигранти. Освен това всеки ученик трябва да се подхожда индивидуално като ученици от същата етническа общност, напр. Ромите, които принадлежат към различни ромски общности, могат да имат свои собствени културни и езикови особености (Acton&Mundy, 1997; Schrammel, Halwachs&Ambrosch 2005), могат да бъдат добре интегрирани, но също така могат да бъдат маргинализирани и гетоизирани (Magazzini&Piemontese, 2019; Matras&Leggio, 2017).

Още от втората половина на 20-ти век икономически развитите страни от Западна Европа са предпочитаните имигрантски държави, поради което много от техните граждани днес имат имигрантски произход или са родени в различна културна среда (Bade, 2011; Gold&Nawyn, 2019). В съвременния социален контекст миграционните и

постмиграционните процеси включват множество културни контакти, а имигрантските култури са изключително важни (Hoerder, 2002). Съвременните миграции се характеризират с типологично разнообразие, ускоряване на миграциите, феминизация на миграциите, глобализация на миграциите, увеличаване на политизацията на миграцията и т.н. (вж. Rajković et al., 2018; Gold&Nawyn, 2019; Kostanick, 2019). Членовете на имигрантската култура имат много специфики и се различават по отношение на държавите, от които произхождат, възрастта на имигрантите по време на миграцията, но също и вида на миграцията (например принудителна миграция: бежанци, търсещи международна закрила) или доброволната миграция (напр. миграция по икономически причини, събиране на семейства, начин на живот и т.н.), етническа миграция, миграция на връщане (виж типологията на миграцията у Brettel&Hollifield, 2000).

Всичко по-горе доведе до сегашния плурализъм в обществото. По време на подготовката и изпълнението на учебните сесии учителят трябва да е наясно с плурализма на учениците (ученикът може да е част от имигрантските общности и/или малцинствени общности, различна раса и етническа принадлежност) и техния клас (социална стратификация) (Gollnic&Chinn, 2017, р. 57-71). Нивото на разбиране на учениците със сигурност е повлияно от предишното образование, така че учителят трябва да коригира своя подход и да насочи учениците към допълнителна литература, така че да могат да компенсират различията. Трябва също така да се опита да избегнем неравенството между половете/мъжките и женските различия (Gollnic&Chinn, 2017, р. 100-102). Социално конструираните различия и създаването на полова идентичност се срещат в различни културни и религиозни среди.

Приобщаващото образование от мултикултурна гледна точка (Graham, 2019) трябва да дава възможност за равно образование на всички ученици и да насърчава равно третиране на студентките (напр. Чрез работа в групи, където пасивните ученички са поставени на позицията на ръководители на групи, насърчавани да представят от името на групата и др.). Бездействието на учениците понякога е резултат не само от културно укрепеното господство на (мъже) ученици в някои култури, но и от липсата на езикови умения при чужденците. Със своите езикови различия (двуезичие, акценти, диалекти, невербална комуникация, вж. Gollnic&Chinn, 2017, р. 156-166), езикът е важна част от културата, така че учителят трябва да може да разпознава тези различия. Много важна характеристика на приобщаващото образование от мултикултурна гледна точка е

тенденцията към разделяне на църквата и държавата, свободата на религиозното изразяване и религиозния плурализъм (Gollnic&Chinn, 2017, p. 180-181, 203).

Студентите имат различни социално-икономически статуси (Cairns et al., 2017) и различна динамика на социално възходящи (и/или низходящи) мобилности (Slootman, 2018), които също могат да бъдат резултат от миграция (което може да бъде особено изразено сред бежанците и членовете на маргинализирани малцинствени общности, безработицата на родителите и др.).

Добре проектираното приобщаващо образование от мултикултурна гледна точка може и трябва да допринесе за междугруповите отношения и комуникацията (Neuliep, 2006; Pastore&Ponzo, 2016) и в крайна сметка за интеграцията на имигрантите, напр. към културно-религиозното измерение на интеграцията, социалната интеграция, интерактивното измерение на интеграцията (Penninx&Garcés-Mascareñas, 2016).

Освен факта, че приобщаващото образование трябва да включва ученици, които са имигранти и потомци на имигранти/граждани от имигрантски произход от други държави и религии и членове на малцинства и маргинализирани общности (с всичките им културни особености), важно е да се посочи, че културните различия съществуват и в доминиращите култури. Важно е да се включат културните и географските различия на учениците в класната стая (трябва да се обърне внимание на регионалното разнообразие, селските, градските и крайградските райони) (Gollnic&Chinn, 2017, p. 201-218).

3. Интеркултурна чувствителност и адаптация към променящия се свят

Глобализацията е доминиращ и продължаващ процес в света през края на XX и началото на XXI век. Концептуализациите на глобализацията се различават в научните изследвания. Докато някои го определят като процес от края на XX и началото на XXI век на културните, икономическите, политическите и технологичните глобални интеграции и промени, други твърдят, че глобализацията, нейният процес на оформяне или нейните изявени елементи са започнали в по-далечно минало и са на повече от 5000 години (Appadurai, 1997; Graeber, 2013; Jackson, 2016, p. 1). Глобални промени и кризисни потоци и тенденции като миграция, изменение на климата, глобален обмен на стоки, международно преплетен пазар на труда и мащабният характер на икономическите кризи, като последващ или взаимосвързан процес на „международна политическа и икономическа интеграция“ (Jackson, 2016, p. 4) се срещат в света по ускорен начин. Въпреки че глобалните процеси се справят и трансформират всички аспекти на човешкия

живот (политически, икономически, технологични, образователни) по света, те са локално оформени, проявени, контекстуализирани и коригирани (глобализация), т.е. приема и отговорите отдолу нагоре, така че човек говори за локализираното въздействие на глобализацията, локалните прояви на универсалните процеси или за обратната страна на глобализацията. Има учени, които подчертават необходимостта от „глобална етнография като фокусиран подход към анализа на международни образователни проекти, който проследява взаимовръзки и взаимодействия на местни и глобални участници“ (Jackson, 2016, p. 16).

Успоредно с промяната на глобалните тенденции и техните коригирани местни прояви, различни видове национални/културни/регионални/формални и неформални вариации и неравенства се преплитат в макро картината. Разликите между половете са отличителен пример. Въпреки увеличаването на броя на високообразованите жени в света, започвайки от средата на XX век, разликите между половете на всички нива на образование и на пазара на труда са постоянни дори и днес, както се съобщава от ЮНЕСКО¹². Друг пример е достъпът на ромите до образование. Успоредно с увеличаването на броя на високообразованите в света, достъпът на ромите все още е затруднен, нивото им на образование е ниско и „те не упражняват основното си човешко право на образование“ (Mlinarević, Brust Nemet&Bushati, 2015, p. 10). Сложният и предизвикателен процес на преодоляване на сегрегацията на ромите в системите за формално образование все още е глобален проблем и предизвикателство. Следователно, освен основните тенденции, процесите на промени в света са разнородни. Някои процеси са бързи и ускорени, а други са недостатъчни и бавно променяща се реалност в ежедневието на индивида.

Какво е значението и ролята на висшето образование в европейските общества в един неспокойно променящ се свят и във връзка с глобалните процеси? Обратно, как глобализираните процеси на промяна влияят върху висшето образование и европейските/националните/местните образователни системи? По какъв начин възпитателите могат да бъдат „оформящи глобализацията“? (Jackson, 2016, p. 1) Как да отговорим на предизвикателствата и нуждите в образователните процеси в съвременния свят? Освен това, по какъв начин системите за висше образование могат да утвърдят прилагането на приобщаващо образование и интеркултурна чувствителност?

¹² Източник: Уеб атлас на ЮНЕСКО за неравенството между половете в образованието, 2012 г., <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/-1195952519> (посетено: 18 септември 2020 г.)

Преподавателите във висшето образование са призвани активно да се справят с всички тези сложни и многопластови въпроси. Както отбелязва Jackson (2016, р. 17): „От педагозите вече не се очаква просто да реагират на глобализацията, те трябва целенасочено да взаимодействат с нея, подготвяйки учениците по целия свят да отговорят на предизвикателствата на глобализацията“.

Образованието за глобалните процеси и глобализацията (глобално обучение), като процес на учене през целия живот и критично мислене, независимо от това в коя научна/образователна област и произход човек е свързан, изискват „индивидът да придобие набор от познавателни, социални и емоционални компетенции, необходими за отговорен живот в глобализирано световно общество “и повдигат, „необходимостта от постоянно развитие и модернизация на образователната система“ (Hudolin, 2018, р. 41).

От една страна, „развитието на интеркултурните компетенции е чувствителен и цял живот процес“ (Mlinarević, Brust Nemet&Bushati 2015, р. 9), а от друга, педагозите трябва да действат, да приемат и да реагират бързо в променяща се ситуация света. Текущите процеси на модернизация на образованието, разработването на нови комуникационни и обучаващи технологии и целите на стандартизираното европейско гражданство образование влияят върху съвременното национално/местно образование по различни начини. От една страна, такива процеси допринасят за осъзнаването на културното разнообразие в света. От друга страна, те изискват повече гъвкавост и динамика, но също така и стратегически образователни системи, насърчаващи културното разнообразие и отговарящи бързо и ефективно на предизвикателствата на променящия се и глобализиран свят.

Всяко поколение е по-образовано от последното, а броят на хората с по-високи степени и официално образование през целия живот е по-висок от всякога в миналото. По този начин се изразява ролята на висшите учители. Беше забелязано, че „глобализацията в образованието не може да бъде описана само като вредна или полезна, а зависи от нечия позиция, гледна точка, ценности и приоритети“ (Jackson, 2016, р. 1). Както институциите, така и отделните лица са от съществено значение за този процес. Съвременните системи за висше образование трябва да действат като цяло и да преплитат личните способности и чувствителност на човека, за да бъдат активно ангажирани в популяризирането на интеркултурализма като ценност, и структурирано и институционализирано обучение и насоки за практикуване, насърчаване, разпитване и възпитаване на интеркултурна чувствителност и комуникация. Прехвърлянето на знания и вярвания към студентите,

утвърждаването на ориентирани към практиката изследвания и преподаване, обучението им за когнитивно и критично ангажирани граждани са някои изисквания за приобщаване във висшето образование и извън него. Това изисква професионално и лично убеждение на педагога за неизбежността на културния плурализъм в съвременния свят и отхвърляне на ксенофобията и етноцентризма.

Във всички нива на образование (детски градини, училища, колежи, факултети) взаимодействието и работата с хората е иманентна. Интеркултурната чувствителност в образованието е оправдано изразена загриженост в съвременните системи и учебни програми за висше образование. В методологически, етичен и епистемологичен план идеите и целите на културния релативизъм, мултикултурализма, осъзнаването на културното разнообразие, многопосочната комуникация, незаменимата емическа перспектива и оценяването на мозайката на различията са необходима част от съвременния процес на преподаване и стандарти на академично взаимодействие (преподаване, провеждане на изследвания, представяне на данни, прилагане на знания и др.). Гореспоменатите концепции са имплицитно свързани с интеркултурната чувствителност и приобщаване (в образованието, в научните изследвания и в обществото) и те не трябва да се разглеждат само теоретично в класната стая, но и да се прилагат от всички страни извън академичните среди.

Приобщаването се отнася до различни различия, с които различните участници (ученици, преподаватели, събеседници, политици, граждани) се сблъскват както в класната стая, така и в ежедневието си: пол, възраст, мултиетнически и мултикултурни различия, умствени и физически увреждания. Знанията, уменията и ценностите, които учениците придобиват от преподавателите, се отнасят не само до теоретичните знания, но и до когнитивните ценности, ангажираността в взаимодействието в класната стая (учител-ученици, ученици-ученици) и равнопоставеното и утвърждаващо участие на учениците в образователния процес, като предпоставка студентите и завършилите да пренесат придобитите компетенции в бъдещия си професионален и ежедневен живот.

Примерът на перспективата и предизвикателството на интеркултурната чувствителност е, че преподавателите учат, използват и прилагат жестомимичния език, като част от своя учебен процес през целия живот, за да се ангажират утвърдително с глухи и слухови ученици в класната стая и да приемат и създават иновативни методи на

преподаване и материали, които утвърждават двуезичния подход към образованието¹³. Въпреки че в много европейски университети има институционални предпоставки, които включват инфраструктура, оборудване и офиси за студенти с увреждания, тези способности са ограничени, първоначални и недоразвити, а насоките и образованието за учителите едва започват да се разработват.

Преподавателите взаимодействат интуитивно с учениците, проектирайки *ad hoc* индивидуални решения, съдържание и подходи, което е похвално. Въпреки това непрекъснатото институционално обучение, програми и всеобхватни инструменти, за да се гарантира перспективата на интеркултурната чувствителност в класната стая, все още не се прилагат систематично и не се довеждат до нивото на най-добри практики в много университети.

Интеркултурната чувствителност, като начин както за индивидите, така и за групите да придобият положително отношение и емоции към различията в съвременната им социална, икономическа и политическа среда, е част от гореспоменатия академичен стандарт и цел в съвременното висше образование.

Заклучение

Мултикултурният характер на съвременна Европа предполага присъствието на ученици с различен произход и следователно редица предизвикателства пред разнообразието, които трябва да бъдат разгледани в образованието във всички негови видове и на всички нива. (Приобщаващото) образование е прието, че има важна роля за спасяването на основните ценности и принципи на Европейския съюз, борбата с неравенството, изграждането на приобщаващи и сплотени общества. Редица международни и европейски документи определят и определят подходи към (приобщаващото) образование и неговата роля в съвременна Европа. Те носят общите директиви и насоки, които могат да помогнат на заинтересованите страни (институции и отделни лица) в образованието да получат по-добро разбиране за образованието, образователните системи, процесите на преподаване и учене като средства, които имат потенциал да насърчават и предават ценностите на свободата, толерантността и равенството, активно гражданство, недискриминация и следователно за подпомагане на поддържането на демократични общества с участието. Разработването и прилагането на

¹³ Източник: Glasilo Hrvatskog saveza gluhih i nagluhih. Изтеглено от http://www.hsgn.hr/wp-content/uploads/2016/11/Ukratko_dvobroj_br48-49_zajedno_web.pdf (20 септември 2020 г.)

политиките на национално, регионално и местно ниво обаче се различават. Държавите-членки на ЕС се различават според редица аспекти и по-нататъшното прилагане на приобщаващото образование трябва да вземе предвид нуждите и включването на различни групи, които се различават по отношение на културата, плурализма в обществото, класовия и социално-икономически статус, предишното образование, неравенството между половете, езика различия, религия и др.

Приобщаващата педагогика се фокусира върху разширяването на обичайното, което е част от рутината на живота в класната стая, като начин за реагиране на различията между учащите. Учителят трябва да вземе предвид, че учениците идват от/принадлежат към различни култури, които имат специфични характеристики. Въпреки че повечето европейски страни имат доминиращи култури, чиито членове са мнозинство, трябва да се отчете и този факт, че много граждани принадлежат към малцинствените култури. Още от втората половина на 20-ти век икономически развитите страни от Западна Европа са предпочитаните имигрантски държави, поради което много от техните граждани днес имат имигрантски произход или са родени в различна културна среда.

В съвременния социален контекст миграционните и постмиграционните процеси включват множество културни контакти, а имигрантските култури са изключително важни. По време на подготовката и изпълнението на учебните сесии учителят трябва да е наясно с плурализма на учениците (ученикът може да е част от имигрантски общности и/или малцинствени общности, различна раса и етническа принадлежност) и техния клас (социална стратификация). Нивото на разбиране на учениците със сигурност се влияе от предишното образование. Трябва също така да се опитаме да избегнем неравенството между половете/мъжките и женските различия. Много важна характеристика на приобщаващото образование в мултикултурна перспектива е тенденцията към разделяне на църквата и държавата, свободата на религиозното изразяване и религиозния плурализъм.

Добре проектираното приобщаващо образование от мултикултурна гледна точка може и трябва да допринесе за междугруповите отношения и комуникацията и в крайна сметка за интеграцията на имигрантите. Освен факта, че приобщаващото образование трябва да включва ученици, които са имигранти и потомци на имигранти/граждани от имигрантски произход от други държави и религии и членове на малцинства и маргинализирани общности (с всичките им културни особености), важно е да се посочи, че културните различия съществуват и в доминиращите култури. Образователните

стратегии и подходи, институциите и лицата в образованието трябва да са наясно с променливостите и неравенствата и постоянната промяна на глобалния и местния контекст. Процесите на преподаване и обучение могат да се използват за развитие на интеркултурни компетенции, особено интеркултурна чувствителност, което би осигурило по-динамични, гъвкави, но и стратегически образователни системи.

Библиография

- Acton, T., & Mundy, G. (Eds). 1997. *Romani culture and Gypsy identity*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Agier, M. (2016). *Borderlands: Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*. Cambridge: Polity
- Appadurai, A. (1997). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arrighi, J-T., & Stjepanović, D. (2019). *Migrating Borders Territorial Rescaling and Citizenship Realignment in Europe*. Routledge.
- Bade, K.J., Emmer, P.C., Lucassen, L., & Oltmer, J. (Eds.). (2011). *The Encyclopedia of Migration and Minorities in Europe. From the 17th Century to the Present*. New York: Cambridge University Press.
- Bauböck, R (Ed.). (2019). *Debating European Citizenship*. International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe (IMISCOE). -: <https://www.springer.com/gp/book/9783319899046>
- Brettel, C. & Hollifield, J.F. (2000). *Migration Theory: Talking Across the Disciplines*. New York: Routledge.
- Brižan, I. (2015). *Osjećaj mjesta: Osjetilno-iskustveni pristupi poimanju mjesta*. -: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:1/datastream/PDF>
- Burguière, A., & Grew, R. (eds.). (2001). *The Construction of Minorities*. The University of Michigan Press.
- Cairns, D., Cuzzocrea, V., Briggs, D., & Veloso, L. (2017). *The Consequences of Mobility: Reflexivity, Social Inequality and the Reproduction of Precariousness in Highly Qualified Migration*. London: Palgrave.
- Castles, S., & Miller, M.J. (2003). The Migratory Process and the Formation of Ethnic Minorities. In *The age of Migration*, Castles, S. and M. J. Miller (Eds.), pp. 21-47. Palgrave Macmillan.

- Čerešňová, Z. (Ed.). (2018). *Inclusive Higher Education*. Prague, Nakladatelství Gasset – Allan Gintel.
- Claeys-Kulik, A-L., & Jørgensen, T. E. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED project*. -: https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf
- Council Recommendation. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. - <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>
- European Education and Training Expert Panel. (2019). *European Education and Training Expert Panel. Issue paper: Inclusion and Citizenship*. Source: - <https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupMeetingDoc&doid=36318>
- European Council. (2017). *Leaders' Agenda*. -: <https://www.consilium.europa.eu/media/21594/leaders-agenda.pdf>
- Faas, D., Hajisoterioub, C., & Angelidesb, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Gold, S. J., & Nawyn, S.J. (2019). *International Handbook of Migration Studies*. Routledge.
- Gollnic, D.M., & Chinn, P.C. (2017). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Tenth Edition. Boston: Pearson.
- Graeber, D. (2013). *Dug: Prvih 5000 godina*. Zagreb: Moderna vremena.
- Graham, L.J. (2019). *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy and Practice*. A&U Academic.
- Hoerder, D. (2002). *Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millennium*. Duke University Press.
- Hristov, P. (Ed.) (2012). *Migration and Identity. Historical, Cultural and Linguistic Dimensions of Mobility in the Balkans*. Sofija (Bugarska): Paradigma, Sofia.
- Hudolin, D. (2018). Globalizacija i obrazovne perspective. *Didaskalos*, 2(2), 29–41.
- Jackson, L. (2016). Globalization and Education. In *Oxford Research Encyclopedia*. Oxford: Oxford University Press.

- King, R., & Oruc, N. (2020). *Migration in the Western Balkans. What do we know?*, Routledge.
- Kostanick, H.L. (2019). *Population and Migration Trends In Eastern Europe*. Routledge
- Kymlicka, W., & Frank O.R. (2003). Citizenship in Multicultural Societies. In *The Ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Guibernau, M. and J. Rex, (Eds.), pp. 229-256. Cambridge: Polity Press.
- Magazzini, T., & Piemontese, S. (eds.). 2019. *Constructing Roma Migrants. European Narratives and Local Governance*. - <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/121-constructing-roma-migrants>
- Matras Y., & Leggio, D.V. (Eds.). (2017). *Open Borders, Unlocked Cultures. Romanian Roma Migrants in Western Europe*. Routledge Advances in Sociology.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M., & Bushati, J. (2015). *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* [Intercultural Education: The Position of Roma in Education]. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Neuliep, W.J. (2006). *Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Paris Declaration. (2015). Declaration in Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. -: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- Pastore, F., & Ponzio, I. (2016). *Inter-group Relations and Migrant Integration in European Cities Changing Neighborhoods*. -: <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/88-inter-group-relations-and-migrant-integration-in-european-cities>
- Penninx, R., & Garcés-Mascareñas, B. (2016). *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*. Cham: Springer.
- Rajković, I., Kelemen, M.P., & Župarićem-Iljić, D. (Eds.) 2018. *Contemporary Migration Trends and Flows on the Territory of Southeast Europe*. Zagreb: FF Press.
- Schrammel, B., Halwachs, D.W., & Ambrosch, G. (eds.). 2005. *General and Applied Romani Linguistics*, Proceedings from the 6th International Conference on Romani Linguistics, LINCOM Europa, München.
- Slootman, M. (2018). *Ethnic Identity, Social Mobility and the Role of Soulmates*. IMISCOE. -: <https://www.springer.com/la/book/9783319995953>
- Triandafyllidou, A. (2011). *Addressing Cultural, Ethnic and Religious Diversity Challenges in Europe A Comparative Overview of 15 European Countries*. San Domenico di Fiesole:

- European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies. -
<https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/addressing-cultural-ethnic-religious-diversity-challenges-in-europe-a-comparative-overview-of-15-european-countries>
- United Nation. (2015). *2030 Agenda for Sustainable Development*. -
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. -
<https://www.macfound.org/media/files/UNESCO-world-atlas-gender-education.pdf>
- UNESCO. (2017). *Education 2030 Agenda*. -
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

2.4. ПРИЛОЖЕНИЕ НА МОДЕЛИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО В МУЛТИКУЛТУРНИ И ИНТЕРКУЛТУРНИ СРЕДИ

от PAX Rhodopica, България¹⁴

Резюме

През последните 15-20 години, под влиянието на политическите промени в света и Европа, беше въведен терминът „интеркултурно образование“, което означава образование, което отразява хетерогенността на обществото на различни нива. С публикуването на „Всеобщата декларация за правата на човека“ през 1948 г. популяризирането на интеркултурното образование като концепция, теория и практика стана реалност. Равенството на възможностите за учениците и доктрината на съвременната педагогика както за децата от малцинствата, така и за децата в риск са разгледани в следващия текст. Образованието в многообразието и постигането на осъзнаване на собствената идентичност, при което формирането на ученици става едновременно с формирането на учителя, също е сред фокусните точки на настоящата глава. Освен това следващият текст дава представа за новите тенденции в областта на образованието и по-специално за концепцията за интеркултурно образование и обучение, които могат да доведат до насърчаване на равенството на шансовете и да станат централни в съвременната педагогика.

Ключови думи: интеркултурно образование, интеркултурност, интеркултурен диалог, интеркултурна педагогика

¹⁴ Лице за контакт: Анелия Харацинова, имейл: haradinova@gmail.com

2.4. ПРИЛОЖЕНИЕ НА МОДЕЛИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО В МУЛТИКУЛТУРНИ И ИНТЕРКУЛТУРНИ СРЕДИ

1. Интеркултурно образование

Определения и исторически произход. През последните 15-20 години, под влиянието на политическите промени в света и Европа, проучванията в областта на психологията, социологията и педагогиката подхождат към културната и социалната интеграция на децата и младите хора, принадлежащи към малцинствени групи. Процесите на културна интеграция в училището се изразяват с термина „интеркултурно образование“, т.е. образование, което се отразява в практическата хетерогенност на обществото на различни нива. Интеркултурното образование също е свързано с интеркултурни отношения, проявяващи се чрез „интеркултурен диалог“ и „интеркултурно взаимодействие (комуникация)“. Това е глобална идея, възникнала исторически при силното нахлуване на заселници от Азия, Африка и други в Европа, което също засилва съществуващата хетерогенност на населението (Иванов, 1999, Council of Europe, 2006, Колева, 2012).

Всеобщата декларация за правата на човека. Най-трудният проблем е връзката педагогика-култура-политика, тъй като въпросите за универсализма-регионализма се решават по различен начин в различните страни. Идеята за мултикултурния характер на съвременното общество и осъзнаването на различията в международен и интеркултурен план е от голямо значение. В съвременното образование международните тенденции към сепаратизъм и културно разделение постепенно набират сила. С публикуването на Всеобщата декларация за правата на човека, приета от Общото събрание на Организацията на обединените нации на 10 декември 1948 г., насърчаването на интеркултурното образование става реално на теория и практика, както е заявено от ООН, ЮНЕСКО и Съвета на Европа. Член 26 от този документ и по-специално параграф 2 е посветен на проблемите на образованието (United Nations, 1948). Правото на образование се счита за част от основните човешки права и то трябва да бъде изпълнено с дух на разбирателство, приятелско отношение и приятелство към всички народи, расови и религиозни групи и да бъде насочено към разбирателство и мир между нациите. Основните характеристики на интеркултурното образование, разработени в много последващи документи, са представени по-долу.

Равнопоставеността на възможностите за учениците и доктрината на съвременната педагогика както за децата от малцинствата, така и за децата в риск и за децата с поведенчески отклонения е важна тема за обсъждане. Образованието в многообразието и постигането на осъзнаване на собствената идентичност, при което формирането на ученици става едновременно с формирането на учителя, е централно понятие. Изтъкнати са три измерения: (1) исторически детерминизъм, т.е. разбиране на миналото (идентичност, история и култура на другите, еволюция на техните мотиви и т.н.); (2) посрещане на предизвикателствата на настоящето, включително ксенофобия, фундаментализъм и насилие; (3) целите за бъдещето: мирно съжителство, солидарност и уважение към другите хора.

Интеркултурност срещу монокултурализъм. Интеркултурализмът е сравнително нов феномен, който поражда трудности, свързани с прилагането на интеркултурния подход в образованието, свързан с етноцентричните традиции на съвременното образование, характерни за всяка национална държава, особено за онези страни, възникнали въз основа на етнонационална доктрина. Терминът в пряка противоположност на „интеркултурност“ е „монокултурализъм“. Той се отнася до пълното господство на дадена култура или културна група над останалата част от обществото, както е случаят с групи, обединени на етническа, религиозна или чисто културна основа (Макариев, 2008).

В литературата по темата се посочва, че монокултурните общества могат да предпочитат явления като расизъм (демонстриращ първоначалното превъзходство на раса или етническа принадлежност над друга), етнически и расови предразсъдъци (мнения и предположения на членовете на една група по отношение на другите), етноцентризъм (тенденция да подценяват другите етнически групи и да надценяват своите), дискриминация (неравенство на институционално или социално ниво), социална дистанция (подчертаване на различията и диференциацията в социалния план), социално неравенство (институционално или структурно); институционален расизъм (дискриминация на институционално ниво- полиция, училище и др.).

Интеркултурализмът отразява активната възможност за диалог и взаимодействие (реални взаимоотношения) между културите (Макариев, 2008) и подчертава необходимостта от положителен контакт между хората в обществото, независимо от техните културни различия. Интеркултурализмът изразява идеята за „топилнята“ (*Melting pot*), подобна на тази, разработена в Съединените щати, в която обществото придобива мултикултурна и мултирасова форма. Една от тези съществени характеристики е, че за

разлика от Съединените щати, където етническите и религиозните групи са смесени на цялата територия на страната и са обединени от общата употреба на английски език и „американски ценности“, Европейският съюз е съюз на исторически европейски национални държави, които се стремят към общи европейски ценности. В Европа проблемът с комуникацията между европейците далеч не е решен, въпреки все по-широкото влияние на английския език (Иванов, 1999).

Мултикултурализмът или плурикултуризмът изразяват контекст, в който съществуват различни културни групи, докато транскултурността изразява възможността за диалог и взаимодействие на хора от различни културни контексти.

2. Интеркултурен диалог

Културната идентичност е едновременно условие и пречка за интеркултурната комуникация, тъй като възприемането на другите като „чужденци“ засилва диференциращите механизми. Тези механизми затрудняват точната оценка на различията. За да се преодолее това предизвикателство, е необходимо да се подчертаят „другите“ като „подобни“, за да се постигне разбиране и признание. Интеркултурализмът, възникнал като антирасистка и антиасимиляционистка философска концепция, постепенно се превръща в социална, медиативна и особено образователна практика. Смисълът на този процес е формирането на определен модел на мислене и поведение за бъдещото активно поколение.

Интеркултурният диалог цели интензивна комуникация и взаимно обогатяване. Методологичната основа е културният релативизъм, който подчертава критичния и толерантен етноцентризъм. През последните десетилетия все по-важна роля в социалния живот заемат „универсалните човешки ценности“, които доведоха до международни споразумения в опит да се популяризира универсалното в културите (Грекова, 2010; Колева, 2012).

3. Интеркултурна педагогика

Новите тенденции в областта на образованието и по-специално концепцията за интеркултурно образование и обучение водят до равенство на шансовете и се превръщат в доктрина на съвременната педагогика не само относно лечението на деца в риск или от етнически малцинства, но и в ежедневието дневно преподаване, включително висше образование. Интеркултурната педагогика се отнася до взаимно обогатяване на културите, като всъщност е система от принципи. Според тази концепция не съществуват две

идентични култури и това поражда желание за взаимодействие. Той е свързан с два явления, които вече познаваме- интеркултурността и интеркултурната комуникация. Интеркултурността е вид дискурс и вид действие; винаги има специфични измерения- психологически, исторически, политически, културни и пр. Интеркултурната комуникация се основава на културния плурализъм и защитата на всички социални групи, правото на идентичност и сътрудничество. Следователно интеркултурното образование може да се определи като образование, основано на философията на интеркултурализма (Иванов, 1999, Колева, 2007).

Мултикултурната (множествена) педагогика може да бъде определена като педагогическа стратегия за подчертаване на културния релативизъм, ценностите на всяка култура и нейната законна автономия. Това е образование, което взема предвид особеностите на всички култури, съществуващи в националното пространство.

Транскултурната педагогика е педагогическа стратегия, в която акцентът е върху общите елементи в културата и върху универсалните културни елементи, които се превръщат в мост за взаимно разбирателство.

Интеркултурната педагогика е предефиниране на връзката педагогика-политика. Педагогическите идеи са тясно свързани с политическите доктрини. Интеркултурната педагогика подхожда към взаимосвързани измерения, като политически (намаление на предразсъдъците и признаване стойността на другите култури), социални (разбиране на социалните проблеми на хора с различна идентичност), индивидуални (индивидуален социокултурен опит за положително развитие), социално-психологически (отслабване на границата между вътрешните и външните групи).

Прилагането на насоките за интеркултурна педагогика в системите за висше образование изисква положително отношение към студентите и културния произход на студентите. Тя изисква учителите да стимулират опита на учениците в новата среда и да стимулират комуникацията в класната стая. Максимално внимание трябва да се отдели на учениците, които са изолирани, уязвими и имат ограничен достъп до ресурси. Училището трябва да се тълкува като плуралистична среда за взаимно обогатяване. Учителите трябва да съсредоточат дискусиите върху намаление на конфликта, като приемат факта, че промяната на моделите на социализация е бавен и труден процес. По този начин могат да се използват полезни методи за активно обучение:

- структурирана дискусия: диалогът е един от основните методи на интеркултурно образование. Ефективността му обаче нараства значително,

когато учителят определя насоки и правила, като същевременно запазва някаква обща рамка на обсъжданите въпроси;

- симулационни и ролеви игри: ключът тук е внимателната подготовка на предварителния контекст, разпределението на ролите, създаването и симулирането на „реална ситуация“ в контекста на класната стая. Желанията или нежеланието на учениците да участват в ролева игра трябва да се зачитат и ако откажат пряко участие, те трябва да бъдат активно включени в мониторинга и анализа на играта;
- дебат: темите за дебат трябва да бъдат избрани така, че да представляват интерес за учащите. Трябва да им се даде възможност да се подготвят предварително за дебата с помощта на специализирани материали, резултати от изследвания и др.
- анализ на визуални материали: за тази цел могат да се използват снимки, произведения на изкуството и различни изображения.

библиография:

- Грекова, М. (2010). Децата от ромски произход в задължителното средно образование: интегрирани и сегрегирани училища, Социология, 2010, 175-186.
- Иванов, И. (1999). Интеркултурно образование-курс лекции. Шумен.
- Колева, И. (2012) Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие. София: Раабе.
- Колева, И. (2007). Етнопсихопедагогика на родителя. София: СЕГА.
- Макариев, П. (2008). Многообразие без граници. Велико Търново.
- Council of Europe. (2006). Plurilingual Education in Europe: 50 Years of international cooperation. Strasbourg: Language Policy Division.
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. - <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Williams, R. (1958). Culture and Society. London: Chatto & Windus.

2.5. ИНТЕРКУЛТУРНИ ПОДХОДИ В РАЗВИТИЕТО НА ЕВРОПЕЙСКА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА

от PAX Rhodopica, България¹⁵

Резюме

Европейските общества стават все по-разнообразни в резултат на много фактори (икономически, социални, културни и исторически) и тяхната различна еволюция във времето и влиянието. Това идва със сериозно предизвикателство за педагозите, които трябва да се справят с присъствието на ученици със значителна диференциация по отношение на културния, религиозния и социалния произход. През последните години се наблюдава нарастваща активност на европейско ниво в областта на интеркултурното образование въпреки принципа на субсидиарност. Европейските общества разчитат на различни модели за справяне с разнообразието в образованието, с различни последици за опита на учениците. Така че Германия, Гърция и Ирландия предпочитат термина интеркултурализъм и интеркултурно образование. От друга страна, Великобритания и Холандия исторически са работили с концепцията за мултикултурализъм (Faasa et al., 2013, p. 6). Независимо кой подход е приет, от голямо значение е да насочим вниманието си към понятия и определения и някои от основните моменти и предизвикателства, пред които е изправена в интеркултурната и междуетническата образователна среда.

Ключови думи: етнопсихология; интеркултурен диалог, междуетническа среда, мултиетническо образование, образователни технологии

¹⁵ Лице за контакт: Анелия Харацинова, имейл: haradinova@gmail.com

2.5. ИНТЕРКУЛТУРНИ ПОДХОДИ В РАЗВИТИЕТО НА ЕВРОПЕЙСКА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА

1. Определения и понятия

Етнопсихологията се разглежда като отделно поле в психологическата антропология. Етнопсихопедагогиката може да се разглежда като интегрална наука, която използва диагностичните инструменти на социалната психология, дидактическите инструменти на педагогиката и обекта на етнологията за разработване на подходящи педагогически технологии в образователните системи при работа с деца с различен етнически и национален произход, спрямо мейнстрийм (Колева, 2000; Колева, 2012).

В педагогическата практика е необходимо да се прилагат специфични технологии или форми на педагогическо взаимодействие с детето, в зависимост от неговите етнопсихопедагогични особености. Това определя използването на подходящи педагогически и психологически подходи, според маркерите на средата, семейния език, етническата принадлежност, обичайната ритуална система, социокултурния статус на детето и родителя в общността и други (Колева, 2004; Колева, 2007).

Интеркултурният диалог изразява различни форми на взаимодействие и обмен между хора от различни етноси, културни корени- водещи до взаимно разбирателство и намаляване на конфликтите. Истинското богатство на хората е в тяхната култура, техните нагласи, техните общности и техния начин на живот. Интеркултурният диалог е обмен на богатство и мъдрост, които всяка общност притежава. Разменяйки това богатство, хората се опознават по-добре като нации, религиозни общности и хора, което от своя страна създава условия за зачитане на различията, с които хората се раждат.

Малцинство или малцинствена група – социологическа група, която не изразява политически доминиращия глас сред населението в едно общество; малцинство, разглеждано от социологическа гледна точка, не трябва да бъде числено малцинство (например Африка, апартейд). Това може да бъде всяка група, която е в неравностойно положение в сравнение с доминиращата група по отношение на социалния статус, образованието, заетостта, здравето и политическата власт. Терминът малцинствена група често се използва в социологията, тъй като малцинството най-често се разбира като етническо малцинство, докато малцинствените групи обикновено не се отнасят до

етнически критерии и могат да се състоят от хора с увреждания, хора с различна сексуална ориентация, религиозни малцинства и др. (Krasteva, 1998; Грекова, 2001)

Етническа група – отделна група от хора, чиито членове се идентифицират помежду си въз основа на действително или предполагаемо общо наследство – биологичен произход, история, раса, родство, религия, език, култура, територия, националност или външен вид. Членовете на етноса осъзнават своята принадлежност, а хората извън него се признават за различни (Krasteva, 1998; Грекова, 2001).

Нация – тук ще използваме класическата дефиниция на френския историк на религиите Е. Ренап, според който нацията е чисто и просто един „ежедневен референдум“ (Renap, 2018/1893). И макар че подобен подход може да е малко прекалено банален, целта не е да се включите в почти невъзможна победа в огромното поле на национално ориентирани изследвания.

Национализъм с акцент върху т. нар. граждански национализъм. Гражданският национализъм (други наименования: революционно-демократичен, политически, западен национализъм) твърди, че легитимността на държавата се определя от активното участие на нейните граждани в процеса на вземане на политически решения, т.е. от степента, до която държавата представлява „Волята на нацията“. Основният инструмент за определяне на волята на нацията е плебисцитът, който може да бъде под формата на избори, референдуми, консултации, открито обществено обсъждане и пр. Принадлежността на индивида към нация се определя въз основа на доброволен личен избор и се идентифицира с гражданство. Хората са обединени от равнопоставения им политически статус като граждани, равния им правен статут пред закона, личното желание да участват в политическия живот на нацията, привързаността към общите политически ценности и общата гражданска култура. Въпросът е, че нацията се състои от хора, които искат да живеят заедно на една и съща територия (Kohn, 1955; Hobsbawm, 1990; Anderson, 1983; Gellner, 1983; Тодоров, 2000).

Солидарност – в областта на социологията и политиката солидарността е чувство за единство, което се основава на общност от интереси, цели или предпочитания сред хората. Терминът показва социални отношения, които свързват хората. Солидарността изразява взаимна подкрепа и разбиране в обществото, както между отделните хора, така и между общностните групи. Това отразява степента на близост в социалните отношения. Терминът се използва главно в социологията, политиката и понякога във философията.

Емпатия – явление, базирано на принципа „поставяне на мястото на някой друг“ и вникване в позицията на другия.

Толерантността – в социологията и психологията тя изразява способността спокойно, без враждебност да приема чуждия начин на живот, поведение, обичаи, чувства, мнения, идеи, вярвания.

2. Образование в междуетническа среда

Образованието в междуетническа среда се отнася до интердисциплинарна научна област, изискваща интегрирани знания в областта на субдисциплината. Той изгражда отразяваща картина на образователните технологии, интегрираща познания по социална психология, етнопедагогика, педагогика на развитието, психология на развитието (възрастова психология, етнопсихология, етнопсихолингвистика, етнопсихосемантика и културна антропология).

Отглеждане на деца в междуетническа среда. Отглеждането на деца с различни етнокултурни характеристики в контекста на глобалистическо и постмодерно общество все още е предизвикателство в днешно време. Това изисква изграждане на променливи поведенчески модели на етническа и религиозна толерантност и способност за социална интелигентност и ориентация, както и размисъл върху поведенческите характеристики на личността на детето на кооперативно, личностно, интелектуално и комуникативно ниво.

Мултиетническото образование се отнася до образованието, обучението и социализацията на деца и възрастни с различни ценности и ценностни ориентации, живеещи заедно на територията на една държава. Тъй като те принадлежат към различни етнически общности и групи, с разнообразни културни традиции, обичаи и език, образователният процес изисква допълнителни запитвания. Използвайки специални техники за социализация, учителите могат да подчертаят механизмите за включване в основната култура, като в същото време са наясно с различията, особеностите и етническото наследство на всеки ученик.

Социализацията е резултат от усвояването и активното възпроизвеждане от индивида на социалния опит в ежедневието. Тя включва изграждане на социални връзки, приобщаване към културата, развитие на самосъзнание, индивидуална представа за себе си, социални знания, обучаващи роли и система за социална ориентация.

Глобалният образователен подход се основава на следните измерения:

- пространство: ако някъде по света се случи определено събитие, то може да не засегне други държави и хора;
- време: всичко, което се случва, е следствие от определена причина, която вече е факт и влияе върху това, което ще последва;
- почтеност: човек, събитие или конкретна ситуация не могат да бъдат разделени на части. Всеки човек се развива по много начини: социално, емоционално, познавателно и пр. Всеки въпрос е съставен от много елементи (с една целева единица), еднакво важни за него или нея.

Стойности. Има два типа ценности: активни и познавателни. Активните ценности се проявяват в поведението и избора на реалните обекти, в съответствие с етнопсихологичните нагласи на индивида. Когнитивните стойности се проявяват в избора на символни обекти. Те се отразяват в съзнанието на индивида под формата на ценностни ориентации и служат като важен фактор за социалната регулация на видовете етнокултурни взаимоотношения.

Отражение: процес на осъзнаване, саморегулиране и самооценка на знанията и поведенчески модели, в процеса на съвместна комуникация и взаимодействие на лично, кооперативно (съвместна дейност), интелектуално (процес на осъзнаване на знанието) и комуникационно ниво.

Съществуват различни теории за развитието на етническата психика: подходът, основан на „култура и личност“, психоаналитичната школа на антропологията; училището за изучаване на националните характери от културните антрополози, теоретичният модел на социалния характер, бихевиористичният подход към изучаването на етносите, когнитивната антропология, интерпретативната антропология и пр. Това разнообразие от теоретични подходи изисква всяка образователна институция да се стреми да налага своята собствен имидж, своя специфична образователна система и да се стреми да въведе подходящи педагогически технологии.

В постмодерното общество е необходимо да се преодолее пропастта между индивиди, социални групи и нации, което е едно от големите предизвикателства на нашата епоха. През последните години все повече изследователи насочват вниманието си към изследването на междуетническите проблеми на образованието. Познаването на културното съдържание на етническата психика се плъзга по повърхността на реалните проблеми.

Интеркултурното образование се основава на психологическия аспект на етническата принадлежност (културата на нацията, съществуваща в конкретната държава, етническите общности и подразделенията на подгрупите). Съвременните подходи към тези въпроси са подкрепени от етнопсихопедагогиката, отделна дисциплина в контекста на психологическата антропология. Психологическият аспект на културата е доминираща тема на етнопсихопедагогиката, още от началото на нейното развитие като дисциплина.

В края на 30-те години е разработена концептуална рамка, наречена „култура и личност“. Произведенията на Е. Сапир, Р. Бенедикт, М. Мийд, Е. Кардинър и редица други изтъкнати антрополози поставят училището „на гребена на вълната“ за повече от две десетилетия в изследванията за взаимоотношенията между индивидите, обществото и културата в Северна Америка. Много учени, изследващи личността и културата, се обръщат към произведенията на З. Фройд, фокусирайки се върху психоаналитичната теория и „психодинамиката“ в интерпретацията на личните процеси. Тълкуването на психичните процеси чрез свързването им с „околната среда“ е концептуална перспектива, доминираща през 30-те и 40-те години на миналия век. Опитите за концептуализиране на връзката „култура-личност“ в културната антропология през 30-те и началото на 40-те години най-често се свързват с понятията „основна личност“ и „модална личност“. Тези две понятия (т.е. основна и модална личност) имат общ корен, но също така си съперничат, взаимно се допълват, но също така в известен смисъл се самоизключват.

3. Етнопсихопедагогика

Етнопсихопедагогиката разбира и изследва природата на културата, като се фокусира върху психиката на нейните „носители“ на интегрално ниво. Културата се третира като „определяща личност“, но с амбицията да се задълбочи по-задълбочено в този процес, от аналитична гледна точка: кои конкретни държави или конфигурация от детерминанти са най-съществени за възпитанието на личността; как и кога и по какъв начин те са психически ефективни в процесите на социализация и т.н.

Образователните технологии в етнопсихопедагогиката се основават на водещи психологически концепции и подходи: поведенчески, културно-исторически, етническа идентификация и други. В концепцията си за социалния характер Fromm (1962) твърди, че в работата на обществото човешката енергия е структурирана в черти на характера, общи за повечето членове на класа и/или обществото като цяло. Концепцията обаче не се отнася до индивидуализацията на структурата на характера на индивида и до „матрицата

на характера“, която се е развила в процеса на адаптиране на социалния субект към икономическите, социалните и културните условия. В предишната си работа Fromm (1962, р. 62) описва социалния характер като „ядрото на характера, общо за повечето членове на културата, за разлика от индивидуалния характер, по който хората, принадлежащи към една култура, са различни“.

Рефлексивният подход, в контекста на културно-историческия теоретичен модел, разработен от Л. С. Виготски, подчертава размисъла и образованието като основни понятия. Други научни разработки като педагогическа психология, психосемантика, етнопсихолингвистика и етнопсихопедагогика посочват възможността за прилагане на процесите на саморегулация, самооценка и осъзнаване за повишаване на междуетническата толерантност и рефлексия.

Решението на образователните проблеми на малцинствата може да се търси, като се разгледат както самите малцинства, така и основните мейнстрийми.

- Социалният подход разглежда малцинствените групи като маргинализирани социални групи. От тази гледна точка образованието е условие и необходимост за успех на пазара на труда и приоритет на националната сигурност. Когато проблемът се подхожда от гледна точка на правата на човека, фокусът е върху равенството и равните възможности. Според това тълкуване най-сериозната причина за провала в образованието сред децата от малцинствен произход е дискриминацията.
- Националният подход третира малцинствените групи като политически субекти и се фокусира по-скоро върху степента на автономия в образователната система, отколкото върху специфичното съдържание на образователния процес. На национално ниво промяната в образователните нагласи, намаляването на стереотипите и предразсъдъците може да преодолее съществуващите проблеми по отношение на включването на уязвими етнически общности.

4. Европейски примери

Интеркултурализмът и неговите многобройни последици за образователната система са сред важните въпроси, които ще определят решително динамиката и характеристиките на предстоящото европейско общество. Въпросът за образователна система, способна да осигури равни възможности на всички ученици, независимо от

техния социален или културен произход, и да развие интеркултурна информираност и умения от името на цялото училищно население, ще бъде фундамент за изпитание на една все по-мултикултурна Европа.

В Гърция интеркултурната интеграция е насочена към няколко социални групи: връщащи се гръцки емигранти, чужденци (както имигранти, така и бежанци) и така наречените „етнически гърци“ от страни от постсъветското политическо пространство и Албания. Полагат се специални усилия за интегриране на групата мигранти с няколко закона и набор от мерки (Markou, 2016).

Испания акцентира върху миграционните групи, тъй като Испания е една от водещите дестинации за имигранти с почти 7 милиона законно пребиваващи през 2013 г. и ромската общност. Следвайки държавната политика, оформена в няколко документа, включително специална стратегия за интеграция, усилията на Испания са насочени към четири основни теми- обучението на деца мигранти, проектиране и оценка на специфични програми и ресурси, двуезичие и езиково разнообразие и подход към ценности и нагласи. (Llorente et al., 2016). Подобен подход е приет в Германия, но поражда много проблеми. Голямата разлика е, че държавата и обществото трябва да се справят с напълно различна ситуация, която се усложнява допълнително от присъствието на т. нар. Гастарбайтери и техните потомци, а също и нови мигранти от Източна Европа, Близкия изток, Азия и Африка (Catarci&Fiorucci, 2016).

Практическо ниво. Необходима предпоставка за педагогизиране на образователната среда е познаването на ценностните ориентации на семейството и стимулирането на интеркултурния диалог. На практическо ниво етнопсихологическите подходи трябва да се прилагат както към малцинствените, така и към основните групи. Тази цел изисква силно разбиране на сложността на понятия като нация (особено в нейните граждански аспекти), солидарност и толерантност (които определят съвременната нация в днешно време).

библиография

- Anderson, B. (1983). *Imaginary Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2016). *Intercultural Education in the German Context*. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), p. 73-102, London: Routledge.

- Faasa, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- Fromm, E. (1962). *Beyond the chains of illusion, My encounter with Marx and Freud*. New York: Continuum.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. New York: Corneil University Press.
- Грекова, М. (2001). *Малцинство. Социално конструиране и преживяване*. София: Критика и хуманизъм.
- Hobsbawm, E.J. (1990). *Nations and Nationalism from 1780 to the present. Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohn, H. (1955). *Nationalism*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Koleva, I. (2000). *Ethnopsychopedagogy of speech*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Колева, И., & Иванова, З. (2004). *Етнопсихопедагогика на детето*. София: Сега.
- Колева, И. (2007). *Етнопсихопедагогика на родителя*. София: Сега.
- Колева, И. (2012). *Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие*. София, Раабе,
- Krasteva, A. (Ed.). (1999). *Communities and identities in Bulgaria*. Ravenna: Longo Editore,
- Llorente, T.P., Soler, J.V., & Pérez, L.C. (2016). Intercultural Education in the Spanish Context. In: *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Catarci, M. and M. Fiorucci (Eds.), pp. 131-165. London: Routledge
- Markou, G.P. (2016). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In: *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Catarci, M. and M. Fiorucci (Eds.), pp. 167-201. London: Routledge.
- Renan, E. (2018/1893). *What is a nation?* NY: Columbia University Press.
- Тодоров, В. (2000). *Етнос, нация, национализъм. Аспекти на теорията и практиката*. София: Парадигма.

**МОДУЛ III. Теоретични подходи и технологии на взаимодействие
с многоезични студенти**

3.1. Образователни парадигми на обучение в мултикултурна среда

**3.2. Психопедагогично развитие на ученика в мултикултурна и
интеркултурна среда**

3.3. Ценностно ориентираният модел на социално поведение

**3.4. Дидактико-метрични методи и процедури за оценка на нивото
на знания на студентите**

**3.5. Инструменти за образование в мултикултурна и
интеркултурна среда**

3.1. ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПАРАДИГМИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

от Transilvania University of Braşov, Румъния¹⁶

Резюме

Мултикултурното образование е отговорът на образователните институции по въпроса за културното многообразие, предназначен да помогне на преподавателите да сведат до минимум проблемите, свързани с многообразието, и да увеличат максимално неговите образователни възможности и възможности (Banks, 2015). За да се разбере как от 60-те години на миналия век училището се опитва да отговори на предизвикателствата, представени както исторически, така и понастоящем, от мултикултурната образователна среда, тази глава има за цел да премине през основните образователни парадигми, изградени във времето и открити в литературата преглед: парадигмата на етническата добавка, парадигмата за развитие на самовъзприятието, парадигмата на културната депривация, парадигмата на културните различия, езиковата парадигма, парадигмата на културната екология, парадигмата на защитното разграничение, структурната парадигма, многофакторната парадигма.

Ключови думи: етнически групи, мултикултурно образование, парадигми.

¹⁶ Лице за контакт: Marinela Şimon, e-mail marinela.simon@unitbv.ro



3.1. ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПАРАДИГМИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

Въведение

Етническите движения за съживяване, които се случиха през 60-те и 70-те години на XX век в западните страни като САЩ, Канада и Обединеното кралство, доведоха до множество социални, икономически, културни, политически и образователни промени. И това се случи още повече, че образователните институции бяха разглеждани като символи на властта, участващи в маргинализацията и заклеяването на етническите групи (Williamson, 2008, цит. по Banks, 2009, р. 17). Отговорът на образователните институции на движенията за етническо съживяване се материализира с течение на времето в различни парадигми, които „не е задължително да се случват в линеен или определен ред, но като цяло се отнасят до различни фази на тези движения“ (Banks, 2009, р. 18).

В смисъла, даден от философа Thomas Kuhn, понятието „парадигма“ обозначава „общопризнати научни постижения, които за известно време предоставят моделни проблеми и решения за общност от практикуващи“ (Kuhn, 1970, р. 8). Тази концепция включва също право, принципи, обяснения и теории на науката.

В следващите параграфи ще разгледам най-важните образователни парадигми, разработени във времето като отговор на движенията за етническо съживяване, представени от Banks (2015). Ползността на тези парадигми, идентифицирани от Banks, се крие във факта, че те успяват да уловят връзката между ценностите в образованието, образователните политики и програми. Тези парадигми са полезни и защото:

а) те са се развили като начини за концептуализиране и обяснение на определен феномен, в случая образованието на етническите групи, за определен период от време. Ако обстоятелствата се променят или капацитетът за знания се увеличи, тогава съществуващата парадигма може да бъде заменена с по-подходяща;

б) те са логични и лесни за разбиране. По този начин, ако се идентифицира нова идеологическа перспектива, тогава е сравнително лесно да се разработят свързаните образователни политики и практическа учебна програма, приложима за класната стая (Sullivan, 2004).

1. Етническата адитивна парадигма

Основни предположения: информацията за етническите групи може да бъде добавена към съществуващата учебна програма, без да се реструктурира.

Основна цел: да се коригира учебната програма чрез добавяне на специални единици, уроци и празници на малцинствените групи.

Училищни програми и практики: глави с етнически изследвания; курсове, съдържащи информация за герои, храна или празници, които са специфични за определени етнически групи.

Етническата адитивна парадигма се фокусира върху добавянето на частици от етническата или социалната класова култура (Sullivan, 2004, p. 349). По-точно, известна информация за културата и историята на етническите групи е включена в училищната програма, особено в хуманитарните, социалните и езиковите курсове (Boateng, 2000). Тази информация ще подчертае героите на етническите групи и честването на етническите празници. Също така, това може да включва „културни представителства по стените на училищната среда“ и използване на фрази, специфични за етническите групи, така че индивидите да се чувстват културно и социално признати (Sullivan, 2004, p. 349).

Тази парадигма се счита за първа, защото се появява в най-ранния етап от движението за етническо съживяване (интеграция), когато етническите групи изискват техните герои, празници и приноси да бъдат включени в учебната програма. Също така на този етап университетските преподаватели имат малко познания за етническите групи и им е по-лесно да добавят изолирани части от информация „отколкото да интегрират етнически смислено съдържание в учебната програма“ (Banks, 2009, p. 21).

2. Парадигмата за развитие на концепцията за себе си

Основни предположения: етническото съдържание може да подобри концепцията за себе си при студентите от етническите малцинства. Много студенти от етническите малцинства показват ниска самооценка.

Основни цели: подобряване на самооценката и академичните постижения при студентите от етническите малцинства.

Училищни програми и практики: специални звена в етническите изследвания, които подчертават приноса на етническите групи за изграждането на нацията; единици за известни етнически личности.

Основна цел на образователните институции на първия етап от движенията за

етническо съживяване е да се насърчи гордостта на младежите от малцинствата и да се подобри концепцията за себе си в етническите групи. Този подход се основава на разсъжденията, че лидерите на малцинствени групи се опитват да създадат нова положителна етническа идентичност и че университетските преподаватели приемат, че хората, които са преживели етническа или расова дискриминация и социално изключване, имат негативни самооценки и негативно отношение към собствената си етническа група (Banks, p. 21). Това предположение съответства на основната идея на бихевиористичната перспектива, която има способността да обяснява начините, по които външните фактори влияят върху поведението. В бихевиористичната парадигма “Аз”-ът се определя като „репертоар от поведения, ръководени от история на непредвидени обстоятелства в околната среда“ (Reed, 2002, p. 240). Следователно, от гледна точка на парадигмата за концепцията за себе си, образователните институции се занимават с проблемите на малцинствените етнически групи, като се фокусират върху „развитието на индивида независимо от културния произход и могат да докоснат базата с културна основа, за да направят това“ (Sullivan, 2004, p. 349).

За съжаление, това решение обикновено няма дълбочина и използва културата като средство за комуникация, а не като важна образователна основа, която да бъде оценена сама по себе си (Sullivan, 2004). Също така, Boateng (2000) твърди, че основният проблем с тази парадигма е, че въпреки че етническите събития са добавени към учебната програма, тълкуването и перспективите остават евроцентрични.

3. Парадигмата на културните лишения

Основни предположения: младите хора с ниски доходи и тези, принадлежащи към малцинствени етнически групи, са социализирани в семейства и общности, които ги лишават от възможността да придобият културни характеристики и да направят познавателните придобивания, необходими за успех в училище.

Основни цели: компенсиране на когнитивния дефицит и дисфункционалните културни характеристики, с които етническите млади хора започват своето образователно пътешествие.

Училищни програми и практики: поведенчески и интензивни компенсаторни образователни преживявания.

Според тази парадигма студентите от малцинствата не успяват да се справят с училищните изисквания поради културни лишения и неадекватни езикови и културни

умения. Теоретиците твърдят, че лошите училищни резултати са свързани с бедност, дезорганизация на семейството, интелектуални и културни недостатъци (Coleman цит. по Saporito&Sohoni, 2007; Bourdieu&Passeron цит. по Wiggan, 2007; Bernstein, цит. по Smith, 2012).

Детето, лишено от култура, се описва като дете, което не може да се възползва от образователните възможности, които обикновено се предоставят от обществото за възможно най-доброто развитие на потенциала на индивида, или от възможността да се използват възможностите за заетост, които обществото може да предложи (Das, 1971, p. 80). Според теоретиците на културната депривация целта на училището става компенсаторна по отношение на културата, както и на академичните умения (Smith, 2012). Следователно съвременните идеи за лишаване от култура се фокусират върху начините за компенсиране на нефункционалния семеен живот на децата от работническата класа и по този начин им дават възможност да се конкурират при равни условия с техните връстници от средната класа с предимство на културата.

4. Парадигмата на културните различия

Основни предположения: малцинствените групи имат силна, богата и разнообразна култура.

Основни цели: да се промени училищната култура, така че да се уважи начина на живот на етническите млади хора и да се адаптират учебните стратегии към специфичните черти на студентите с различен културен произход.

Училищни програми и практики: учебни стратегии, които са отзивчиви и чувствителни към културните различия.

Перспективата за интеграция и обучение се фокусира върху разнообразието като източник на знания за всички в организацията. Културното разнообразие се възприема като катализатор на творчеството, което вероятно ще доведе до по-добро представяне, тъй като разликите във фона водят до различно мислене и нови начини за организиране на задачи и работни процеси (Ely&Thomas, 2001). Van Vught (2008) също твърди, че разнообразието в образованието идва с възможности за експерименти и иновации. Например създаването на културно разнообразни екипи предоставя възможности за взаимно обучение и разработване на иновативни учебни материали, които отговарят както на нуждите на разнообразното студентско население, така и на професионалните умения, които търси пазарът на труда (Vos&Celik, 2016). Културно отзивчивото управление на

класната стая изисква грижовни взаимоотношения, високи очаквания, категоричност и свобода от борби за власт (Bondy et al., 2007). Също така университетските преподаватели трябва да разбират „цялото дете“ (Smith, 2012).

5. Езиковата парадигма

Основни предположения: училищното представяне на студентите, принадлежащи към малцинствени етнически групи, е лошо, тъй като учебното съдържание не се преподава на езика, който се говори в тяхното семейство и общност.

Основна цел: да осигури първоначално обучение по майчин език на студенти от малцинствени етнически групи.

Училищни програми и практики: преподаване на английски като втори език; предлагане на двуезични образователни програми.

Езиковата парадигма се появява през 60-те години на миналия век в отговор на предизвикателствата, пред които е изправена английската образователна система при интеграцията на имигранти от Индия и Азия. В резултат на опита в класната стая с студенти от различни етнически групи, преподавателите единодушно се съгласиха, че езикът е основната бариера в процеса на училищна интеграция. От тяхна гледна точка фактът, че предметите се преподават на английски, а не на майчиния им език, е основна пречка за постигане на академичен успех. По-късно, през 70-те години, преподаватели във Франция установяват, че същият принцип се прилага и за студенти, идващи от Азия и Северна Африка. В същото време в Съединените щати преподавателите твърдят, че ако трябва да се реши езиковият проблем на имигрантските пуерторикански или мексикански студенти, те биха могли да изпитат успех в училище (Banks, 2009).

Решението се състои в специалното обучение на университетски преподаватели и разработването на учебни материали в подкрепа на преподаването на английски като втори език за студенти имигранти. За съжаление, след като тези курсове по английски/френски език бяха достъпни за студентите имигранти, университетските преподаватели осъзнаха, че интеграцията и успехът в училище на имигрантите също се влияят от фактори, различни от езика. По този начин подход, основан изключително на езика, не е гарантиран за подобряване на академичните постижения на студенти, принадлежащи към малцинствени етнически групи.

6. Парадигмата на културната екология

Основни предположения: ниските академични постижения на малцинствата се дължат преди всичко на тяхното противопоставяне на масовата култура.

Основни цели: да се позволи на маргинализираните етнически малцинства да станат част от основната култура.

Училищни програми и практики: образователни интервенции, насочени към промяна на културните черти на малцинствените общности, така че те да станат по-съвместими с това, което се счита за доминираща обществена практика и култура.

Парадигмата на културната екология разглежда широките обществени и училищни фактори, както и динамиката в малцинствените общности. „Екология“ се отнася до „обстановката“, „околната среда“ или „света“, в който хората (малцинствата, в този случай) водят живота си, докато „култура“ като цяло се отнася до начина, по който хората (малцинствата) се държат и се отнасят към своя свят (Ogbu&Simons, 1998).

В своите изследвания Ogbu (Ogbu&Simons, 1998) прави разлика между доброволни студенти от малцинствата (тези, които доброволно са имигрирали в държава) и неволевите (тези, които са били принудени по един или друг начин да мигрират) и установява, че доброволните студенти от малцинствата обикновено се справят добре в училище, тъй като те и техните семейства се придържат към ценностите и културата на страната, в която са имигрирали, което им улеснява много интеграцията и справянето с предизвикателствата. За разлика от това, принудителните студенти от малцинствата са по-склонни да се променят и проявяват доста враждебно отношение към всичко, свързано с културата, в която са влезли, като същевременно са по-консервативни в придържането си към традицията, ценностите и личните норми, което им затруднява много да се интегрират и да се представят добре в училище. Според екологичната културна теория семейството и общността, към която принадлежи ученикът, и начинът, по който те се отнасят към доминиращите културни ценности, имат важна роля за постигане на успех в училище. Ценността на теорията за културната екология е, че тя ще помогне на преподавателите да разберат защо студентите могат да се държат така, както в и извън класната стая, когато следват модела на поведение на своите групи. От културно-екологичната теория следва, че за да се помогне на студентите от малцинствата да успеят в училище, проблемът с недоверието в училищата (и последващата липса на усилия) трябва да бъде признат и решен (Ogbu&Simons, 1998).

7. Парадигмата на защитно дезиндентифициране

Основни предположения: когато индивидите смятат, че трябва да се съобразят с груповите стереотипи или се оценяват въз основа на тези стереотипи, чувството им за себе си се застрашава.

Основни цели: преодоляване на класовите или расови стереотипи в отношението към студентите, които са част от маргинализирани етнически групи.

Училищни програми и практики: образователни програми, които премахват расовите или класовите стереотипи, за да създадат академична среда, благоприятстваща самочувствието.

Steele (1992) предполага, че стереотипната заплаха кара малцинствените групи да омаловажават ролята на академичните среди и следователно да се разграничават от училището и да отделят личния успех от академичните постижения. Също така, стереотипните заплахи могат да накарат тези индивиди да активират защитния механизъм на академичната дезиндентификация, за да защитят своите самовъзприятия.

Според Voelkl (1997), отчуждаването от училище се разглежда като „липса на чувство за ценност на училището и принадлежност към училище“. Емоционалното състояние на дезиндентификация е описано по следния начин: „ученикът не изпитва чувство за принадлежност, нито за оценка на училището“. Той не се чувства като приет член на общността, няма почти никакво чувство за „вписване“, не се чувства комфортно или адекватно, не успява да включи училището в своето самоопределение, може да изпитва гняв или враждебност към училището, по-скоро би бил в различна обстановка, не се чувства ангажиран или може да има недоверие към институцията (Voelkl, 1997). За да се намали появата на стереотипи и техните последици, учителят може да създаде отворена учебна среда, в която грешките и грешките се оценяват като възможности за учене (Dweck, 2008), да предоставят мъдра обратна връзка, която мотивира студентите да се усъвършенстват (Cohen et al., 1999) и насърчават чувството за принадлежност (Walton&Cohen, 2011).

8. Структурната парадигма

Основни допускания: училищата са ограничени в ролята си за премахване на расизма и дискриминацията и насърчаване на равенството между всички студенти, включително тези с ниски доходи или тези, принадлежащи към малцинствени групи. Необходими са структурни промени, както политически, така и икономически, за да се

подобряват академичните постижения на студенти от семейства с ниски доходи или етнически групи от малцинствата.

Основни цели: студентите и университетските преподаватели трябва да разбират структурните икономически и политически фактори, които възпрепятстват социалната мобилност, и да им бъде помогнато да се ангажират с радикални социални и икономически промени.

Училищни програми и практики: образователни програми, които насърчават равенството и помагат на студентите да разберат структурните фактори, водещи до расизъм и дискриминация, и как тези структурни въпроси могат да бъдат решени.

Училището обикновено се разглежда, подобно на други институции в обществото, като на пръв поглед неутрална роля, но от радикална гледна точка всъщност представлява интересите на господстващата група. При разглеждането на образователните въпроси, поддръжниците на тази парадигма смятат, че всички политики, въвеждащи промени в образованието, трябва да вземат предвид общите проблеми на обществото като цяло (Sullivan, 2000, р. 225). Радикалистите вярват, че училището не може да се бори с дискриминацията, защото основната му роля е да насърчава допълнително ценностите на господстващата група, а мултиетническите образователни програми са по-скоро изградени, за да предотвратят бунта на тези, които са дискриминирани срещу система, която създава структурни бариери, отколкото да се справят с реалните проблеми на маргинализираните групи. Решението би било да се разработят радикални образователни и общностни програми, насочени към повишаване на осведомеността сред студентите, родителите и университетските преподаватели относно естеството на капиталистическото общество, специфичните социални и икономически несправедливости, развитието на критични умения и практики и ангажимент за преодоляване на икономическите, социалните и образователно потисничество.

9. Антирасистка парадигма

Основни допускания: образователното неравенство, понесено от студентите от малцинствата, до голяма степен се дължи на индивидуални, културни, социални, институционални и структурни форми на расизъм.

Основни цели: насърчаване на училището, студентите и университетските преподаватели да разберат и да се справят с всеки от факторите, споменати по-горе.

Училищни програми и практики: програми за намаляване на предразсъдъците;

анализ на културните предположения и тяхното социално и образователно въздействие; оценяване на силните страни и ограниченията на различните култури и на това, което можем да научим от всяка от тях; разбиране на груповата идентичност и между- и вътрешногруповите взаимодействия, особено в училище; разбиране на различните аспекти на институционалния расизъм и как той може да повлияе на училището; разбиране как властта в обществото и в училище може да бъде свързана с расовите различия.

Антирасистката парадигма предполага, че доминиращото общество е отговорно за неуспехите в училище, регистрирани от студенти от малцинствата. Расизмът се разглежда като причина за училищното неравенство и се счита, че училището играе важна роля в премахването на личните и институционалните неравенства както в академичните практики, така и в обществото като цяло. Това може да се постигне чрез семинари и курсове по расизъм за университетски преподаватели и уроци по антирасизъм за студенти, чрез проучване на учебната програма, отношението на университетските преподаватели и нормите на образователните институции (Sullivan, 2000).

Изводи

В едно мултикултурно общество образованието трябва да отразява мултикултурното си наследство. За да бъде образователната система в съответствие с нуждите на съвременния социален контекст и да помогне на студентите да станат пълноценни възрастни, училището трябва да обучава децата за цял живот в разнообразна, мултикултурна общност.

В този смисъл Banks повдигна перспективата за друга парадигма, която признава многофакторна реалност като основа за мултикултурен образователен отговор. Той отбеляза, че предишните парадигми често са еднофакторни и следователно се провалят пред многообразните сили, оформящи преживяванията на маргинализираните учащи (Sodusta, 2019). Необходима е многофакторна парадигма, за да се обяснят големите различия в академичните постижения на различните групи от населението, тъй като еднофакторните парадигми не могат да обяснят сложните и множество променливи, които водят до различия в постиженията.

Библиография

Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching.



- New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms in Banks, J. A. (Ed.). *The Routledge international companion to multicultural education*, pp. 9-33. New York: Routledge.
- Boateng, F. (2000). Education in a multicultural society: the role of black studies. In Aldridge, D. P., Young, C. (Ed.) *Out of the revolution: the development of Africana studies*, pp. 147-162, Lexington Books.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42, 326-348.
- Cohen, G. L., Steele, C.M., & Ross, L. D. (2008). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1302-18.
- Das, J. P. (1971). Cultural Deprivation: Euphemism and Essence. *The Journal of Educational Thought, Revue de la Pensée Éducative*, 5(2), 80-89.
- Dweck, C. (2008). *Mindsets and math/science achievement*. Carnegie Foundation.
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273.
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolution*, 2nd edition. Chicago: University of Chicago.
- Ogbu, J.U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education, *Anthropology & education quarterly*, 29(2), 155-188.
- Reed, A. (2002). Social identity as a useful perspective for self-concept based consumer research. *Psychology and marketing*, 19(3), pp. 235-266.
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2007). Mapping Educational Inequality: Concentrations of Poverty among Poor and Minority Students in Public Schools, *Social Forces*, 85(3), 1227-1253.
- Smith, S.C. (2012). Cultural Relay in Early Childhood Education: Methods of Teaching School Behavior to Low-Income Children. *Urban Review*, 44, 571-588.
- Sodusta, D.J.P. (2019). A pilot study on the development of a multicultural education paradigm scale for public school teachers in Iloilo Province, Philippines. *International Journal of Research in Teacher Education*, 10(3), 18-41.
- Steele, C.M. (1992). Race and the schooling of Black Americans. *Atlantic Monthly*, 269, 68-78.

- Sullivan, K. (2000). Education of Maori Aotearoa/New Zealand. In Leicester, M., Modgil, C., & Modgil, S. (Eds.) *Systems of education: theories, policies and implicit values*, New York: Falmer Press.
- Sullivan, K. (2004). Don't shoot me, I'm only the messenger: discourses, dialectics and deficits. In Olssen, M. (Ed.). *Culture and learning: access and opportunity in the classroom*, pp. 345-363. Connecticut: Information Age.
- van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher education policy*, 21, 151-174.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Vos, M., Celik, G., & de Vries, S. (2016). Making cultural difference matter? Diversity perspective in higher education. *Equality, diversity and inclusion: An international journal*, 35(4), 254-266.
- Walton, G. L., & Cohen, G. M. (2012). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331, 1447-1451.
- Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77 (3), 310-333.

3.2. ПСИХОПЕДАГОГИЧНО РАЗВИТИЕ НА СТУДЕНТИТЕ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

от PAX Rhodopica, България¹⁷

Резюме

Целият свят преживява процеса на глобализация, чиято основна тенденция е интеркултурното смесване и студентския обмен. Днешното общество става изключително многокултурно и многоезично, а броят на чуждестранните студенти, записани във висшето образование, се увеличава всяка година. Педагогиката се занимава с психологическия аспект на адаптацията, който частично се припокрива с концепцията за социална адаптация и включва адаптирането на човек като индивид към живота в обществото, в съответствие с изискванията на това общество и неговите собствени нужди, мотиви и интереси. Решението на образователните проблеми на малцинствата може да се търси както от самите малцинства, така и от мнозинството. Подходите са различни в зависимост от гледната точка: социални, човешки права, мултикултурализъм, националност и пр. Необходима предпоставка за педагогизирането на образователната среда е познаването на ценностните ориентации на семейството и стимулирането на интеркултурния диалог. Основата на образователния процес е възприемането на централната роля на ученика в процеса. Съвременните педагогически технологии са посветени на социализацията на студентите- процес, в който учителят играе ролята на модератор.

Ключови думи: психологически аспект на образованието, мултикултурно образование, етнокултурни стереотипи, възприятие на ученика, социализация на студентите.

¹⁷ Лице за контакт: Анелия Харацинова, e-mail: haradinova@gmail.com

3.2. ПСИХОПЕДАГОГИЧНО РАЗВИТИЕ НА СТУДЕНТИТЕ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

1. Образованието в днешния свят

Съвременният свят преживява процеса на глобализация, чиято основна тенденция е студентският обмен и интеркултурното смесване. Тъй като нашето общество става изключително многоезично и мултикултурно и броят на чуждестранните студенти в програмите за висше образование се увеличава всяка година, изследователското поле на процеса на акултурация непрекъснато се разширява. Често чуждестранните студенти се борят с много предизвикателства като езикови бариери, самота, носталгия по домовете, трудности с приспособяването поради културни различия, трудности при вписването, финансови проблеми, възприемана дискриминация и предразсъдъци, чувство на омраза и загуба на социална подкрепа, вина и страх. В днешното общество университетските преподаватели често взаимодействат с мултикултурна публика в традиционен или онлайн формат. По-голямата част от университетския персонал подчертава съществуващия проблем с конструктивния трансфер на знания в мултикултурната среда като основно предизвикателство в това отношение. Освен това познавателните, психо-педагогическите и комуникативните особености също са сред потенциалните проблеми. Развитието на образованието, което е възприемчиво към нуждите на културите, е цел не само за специалисти по различни предмети, но и за университетски преподаватели, които имат познания по интеркултурните предизвикателства. Тези дни курсовете и програмите за обучение, включително дистанционно обучение, са монокултурни, тоест не отговарят напълно на нуждите на студентите в информационното общество. По този начин основният въпрос е как да се изгради конструктивно образование в контекст на интеркултурно образование (Taratukhina&Tsyganova, 2017, p. 267).

2. Психологически аспект на адаптацията

Психопедагогиката се занимава с адаптацията и нейния психологически аспект. Този аспект частично се припокрива с понятието социална адаптация. Той също така се занимава с процеса на адаптация на човек като индивид към живота на обществото според изискванията на това общество и техните собствени нужди, интереси и мотиви. Най-осъществимият път за постигане на успешна социална адаптация е чрез подходящо

възпитание и общо образование, професионално и работно обучение, както и съвместно съществуване и съвместно живеене

Днешното разбиране за социалната адаптация е тясно свързано с процесите на натрупване. Най-често използваните техники за акултурация включват две основни стратегии за акултурация, основани на два фактора. Първият влияещ фактор при избора на стратегия за акултурация е развитието и поддържането на индивидуалната етническа идентичност в обществото. Втори фактор е мотивацията, която съответства на желанието на индивида да влезе в контакт с представители на други етнически групи, други групи комуникатори.

Необходимостта от мултикултурно образование като инструмент за образователни дейности е основен принцип, който определя новите стандарти и учебни планове и програми за обучение на бъдещи специалисти. Често задачата на учителя е преди всичко да насърчава многонационални групи в среда на уважение и сътрудничество. Интеркултурната комуникация/диалог изразява различни форми на взаимодействие между хора от различни етноси, културни корени, водещи до взаимно разбирателство и намаляване на конфликтите. Хората с истинско богатство имат своята култура, взаимоотношения, общности и начин на живот. Интеркултурната комуникация/диалог е обмен на богатство и мъдрост, които всяка общност притежава. Разменяйки това богатство, хората се опознават по-добре като нации, религиозни общности и хора и съответно се създават условия за зачитане на различията, с които хората се раждат (Taylor, 1994; Вълчев, 2004).

3. Етнокултурни стереотипи- автостереотипи и хетеростереотипи

Автостереотипите са възприятия, оценки, очаквания, идеи, свързани със съответната етнокултурна общност, чрез нейните собствени представи, описание, устойчив образ на собствения етнос. В този комплекс една визия за „себе си“, за „нашето“ е съвсем естествено доминирана от положителни идеи и оценки.

Хетеростереотипите са съвкупност от преценки, оценъчни възприятия и определения за други етнически групи/народи. Те могат да бъдат както положителни, така и отрицателни в зависимост от „записите“ в историческата памет на различни етноси/народи, от техните исторически сблъсъци или техните исторически/културни взаимодействия.

Интеркултурното образование включва образованието, обучението и

социализацията на деца и възрастни, носители на различни култури, духовно и материално, създадени в историческото развитие на определена нация или етническа общност. Прилагат се дидактични и образователни технологии, разкриващи кое е общото и какво е различното в предмети, носещи различни култури.

Решението на образователните проблеми на малцинствата може да се търси както от самите малцинства, така и от мнозинствата. Подходите могат да се различават в зависимост от гледната точка: социални, човешки права, мултикултурализъм и националност.

- Социалният подход разглежда малцинствените групи като маргинализирани обществени групи. От тази гледна точка образованието е необходимост и условие за успех на пазара на труда и приоритет на националната сигурност. Когато проблемът се подхожда от гледна точка на правата на човека, фокусът е върху равенството и равните възможности. Според това тълкуване най-сериозната причина за провала в образованието сред децата от малцинствен произход е дискриминацията.

- Националният подход третира малцинствените групи като политически субекти и подчертава тяхната степен на автономия в образователната система, а не специфичното съдържание на образователния процес. На национално ниво е необходимо да се променят образователните нагласи, стереотипи и предразсъдъци (на всички субекти в процеса на образователно взаимодействие, към всички етапи на образователната система), за да се решат съществуващите проблеми на приобщаването на уязвимите етнически общности и социални групи.

Необходима предпоставка за педагогизирането на образователната среда е познаването на ценностните ориентации на семейството и стимулирането на интеркултурния диалог. На практическо ниво етнопсихологическите подходи трябва да се прилагат както към малцинствените групи, така и към тези, които се считат за част от етническо мнозинство. Разбирането коя сложна концепция е приета на национално ниво, особено в нейните граждански аспекти, е добра отправна точка. В тази връзка е препоръчително да се обърне внимание на понятия като солидарност и толерантност, които са част от съдържанието на съвременна нация.

Естествено, целевата група трябва да има достъп до литература и материали, свързани с начина на живот на съответните малцинства. За овладяване на компонентите на интеркултурна компетентност на участниците в образователния процес – студенти и университетски преподаватели, е необходимо интердисциплинарно обучение. Целта не е

да предоставя изчерпателни знания; това е по-скоро процес на овладяване на тематични и фокусирани познания за съответните области на чуждите култури, начини за откриване на културни различия и възможности за справяне с тях, като се използват знания, необходими за адекватно действие в интеркултурни ситуации. За педагозите терминът „интеркултурно образование“ се използва по-често от термина „интеркултурна комуникация“, но продуктът на обучението (образованието) трябва да бъде знания, умения, техники и практики за ефективна взаимно задоволителна интеркултурна комуникация (Roth, 2001, p. 564-576).

4. Възприемане на ученика

В основата на образователния процес е възприемането на централната роля на ученика в усилията за развитие. Днес едва ли някой би оспорил, че всеки ученик е уникален човек със собствените си качества, интереси, способности и образователни потребности. Наред със своите тясно специализирани образователни задачи, образователната система е призвана да развива като основна социална ценност зачитането на правата и свободите на всеки индивид и да не дискриминира по никакви признаци.

Равният достъп обаче не означава еднаква грижа за всички студенти, а диференцирана грижа според различните им нужди. Не е достатъчно просто да опознаете и приемете другия, но трябва да вземете предвид и неговата или нейната културна идентичност и формирането на толерантно отношение чрез уважение и уважение. Необходимо е студентите от малцинствените групи да се подхождат със специфични методи и да мислят от тяхната позиция. Не на последно място, студентите трябва да могат да разкрият позицията си по основните въпроси на управлението и развитието на училището. Те трябва да могат да участват активно в различни форми на студентско самоуправление. Така университетът ще възпитава граждани, които не са безразлични към случващото се около тях и които ще могат да защитят позицията си в обществото.

5. Социализация на студентите

Съвременните педагогически технологии са посветени на социализацията на студентите- процес, в който учителят играе ролята на модератор. Този подход е особено подходящ за изграждане на личност със силно толерантни поведенчески модели, ориентирани към универсални ценности в глобален свят.

Чрез възприемане, осъзнаване и предаване на знания в житейски ситуации

студентите създават свои собствени модели на поведение. В този смисъл директивата и монологичният педагогически подход към принципа „субект-обект” са неподходящи. Съответно, способността за социална реализация в междуетническа среда трябва да се стимулира у студентите. Необходимо е те да разберат, че ничийто мнение за света не е универсално.

Основният подход е ситуационният, който се реализира чрез разрешаване на противоречия, възникващи в ежедневието, без модераторите да дават директни инструкции и забрани, които привличат вниманието към жертвата и обжалват независимо решение. Професорите трябва да модерират групи студенти от различен етнически произход. Насърчаването и подкрепата на положителните качества ще доведе до изграждане на положително самочувствие у студентите и студентите в неравностойно положение.

Целта е да се създаде чувство за достойнство и самочувствие, което да улесни интеграцията на ученика в мултинационално общество. Включването на студентите става чрез стимулиране на активност чрез изразяване на мислене при решаване на провокирани или спонтанни противоречия. Ученикът трябва да разбере, че чрез сътрудничество и постигане на общи цели могат да се постигнат и индивидуални цели. Правото на свобода на изразяване на мнение и вземане на решения е неизменно. Само поведение, което засяга другите, се счита за недопустимо.

Анализът на местни и чуждестранни изследвания по темата за чуждестранни студенти и студенти от малцинствени групи и техният начин на адаптиране към новата социокултурна среда и условията на живот доведоха до организирането на социално-психо-педагогическа подкрепа за приспособяването на чуждестранните студенти или студенти от малцинствени групи. Идентифицирането на аспекти за формирането на културната идентичност и въздействието на различни фактори на околната среда също изиграха значителна роля в процеса на дефиниране.

Социално-психо-педагогическата подкрепа за приспособяването на чуждестранни студенти или студенти от малцинствени групи се постига чрез помощта на две взаимосвързани теми:

- създаване на социално-педагогически условия за успешното приспособяване на мигранти/чуждестранни студенти;
- формиране на доброволчески групи от студенти, които желаят и могат да работят върху адаптирането на връстниците към новата културна среда

(Konkina et al., 2015, p. 210).

Според някои автори (напр. Konkina et al., 2015, p. 210-217), оптималното средство за решаване на този проблем са проектните дейности, които предполагат запознаване с традициите на културата на мнозинствата, насърчаване на уменията за конструктивно ангажиране и формиране на толерантност при децата мигранти. Средствата за формиране на културна идентичност у студентите мигранти включват приказки, игри и анимационни филми, използвани по време на адаптивното взаимодействие в училищата и у дома. Резултатът от този подход може да бъде оценен от двустранна гледна точка:

- позволява разрешаването не само на проблема с приспособяването на студентите мигранти, но също така помага на студентите доброволци да придобият практически опит в работата с студенти;
- разширяване на етническите и културни хоризонти на бъдещите университетски преподаватели и преподаватели.
-

библиография:

Filpisan, M., Tomuletiu A.-E., Gyorgy, M., & Moldovan, T. (2012). Practical Guide of Intercultural Education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 5523-5528.

Konkina, E.V., Lutovina, E.E., Nikolaeva N.A., Egorova Y.N., & Thyssen P.P. (2015). Socio-Psycho-Pedagogical Support of Migrant Children Adjustment in Educational Institutions. *International Education Studies*, 8(4), 210-217.

Roth, K. (2001). Material culture and intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 563-580.

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*, A. Gutmann (Ed.), pp. 25–74. Princeton: Princeton University Press

Tarasova, A.N. (2017). Acculturation and Psychological Adjustment of Foreign Students (the Experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University). *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 237, 1173-1178.

Taratukhina, Y.V., & Tsyganova, L.A. (2017). The Problems of Teaching and Learning in a Cross-Cultural Environment. In Sakas, D.P., & Nasiopoulos, D. (Eds.), *International Conference on Strategic Innovative Marketing IC-SIM 2017: Strategic Innovative Marketing*, pp 267-275. London: Springer.

Вълчев, Р. (2004). Интерактивни методи и групово работа в интеркултурното образование: Книга на водещия, София: Център Отворено образование.

3.3. ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРАН МОДЕЛ НА СОЦИАЛНОТО ПОВЕДЕНИЕ

от Buckinghamshire New University, Великобритания¹⁸

Резюме

В университетски контекст може да откриете, че учащите се нуждаят от подкрепа в рамките на организацията, тъй като те могат да се сблъскат с физически или емоционални трудности, които могат да попречат на способността им да завършат избраната от тях програма. Ако университетската система има подкрепяща общност, например подкрепа за студенти, дейност, посветена на включването на студенти, консултантски услуги, услуги за хора с увреждания, финанси, настаняване и активен студентски съюз- студентското пътуване може да стане по-сплотено и резултатите от обучението да бъдат по-постижими. Понятията *неправилно поведение*, *поведенчески проблеми* и *емоционални проблеми* се преплитат, тъй като едното е причинител на второто. Главата очертава теоретичната основа за причините за неправилно класифициране на поведенческите проблеми на студентите и насоки за идентифициране на обучаемите с поведенчески проблеми.

Ключови думи: социално поведение, ценности, образователни системи, поведение и емоционални проблеми

¹⁸ Лице за контакт: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

3.3. ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРАН МОДЕЛ НА СОЦИАЛНОТО ПОВЕДЕНИЕ

1. Ценностно ориентираният модел на социално поведение

Целта на много образователни системи е да подкрепят висококачествено образование за всички учащи. По този начин учащите се ще допринесат и ще бъдат включени по смислен начин в обществото. Предоставянето на образование е основна отговорност на държавите в много общества. Образованието трябва да е достъпно за всички. Образователните системи са длъжни да насърчават и подкрепят образователното развитие на всички. Самите „доставчици на образование“ също се нуждаят от развитие и обучение. Такива „доставчици“ са например преподаватели, асистенти и други обучаващи в институцията. Това с особена сила се отнася до понятието студентски опит. Опитът на студентите отчита дали техните физически, психологически, социални и учебни нужди са задоволени. Образователните институции са длъжни да разполагат с политики и процедури, които да помагат и подкрепят своите студенти.

Основната отговорност за един студент/ученик е участие в образователният процес, който е структуриран на поетапен подход, например в рамките на студентския жизнен цикъл; студентът се вписва в място за получаване на висше образование чрез кандидатстване, прием, регистрация, записване, преминаване от година в година и накрая дипломиране. Всяка фаза на този процес се обработва и инициира от различен отдел, независимо дали е вътрешен или външен за институцията, даваща висше образование. След като обучаемият е в заведението, процесът на грижа за учащите се намира в структурата за подкрепа на университета. Професорът не носи отговорност да се грижи за обучаемия, тъй като тяхната роля е да действат като университетски преподаватели, треньор и ментор, насочващи студента през неговото/нейното обучение и крайния резултат.

Може да намерите студенти, нуждаещи се от подкрепа в рамките на организацията. Това могат да бъдат физически или емоционално уязвими хора, на които подобно състояние пречи да завършат избраната от тях специалност/програма. Ако университетската система има подкрепяща общност, например Студентска подкрепа, посветена на приобщаването на студенти, консултантските услуги, услугите за хора с увреждания, финансите, настаняването и активния студентски съюз, това би направило

студентстването по-сплотено и резултатите по-лесно постижими.

Ролята на преподавателите, както е посочено по-горе, е да осигурят активна учебна среда, коучинг, наставничество, независимо дали става въпрос за индивидуални занимания или в по-широк контекст в лекционна среда. Изследователи установяват, че нуждите на обучаемия са от първостепенно значение по отношение на опита и резултатите на студента/ученика. Например в миналото в университетската среда много малко внимание беше отделяно на студентския опит, но поради разширяването на европейската общност, доклада „Browns“ във Великобритания и обмена на знания между университетите, сега той е приоритет за висшето образование институции, за да се уверят, че всички студенти имат положителен опит с тяхната организация. За студенти с различни образователни потребности университетите трябва да въведат приобщаваща политика, за да гарантират равен достъп до образование за всички и да избегнат отрицателно въздействие върху резултатите на студентите, което може да доведе до:

- ограничени възможности за заетост в резултат на обхвата на учебната програма;
- подкрепа, насочена само към уврежданията;
- средствата са с приоритет за намеса на специалист;
- селските райони и незастроените зони липсват съоръжения;
- университетите не се грижат за голям брой студенти със специални потребности за сметка на други, които може да не се нуждаят от тези услуги.

Следователно е важно да се посочи, че учащите се имат право на достъп до образование с поне един доставчик. Образованието за всички, приобщаването, равен достъп и непредубеденото образование трябва да бъдат принципи, изпълнени в това право. Често преподавателите изпитват известни трудности при подпомагане на студентите със специални нужди в класната стая. Често им липсват знания и разбиране как да се справят и да подпомогнат многобройните нужди на студентите. Те често се чувстват безсилни, без съответните умения, опит и знания, за да се справят със студентите, проявяващи проблеми с поведението.

Illback и Nelson (1996, р. 24-30) подкрепят разширяването на концепциите за участие като решения за задоволяване на нуждите на студентите и ги подкрепят за постигане на пълния им потенциал. Важно е да се отбележи, че нито студентите, нито подкрепата, която получават, трябва да бъдат контролирани, но средата, в която е настанен студентът, е от съществено значение, под формата на удобства, които студентът

може да използва като рамка за подкрепа, за да помогне на учениците с идентифициране и разбиране на специалните нужди на ученика. Теориите за емоционалните нужди, емоционалната подкрепа, типовете характери, сътрудничеството, моделът на участие, „поемането на собственост“, участието в класа, груповия подход и равнопоставените системи се изучават, за да позволят ежедневието на университета за подкрепа на студентите. За да бъдат успешни, лекторите ще се нуждаят от подкрепа, за да се справят по подходящ начин със студенти с проблеми в поведението.

2. Проблеми с поведението

Ashman и Elkins (1994, р. 294) заявяват, че идентифицирането на проблеми с поведението е сложно, тъй като различни съображения могат да му повлияят. Академиците, срещащи обучаеми с усложнения в поведението, срещат до известна степен трудности при разпознаването на такива студенти- това, от което се нуждаят, са процедури и подкрепа за подпомагане на тези учащи. Лекторите се използват ежедневно в класната стая за това, което е признато за нормално поведение. Следователно, те са в състояние да признаят, когато поведението на ученика е извън това, което е прието като нормално поведение.

Концепцията за поведенчески разстройства има по-голямо значение в контекста на образованието (Kerr&Nelson, 1989, р.5). Освен това е все по-малко стигматизиращо и по-приемливо за студентите да проявяват такива проблеми с поведението.

Ashman и Elkins (1994, р. 294-295) излагат следните причини за погрешна класификация на проблемите на поведението:

- Не се използват психологически тестове за определяне на поведенчески разстройства чрез измерване на личността, тревожността или адаптацията. Скрининговите и проективните тестове, личните сметки, скалите за оценка на поведението не винаги са валидни и впоследствие могат да се използват само за категоризиране на учащите, които може да имат проблеми с поведението. Идентифицирането на студентите с потенциални проблеми с поведението се извършва на първо място от учениците.
- Изпълнението на теста се влияе от условия, които не се контролират лесно, когато се прилагат.
- Поведението на обучаващия се е значително различно от ден на ден и по време на тестове и спрямо психолога.

- Известните образователни потребности, като слепотата, нямат признато определение.
- В отделните държави терминологията, използвана при позоваване на подобни понятия, има различно значение. Това прави постигането на консенсус при дефинирането на такива понятия много трудно.
- В много случаи националните дефиниции не предлагат решения за справяне с идентифицираното поведение, те са склонни да определят количествено отрицателното поведение, проявено от обучаемия. Следователно дефинициите водят до сегрегация на обучаемия като девиантно, а не на поведение.

В много случаи всички студенти са етикетирани еднакво, без да се прави разлика между леки поведенчески проблеми и сериозни поведенчески проблеми.

До 70-те години на миналия век студентите бяха класифицирани като разрушителни, но от 80-те години на миналия век университетите и обучаващите се споделят отговорността за справяне с инциденти с разрушаване.

За всеки отделен случай диагностичните органи имат различни възможности за идентифициране на проблеми, свързани с поведението, показани от учащите се; ученик може да бъде забелязан като страдащ от проблеми с психичното здраве, но различен здравен специалист може да разглежда същото поведение като посочване на емоционални проблеми.

3. Начини за справяне с проблемното поведение

Проблемното поведение подлежи на индивидуална преценка. Преценката е субективен фактор, според който поведението се тълкува като нередно, ненормално или проблематично. Laslett (1977, р. 29) описва тези студенти като тези, които „показват доказателства за емоционална нестабилност или психологически смущения и които се нуждаят от специално образователно лечение или допълнителна подкрепа в околната среда, за да повлияят на тяхната лична, социална и образователна пренастройка“.

Опитните преподаватели могат да приемат, че някои поведения са нормални, ако се вземат под внимание социалните и психологическите среди. Някои поведения могат да бъдат резултат от стресови реакции към околната среда. Когато промените в поведението на студентите следват модел, могат да се срещнат някои трудности. В тази връзка Rutter (цит. по Laslett 1977, р. 33) разграничава редица обстоятелства, влияещи върху

поведението, а именно антисоциални, невротични или поведенчески разстройства, група връстници, които не се приспособяват към наличието на асоциални невротични разстройства, хиперактивно разстройство с дефицит на внимание- ADHD, нарушения в развитието, психози, които се развиват в или след пубертета, забавяне на умственото развитие и студенти, засегнати от социално-икономическите условия.

Prinsloo (1995, p. 7) твърди, че поведението винаги трябва да се преценява според обстоятелствата, тъй като законите на дадена държава позволяват определени поведения като нормални, а други ги забраняват. Религиозните норми също влияят върху гледните точки за приличното поведение и неправилното поведение. Културните различия по отношение на приемливите норми, ценности, традиции, обичаи и вярвания влияят върху начина на възприемане на поведението. Хората от различни култури следват своите културни ценности.

Поведението, което значително се различава от това, което е известно като „нормално“ поведение, обикновено е лесно да се забележи, но понякога промяната е фина. Grossman и Grossman (1990, p. 80) са на мнение, че учените имат морален дълг да се опитат да променят това, което всички възприемат като проблемно поведение. Авторите (Grossman&Grossman, 1990, p. 80) продължават тази оценка, за да предположат, че лекторите трябва да имат предвид, че отделни фактори като лични харесвания и антипатии, собствен морален компас и лични основни притеснения могат да повлияят на тяхното мнение за класифициране на поведението на ученика като нуждаещо се от специално внимание или не.

Моделите на поведение могат да бъдат дефинирани въз основа на критерии като социални и културни стандарти; стандарти за развитие; честота на възникване на проблеми с поведението; интензивността на проблема с поведението; период от време, през който възниква проблемът с поведението; нормално поведение; нещастieto на времето и мястото, когато се случва поведението; особено когато поведението на тези учащи се сравнява с обикновените учащи; и факта, че проблемните студенти обикновено изпитват такъв поведенчески проблем често по време на ежедневието.

4. Трудности в поведението

Въз основа на прегледаната научна литература трудностите в поведението могат да бъдат класифицирани като:

- по-сериозно поведение, редовно свързано с възможни психиатрични

проблеми, например анорексия или детска шизофрения;

- по-малко сериозно поведение има характерен модел за по-дълги периоди от време. Причините често са дълбоко насочени и изискват идентифициране на основополагащите определящи фактори за недостатъка на поведението.
- от незначителен характер, когато поведението е присъствало от известно време и може да бъде свързано с определени контексти. Те са от временен характер и могат лесно да бъдат преодолены с подкрепата на групата връстници в ежедневието на ученика.

Други изследователи се фокусират върху разграничаването на вторични и първични поведенчески проблеми. Основен проблем с поведението е посочен като покрив на последващи проблеми. Вторичен проблем се развива от първичен проблем. Категоризирането на поведенчески дисплей като „проблематично“ се прави, когато обучаващият се притеснява състудентите. Важно е да запомните, че етикетирването на студентите в час въз основа на тяхната толерантност и способност да се справят, чувствителност и нагласи има пряко въздействие върху начина, по който те се възприемат от своите връстници и следователно върху това как те ще бъдат подкрепяни.

Определението на Бауър за проблемите на поведението е представително за много контексти. Според Bower (1981) състояние, проявяващо се за дълъг период от време и в значителна степен със следните характеристики, които влияят неблагоприятно върху образователния опит на ученика, би могло да определи поведенческите проблеми/разстройства по следните начини:

- неспособност за учене, която не се дължи на здравни фактори, сетивни или интелектуални способности;
- неспособност за социална адаптация към връстници и преподаватели;
- неподходящ тип поведение, което се проявява по време на нормална рутина;
- постоянно чувство на нещастие или депресия;
- прилика към изразяване на емоционален стрес, например поради проблеми, преживяни в университета, обучаемият проявява страхове или болки; и
- представяне на нарушено поведение в лекционната среда за известно време, както и трайно нежелание да се присъединят към други учащи се в техните дейности.

Английският кодекс на практика (Farrell, 1995, р. 8) определя проблемите с поведението като възникващи, когато обучаемият:

- не се ангажира редовно с учебно заведение;
- проявява obsесивни и съмнителни хранителни навици;
- показва признаци на злоупотреба с вещества;
- се държи безумно, непредвидено и разрушително;
- проявява признаци на тормоз към другите учащи; и
- психичното им здраве е под въпрос.

Grosenick и Huntze (цит. по Apter&Conoley, 1984, p. 16) считат поведенческите разстройства като по-добра концепция за обхващане на голям и пълен набор от поведенчески проблеми, отколкото концепцията за емоционални смущения. Нарушенията в поведението също се приемат по-лесно от обществото и по-малко се заклеймяват. Hewett и Taylor (цит. по Apter&Conoley, 1984, p. 16) заявяват, че леките поведенчески разстройства са резултат или показателни за поведенчески разстройства, докато по-сериозните трудности са свързани с емоционални смущения.

Разстройството на поведението е класифицирано от Barker (1983, p. 58) като „включващо агресивно и разрушително поведение и включващо престъпност. Поведението не трябва да бъде част от някакво друго психиатрично разстройство като невротично разстройство или психоза, но може да има незначителни емоционални смущения”. Отговор и реакция на социално неприето поведение на обучаващия се е да се възприеме като разстройство на поведението, докато поведение, което не е в съответствие с приетите норми спрямо хората или имуществото на постоянна основа, е „действащо“. Според Laslett (1977, p. 33) поведенческо разстройство може да бъде приписано на тези учащи, които са социално неудобни и имат поведение извън приетите норми и които „не успяват да коригират отклонението си в отговор на социалните санкции“. Следователно такова поведение трябва да се счита за социално обидно. За да предадат свобода от враждебността, тревогите и ревността си към други влиятелни лица в тяхната среда, те проявяват определено поведение като изход.

Според Wardle (цит. по Laslett 1977, p. 34), тежката тревожност се разглежда като една от причините за нарушеното поведение при учащите и той го нарича „синдром на ъглови животни“. Учащ се с неоткрито поведение на страх или сериозен проблем, който той или тя е преживял или е наясно, е бил разочарован от връстник в обстановката в клас, реакция на стресова среда у дома, напрежение, включващо обучаемия или някой от неговите или членовете на нейния вътрешен кръг, прекъсната връзка, церебрални дисфункции, депресия, мисли за самоубийство, объркване на подрастващите и смутени

мисли или внезапно и количествено влошаване на резултатите на обучаемия може да бъде основният корен за поведението. Освен това, Wardle (цит. по Laslett 1977, р. 35) казва, че такива студенти трябва да бъдат подкрепяни чрез „продължителен период на интензивно, обширно възпитание от много по-основен вид“. Това трябва да бъде свързано с насърчаване и подкрепа. Програмите за промяна на поведението биха могли да видят съществени промени в поведението на ученика в класната стая; въпреки че колко дълго тези промени могат да продължат на практика все още не е добре дефинирано и разбрано (Laslett 1977, р. 35)

Rutter описва тези, които изпитват личностни проблеми, като учащи с невротични разстройства (Laslett 1977, р. 35). Невротичните симптоми са свързани с депресия, obsесивно поведение, непропорционална и продължителна тревожност, компулсивно поведение, както и ирационален страх. Тези учащи се нуждаят от внимателна подкрепа от лектора и индивидуално внимание. Необичайното тълкуване на реалността, според Стро, е свързано с шизофрения, травматична психоза, детски аутизъм, органична психоза с аутистични черти, психотична депресия и obsесивно-компулсивна психоза (Laslett 1977, р. 36). Той беше описан като „поведение, което е толкова дълбоко нарушено, че нарушаването на нормалния модел на развитие става на всички нива, интелектуални, социални и емоционални. Именно поведението е довело до описания на тези индивиди като прекъснати с реалността, или в най-добрия случай, запазващи много тънка хватка върху нея“ (Laslett, 1977, р. 36). Несъмнено предразположението към генериране на широк натиск във взаимоотношенията на студентите с тяхната група връстници е характеристика на такова поведение. Значителни последици възникват, когато такива студенти трябва да бъдат настанени в рамките на основното образование.

Студентите, които се държат лошо, включват тези, които показват „всяко поведение, извършено във или извън учебно заведение, което има тенденция да доведе до презрение или неуважение към заведението, или пречи на управлението и правилното администриране на организацията или пречи на условията, необходими за всяка дейност или е извършена с намерение да попречи на някое лице да упражнява своите права, правомощия или задължения като член на училищната общност, или е извършено като отмъщение срещу такова упражняване, за което може да бъде наложено наказание за отстраняване или експулсиране“ (Provincial Gazette Extraordinary, 1982, р. 2).

Bos и Vaughn (1994, р. 3-5) идентифицират обучаемите с проблеми в поведението според следните критерии:

- Те са в центъра на вниманието, защото имат проблеми с ученето и правилното взаимодействие.
- Те се сблъскват с лоши резултати- пряко повлияни от затруднения с правопис, четене или смятане, което ги кара да не постигат успехи.
- Те имат затруднения при концентрацията- лесно се разсейват.
- Те са склонни да бъдат неспокойни- липсва им концентрация и лесно се разсейват от шума.
- Те имат проблеми с паметта и не могат да си спомнят наученото.
- Те проявяват пространствени проблеми и проблеми с фината моторика.
- Те са предимно асоциални- и не проявяват съпричастност.
- Те изпитват стрес и конфликти, произтичащи от техните проблеми.
- Те имат затруднения във визуалното възприятие.
- Те имат трудности с изразяването.
- Те действат агресивно, лесно се разстройват, прекалено реагират и показват неконтролирано поведение, за да изразят своите ядове.
- Те са самотни и не са склонни да общуват с връстниците си.
- Те показват своеобразно поведение, като например гледане на празен поглед за дълги периоди от време или седене и люлеене безкрайно.
- Поведението им не е представително за състоянието им на общо развитие.
- Поведението им застрашава самите тях, както и другите.
- Поведението им възпрепятства ученето или ги изключва от важни перспективи за учене.
- Поведението им нарушава собствения им стандарт на здраве, комфорт и щастие.
- Поведението им е социално неприемливо.
- Vos и Vaughn (1994, р. 4) са събрали набор от въпроси, които биха могли да се използват за определяне на значимостта на проблем с поведението за ученик:
 - Проблемът постоянен ли е?
 - Каква е продължителността на епизода на поведение?
 - Колко често се случва поведението?
 - Какви обстоятелства определят да се случи такова поведение?
 - Проблемните поведения пречат ли на другите дейности на учащия?

- Може ли събитието, определящо поведението, да бъде лесно идентифицирано? Дали ученикът изпитва затруднения да бъде приет от група приятели?
- Незабавно ли е забравено обстоятелството, водещо до епизода?
- Действията на другите нарушени ли са от поведението на обучаемия? Как другите се справят с проблемното поведение?
- Дали откъсването от реалността е една от последиците от поведението?
- Проблемът сериозен ли е?
- Известни ли са коментарите на бивши университетски преподаватели относно тяхното поведение?
- Каква е връзката между обучаемия и преподавателя?
- Използват ли преподавателите някакъв механизъм, за да помогнат на студента при проблеми с ученето или поведението?
- Имал ли е лекторът диапазон на толерантност за справяне с студенти с проблеми в поведението?
- Какви други възможни причини за проблемите с ученето/поведението на ученика лекторът е проучил за възможността?
- Дали ученикът причинява напрежение в живота на своите връстници поради проблеми с поведението?
- Могат ли приетите социални норми да бъдат използвани за преценка на ученика като социално неприемлив или проявяващ неприето поведение поради проблема с поведението?
- Съответства ли отговорът на поведението?

Определящите характеристики, използвани за идентифициране на ученик с проблеми в поведението, са както следва. Ученик с проблеми в поведението е склонен: да си поставя непостижими цели; покажете неспособност за учене; да не могат да поддържат добри социални отношения с връстници и преподаватели; изпитват неподходящи чувства или видове поведение; не действат според това, което се счита за подходящо за възрастта; да бъдете нещастни през повечето време, да се чувствате депресирани и агресивни; изпитват незначителни емоционални смущения; изрази поведение, което е неконтролирано, неочаквано, странно и разрушително; тормозят колегите си, действат разрушително и проявяват престъпно поведение; страдат от лоша представа за себе си; и не може да функционира независимо.

Представите за неправомерно поведение, проблеми с поведението и емоционални проблеми се преплитат, тъй като едното е причинителен фактор за второто. Ученик, например, който показва нужда да бъде оценен и утвърден (неосъществена нужда от любов), е пряко манипулиран от връстници, за да прояви неправомерност; прекъсване на преподаватели например, въпреки че знае, че това не е позволено (неправилно поведение) и по-късно ученикът дори може да бъде повлиян от групата на връстниците при предприемане на по-сериозни действия (проблем с поведението).

библиография:

- Ashman, A., & Elkins, J. (1994). *Educating children with special needs*. New York: Prentice Hall.
- Apter, S.J., & Conoley, J.C. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Barker, P. (1983). *Basic child psychiatry*. London: Collins.
- Bos, C.S., & Vaughn, S. (1994). *Strategies for teaching students with learning and behavior disorders*. Boston: Allyn and Bacon
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129–148.
- Farrell, P. (1995). *Children with emotional and behavioural difficulties: Strategies for assessment and intervention*. London: The Falmer Press
- Grossmann, K.E., & Grossmann, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human Development*, 33(1), 31-47.
- Illback, R.J., & Nelson, C.M. (1996). (Eds.). *School-based services for students with emotional and behavioral disorders*. NY: Haworth.
- Kerr, M.M., & Nelson, C.M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the lecture*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Laslett, P. (1977). Characteristics of the Western family considered over time. *Journal of family history*, 2(2), 89-115.
- Prinsloo, E. (1995). *Onderrigstrategie vir die hantering van enkele gedragsprobleme by leergestremde laerskoolkinderen in hoofstroomonderwys*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

3.4. ДИДАКТИКОМЕТРИЧНИ МЕТОДИ И ПРОЦЕДУРИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА НИВОТО НА ЗНАНИЯТА НА СТУДЕНТИТЕ

от University of Zagreb, Хърватия¹⁹

Резюме

В тази глава са представени определения на термини, които са важни за разбирането на тази тема, като дидактика, доцимология, оценка, валидиране, оценка. Обясняват се процедурите за оценяване и се изброяват някои възможности за подобрене. Видовете тестове, използвани в образованието, са допълнително изброени и обяснени. Представена е и важноста на формиращата и обобщаваща оценка, непрекъснатата оценка през целия семестър, мотивацията за курса. Последвани от размисли за важноста на прилагането на наученото, са представени таксономията на Блум, определяне на учебните резултати, информация за обратна връзка и самооценка на студентите. Заключителните бележки на тази глава подчертават субективността и обективността на оценяването, изброяват и обясняват най-често срещаните грешки и недостатъци, които възникват при оценяването на студентите.

Ключови думи: доцимология, оценка, оценка, видове изпити, учебни резултати, грешки при оценката

¹⁹ Лице за контакт: Jasmina Rudić, e-mail: etnologija@ffzg.hr

3.4. ДИДАКТИКОМЕТРИЧНИ МЕТОДИ И ПРОЦЕДУРИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА НИВОТО НА ЗНАНИЯТА НА СТУДЕНТИТЕ

1. Терминология

Първо са представени някои от многото определения и пояснения на термините, които са важни за тази глава. Дидактиката и доцимологията са важни научни дисциплини, свързани с образованието на всички нива. Те са дефинирани от много автори в своите произведения.

Matijević и Topolovčan (2017) разглеждат дидактиката като научна дисциплина, която изучава законите в учебния и образователния процес. Jelavić (2008) определя дидактиката като наука, чийто предмет е систематично организирано обучение, ориентирано към развитието на личността. Той също така добавя, че университетските преподаватели трябва да овладеят основни дидактически процедури. Необходимо е да се обучават университетските преподаватели относно педагогическите и методическите аспекти на оценяването (Divjak 2008).

Grgin (1999) определя доцимологията като млада научна дисциплина, която предлага по-подходящи начини и практики за оценка. Той се стреми да открие и проучи влиянието на фактори, които нарушават метричната стойност на оценките при оценката на знанията, и да намери начини и процедури за по-обективно, надеждно и валидно измерване на знанията. Доцимологията се стреми да намери процедури за премахване или контрол на нежелани фактори, засягащи оценката, по-специално влиянието на субективността на оценителя, което разваля метричната стойност на училищните оценки. Janković (2002) заявява, че доцимологията има две направления. Една посока е да се открие всичко, което пречи на качествената оценка на знанията; другият е да се открие как да се елиминират рисковите фактори и да се измерват знанията според критерии, които са постоянни и еднакви за всички.

Според Matijević (2004), доцимологията е наука за оценката и изучава всичко, което влияе на оценката, моделите за оценка и въздействието на оценката върху мотивацията. Специална интердисциплинарна научна дисциплина, която изучава формата на оценяване в училище, е училищната доцимология. Оценяването, валидирането и оценяването са някои от по-често срещаните термини, използвани в образованието, но има и други като тестване, мониторинг, измерване, оценяване и т.н. Има много определения за всички тези

термини от различни гледни точки.

Jelavić (2008) казва, че оценката определя позицията на индивидите по скала от обикновено пет степени. Mužić и Vrgoč (2005) споделят подобно мнение, като заявяват, че оценката е класифицирането на индивиди в категории според резултатите и критериите на обучение, като дава оценка въз основа на скала. Оценката трябва да допринесе за подобряване на успеха на индивида, а не да служи като основна цел. Оценката е дейност за оценка на успеха на индивида (Ivanek 1999). Stevanović и Klarić (2001) предлагат как оценяването трябва да подобри преподаването и да коригира методите на преподаване, ако резултатите не са добри.

Валидирането е дейност, която определя постижението във връзка с предварително зададените цели. Валидирането влияе върху поведението на ученика, отношенията му с учителя и предмета, както и върху мотивацията им (Jelavić 2008). Mužić и Vrgoč (2005) твърдят, че валидирането трябва да бъде подобро и адаптирано, в съответствие с промените, контекста на времето и обстоятелствата, с набор от научно и професионално тествани практики. Валидирането и оценяването трябва да представляват стимул за студентите и да ги насочват как да учат (Jelavić 2008).

Matijević и Topolovčan (2017) заявяват, че оценяването е процес на събиране, анализиране и тълкуване на информация за постигане на целите на преподаване, отговаряне на въпроси за това колко добре и как. Оценката взема предвид общите знания, приложимостта на тези знания на практика, критичността, гъвкавостта и т.н. (Stevanović&Klarić, 2001). Burcar (2002) разглежда това като по-широк термин от класирането. Неговата цел е въз основа на критерии да оценява ефективността, качеството, точността, количеството информация и т.н.

Термините оценка, валидиране и оценка имат различни определения в литературата. Тези три понятия са взаимосвързани и преплетени и трудни за отделяне. Пример за оценяване е присвояването (обикновено) на числова стойност на резултатите от работата на студента, като изпити или задачи. Оценката е част от валидирането (NN 82/2019). Валидирането е систематичното събиране на данни в процеса на обучение и нивото на постигане на образователни резултати, компетенции, умения, способности, независимост, отговорност и т.н. (NN 82/2019). Оценката е още по-сложна концепция. Тя включва събиране и използване на информация с цел подобряване на образованието (Norris et al., 2017, p. 758, цит. по Španja, 2019). Той е по-изчерпателен и подробен, анализира целите, резултатите и дейностите, помага в развитието и води до промени в

практиката (Thistlethwaite et al., 2015, p. 292, цит. по Španja, 2019).

Много автори критикуват оценката и смятат, че е необходимо да се измисли различна система, която да съответства на промените в обществото и нови прозрения. Von Henting (1997) заявява, че оценките са характеристика на обществото, основано на успеха, те не са достоверна проява на способности, оценката не е справедлива система.

2. Методи и процедури за оценяване

Почти всеки учител има свои собствени методи за оценяване, процедури, критерии и елементи, които ги ръководят. Някои постоянно ги сменят или търсят по-добри, докато има такива, които използват едни и същи методи и процедури от години и дори едни и същи изпитни въпроси.

Grgin (1999) твърди, че успехът на оценяването зависи от способността на университетските преподаватели да избират и прилагат процедури за оценяване. Методите за изпит и оценяване служат като индикатор за напредък, ученикът трябва да знае как напредва, а в замяна успехът го мотивира да учи (Ivanek 1999). Stevanović и Klarić (2001) твърдят, че способността за запаметяване често се преувеличава за сметка на аналитичните и критични способности и креативност. Изпитът е тестване на определени умения, знания и способности с цел определяне на резултатите. Университетските преподаватели трябва да комбинират различни методи за оценяване и оценяване на студентите, като критериите трябва да бъдат ясно определени и публикувани (Petričević et al., 2017). Други автори са съгласни с това, като Jensen (2003), който също заявява, че оценките трябва да се основават на различни форми на оценяване и че студентите трябва да познават правилата за оценяване от самото начало, за да може оценката да бъде успешна.

Matijević (2004) казва, че няма единствен, уникален модел за класифициране. Необходимо е да се променят критериите и да се търсят възможности за подобряване на настоящите методи за оценка. Концепцията за учене през целия живот често се споменава, защото обществото и околната среда се променят бързо и е необходимо постоянно да се учим и да се адаптираме към промените. Същото важи и за университетските преподаватели, които трябва непрекъснато да учат и да търсят подобрения, за да подобрят своето преподаване и оценка на студентите.

Strahinić (2012) посочва, че има много примери за недоволство от съществуващата система за оценяване. По-честите тестове водят до подобрения в обучението и до по-

големи образователни постижения. Оценяването трябва да бъде учебна помощ и да предоставя информация за образователните постижения на индивида. В допълнение към оценките, университетските преподаватели трябва да инструктират неуспелите студенти как да отстранят техните недостатъци (Grgin 1999).

Stevanović и Klarić (2001) обясняват как изпитващите трябва да бъдат гъвкави, да позволяват оригиналност в отговорите, възможността за придобиване на нови знания по време на изпита, изпит под формата на решаване на проблеми, предефиниране на въпроси и т.н. При изпитите студентите и университетските преподаватели трябва да бъдат партньори, които се учат един от друг. Социално-емоционалният климат при изпитите също е важен. Критериите за оценка трябва да бъдат разработени и променени (Ivanek, 1999). Един от начините да се улесни полагането на изпита от студентите е консултацията с учителя (Matijević&Topolovčan, 2017). Matijević (2004) заявява, че методите за оценяване и мониторинг трябва да се променят с промяната на обществото, тъй като тези, които в момента преминават през училище, ще живеят в различна медийна технологична среда. Студентите трябва да бъдат научени как да учат, да бъдат наблюдавани по време на часовете, да бъдат проверявани и оценявани и да получават обратна връзка въз основа на постигнатите резултати (Petričević et al., 2017). Университетските преподаватели могат да помогнат на студентите да практикуват за изпита и да ги насочат към това, което е важно да знаят. Студентите, които се нуждаят от допълнителни разяснения или инструкции, трябва да се чувстват свободни да дойдат на консултацията и да поискат помощ от учителя.

3. Видове проверка и оценка

Jelavić (2008) посочва, че университетските преподаватели трябва да знаят, че няма двама души, които да отговарят еднакво на едно и също съдържание, не всеки може да учи по един и същи начин. Успехът не може да бъде измерен по един и същ начин за всички, защото всеки ученик има свой собствен начин на учене. Видовете оценки трябва да варират. Jensen (2003) посочва, че всички видове интелигентност трябва да бъдат оценени, тъй като всички студенти са умни по свой начин. Университетските преподаватели трябва да дадат възможност на хората да избират начините, по които да изразят знанията си. Някои се изразяват по-добре в писмена форма, други устно, други чрез проекти, други чрез практическа работа и др. На студентите трябва да се задават въпроси, които насърчават критичното мислене и размисли. Няма доказана система, която

да предоставя на всички равни възможности и равни критерии (Grgin, 1999).

Писменият изпит може да се провежда чрез изпити, домашни, есета, задачи от обективен тип, семинари и др. (Jelavić, 2008). Устният изпит предлага вникване в няколко нива на знание, индивидът трябва да опише, обясни, реши проблем и т.н. (Jelavić, 2008). При устните изпити университетските преподаватели оформят свои собствени начини за изпит. Оценяването се влияе от различни фактори, пасивност или активност на учителя, въпроси с внушение или не внушение, какви въпроси се задават, от какъв материал са зададени и т.н. (Grgin, 1999).

Есетата могат да имат по-малък или по-голям брой задачи, на които може да се отговаря по-свободно и обширно. Студентите трябва да изброяват, описват, интерпретират, сравняват, критикуват, анализират и т.н. (Grgin, 1999). Докладите за семинарите често са една от задачите, които студентите трябва да изпълнят през семестър за определен курс. Преглеждайки докладите от семинара, университетските преподаватели могат да оценят различни елементи, като например провеждане на изследване, търсене на литература, умения за писане, критично мислене, представяне на темата пред колеги и др. Докладите от семинара могат да бъдат представени индивидуално или като групова работа.

Чрез практическо приложение на придобитите знания се показва степента на квалификация на индивида за определена дейност (Stevanović&Klarić, 2001). Практическите задачи могат да означават задание в компютърна програма, лабораторни упражнения, провеждане на изследвания и пр. Студентите могат самостоятелно да изпълняват различни дейности и задачи в час, за домашна работа, за проект, семинарна работа и др.

Чрез самостоятелна работа, като изследване на темата, студентът се обучава да използва литература, критичен подход, устно представяне и т.н. (Stevanović&Klarić 2001). При груповата работа студентите могат да правят всичко, което правят индивидуално, но тук се насърчава сътрудничеството, работата в екип, сплотеността и т.н. Една от формите на групова работа може да бъде съвместното обучение, което активира всички студенти и изгражда комуникативни умения. Принципите на съвместното обучение са време за размисъл, обмен на мисли, лична отговорност, участие, намаляване на страха и качество на приноса (Bruning&Saum, 2008).

Университетските преподаватели трябва да комбинират възможно най-много видове изпити и в идеалния случай да позволят на студентите да изберат кой вид изпит

им подхожда най-добре, за да изразят резултатите от работата си. Освен това, освен видовете изпити, университетските преподаватели могат да комбинират видовете задачи и въпроси, които задават на студентите.

Благодарение на съвременните технологии има различни възможности за онлайн изпити. Matijević и Topolovčan (2017) показват, че онлайн изпитите най-често се вземат от вкъщи. Студентите могат да използват литература и онлайн източници. Въпросите и задачите трябва да бъдат под формата на решаване на проблеми. Студентите трябва да избират информация, да мислят критично и да измислят как да решат проблем, както и да проявят креативност в работата си. Онлайн обучението предлага различни възможности за оценка на студентите – дискусии, изследвания, упражнения. Могат да се създават различни видове дейности, които могат да бъдат оценявани. Студентите имат различни възможности, тъй като онлайн преподаването може да оценява работата на студентите по време на часовете, посещаемостта и дейностите, придобитите знания, умения и компетенции, самостоятелна работа, семинари, участие в дискусии, анализ на текст и т.н. (Petričević et al., 2017).

4. Формираща и обобщаваща оценка

Оценката може да бъде формираща и обобщаваща. Jelavić (2008) казва, че формиращата оценка трябва да бъде интегрирана в учебния процес след всяка основна единица, тъй като позволява учене чрез комуникация. Формиращата оценка служи като начин за усъвършенстване и напредък (Mužić&Vrgoč, 2005). Формиращата оценка е добър показател за напредъка на ученика и се получава обратна връзка за наученото (Petričević et al., 2017).

Обобщаващата оценка се прилага след завършване на обучението, за да се наблюдават постиженията по отношение на определени стандарти (Jelavić, 2008). Обобщаващата оценка служи за получаване на пълна представа за резултатите от работата (Mužić&Vrgoč, 2005). Важно е да се използва както формираща, така и обобщаваща оценка през семестъра, тъй като, както е посочено по-горе, формиращата оценка допринася за напредъка, което води до по-добри резултати в края на учебния процес, което се проверява чрез обобщаваща оценка.

5. Оценяване през целия семестър

Студентите трябва да бъдат наблюдавани и оценявани през целия семестър.

Университетските преподаватели могат да измислят различни начини, по които работата и дейностите на студентите могат да бъдат наблюдавани и оценявани по време на семестъра. По този начин студентите се мотивират да бъдат активни и да присъстват на лекциите и да работят усилено и непрекъснато.

Важно е да забележите какви работни навици има ученикът, какви са неговите способности и интереси. Оценките трябва да са резултат от ангажимента на ученика за определен период от време. По-широкото наблюдение допринася за хуманизирането на оценките (Stevanović&Klarić, 2001). Учителят може да оцени всички дейности през семестъра и да формира крайна оценка въз основа на това (Petričević et al., 2017). Divjak (2008) обяснява как студентите могат да събират точки през целия семестър по проекти, задачи, колоквиуми и различни дейности. Максималният брой точки, които могат да бъдат събрани през семестъра, може да бъде определен, например 100 точки и според придобития брой точки се дава оценка. Могат да се определят допълнителни критерии като преминаване на колоквиум или изпит. Има няколко вида модели за оценяване и оценяване. Посещаемостта и участието в класове, задачи, упражнения и други също могат да бъдат оценени (Cifrek, 2008). Jelavić (2008) казва, че повече оценки през семестъра допринасят за по-точна крайна оценка.

6. Мотивиране на студентите

Мотивирането на студентите за курс не винаги е лесна задача, но мотивацията е важна, така че студентите искат да учат с разбиране и интерес, вместо просто да запомнят необходимата информация, която забравят веднага след полагане на изпита. Преподаването трябва да бъде мотивиращо и интересно, включително различни форми на лекции и дейности.

Koren (2014) определя мотивацията като вътрешен процес, който насърчава определено поведение с цел постигане на цел. Мотивацията за учене е стремеж към придобиване на знания и умения. Университетските преподаватели трябва да интересуват студентите от техния предмет и обучение (Strahinić, 2012). При преподаването е необходимо да се променят методите на преподаване, за да се мотивират студентите (Divjak, 2008). Jensen (2003) обяснява как е необходимо да се премахнат демотивиращите условия и да се насърчи вътрешната мотивация, да се включат дейности, групирани според множество видове интелигентност, тъй като ученето е визуално, слухово и кинестетично и е необходима стимулация. Някои от начините за насърчаване на

вътрешната мотивация са работата в групи, разказването на вдъхновяващи истории, предоставянето на обратна връзка, предизвикването на емоционално участие, признаването. Мотивираните студенти са по-склонни да учат. Bruning и Saum (2008) вярват, че мотивацията може да бъде стимулирана чрез активиране на предварителните знания на студентите и свързване на учебното съдържание с техния живот. За да се насърчи мотивацията на индивида за придобиване на знания, те могат да бъдат включени в тяхната собствена оценка (Ivanek, 1999). Мотивацията и успехът се постигат чрез активно обучение, непрекъсната оценка и самооценка (Tot, 2013). Howe (2008) посочва как мотивацията влияе върху успеха на индивида. Мотивацията може да бъде разделена на външна и вътрешна. Външната мотивация може да бъде под формата на насърчение, похвала или награда, а вътрешната представлява любопитство и интерес.

7. Разбиране и прилагане на наученото съдържание

Често студентите са помолени да научат някакво съдържание, независимо дали го разбират или не. Такова съдържание се забравя най-вече от студентите веднага след полагане на изпита, тъй като тази информация е без значение за тях; служи само като начин за полагане на изпита. Целта на ученето трябва да бъде студентите да разберат защо са научили нещо и как могат да използват по-нататък наученото в образованието и живота.

В образованието оценката е станала по-важна от знанието. Оценката най-често се основава на способността да си припомняте информация и способността да мислите е паднала на заден план. Студентите трябва да бъдат информирани за ситуации от реалния живот, в които преподаваните знания могат да бъдат приложени. Практическите знания, приложими на практика, означават, че студентите се учат с цел.

Практическото приложение може също да бъде мотив за учене (Strahinić, 2012). Stevanović и Klarić (2001) посочват, че придобитите знания не могат да се използват дълго време, защото светът и обществото се променят и непрекъснато се търсят нови знания. Университетските преподаватели трябва да подготвят студентите за учене през целия живот. Университетите трябва да позволят на студентите да използват своите знания, способността да се ориентират и прилагат наученото, да мислят критично, да анализират, да решават проблеми, да работят в екипи и да ги подготвят за учене през целия живот, както и за самооценка (Petričević et al., 2017). Strahinić (2012) посочва, че потенциалният работодател не намира сертификатите и дипломите като надеждни показатели за истински знания.

8. Таксономията и резултатите от обучението на Блум

За всеки предмет е необходимо ясно да се определят учебните резултати и да се представят на студентите в началото на семестъра. Студентите трябва да знаят какво учат и защо, какви компетенции ще придобият и колко трябва да знаят за кой клас. Университетските преподаватели могат да използват таксономията на Блум за писане на учебни резултати.

Matijević (2004) посочва, че таксономията на Блум казва, че знанията на индивида имат смисъл, ако индивидът разбира това знание, може да го приложи, критично да го анализира и да го съчетае с друго знание. Таксономията на Блум обхваща когнитивните, афективните и психомоторните области (Koren, 2014). Mužić и Vrgoč (2005) посочват, че Блум вярва, че всеки може да научи всичко при правилните обстоятелства.

Резултатите от обучението трябва да бъдат ясно дефинирани, за да бъдат оценени. Резултатите от обучението трябва да бъдат познавателни (придобиване на нови знания), афективни (придобиване на ценности и нагласи) и психомоторни (развитие на нови умения). Университетските преподаватели обикновено проверяват само знанията и това трябва да се промени на практика. В началото на семестъра учителят трябва да определи критериите за оценяване, свързани с учебните резултати и да ги представи на студентите, които учат според резултатите от обучението (Petričević et al., 2017). Резултатите от обучението определят какво се очаква от студентите да знаят, разбират и правят (Divjak, 2008). Резултатите от обучението помагат както на университетските преподаватели, така и на студентите. Не е нужно да има много резултати, понякога са достатъчни 4-8 на субект (Jelavić, 2008).

9. Информация за обратна връзка

Качествената информация за обратна връзка между студенти и университетски преподаватели допринася за подобряване на преподаването и резултатите от обучението. Студентите трябва да знаят защо са получили определена оценка, какво са направили добре и къде са допуснали грешка. Също толкова важно е университетските преподаватели да знаят защо студентите са се справили зле на изпита.

Обратната връзка трябва да бъде двустранен процес, при който университетските преподаватели и студентите получават обратна връзка за знанията, уменията и компетенциите на студентите (Petričević et al., 2017). Grgin (1999) заявява как Page (1958) заключава, че обратната връзка влияе върху знанията на студентите. Обратната връзка,

придружена от коментарите на учителя, имаше положителен ефект върху по-късните постижения. Студентите оценяват обратната връзка, особено ако имат затруднения с разбирането на материала. Университетските преподаватели могат да адаптират своето преподаване, когато са наясно, че съществуват трудности (Dockrell, 2001). Университетските преподаватели трябва да се интересуват от обратната връзка, предоставена от студентите относно разбирането и приемането на преподаваното съдържание (Strahinić, 2012). Обратната връзка е необходима за самокорекция и усъвършенстване на обучението (Jensen, 2003). Учителят може да промени нещо в преподаването си, а студентите в обучението си. Информацията за обратна връзка е важна, защото студентите трябва да знаят и разбират защо са получили оценка, по какви критерии и какво трябва да направят и да се научат да подобряват успеха си.

10. Самооценка на студентите

Студентите могат да оценят себе си или своите колеги. Този начин на оценяване може да помогне на студентите да оценят реалистично своите знания.

Когато един ученик оценява себе си, той поема отговорност за резултатите от обучението си (Pecko, 2002). При самооценяването ученикът сравнява постиженията си с размера на вложените усилия (Razdevšek-Pučko, 2002). Tot (2013) заявява, че хората трябва да задават три основни въпроса, когато оценяват собствената си работа: колко добро е това, което правя, как да знам това и какво трябва да направя, за да се подобря. Matijević (2004) заявява, че самооценката развива отговорност, критика и самокритика на индивида спрямо собствените му дейности и резултати. Студентите трябва да бъдат научени да оценяват собствените си резултати и резултатите на други студенти, а учителят трябва да създава дейности, чрез които студентите да оценяват своите знания (Petričević et al., 2017). Mužić и Vrgoč (2005) заявяват, че самооценката на студентите и университетските преподаватели е важна за подобряването на преподаването. Студентите също могат да се оценяват и да си помагат при усвояването на учебното съдържание.

11. Субективност и обективност на проверяващите и възможни грешки в оценката

Субективността на оценителя се откроява като един от основните проблеми при оценяването. Много автори смятат, че нито един метод за оценяване не може да бъде надежден именно поради влиянието на субективността на учителя. Изпитваният не може да бъде напълно обективен, защото е повлиян от различни субективни обстоятелства



(Strahinić, 2012). Grgin (1999) посочва как оценителите не са нито последователни, нито обективни. Почти всеки учител има своя собствена скала за оценяване. Оценяващият трябва да бъде безпристрастен, професионален, обективен и реалистичен (Stevanović&Klarić, 2001). Ivanek (1999) посочва, че за обективна оценка учителят трябва да вземе предвид индивидуалните способности на ученика.

Поради субективност при оценяването възникват грешки при оценяването. Често се случва университетските преподаватели съзнателно или несъзнателно да правят грешки при оценяването и да дават несправедливо оценки на студентите. В литературата са изброени множество грешки и грешки при оценяването; тук ще споменем някои от тях. Това е много обширна тема, която се изследва и пише за много години.

Grgin (1999) заявява, че субективните фактори, влияещи върху оценяването, са: лично уравнение, ефект на ореол, логическа грешка, средна грешка, грешка при диференциация, грешка в контраста, тенденция за адаптиране на критериите за класиране към качеството на групата.

Личното уравнение означава, че учителят надценява или подценява, неоправдано повишава и понижава критериите. Ефектът на ореола е, когато учителят оценява знанията според отношението и мнението, което е формирал към даден индивид. По-високи оценки се дават на хора, за които той има по-добро мнение и обратно. Логична грешка е, когато учителят смята, че съдържанието на един предмет е предпоставка за друг предмет и дава еднаква оценка и за двата предмета за неравни знания. Средната грешка е, когато учителят оценява знанията със средни оценки. Грешката при диференцирането е, когато учителят добавя междинни оценки, напр. +3, $\frac{3}{4}$ и т.н. Ако първо се проверят по-добри студенти, критериите за следващите студенти ще бъдат по-високи и обратно. Тенденцията за коригиране на критериите за оценка на качеството на групата възниква, когато учителят има няколко групи, които се различават по знания. В групата, в която студентите са по-добри, има по-високи критерии и обратно.

Университетските преподаватели трябва да са наясно с негативното влияние на субективните фактори при оценяването (Grgin, 1999). Някои от другите грешки при оценката на други са първото впечатление, избирателното възприятие, стереотипите, проекцията, физическата привлекателност, текущото настроение на проверяващия и т.н. (Rijavec&Miljković, 1999). Недостатъците в оценяването са също така усъвършенстване на резултатите за подобряване на имиджа, несъответствие на критериите за оценяване в същия университет, несъответствие на университетските преподаватели в прилагането на

критериите за оценяване, импровизация на университетските преподаватели при оценяването, лошо разбиране на характеристиките на студентите, линии на негодувание и др. (Petričević, et al., 2017).

Grgin (1999) обяснява как по-красноречивите, емоционално устойчиви и находчиви индивиди получават по-високи оценки на изпитите, което не означава, че имат повече знания. Janković (2002) заявява, че няма просто решение за премахване на грешките при оценката; университетските преподаватели трябва да работят върху себе си, да се учат и да променят подходите. Университетските преподаватели трябва непрекъснато да се усъвършенстват, да поставят по-ясни цели за образованието, да комбинират различни форми на тестване и оценяване и да определят ясни елементи на тестване, критерии и преминаване на граници, за да се избегнат грешки в оценяването (Petričević et al., 2017).

Поради всички влияния и грешки, които възникват при оценяването, много учени твърдят, че оценките не са мярка за знания. В университетите често университетските преподаватели не са завършили учебния курс; те се нуждаят от допълнително обучение и придобиване на педагогическа, психологическа, дидактическа и методическа компетентност. Правилното образование трябва да бъде задължително за всички, които преподават и оценяват.

библиография

- Bruning, L., & Saum, T. (2008). Suradničkim učenjem do uspješne nastave. Kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju. Zagreb: Naklada Kосinj.
- Burcar, Ž. (2002). Evaluacija školskog uspjeha. In H. Vrgoč (Ed.), Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha (pp. 124-128). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Cifrek, M. (2008). Primjer relativnog ocjenjivanja na FER-u. In B. Divjak (Ed.) Ishodi učenja u visokom školstvu (pp. 92-97). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- Divjak, B. (2008). Ocjenjivanje studenata prema ishodima učenja. In B. Divjak (Ed.) Ishodi učenja u visokom školstvu (pp. 83-87). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- Divjak, B. (2008). O ishodima učenja u visokom obrazovanju. In B. Divjak (Ed.) Ishodi učenja u visokom školstvu (pp. 1-7). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- Dockrell, B. (2001). Mjerenje, poučavanje i učenje. In C. Desforjes (Ed.) Uspješno učenje i

- poučavanje. Psihologijski pristupi. (pp. 299-316) Zagreb: Educa.
- Grgin, T. (1999). Školsko ocjenjivanje znanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Howe, M.J.A. (2008). Psihologija učenja. Priručnik za nastavnike. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ivanek, A. (1999). Znanjem do promjena. Prilog metodici rada stručnih suradnika. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Janković, J. (2002). Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti. In H. Vrgoč (Ed.) Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha (pp. 64-72). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Jelavić, F. (2008). Didaktika. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jensen, E. (2003). Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje. Zagreb: Educa.
- Koren, S. (2014). Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja. Zagreb: Profil International.
- Matijević, M. (2004). Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M., & Topolovčan, T. (2017). Multimedijaska didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Mužić, V., & Vrgoč, H. (2005). Vrijednovanje u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Peko, A. (2002). Školski (ne)uspjeh. In H. Vrgoč (Ed.) Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha (pp. 39-47). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Petričević, D., Nikolić, G., Domović, D., & Obad, J. (2017). Kurikulumske i didaktičko-metodičke osnove visokoškolske nastave. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- NN 82/2019. Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html
- Razdevšek-Pučko, C. (2002). Nacionalni testovi znanja – izazov, poticaj ili zamka. In H. Vrgoč (Ed.) Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha (pp. 48-63). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Rijavec, M., & Miljković, D. (1999). Kako izbjeći pogreške u procjenjivanju ljudi? Zagreb: IEP.
- Stevanović, M., & Klarić, A. (2001). Vještina polaganja ispita. Pretetinec: Leteis d.o.o.
- Strahinić, C. (2012). Škola bez ocjena. Osijek: Grafika.
- Španja, S. (2019). Evaluacija kao pedagoški fenomen. Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 68 (1), 261-278. - <https://hrcak.srce.hr/230629>
- Tot, D. (2013). Kultura samovrednovanja škole i učitelja. Zagreb: Učiteljski fakultet

Sveučilišta u Zagrebu.

Von Henting, H. (1997). Humana škola. Škola mišljenja na nov način. Vježba praktičnog uma. Zagreb: Educa.

3.5. ИНСТРУМЕНТИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

от Transilvania University of Braşov, Румъния²⁰

Резюме

Тази глава представя поредица от инструменти за сътрудничество, които могат да улеснят взаимодействието между хора с различен произход: платформи за обучение и масивни отворени онлайн курсове, платформи за социални медии и телекомуникационни приложения, предназначени за подобряване на комуникацията между студентите, приложения за съвместни презентации, приложения за превод, използвани бази данни в глобалното обучение. Представени са и някои въпроси за това как технологиите и дигиталната грамотност улесняват интеркултурната и интеркултурната комуникация и глобалното културно разбиране, както и начини за оценка на ефективността на инструментите, използвани в мултикултурна среда.

Интеркултурните умения включват основополагащи компетенции, умения за улесняване или умения за проектиране на учебни програми, които всеки преподавател трябва да притежава и развива, така че той или той да може успешно да обучава студенти, принадлежащи към различна езикова, културна или социална група (Dimitrov&Naque, 2016). Дигиталните умения са ключов въпрос в контекста на съвременната интеркултурна комуникация, където цифровите умения се определят като способността да се използват цифрови инструменти в процеса на обучение, докато визуалните умения са способността да се използват, произвеждат и комуникират чрез изображения или видеоклипове.

Ключови думи: платформи за обучение, платформи за социални медии, унифицирани телекомуникационни услуги, приложения за съвместни и интерактивни презентации, масови отворени онлайн курсове

²⁰ Лице за контакт: Luiza Meseşan-Schmitz, e-mail: luiza.mesesan@unitbv.ro

3.5. ИНСТРУМЕНТИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛТИКУЛТУРНА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

Въведение

Когато университетските преподаватели са в състояние да преподават в интеркултурна и мултикултурна среда, те трябва да притежават способността да ангажират всички студенти в учебния процес, но в същото време да отварят нови хоризонти към това, което се нарича глобално обучение. Глобалното обучение се отнася до критичен анализ на взаимозависимите глобални системи (физически, социални, културни, икономически или политически системи) и техните последици за живота на хората и устойчивостта на Земята (AACU, 2013). Университетските преподаватели трябва да могат да проектират учебна програма по всяка дисциплина, така че студентите да развият способността да критично обмислят глобалния контекст, в който живеем.

Полезно е, когато при изготвянето на учебната програма университетските преподаватели се стремят да идентифицират или създават мостове между темите и да ръководят учебния процес, за да осигурят съгласуваност и да подчертаят онези езикови компоненти, които се споделят от различните теми (Council of Europe, 2016).

Мостовете между студентите могат да бъдат изградени с някои умения от 21 век. Това са комбинация от цифрови, глобални и визуални умения (Karkoulia, 2016). Студентите днес харесват предизвикателни, вълнуващи задачи и предпочитат визуални изображения пред текст, а не обратното (Karkoulia, 2016). Активните и съвместни методи на преподаване биха могли да дадат на студентите необходимите умения за техния бъдещ професионален живот, като например работа в екип и решаване на проекти/проблеми (Cameron, 2001; Wang, 2010). Както показахме преди, глобалните умения се отнасят до глобалното обучение. Студентите трябва да могат да четат, интерпретират, отговарят и контекстуализират информация от глобална гледна точка.

За да бъде процесът на преподаване успешен в мултикултурна и интеркултурна среда, университетските преподаватели трябва да са компетентни, информирани и отворени. С други думи, отвореното отношение не е достатъчно, защото не можем да преподаваме без знания и без специфична компетентност (Catteeuw, 2012). Нуждаем се от културни познания за другите, а също и от комуникационни умения. Живеем в епоха, когато имаме достъп до много онлайн ресурси, които биха ни позволили да развием

интеркултурни умения.

В мултикултурна и интеркултурна среда университетските преподаватели трябва да използват различни стратегии за подпомагане на натрупването на знания и развитието на умения, независимо от произхода на студентите, така че да могат да работят в екип и да постигат общи учебни цели. Както показва литературата, адекватните методи за преподаване и учене от интеркултурна гледна точка са тези, които благоприятстват взаимодействието, груповите дейности, ориентирани към съвместно писане или постигане на общ резултат (Pasqualea, 2015). Чрез този метод студентите се чувстват по-удобно да общуват с други хора със сходен опит (Dunne, 2009) и изглежда развиват стратегии за справяне с груповата интеграция (Rienties et al., 2014; Wilson-Forsberg et al., 2018).

Дигиталните технологии оказват влияние върху студентите, защото им позволяват да споделят работата си с по-широка аудитория, насърчават сътрудничеството и насърчават творчеството и личната изява (Purcell, Buchanan&Friedrich, 2013). За сегашното поколение визуалната информация е от съществено значение. За студентите с различен културен произход това е още по-важно. Поради това е полезно университетските преподаватели да развият своята визуална грамотност. С други думи, те трябва да имат способността да разбират, произвеждат и комуникират чрез визуални материали.

Технологиите могат да се използват за преодоляване на мултикултурни и интеркултурни пропуски (Ferdig et al., 2007). Инструментите за сътрудничество могат да помогнат на студентите да развият интеркултурна, вътрекултурна, езикова и дигитална грамотност (Çiftçi&Savaş, 2018). Дори ако студентите могат да обсъждат, споделят или да си сътрудничат, тези обмени могат да бъдат повърхностни (Çiftçi, 2016). Но въпреки това има някои предимства при използването им. И университетските преподаватели, и студентите трябва да знаят думи и идиоми на различни езици, тъй като те могат да улеснят процеса на интеграция и комуникация. В тази връзка инструментите за превод могат да бъдат повече от полезни.

Някои бази данни, които предлагат информация за глобални проблеми, които трябва да бъдат разгледани в глобалното обучение или цифрови инструменти, с добро визуално представяне, съвместни графични или текстови материали и платформи, които позволяват съвместна работа, също могат да бъдат полезни.

Ще продължим, като изброим някои инструменти за сътрудничество, които могат

да улеснят взаимодействието между хора с различен произход:

- платформи за обучение или масови отворени онлайн курсове, които позволяват процеса на обучение;
- социални медийни платформи и телекомуникационни приложения, които могат да подобрят комуникацията между студентите;
- приложения за съвместни презентации;
- приложения за превод;
- бази данни с въпроси, които трябва да бъдат разгледани в глобалното обучение.

1. Информационни и комуникационни технологии (ИКТ) за интеркултурния образователен процес

Електронното обучение е концепция, която се фокусира върху използването на цифрови технологии в образованието (Fischer et al., 2014). Такива технологии могат да бъдат интегрирани в образователния процес в мултикултурна среда по много различни начини. Този раздел обхваща някои платформи и приложения, като ИКТ инструменти за обучение, които позволяват информационни ресурси, контекстуализиране на съдържанието, използване като комуникационни инструменти, конструктивен комплект, визуализация и манипулация. Ще посочим накратко как тези инструменти могат да бъдат полезни в интеркултурната и мултикултурната комуникация.

1.1. Учебни платформи Google classroom²¹

Google Classroom е инструмент за сътрудничество, който е част от G Suite for Education, разработен от Google за училища с цел опростяване на процеса на създаване, разпространение и оценяване на задания. Той интегрира Документи, Таблици, Слайдове, Gmail и Календар в сплотена платформа за управление на комуникацията между студенти и университетски преподаватели. *Google Classroom* е инструмент за уеб 2.0, който подобрява сътрудничеството между студенти и преподаватели, като предоставя възможност за коментиране и обмен на идеи по черновите на Google Doc.

*Microsoft Teams*²². Платформата на Microsoft Teams се използва от университетски преподаватели и студенти за комуникация индивидуално или в групи. Тя позволява на университетските преподаватели да изпращат съобщения и съобщения до отделни

²¹ За повече информация виж https://edu.google.com/products/classroom/?modal_active=none

²² За повече информация виж <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/microsoft-teams/education>

студенти или до цяла група наведнъж. Може да се използва за създаване на частни чатове с други потребители. Безплатната версия на Teams включва неограничени съобщения в чата и търсене, онлайн срещи, аудио и видео разговори за отделни лица, групи и пълни екипни срещи.

*Easyclass*²³. Easyclass е друга платформа, която позволява на преподавателите да създават онлайн класове, като съхраняват учебните материали онлайн, управляват задания, тестове и изпити, следят крайните срокове, оценяват докладите и предоставят на студентите обратна връзка. Използването на платформата е безплатно, благодарение на организация с нестопанска цел с акционери от САЩ, Великобритания, Швейцария, Франция, Турция, Саудитска Арабия и Ливан и с екип за разработка на софтуер, съставен от висококвалифицирани специалисти от Италия, Унгария и Румъния .

1.2. Платформи за социални медии

Съществуват проучвания, в които се съобщава, че социалните медии са по-ефективни от традиционната класната стая за интеркултурна комуникация (Li&Wang, 2014). Сайтовете за социални мрежи (SNS) се оказват привлекателни за учене в интеркултурен контекст, тъй като могат да предложат на участниците чувство за принадлежност към общност (Lee&Markey, 2014). Докато много произведения изследват как повечето SNS могат да бъдат използвани за разработване на модели на смесено обучение, фокусирани върху Facebook, има автори като Andujar (2020), които анализират как WhatsApp и Instagram могат да оформят учителските практики и дизайна на курсовете.

Facebook. Някои проучвания показват, че Facebook може успешно да се използва за образователни цели и интеркултурни съвместни проекти. Тя може да бъде подобрена чрез интегриране на други приложения Web 2.0, но изисква индивидуални усилия за поддържане устойчивостта на образователния проект (Wang, 2012). Facebook може да подкрепи преподавателското присъствие както на преподавателите, така и на студентите, като им позволява да споделят отговорността за учебния процес, където ограниченията идват от нискокачествени споделяния и неуместни дискусии в групите, които могат да повлияят негативно на учебната среда (Keles , 2018).

Twitter. Twitter е друг широко използван SNS, но има малко проучвания за неговата полезност в учебния процес и интеркултурния контекст. Parcha (2014) обаче разглежда

²³ За повече информация виж <https://www.easyclass.com>

Twitter като уникален начин да започне процеса на конвергентна комуникация между студентите. Някои изследователи смятат Twitter за много добър начин за комуникация за изпълнение на академични задачи, но също така имат и ограничения, като тези, свързани с множество туитове и необходимостта да се маркират всички в отделни туитове и да не се получават всички известия за отговор (Frisby, Kaufmann&Beck, 2016).

YouTube. Интеркултурното учене и комуникация бяха изследвани от гледна точка на връзките между езика и интеркултурното обучение, ролята на педагогиката и неформалността в ученето и ученето, което може да възникне при онлайн взаимодействие чрез четене на коментари (Benson, 2015). Друго проучване установи, че играенето на роля на създатели на съдържание и отговорът на онлайн коментари също позволява на студентите да развият по-предпазливо и отговорно отношение към онлайн речта и етикета (Chen, 2020).

1.3. Единни телекомуникационни услуги

Някои проучвания разкриват, че има разлика в поколенията между дигиталните местни жители и цифровите имигранти при използването на услуги за незабавна комуникация като Skype или други инструменти Web 2.0 (Neva et al., 2010). Резултатите от повече от едно десетилетие показват положително въздействие върху мотивацията и резултатите от обучението, когато учащите са били в състояние да се виждат (Juaregi&Banados, 2008). Настолните видеоконферентни връзки могат да предоставят на студентите възможност да практикуват и подобряват своите комуникационни умения извън официалната обстановка в класната стая, тъй като по-скорошно проучване показва, че видеоконферентните връзки могат да бъдат удобен инструмент за мотивиране на студентите да изградят своята увереност, да преговарят за смисъла и да изградят знания (Vurdien, 2019). Чрез приложения за видеоконференции, като Skype и Zoom, учащите се включват в среда, която създава виртуално съвместно присъствие (Lenkaitis, 2020a).

Видеокомуникационните услуги също имат своите недостатъци, тъй като практикуващите са идентифицирали неизвестен проблем с ограничаването на използването, когато едновременно използват голям брой инструменти за видеоконференции (Byrne et al., 2020).

Zoom. Zoom се счита за удобно за потребителя приложение, което включва безплатен основен план и позволява неограничени сесии за запис на аудио и видео за двойки и до 40 минути за групи от трима или повече. Платформата Zoom може да осигури

съвместна автономна учебна среда, която свързва студентите и им позволява да упражняват своите езикови умения (Lenkaitis, 2020b). Има някои опасения за сигурността, изразени дори от студентите, използващи тази платформа в образователния процес (Forrester, 2020).

Skype. Изследователите предоставиха представа за естеството на реакцията на учащите се върху компютърна комуникация, базирана на Skype, и предложиха въведение в начина, по който бизнесът използва онлайн среда за изучаване на езици (Terhune, 2015). Skype in the Classroom²⁴ е безплатна онлайн общност, която свързва студентите с експерти и класни стаи по целия свят за виртуално обучение на живо, което се осъществява чрез видео разговори. Преподавателите трябва да имат Skype в акаунта в Класната стая (регистрацията е безплатна), достъп до Microsoft Teams, уеб камера и микрофон и достъп до Интернет, докато студентите трябва да имат достъп до Microsoft Teams, уеб камера и микрофон за компютъра си и достъп до Интернет.

*Google Meet*²⁵. Google Meet е включен в G Suite for Education, който обслужва над 120 милиона студенти и университетски преподаватели в световен мащаб без допълнителни разходи (Soltero, 2020). Всеки, който има акаунт в Google, може да създаде видеосреща, да покани до 100 участници и да се срещне до 60 минути на среща безплатно. Google разшири достъпа до първокласни функции на Meet безплатно за всички потребители на G Suite for Education и G Suite Enterprise for Education до 30 септември 2020 г., като позволява срещи за до 250 участници на разговор, потоци на живо за до 100 000 зрители в домейн, и съоръжението за записване на срещи и запазването им в Google Drive.

*Amazon Chime*²⁶. Използвайки демонстрационното приложение, университетските преподаватели могат да създадат сесия в класната стая с уникално име на предмет, а също така да споделят съдържание, използвайки споделяне, базирано на видео, и да заглушат всички студенти със специален „режим на фокусиране“. След като класът започне, университетските преподаватели и студентите могат да споделят своите видеоклипове, да разговарят и да заглушават звука си (Mohan, 2020).

1.4. Приложения за съвместни и интерактивни презентации

²⁴ За повече информация виж Skype in the classroom. Educator Guide: Remote Learning. (<https://education-prod.azureedge.net/custom-page-assets/SITCEducatorGuideRemoteLearning.pdf>.)

²⁵ За повече информация виж <https://meet.google.com/>

²⁶ За повече информация виж <https://aws.amazon.com/chime/?chime-blog-posts.sort-by=item.additionalFields.createdDate&chime-blog-posts.sort-order=desc>

*Google drive*²⁷. За интеркултурни проекти, използването на Google Drive в ранните етапи на проекта, където споделянето на файлове и съвместната работа бяха най-необходимите, инструкторите препоръчаха използването на Slack и Google Drive, но студентите бяха относително свободни да избират от други налични социални медийни платформи социални медии или приложения за незабавни съобщения (Swartz, Barbosa и Crawford, 2020).

*Trello*²⁸. Trello е визуален инструмент за сътрудничество, използван от университетски преподаватели и преподаватели по целия свят за по-лесно планиране на курсовата работа, сътрудничество с преподаватели и организация в класната стая (<https://trello.com/en/education>). Този инструмент може да се използва безплатно и позволява на участниците да създават екипи, дъски и да канят други хора да си сътрудничат. Trello обикновено се използва след фазата на проучване и начална среща като допълнителна система за поддръжка за управление на интеркултурни и международни проекти за мобилност, тъй като този инструмент може да дефинира и проследява задачите, които се изпълняват по всяко време.

*Mentimeter*²⁹. Mentimeter е инструмент, който позволява на оратора визуално да създава подходящи взаимодействия с публиката в реално време. Използвайки този инструмент, ораторът може да разбере какво мисли публиката чрез онлайн гласуване чрез мобилни телефони, таблети или компютри. Целта на този инструмент е да създаде ефективно и ангажиращо взаимодействие по време на конференции и срещи

*Kahoot!*³⁰. Kahoot е приложение за образователни проекти, което позволява на университетските преподаватели да създават тестове, анкети и обучителни игри или да организират. Работи както на компютри, така и на смартфони. Основното предимство на използването на това приложение е възможността да се въвеждат нови теми и концепции, да се преглежда съдържанието, използването на дистанционно обучение, да се създава взаимодействие чрез импортиране или създаване на слайдове и комбинирането им с

²⁷ За повече информация виж

https://workspace.google.com/intl/en_ie/products/drive/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=emea-gb-all-en-dr-bkws-all-all-trial-e-t1-1009147&utm_content=text-ad-crnturectrl-none-DEV_c-CRE_471198180395-ADGP_Hybrid%20%7C%20AW%20SEM%20%7C%20BKWS%20~%20G%20Suite_EXA_google%20drive-KWID_43700056764761217-kwd-2833008900-userloc_1011804&utm_term=KW_google%20drive-g&gclid=CjwKCAjww5r8BRB6EiwArcckC7AVxAeBizLJygfiwVvXuqABOnenBdaPpmTbN9PaQIm47y77CHsPRBoCKNAQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds

²⁸ За повече информация виж <https://trello.com/en>

²⁹ За повече информация виж <https://www.mentimeter.com/>

³⁰ За повече информация виж <https://kahoot.com/>

различни типове въпроси, за засилване на знанията, за създаване на анкети.

1.5. Масови отворени онлайн курсове (МООС)

Масовите отворени онлайн курсове (МООС) предоставят неограничени възможности за хората по целия свят да се обучават или да се обучават в голямо разнообразие от теми без никакъв ангажимент. Темпът на обучение и нивото на ангажираност зависят от желанието и личната мотивация на участника. Резултатът от възникващите МООС по целия свят може да се тълкува като начин за демократизиране на образованието, като се предоставят много достъпни инструменти за обучение (Joo, So&Kim, 2018). Много курсове не изискват такси, което води до нарастваща популярност (Pasha, Abidi&Ali, 2016).

Тъй като английският е международната среда за комуникация, повечето от МООС са предоставени на този език, но значителен брой МООС са достъпни на езици като испански, френски, италиански, мандарин, руски, немски и др. Когато се появи феноменът МООС преди години повечето от тях бяха американци и по-голямата част от курсовете идваха от университети в САЩ и западните държави (Altbach, 2014). Преобладаването на англезичните МООС се запазва от предимството на използването на английски като *lingua franca* (LFE), където LFE комуникацията преминава от пасивни английски потребители за избягване на риск към собственици на LFE (Tanaka&Nechita, 2020). Английският преобладава над другите езици в използването му като *lingua franca* (Avgousti, 2018).

Кратко описание на някои от доставчиците на безплатни МООС ще бъде предоставено по-долу и то ще включва големи сайтове, където се предлагат различни курсове. Курсовете са много разнообразни и се записват хора от цял свят, като по този начин се създават безкрайни възможности за взаимодействие на участниците. Всеки вид взаимодействие по време на задачите, изисквани от МООС, може да се приложи към интеркултурното обучение, но курсове по интеркултурна комуникация се предлагат и за тези, които се интересуват.

*Khan Academy*³¹. Khan Academy е платформа с нестопанска цел, която предлага всички свои курсове безплатно за деца, вариращи от предучилищна до гимназия, но възрастните могат да намерят и курсове по предприемачество, лични финанси или

³¹ За повече информация виж <https://www.khanacademy.org/>

подготвителни класове за езикови тестове, освен стандартните курсове по математика, наука, изкуство и хуманитарни науки. През октомври 2020 г. локализираните платформи предоставят големи количества съдържание, преведено на български, арменски, чешки, френски, грузински, немски, корейски, норвежки, полски, португалски (европейски и бразилски), сръбски, испански, турски, бенгалски и опростен китайски. Предлагат се още демонстрационни или опростени сайтове за още 29 езика.

*Coursera*³². Coursera е американски MOOC, основан през 2012 г., който работи с университети и други организации като Google или MoMA, за да предлага онлайн курсове, сертификати и степени по много широка категория предмети. Участниците могат да се присъединят безплатно към Coursera, но трябва да платят сертификати, оценки или подаване на задачи. Системата за ценообразуване варира от курсове с еднократна такса, месечна абонаментна такса за набор от специализации или годишна абонаментна такса. През октомври 2020 г. Coursera предлага 38 курса в категорията интеркултурна комуникация, включително специфични курсове като разговорни английски умения, посредничество и разрешаване на конфликти или писане на професионални имейли на английски език.

*Iversity*³³. Iversity е базирана в Европа платформа MOOC, основана в Берлин и сега е част от световния издател Springer Nature. Университетите, които предлагат курс в платформата Iversity, имат възможност да присъждат на участниците кредити по ECTS (Европейска система за трансфер и натрупване на кредити), които се признават от всяко европейско висше учебно заведение. Плащането дава възможност на участниците да получат сертификат, който присъжда кредити по ECTS, но записването в курсове за университети е безплатно. Наличните езици са английски, немски, френски, бенгалски, италиански, португалски, руски, испански.

*Udemy*³⁴. Този MOOC предлага около 130 000 курса, вариращи от кариерно ориентирани теми като финанси, програмиране или маркетинг до курсове по музика, личностно развитие или здраве. На [udemy.com](https://www.udemy.com) това огромно разнообразие от курсове е организирано в следните категории: Бизнес, Дизайн, Фотография, Развитие, Маркетинг, ИТ и Софтуер, Лично развитие. Някои курсове са безплатни, но получаването на сертификати изисква заплащане на такса. Опциите за въпроси и отговори на инструктора

³² За повече информация виж <https://www.coursera.org/>

³³ За повече информация виж <https://iversity.org/>

³⁴ За повече информация виж <https://www.udemy.com/>

и опциите за директно съобщение на инструктора също са включени в платените пакети. Едно просто търсене на уебсайта с термина „интеркултурна комуникация“ изброява 4972 резултата, а въз основа на бърза оценка курсът от 1,5- 2 часа струва около 15 USD.

edX³⁵. edX е основан от Харвард и Масачузетския технологичен институт за предоставяне на онлайн курсове и си партнира с други големи американски университети като Бъркли или Корнел. Темите варират от науки за данни до изкуства и хуманитарни науки. Повечето курсове са безплатни, но сертификатите и разрешението за подаване на задачи изискват заплащане на такса между 50 и 300 USD.

1.6. Приложения за превод

Google Translate. Google Translate е безплатен инструмент за превод, разработен от Google, и е с отворен код. Това означава, че цялата общност може да допринесе за това. Той може да осигури произношението на дадена дума, има вграден речник и ви дава възможност да слушате превода, но основната му функция се отнася до превод на текст, превод на писмени думи, превод на изображения и превод на уебсайт или документи. Има и функция за разговор на различни езици, която незабавно превежда говоримия език на избрания чужд език. Има и превод на мобилно приложение, наличен в офлайн режим, наречен „Докоснете за превод“. Повече информация за това как можете да използвате това приложение можете да намерите в Google³⁶.

Един от най-големите проблеми е, че точността има тенденция да намалява с по-дълги текстове. Има някои граматически грешки, а също и значението на някои изрази не винаги се предава в превод. Има много технически статии, които подробно описват границите на това приложение³⁷.

Този инструмент може да бъде полезен при разговори между студенти и университетски преподаватели или студенти, които говорят различни езици. При продължителна дискусия точността на превода ще бъде по-ниска, но може да бъде полезна за отделни думи или произношение. И студентите могат да използват това, за да преведат фигура по време на презентацията, или може би някои думи и т.н. Също така, ако студентът е в средата на устен изпит и в определен момент той/тя не си спомня някои думи, той може използвайте функцията за разговор. Кратки документи също могат да

³⁵ За повече информация виж <https://www.edx.org/>

³⁶ За повече информация виж <https://translate.google.com/intl/en/about/>

³⁷ Benjamin, Martin (2019). *When and How to Use Google Translate*. Teach You Backwards. Retrieved from (<https://www.teachyoubackwards.com/how-to-use-google-translate/#dictionary>)

бъдат преведени, но преводът трябва да бъде проверен двойно. Когато двама студенти говорят различни езици, те могат да използват Тар за превод за по-достъпна комуникация. За професионален превод е по-добре да използвате други инструменти, но Google translate може да се използва като отправна точка.

Reverso context. Този инструмент включва речник, спрягане на глаголи, синоними в различен контекст³⁸, но само на ограничен брой езици. Този сайт може да се използва от университетски преподаватели или студенти, когато се нуждаят от по-точен превод от този, който Google Translate може да предостави.

Wordreference. Този инструмент предоставя речник, спрягане на глаголи и форум за обсъждане на езикови теми³⁹, но за ограничен брой езици. Този сайт може да се използва от университетски преподаватели или студенти, когато искат да превеждат на по-високо ниво, отколкото с Google translate и да задават въпрос, свързан с граматиката или контекстуалните значения.

Linguee. Този инструмент се състои в речник, достъпен чрез търсачка и предоставя думи и изрази на различни езици. Значението на търсените думи може да се анализира в различни контексти. Можете да намерите специализирани термини и идиоми в различни области⁴⁰, но за ограничен брой езици. Има и функция за превод на документи, достъпна само за най-широко използваните езици. Този сайт може да се използва от университетски преподаватели или студенти, когато искат да преведат професионални изрази.

The Free Dictionary. Този инструмент е безплатен речник, който включва речници от различни професионални области (медицински, правни и финансови) и колекция от идиоми, акроними, цитати⁴¹, но е достъпен само за няколко езика.

*Magic Search*⁴². Това е търсачка, която комбинира различни речници или платформи за превод за различни езици. Понякога управлението на всички страници може да бъде предизвикателство и приложението има тенденция да работи бавно. Този сайт може да се използва от университетски преподаватели или студенти, когато искат да подобрят знанията си по език, да намерят правилния смисъл на думата или да преведат професионални идиоми.

*Youtube translation*⁴³. YouTube включва функция, която превежда видеоклипове.

³⁸ За повече информация виж <https://context.reverso.net/translation/>

³⁹ За повече информация виж <https://www.wordreference.com/>

⁴⁰ За повече информация виж <https://www.linguee.com/>

⁴¹ За повече информация виж <https://www.thefreedictionary.com/>

⁴² За повече информация виж <https://magicsearch.org/>

⁴³ За повече информация виж <https://support.google.com/youtube/answer/4792576?hl=en>

Можете да добавите субтитрите си или да стартирате вече съществуващи субтитри. Виждайки надписите, което улеснява превода. По принцип са включени видеоклипове на английски или други общи езици. Също така, само за общи езици YouTube може да предоставя автоматизирани преводи. Процесът на добавяне на субтитри към видеоклипове може да бъде предизвикателен, но има някои инструкции. Сайтът може да се използва от университетски преподаватели или студенти, когато искат да направят видео презентация и да я преведат на други езици.

*Powerpoint translation*⁴⁴. PowerPoint за Microsoft 365 може да транскрибира презентация и да показва надписи на оригиналния език или субтитри на друг език. Това може да помогне на членовете на аудиторията, които имат проблеми с разбирането на езика, когато се говори, и за които субтитрите могат да бъдат по-лесни за разбиране, особено ако са преведени. Този инструмент е достъпен само за няколко езика и не е толкова точен, но се очаква с времето да се подобри. По-голямата част от презентациите, направени от университетски преподаватели или студенти, са в PowerPoint. Поради това той може да бъде съществен инструмент за образование в мултикултурна среда.

1.7. Бази данни с теми, които да бъдат разглеждани в глобалното обучение

*Gapminder Foundation Hans Rosling*⁴⁵. Фондация „Gapminder“ има за цел да повиши нивото на знания с основан на факти мироглед, който всеки може да разбере и да намали различията в знанията между различните популации по важни аспекти на глобалното развитие като околната среда, здравеопазването, енергетиката, пола, икономиката, демографията и управлението.

Тази фондация изгради уебсайт, където публикува различни материали и инструменти за преподаване в класната стая. Те са безплатни и много лесни за използване, като често представят иновативни и прости начини да обяснят някои факти, които са трудни за приемане. Всички материали са на английски, но някои могат да бъдат намерени и на шведски и холандски. Техните формати варират от текст до видео, което прави информацията достъпна за всеки. Някои материали са създадени специално за университетските преподаватели, докато други са адресирани до широката публика.

Освен материали, уебсайтът предоставя интерактивна и лесна за използване база

⁴⁴ За повече информация виж <https://support.microsoft.com/en-us/office/present-with-real-time-automatic-captions-or-subtitles-in-powerpoint-68d20e49-aec3-456a-939d-34a79e8ddd5f>

⁴⁵ За повече информация виж <https://www.gapminder.org/>

данни с приятелски интерфейс. Независимо от обучението на университетските преподаватели, тази база данни може да се използва за сравнително илюстриране на някои аспекти на различни страни по света. Тези ресурси могат да бъдат полезни за преодоляване на бариерите между културите, като илюстрират прилики и различия между държавите. По този начин можем да създадем претекст за диалог и взаимодействие.

*WorldLifeExpectancy*⁴⁶. Това е една от най-големите световни бази данни за здраве и продължителност на живота в света. Както при фондацията Gapminder, тяхната цел е да обучават населението относно здравето. Данните се представят по удобен за потребителя начин чрез таблици или карти. Всичко това е организирано според различни здравни показатели. Има и някои статии, свързани със същата тема, но само на английски език. Университетските преподаватели могат да намерят индикатори за различни страни по света. Тъй като са представени по атрактивен начин, те могат да бъдат използвани като тема за дебат за студенти от различни страни.

*Eurostat*⁴⁷. Eurostat е статистическата служба на Европейския съюз и предоставя висококачествени статистически данни и данни за Европа. Данните се представят по удобен за потребителя начин чрез таблици, графики или карти, с кратко описание на променливите, показани в таблица. Всички те са организирани според девет статистически теми, съответстващи на специфичните политики на ЕС. Този сайт съдържа много информация и затова неговата навигация изисква известен опит. Информацията е на английски, френски и немски и се отнася само за европейските страни.

Независимо какъв курс преподават, университетските преподаватели могат да намерят индикатори за различни страни в Европа, представени по начин, който е привлекателен за студентите. Данните могат да предоставят отправна точка за разговор, позволявайки ни да преодолеем комуникационните бариери между студенти с различен културен произход.

*World Bank*⁴⁸. Индикатори за световно развитие (WDI) е компилацията на Световната банка (World Bank) от сравними данни за развитието между държавите. Това е сложен сайт с показатели и статии, организирани на различни теми (бедност и неравенство, хора, околна среда, държави и пазари, икономика и глобални връзки). Той осигурява безплатен и отворен достъп до глобални данни за развитието. Сайтът има

⁴⁶ За повече информация виж <http://www.worldlifeexpectancy.com/>

⁴⁷ За повече информация виж <http://ec.europa.eu/eurostat/>

⁴⁸ За повече информация виж <http://data.worldbank.org/>

различни езикови версии (английски, испански, френски, арабски и китайски), а данните се представят по удобен за потребителя начин чрез таблици или графики. Тъй като съдържа много информация и е много сложен, сайтът не е много лесен за навигация за нови потребители, но след известно време всеки може да го управлява.

Независимо какъв курс преподават, университетските преподаватели могат да намерят индикатори за различни страни по света, представени по начин, който трябва да бъде привлекателен за студентите. Данните могат да предоставят отправна точка за разговор, което ни позволява да преодолеем комуникационните бариери между студенти с различен културен произход. Също така, сайтът съдържа много индикатори от почти всяка област, така че учителят гарантирано ще намери някои показатели, свързани с тяхната област на интерес.

*UNdata (A world of information)*⁴⁹. Това е база данни за глобалната потребителска общност, съставена от статистическата система на ООН (ООН) и други международни агенции. Данните са представени чрез таблици и обхващат широк спектър от статистически теми (земеделие, престъпност, комуникация, помощ за развитие, образование, енергия, околна среда, финанси, пол, здравеопазване, пазар на труда, производство, национални сметки, население и миграция, наука и технологии, туризъм, транспорт и търговия). Тези данни могат да бъдат изтеглени като таблица във формати .pdf и .csv. Сайтът показва данни само като таблица, а някои показатели нямат данни за всички държави или за всички години. Намирането на конкретен индикатор на сайта не винаги е интуитивно, но данните често са полезни за допълване на информацията, намерена на други сайтове.

*Integrated Public Use Microdata Series (IPUMS)*⁵⁰. IPUMS предоставя данни за преброявания и проучвания от цял свят. Може да се използва за сравнителен анализ на данните. Данните и услугите са достъпни безплатно. В сравнение със сайтовете, споменати по-горе, този сайт индексира резултатите от анкетата от различни страни по света по различни теми. Той съдържа непропорционално голямо количество данни от САЩ в сравнение с други страни, някои от които също са стари. Освен това се изисква регистрация и трябва да предоставите обяснение за начина, по който искате да използвате данните. Намирането на конкретен индикатор на сайта не винаги е интуитивно, но може да допълни информацията, намерена на други сайтове, главно поради преброяването и

⁴⁹ За повече информация виж <http://data.un.org/>

⁵⁰ За повече информация виж <https://usa.ipums.org/usa/>

данните от проучванията.

Други инструменти и ресурси за интеркултурно обучение (wiki, блогове, форуми). Форумите са полезни за споделяне на идеи, обсъждане и оценка на перспективи, избор на информация, разсъждения, изводи по конкретни теми, сравняване на различни интерпретации, популяризиране на концепции, оценка и синтезиране на различни позиции и придобиване на по-задълбочено разбиране (Biasutti, 2017).

Блоговете са предимно средство за подсилване на наученото от ученика, вместо да влияят върху резултатите, свързани с постиженията (Strich, Mayer&Friedler, 2019). Студентите в среда на групов проект, базирана на wiki, възприемат присъствие чрез социално взаимодействие със своите връстници и инструктори, за да подобрят учебния опит и резултата (Luo&Chea, 2020). Miyazoe и Anderson (2010) подчертават различните характеристики на форуми, блогове и wiki в следващата таблица (Таблица 1).

Таблица 1. Някои характеристики на wiki, блогове, форуми.

	Форуми	Блогове	Wiki
Времево-ориентирани	Минало и настояще	От миналото до настоящето	Настояще
Структура	Контролирана от модератор	Контролирана от автора	Отворен достъп
Администратори	Един/Много	Един	Много
Редактиране	Не е позволено	Само от създателя	От много
Съзнателно ориентиращи	Процес	Процес	Продукт
Работно посредничество	Колективен	Индивидуален	Колективен
Ориентация към дейност	Обмен	Експрес	Промяна
Ориентация, свързана с настроението	Кооперативен	Индивидуален	Сътрудничество

Източник: Miyazoe&Anderson, 2010, p. 186.

2. Оценка на ефективността на инструментите, използвани в мултикултурна среда

В края на курса е полезно за университетските преподаватели да видят дали инструментите, които използват, са успели да развият интеркултурни умения, като например предаване на знания за различни културни среди или установяване на взаимодействия. Освен това те могат да установят кой от цифровите инструменти най-добре съответства на кой конкретен тип споделяне/прехвърляне/сътрудничество на

знания и да допринесе за развитието на интеркултурни компетенции.

С други думи, трябва да измерите използваемостта на тези инструменти и степента им на принос за развитието на интеркултурните компетенции. За Sokolovski (2016) използваемостта може да бъде измерена чрез следните показатели:

- по-ефективен за използване – отнема по-малко време за изпълнение на определена задача;
- лекотата на учене – операцията може да се научи чрез наблюдение на обекта;
- по-удовлетворяващо за използване;
- възможност за учене (интуитивна навигация, лесна за научаване);
- ефективността на използване (GUI лесно се използва за няколко действия);
- запомняне (действията запомнящи се?);
- малко и некатастрофични грешки (потребителят не се обвинява за грешка)
- субективно удовлетворение (цялостно мнение на потребителя за GUI и приятно за използване).

Въз основа на тези показатели можете да използвате въпросници за измерване на използваемостта на някои платформи, приложения, софтуер в процеса на обучение в мултикултурна среда. За педагогически цели ние илюстрираме тази точка с някои примери:

1. Колко бързи са следните платформи/приложения/софтуер/бази данни при изпълнение на конкретни задачи? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е бърз, а 5 е много бърз)

2. Колко лесно/трудно Ви беше да работите със следните платформи/приложения/софтуер/бази данни? (по скала от 1 до 5, където 1 е много трудно, а 5 много лесно)

3. Колко ви хареса да работите със следните платформи/приложения/софтуер/бази данни? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е, а 5 е много)

4. Колко според вас са ефективни следните платформи/приложения/софтуер/бази данни в учебния процес? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е ефективен, а 5 е много ефективен)

Въз основа на изследванията, описани в литературата (Çiftçi, 2016), някои измерения на степента на принос на цифровите инструменти за развитието на интеркултурните компетенции биха били:

- цялостното удовлетворение от цифровите инструменти и интеркултурното

обучение (ценно и приятно по отношение на културния обмен) (Lee, 2011);

- повишени познания както за собствената, така и за целевата култура (за да се сравнят и сравнят културите, знанията, интересите и информираността);
- различни нива на развитие на интеркултурна комуникативна компетентност (комуникация между различни култури чрез подходящи технологии).

Следните въпроси могат да бъдат използвани за оценка:

1. Колко според вас са ефективни следните платформи/приложения/софтуер/бази данни при обучение в мултикултурна среда? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е ефективен, а 5 е много ефективен)
2. Колко според вас са полезни следните платформи/приложения/софтуер/бази данни за обучение в мултикултурна среда? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е, а 5 е много)
3. До каква степен следните платформи/приложения/софтуер/бази данни доведоха до увеличаване на знанията за други култури? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е, а 5 е много голям)
4. До каква степен следните платформи/приложения/софтуер са довели до увеличаване на степента на взаимодействие със студенти от други култури? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е, а 5 е много голям)
5. До каква степен следните платформи/приложения/софтуер доведоха до увеличаване на разбирането за други култури? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е, а 5 е много голям)
6. До каква степен следните платформи/приложения/софтуер доведоха до увеличаване на интереса към други култури? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е, а 5 е много голям)
7. До каква степен следните платформи/приложения/софтуер позволяват сравнението на различните култури? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е, а 5 е много голям)
8. До каква степен следните платформи/приложения/софтуер са довели до промяна в отношението към студенти от други култури? (по скала от 1 до 5, където 1 изобщо не е, а 5 е много голям)

библиография:

AACU (Association of American Colleges and Universities). (2013). Global Learning VALUE

- Rubric. - <http://www.aacu.org/value>
- Altbach, P.G. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge?. *International Higher Education*, 75, 5-7.
- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., & Benjamin, M. (2019). When and How to Use Google Translate. *Teach You Backwards*. - <https://www.teachyoubackwards.com/how-to-use-google-translate/#dictionary>
- Andujar, A. (2020). Analysing WhatsApp and Instagram as Blended Learning Tools. In *Recent Tools for Computer-and Mobile-Assisted Foreign Language Learning* (pp. 307-321). IGI Global.
- Avgousti, M.I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819-853.
- Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning & Technology*, 19(3), 88-105.
- Biasutti, M. (2017). A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning. *Computers & Education*, 111, 158-171.
- Byrne, J., Furuyabu, M., Moore, J., & Ito, T. (2020). The Unexpected Problem of Classroom Video Conferencing: An Analysis and Solution for Google Hangouts and Jitsi Meet. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(2), 302-320.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of Reference for Intercultural Competence. A 21st century Flemish Experiment in Capacity Building in Formal Education*. Brussels: FARO.
- Chen, W.Y. (2020). Learning through participation: A case study on the affordances of making YouTube tutorial videos. *JALT CALL Journal*, 16(1), 51-67.
- Council of Europe. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. - <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.
- Çiftçi, E.Y. (2016). A Review of Research on Intercultural Learning through Computer-Based Digital Technologies. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 313-327.
- Çiftçi, E.Y., & Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 30(3), 278-298.
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: A multi-disciplinary framework for instructor reflection. *Intercultural Education: Special issue on Learning at*

- Intercultural Intersections, (27)5, 437-456.
- Dunne, L. (2009). Discourses of Inclusion: a critique. *Power and Education*, 1(1), 42-56.
- Escudeiro, N., Barata, A., Escudeiro, P., Welzer, T., Almeida, R., & Papadourakis, G. (2020). Blended Academic International Mobility: tearing down barriers to mobility in a sustainable way. In 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1434-1443). IEEE.
- Ferdig, R. E., Coutts, J., DiPietro, J., Lok, B., & Davis, N. (2007). Innovative technologies for multicultural education needs. *Multicultural Education & Technology Journal*, 1(1), 47-63.
- Fischer, H., Heise, L., Heinz, M., Moebius, K., & Koehler, T. (2014). E-Learning Trends and Hypes in Academic Teaching. *Methodology and Findings of a Trend Study*. International Conference e-Learning 2014, 1, 63-69.
- Forrester, A. (2020). Addressing the Challenges of Group Speaking Assessments in the Time of the Coronavirus. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 74-89.
- Frisby, B.N., Kaufmann, R., & Beck, A.C. (2016). Mediated group development and dynamics: an examination of video chatting, Twitter, and Facebook in group assignments. *Communication Teacher*, 30(4), 215-227.
- Joo, Y.J., So, H.J., & Kim, N.H. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers & Education*, 122, 260-272.
- Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 20(2), 183.
- Karkoulia, K.C. (2016). Teachers' attitudes towards the integration of Web 2.0 tools in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 46-73.
- Keles, E. (2018). Use of Facebook for the Community Services Practices course: Community of inquiry as a theoretical framework. *Computers & Education*, 116, 203-224.
- Lee, L., & Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 26(3), 281.
- Lenkaitis, C.A. (2020a). Virtual exchanges for intercultural communication development: Using can-do statements for ICC self-assessment. *Journal of International and Intercultural Communication*. – <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17513057.2020.1784983>
- Lenkaitis, C.A. (2020b). Technology as a mediating tool: Videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 483-509.

- Li, X. M., & Wang, Y. G. (2014). The Application of CMIC in Cultivating Learners' Cross-Cultural Communication Competence. *Applied Mechanics and Materials*, 610, 667-672.
- Luo, M.M., & Chea, S. (2020). Wiki use for knowledge integration and learning: A three tier conceptualization. *Computers & Education*. - <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520301196>.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199.
- Mohan, V. (2020). Building A Virtual Classroom Application Using The Amazon Chime SDK | Amazon Web Services. - <https://aws.amazon.com/blogs/business-productivity/building-a-virtual-classroom-application-using-the-amazon-chime-sdk/>
- Neva, C., Landa-Buil, M., Carter, B. A., & Ibrahim-Ali, A. (2010). Telecollaboration in Spanish as a foreign language in Trinidad. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 75-102.
- Parcha, J.M. (2014). Accommodating Twitter: Communication accommodation theory and classroom interactions. *Communication Teacher*, 28(4), 229-235.
- Pasha, A., Abidi, S., & Ali, S. (2016). Challenges of offering a MOOC from an LMIC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 17(6), 221-228.
- Pasquale, G. (2015). The teaching methodology in intercultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2609-2611.
- Purcell, K., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). Pew Research Center's Internet & American Life Project. The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools. - <https://www.pewresearch.org/internet/2013/07/16/the-impact-of-digital-tools-on-student-writing-and-how-writing-is-taught-in-schools/>
- Rienties, B., Alcott, P., & Jindal-Snape, D. (2014). To let students self-select or not: that is the question for teachers of culturally diverse groups. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 64-83.
- Sokolovski, A. (2016). The Usage of Collaborative ICT Tools in Higher Education: Preliminary Study and Anticipated Results. Conference on Information Technologies for Young Researchers – CITYR'09, 6-7 June 2009, Skopje, R. Macedonia. - https://www.researchgate.net/publication/291971428_The_Usage_of_Collaborative_ICT_Tools_in_Higher_Education_Preliminary_Study_and_Anticipated_Results
- Soltero, J., (2020). Google Meet Premium Video Meetings—Free For Everyone. -:

<https://blog.google/products/meet/bringing-google-meet-to-more-people/>

- Strich, F., Mayer, A.S., & Fiedler, M. (2019). A Social Network Approach to Blogs: Improving Digital Collaborative Learning. - <https://core.ac.uk/download/pdf/301384176.pdf>
- Swartz, S., Barbosa, B., & Crawford, I. (2020). Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), 57-79.
- Tanaka, H., & Nechita, F. (2020). Social Cognition of Temporality and Environment: Lingua Franca English Construction. *Business Communication Research and Practice*, 3(1), 17-26.
- Terhune, N. (2015). Language learning going global: linking teachers and learners via commercial Skype-based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1071-1089.
- Vurdien, R. (2019). Videoconferencing: developing students' communicative competence. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 4(2), 269-298.
- Yeskel, Z. (2020). New Meet Features To Improve Distance Learning. - <https://blog.google/outreach-initiatives/education/meet-for-edu/>
- Wang, C.M. (2012). Using Facebook for cross-cultural collaboration: The experience of students from Taiwan. *Educational Media International*, 49(1), 63-76.
- Wilson-Forsberg, S.C., Power, P., Kilgour, V., & Darling, S. (2018). From Class Assignment to Friendship: Enhancing the Intercultural Competence of Domestic and International Students through Experiential Learning. *Comparative and International Education Éducation Comparéet Internationale*, 47(1), 1-18.

МОДУЛ IV. СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ В УНИВЕРСИТЕТА

4.1. Характеристики на социалното включване във висшето образование

4.2. Области на социално включване в рамките на университета

4.3. Фактори, политики и стратегии за социално включване

4.1. ОСОБЕНОСТИ НА СОЦИАЛНОТО ВКЛЮЧВАНЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

от Buckinghamshire New University, Великобритания⁵¹

Резюме

Социалното включване е това, което всички общества се стремят да постигнат. Процесът на създаване на сплотено общество, където всички могат да работят заедно и да се уважават, отнема време. Университетите имат своята роля във връзка със социалното включване, тъй като те са среда, в която всеки може да постигне същата цел. Процесът на трансформиране на университетската среда в по-социално приобщаваща може да бъде постигнат чрез законодателство, политика и процедурни норми. Това проучване показва, че въпреки някои от предизвикателствата, може да се постигне напредък към демократично и цялостно развитие на университета. Университетите са мотори за промяна и напредък в обществото по отношение на хората, които работят заедно за общо благо. Те могат да постигнат напредък в подобряване на политиките за повишаване на нивото на социално включване, като гарантират, че разполагат със специален персонал, притежаващ знанията, необходими за формализирането и институционализирането в техните системи.

Ключови думи: стратегии за социално включване, план за социално включване, инструменти за самооценка на социалното включване

⁵¹ Лице за контакт: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

4.1. ОСОБЕНОСТИ НА СОЦИАЛНОТО ВКЛЮЧВАНЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Характеристики на социалното включване във висшето образование

Следващият раздел се фокусира върху стратегиите за подобряване, като помага на университетите да се справят със следните области:

- предоставяне на насоки за подобряване на интеркултурните умения;
- контролиране на неравномерното посещаване и отпадане;
- проверка на посещаемостта;
- подобряване на възможностите за гарантиране на напреднали перспективи за студентите;
- подобряване на комуникацията и сътрудничеството между студентите и университетите и общността;
- сътрудничество с инициативи и асоциации на малцинствата;
- събиране на данни за съществуващи групи за подкрепа;
- да са наясно с интеграцията на студенти от социално разнообразни среди в университета и с местните хора.
- създаване на възможности за доброволчество в общностите.

1. Стратегии

Когато университетите извършват оценка на качеството, може да се поддържа процес на местно развитие. Продължителният процес може да бъде получен чрез план за развитие на социалното включване, който трябва да съществува за всеки университет.

Има няколко начина за планиране на това развитие, но централно е общността да приеме подходящ метод. Всички преподаватели и преподаватели трябва да бъдат включени в планирането на разширяване на университета по време на подготовката и изпълнението. Важно е фазата на изпълнение да бъде пренебрегната и наблюдавана.

Всеки университет е в различна фаза в процеса на подготовка и вероятно ще има различна представа за това кой е най-добрият начин за развитие на цялостна общност. Това от своя страна влияе върху средствата, чрез които университетската общност трябва да бъде включена в подготвителните дейности. Има няколко въпроса, които могат да бъдат взети под внимание:

- оценка на състоянието на учените в неравностойно положение;

- оценка на съществуващите академични упражнения;
- изработване на план за развитие;
- изготвяне на изчерпателна програма за кандидатстване;
- оценяване;
- отговор на резултатите.

Началната процедура съдържа оценка на състоянието на техниката и анализ на позицията на университета. Досега университетската общност може да е участвала в оценка на отдел/факултет, която подчертава степента на социално включване на студентите. Оценката може да предложи доказателства за броя на студентите от малцинствени групи и трябва да посочи отделни срещи, например броя на отпадналите студенти, информация за посещаемостта и броя на студентите, присъединили се към образователните събития. Оценката на настоящото състояние трябва да може да разпознава образователните и социалните изисквания на студентите и да установи точни цели за стимулиране на тяхното социално включване.

Тази фаза изисква силно сътрудничество и трябва да се поддържа от висшето ръководство и персонала чрез инициативи за развитие на персонала. Това изисква участието на членове на малцинствените групи, например делегати на местни общности или неправителствени организации.

2. Изготвяне на плана

Планът намерява за по-добро разбиране на ограниченията за социално включване. Университетите ще открият своите активи и постижения; те могат да забележат части, които се нуждаят от подобрене и да търсят предварителна надстройка. Тези изисквания, признати при изготвянето на плана за действие, могат да бъдат оспорени от университета. Използването на плана като инструмент за цялата институция може да помогне за включването на всички представители на университета в различни части на процеса. Следователно университетът може едновременно да работи по редица проекти, докато отличителните звена работят по разнообразие от задължения, което ускорява нещата.

Някои университети могат да имат въведени оригинални планове за действие и следователно могат да бъдат по-добре подготвени. След изготвяне на плана за действие, членовете на университета се включват в изпълнението. Документирането на ролите, стандартите за постижения и периода, използващ плана за действие, ще улесни университета да приложи стратегиите на практика. Тези важни области ще бъдат

разгледани първо, тъй като университетската култура става все по-всеобхватна. По време на работа могат да се появят нови проблеми, които изискват решаване. Следователно прилагането трябва да бъде гъвкаво, за да може да отговори на различни условия.

Указанията за подобряване на университетското развитие са следните:

- подготовка на преподавателите относно дискриминацията и правата на човека;
- университетска разпоредба за регистрация и посещаване на задължително обучение;
- очакване на отпадане;
- интеркултурни начинания;
- отношения университет-родители;
- помощ в извънучебно време;
- сътрудничество между службите за социална помощ, здравеопазването, психолозите и университета.

Университетска ангажираност като допълнителен инструмент – може да се използва в рамките на университета като допълнителен инструмент за развитие, за създаване на работна програма за постепенна еволюция или засилване. Инициативата, която утвърждава етоса на включване, трябва да насърчава:

- оптимистични и полезни отношения, при които студентите имат чувството, че са оценени.
- среда, в която студентите се чувстват защитени и сигурни.
- показване на поведение, което насърчава ефективното обучение в рамките на университета.
- деликатни и възприемчиви позиции към изискванията на студентите.

3. Социално включване чрез учебен процес

Много изследвания върху междуетническите отношения показаха, че оптимистичното взаимодействие и експресивното сътрудничество могат да подобрят хода на индивидуализация и конструктивни взаимодействия между хора от различни културни групи. Изследванията показват, че контактът между междуетническите индивиди не е достатъчен и хората трябва да изпълняват общи задачи заедно. Социалното условие е задължително да бъде включено- оптимистичен контакт между членовете на групата в надеждна среда. Някои важни изводи за подобряване на класната стая:

- улесняването на контактите и комуникацията между индивиди от различни групи е жизненоважно; може да включва например игри, интерактивно обучение.
- създаване на възможности за работа по общи проекти за стимулиране на сътрудничеството.

Професорите, които имат опит в преподаването в различни среди в класната стая, често осъзнават какви предимства могат да донесат стратегиите за сътрудничество и подкрепа и затова те трябва да бъдат квалифицирани да използват тези подходи за подобряване на комуникацията и сътрудничеството в рамките на и между етническите групи.

Когато планирате лекциите, помислете за:

- кои теми биха подобрили комуникацията и сътрудничеството?
- кои теми да избягвате?
- как да свържете социалните събития със съдържанието на курса?
- ако класът има малък брой студенти, кой е най-добрият начин да го направите?

4. Важни подходи за насърчаване на социалното включване

Методите на обучение, които използват интерактивно обучение и където обучението е съсредоточено върху ученика, са добре известни като много ефективни. Затова е препоръчително използването на тези методи за подобряване на сътрудничеството и контакта между студентите. Те ще развият усещане за вписване в общността. Тези видове дейности са жизненоважни, при условие че те:

- създават оптимистична, полезна ситуация, при която учените могат да говорят свободно, без да се страхуват, за своите мисли и наблюдения;
- подчертават важната функция на езика, като позволяват на учащите да развиват и разбират това, което възприемат;
- действат отговорно по отношение на емоционални проблеми;
- позволяват на студентите да говорят и да развиват съпричастност един към друг.

Интеркултурно образование. Интеркултурното образование има за цел да подобри разнообразието и да стимулира студентите да проявяват уважение към различието. Интеркултурното образование насърчава събирането на студенти от различни културни среди като предварителна точка. Първо, студентите трябва да бъдат стимулирани да ценят

майчиния си език и етническа принадлежност и в същото време да бъдат отворени за различни култури. Второ, за да се подобри съзнанието за културните различия, могат да се използват някои събития в класната стая, особено в класове като изкуство и история. Трето, определени събития могат да се използват за справяне с преживяванията на студента/ученика. Те могат да включват задачи, които включват работа по истории и доказателства; разпитва и прави презентации по различни въпроси.

Образование, базирано на проекти. Учебната програма се фокусира върху умения и компетенции, като се основава на идеи като засилване на приобщаването, сплотено и ясно преподаване. Ученето чрез правене често се показва като ефективен метод на преподаване, тъй като освен знания, той може да изгради умения и нагласи. Образованието, базирано на проекти, също разглежда проблемите, посочени в учебната програма, като мотивира силна връзка между различни области и разнообразен образователен подход.

В сравнение с класическия учебен подход, ролята на педагога е значително различна. Учителят трябва да бъде медиатор-фасилитатор през целия процес на преподаване. Студентите трябва да следват общите правила, дадени от преподавателя/учителя, но трябва да решат как точно да го направят. Следователно питането е по-важно от отговора. Преподавателите трябва да мотивират студентите да си сътрудничат, да предлагат своята подкрепа и обратна връзка и да имат предвид техните наблюдения.

Наставничество от връстници. Институционалната програма за наставничество от връстници е рамка, създадена в университета и подкрепена от университета, в която студентите-доброволци оказват помощ на колеги, изправени пред различни бариери, които им пречат да бъдат успешни (напр. липса на подкрепа от семейството и условия и ресурси за обучение, езикови проблеми, пристигане от друг университет с различни изисквания и др.). Участието в менторство от връстници е от полза за ментора и студента/ученика. За студентите ползите са:

- по-добро отношение към институцията, връстниците и общността;
- способност и самочувствие;
- по-добри оценки и академични постижения.

Преподавателите могат да видят подобрения като:

- по-добра връзка с институцията;
- увереност;

- състрадание;
- умения за комуникация и смекчаване на конфликтите;
- изграждане на отношения в рамките на по-широката общност.

Коучингът помага за развитието на индивидуални умения, знания и работоспособност. Въпреки че процесът се извършва главно един по един, членовете могат да получат шансове да предприемат действия за сътрудничество.

Допълващи действия (допълнителна учебна програма). Допълващите действия са важен компонент от социалното включване на студентските групи в неравностойно положение. Извън университетските дейности могат да се планират чрез образователни центрове, неправителствени организации и т.н. Дейности на открито, пътувания, дейности, свързани с изкуството, актьорски рецитали, съвместни събития с родители трябва да бъдат включени в социалния опит на лишените студенти, тъй като те насърчават приятното взаимодействие с други студенти. Възможност може да бъде осигурена чрез упражнения и артистични дейности. Тези дейности подобряват оригиналността и интеркултурното образование, създават перспективи за групово сътрудничество, добродушен разговор и взаимодействие. Това е добър повод студентите да споделят своите културни ценности.

Установяването на силни връзки с университетски и общностни партньори е жизненоважен компонент в подкрепа на образованието на студенти от малцинствата. Ефективната институция насърчава съвместна работна среда, като например връзки с инициативи на общността, образователни центрове, включващи студенти от малцинствата.

Има доказателства, които показват, че резултатите на студентите са се подобрили, когато сътрудничеството между семейството и университета е добро. Участието на родителите, връзката им с институцията са жизненоважни за успешното посещение и завършване на курса. Участието на родителите може да се счита за факт, наред с самотивацията и необходимостта да се постигне по-добро в общността. Ако студентът/ученикът има проблеми в училище, жизненоважно е да се подобри взаимодействието с групата за подкрепа, за да се помогне при идентифицирането на проблема и решението. В случай на чуждестранни студенти, раздялата със семейството им често е източник на дискомфорт. Когато студентите имат ограничена рамка за подкрепа, е наложително да се гарантира, че те могат да получат помощ вътре и извън етническите групи.

Първата стъпка за насърчаване на повече грижи и участие на общността е да се признае разнообразието в общността и богатството от опит и знания, които могат да бъдат използвани от институцията. Хората от различни общности не трябва да се разглеждат като хармонизирана група. За много студенти раздялата и липсата на помощ са важни фактори, които ги излагат на риск. Ако студентите изпитват усложнения в университета, институцията трябва да разполага с политика и процедури, които да помогнат за интегрирането на студенти от малцинствата в тяхното заведение.

Насърчаване на достъпа до образование и посещаване на университети. Проблемите с нестабилното присъствие и отпадането изискват изчерпателни университетски правила, тъй като тези въпроси не могат да бъдат решени от самите преподаватели. Университетът трябва да подчертае достъпа до образование за всички студенти и да предложи подходи за спиране на отпадането. Политиките, предпочитани от университетската общност, трябва да бъдат описани в стратегията за развитие. В случай, че екипът за предотвратяване на отпадането трябва да проведе разговор със студента, напуснал университета, е добре да се следват следните инструкции: открийте обстоятелствата, формулирайте запитвания, дефинирайте проблемите и препоръчайте решения.

Успешните стратегии, препоръчани от училищата, трябва:

- насочване на студентите, които имат проблеми, към фасилитатора на университета за възстановяване на взаимодействието с родителите;
- организира атрактивни действия за студенти, напуснали курсовете;
- установяване на консултации, които помагат на родителите на студентите да убедят тези студенти, които са изоставили курсовете, да се присъединят отново към университета;
- предлагат събития за отпаднали и завърнали се студенти.

Сътрудничество с фасилитатори и образователни центрове. Университетите не могат да се справят сами с изискванията за учене на малцинства и студенти в риск. Следователно сътрудничеството на университета с други институции е от съществено значение. Участието на родителите в дейности, свързани с курса, може да се осъществи чрез сътрудничество с подходящи обществени асоциации. Подходът към отношение на сътрудничество е полезен, защото може да насърчи приноса на други заинтересовани части от обществото. НПО могат да представят ноу-хау по отношение на нуждите на малцинствените групи и как да подхождат към проблемите; НПО също могат да помогнат

за подобряване на сътрудничеството с различни заинтересовани страни. Броят на заинтересованите страни е свързан с ефективността на действията и разпространението. Има примери за неправителствени организации, които могат да помогнат на университетите в техните начинания. Университетите и техният персонал могат да се възползват от:

- социални улеснения, включващи модератори
- осигуряване на образователен център;
- допълнителни уроци (например език, спортни дейности);
- специални събития;
- асоциации;
- културни дейности и пътувания;
- спортен;
- информационни съоръжения.

Университетски медиатори. Медиаторите могат да бъдат намерени в центрове за подпомагане на студенти или подобни структури, които са в постоянна комуникация с институцията и могат да предоставят подкрепа както на студентите, така и на техните семейства. Медиаторите разполагат с информация за студентите и техните семейства, като същевременно изпълняват следните задачи: гарантират, че студентите се подкрепят от приемането им за дипломиране от университетския орган, осигуряват задържането на студенти в рамките на организацията, осигуряват мрежа за подкрепа, която да подпомага и подпомага студентите в целия им живот пътуване с институцията.

5. Укрепване на социалното включване

Към правата на човека. Процесът на социално включване е непрекъснат, оформен от практики и политики. Тя се основава на внимателно позициониране по отношение на правата на човека и еквивалентността. В резултат на това университетите трябва да заемат активна позиция, която включва най-важните ценности (оптимизъм и приобщаване, насърчаване на разнообразието) за насърчаване на социалното включване. Ако не предприемете тези стъпки, това би довело до провал на социалното включване и липса на напредък.

Обучение на обучители. Обучението на обучители е важен компонент на процеса. Това е така, защото те трябва да бъдат актуални по въпросите на социалното включване. Университетските преподаватели може да изискват специален вид интеркултурно

обучение. Инструкторите, които се занимават с студенти от малцинствата, са изправени пред специални предизвикателства. Тези предизвикателства могат да включват умствени пречки и необходимост от специализирано усъвършенстване за проактивно действие. Университетските преподаватели може да се наложи да обмислят своите чувства и стандарти, в противен случай може да се наложи да се борят с дискриминацията и грешните описания на обществото. Университетите могат да се справят със загрижеността в рамките на групи или дискриминацията на малцинствените групи. В резултат на това обуниверситетските преподаватели трябва да бъдат информирани, че не е достатъчно да се подобрят техните научни способности. Те трябва да разширят своите интеркултурни умения и да подобрят професионализма, като се включат в обширно обучение по темата за социалното включване. Това обучение ще им помогне да получат информация и разбиране, за допълнително подобряване на способностите за интеркултурно сътрудничество.

Обучението на обучителите трябва да включва някои основни теми, които описват процедурите в осезаеми методи за проследяване на напредъка:

- обучение по правата на човека, социалното включване и безразборността;
- планове за подобряване на достъпа до обучение;
- цялостно разширяване на университета;
- съвместни и подкрепящи процедури;
- интеркултурно обучение;
- политики за подобряване на взаимодействието и сътрудничеството между заинтересованите страни.

Цялостно развитие на университета. В процеса на социално включване административната и образователната част трябва да се балансират. Развитието на университета има за цел да насърчи социалното приемане, както и силно сътрудничество между университета и общността. Единното университетско развитие трябва да има за цел да подобри образователните умения за увеличаване на социалното сътрудничество в рамките на етническите групи. Подобряването на часовете може да доведе до подобряване на социалните отношения между студентите, като по този начин се насърчи благоприятна среда за приемане. Доброто сътрудничество между семейството и университета, както и участието на външната общност вероятно ще подобрят признанието.

Инструментите за университетския преглед могат да бъдат събрани, като се следват точките по-долу и елементите, предоставени в Таблица 1 за самооценка.

Данни за университета, студенти и преподаватели

- Колко студенти са записани във вашия университет?
- Колко от тях имат малцинствен произход?
- Колко студенти от малцинствата са във всеки клас?
- Как оценявате сътрудничеството между центъра (ако има такъв) и университета?
- Промени ли се броят на студентите поради имиграцията напоследък?
- Има ли във вашия университет персонал от различни етнически групи?

Посещаемост и отпадане

- Колко студенти или студенти от малцинствени групи имат хаотичен рекорд за посещаемост?
- Знаете ли за прогнозния брой студенти от малцинства, които не посещават училище?
- Колко студенти от малцинство са напуснали курсове през последните четири години?
- Резултати в клас
- Средна оценка в курса
- Среден резултат от малцинствени студенти
- Колко студенти от малцинство имат първа степен?

Социално включване

- Можете ли да цитирате примера за взаимодействие с студенти от малцинствата по време на допълнителни събития?
- Забелязали ли сте тревоги?
- Срещали ли са се студенти с студенти от малцинство извън учебните часове?
- Обучение на академичния персонал
- Колко хора от вашия персонал са се възползвали от обучението за подобряване на преподаването им по отношение на разширяване на участието и осигуряване на социално включване?

Таблица 1. Самооценка за степента на социално включване

Основни документи на университета и тяхната	Кои компоненти на университетската стратегия включват фокус върху улесняване на студентите да развият потенциала си?
	Как принципите на равенство и многообразие са отразени в стратегията на университета?

достъпност/популярност	Как информацията от въпроси 1 и 2 достига до студентите?
„Физическа“ среда	Как се използва университетското пространство/пространства, за да посрещнат студентите?
Социална среда	Как университетът улеснява привличането на нови студенти?
	Кои методи се използват, за да се гарантира удовлетворяването на нуждите на студентите?
	Кои подходи са по-ефективни, за да направят лекциите по-ясни?
	Как се справя университетът с насилието и дискриминацията?
	Как предотвратява отпадането?
	Какви мерки се предприемат, за да се гарантира, че етническите групи са включени в специални събития?
	Кои критерии се използват за оценка на значението на различните култури в университета?
	Какъв вид подкрепа се предоставя на малцинствени студенти?
	Как се осигурява подходящото сътрудничество между студент/ученик и преподавател?
	Как се помага на студенти с ограничени езикови умения?
Образователни дейности и ресурси	Кои интеркултурни дейности се възпроизвеждат в преподаването?
	Кои дейности са най-ефективни, за да накарат студентите да се възползват от групата?
	Какви допълнителни дейности подобряват ефективно взаимодействието между студентите?
	Кой подход е използван за оценка на пригодността на съдържанието на курса?
Участие на родители	Как родителите са или ще бъдат включени, включително малцинствените родители, в университетските дейности?
Сътрудничество	Какви действия са планирани за подобряване на сътрудничеството със заинтересованите фактори (напр. модератори-фасилитатори, НПО и т.н.)?

4.2. ОБЛАСТИ НА СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ В УНИВЕРСИТЕТА

от Buckinghamshire New University, Великобритания⁵²

Въведение

Процесът на социално включване отнема време. Трансформирането на университетите в по-широка социална и образователна среда не може да бъде възнаградено без обвързващи правни рамки. Международните изследвания обаче показват, че макар структурните предизвикателства да не изглеждат непреодолими, стъпки за самоуправление и по-широко университетско развитие могат да бъдат успешно предприети. Университетите могат да изберат промяна в местния контекст и процеса на развитие. Могат да се разработят стратегии за постепенно увеличаване на нивото на социално включване в университетите чрез мобилизиране на университетски ресурси и съсредоточаване върху местните възможности за сътрудничество. Социалното включване е конкурентна концепция, която идентифицира основата на социалната активност във всяко общество. В теориите за оценка на социалното включване авторите твърдят, че социалното включване трябва да бъде преразгледано. Необходими са изменения, за да се подчертаят структурите, механизмите и практиките, които са обект на социално генерираните неравенства, да се включат достиженията на теориите за грижите и да се осигури адекватна оценка на социалното включване.

Ключови думи: социално включване, грижи, социален активност

⁵² Лице за контакт: Florin Ioraş, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

4.2. ОБЛАСТИ НА СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ В УНИВЕРСИТЕТА

1. Защо да разглеждаме въпросите за разнообразието в университетската учебна програма?

- Осигурете висококачествено университетско образование на всички
- Разширете участието
- Удовлетворете нуждите на различни студентски групи.
- Създайте приобщаваща, подходяща и достъпна поредица от приноси.
- Накарайте студентите да демонстрират привличане и задържане на целевата група, която все повече и повече помага за постигане на различна среда в университета.

Стратегии за собствено развитие. Процесът на вътрешноуниверситетско развитие може да се поддържа, когато университетите постоянно оценяват своите планове за качество за подобрене. Процесът на непрекъснато усъвършенстване е ключова характеристика на университетския процес и може да бъде постигнат чрез постоянно актуализиране на плана за развитие на университета. Университетското планиране на ситуации с широко участие може да бъде интегрирано в планирането за развитие и вече се осъществява на много места по света. Има и други подходи за планиране на университетското развитие. Важно е университетската общност да предприеме проактивен подход.

Мащаби на многообразието. Многообразието има широк спектър от характеристики на идентичността и винаги включва възраст, отговорности или грижи за зависимост, увреждане, пол, брак и гражданско партньорство, бременност и майчинство (осиновяване, хранене, религия или убеждения, пол, социално-икономически произход), социално членство, транссексуалност.

Равенство, многообразие и включване в университетския процес. Сходството и разнообразието на въпросите на приобщаването понякога могат да се разглеждат като нещо в допълнение към основната функция. Интегрирането на отражението на еквивалентността на съществуващите процеси на ниво квалификация и модул е неразделна част от функцията на тези процеси и ще добави реална стойност чрез подобряване на качеството на вземане на решения. Следните насоки директно се отнасят до този процес на разширяване на основната учебна програма.

	Boards of study	Qualification teams	Module teams
Environmental Scanning	Create a curriculum that attracts a diverse student body		
Design and specification		Consider issues of equality, diversity and inclusion at an early stage of qualification and module development and document decisions clearly	
Approval	Use qualification and module specification guidance to assess specifications before final approval.		
Production			Ensure the language, content and imagery used reflects the diversity of culture, identities, and experiences in the UK, Europe and internationally
Post launch	Monitor student registration, completion and attainment of different groups on qualifications and modules and respond to results of monitoring		

Фиг. 1. Отговорности в плана за развитие на университета

Управление на равенството и многообразие в университета.

Университетите са приложили различни разпоредби, за да подчертаят равенството и многообразието в университетските процеси и да гарантират, че те изпълняват задълженията си по законоустановено равенство. Университетите трябва да управляват и интегрират равенството и многообразието:

- предоставяне и ангажиране, разработване на приобщаваща политика
- развитие на персонала
- споделяне на ресурси и разширяване на участието
- ефективност на планиране и отчитане
- наблюдение на равенството на възможностите
- предоставяне на достъпна информация и услуги и публикуване на информация
- работа с организации за равенство

Всички академични служители трябва да бъдат включени в плана за развитие на университета, както във фазата на изготвяне, така и във фазата на неговото изпълнение. Прилагането на Университетския план за развитие трябва систематично да се оценява и наблюдава. Всяка университетска общност е на различни етапи от процеса на планиране на развитието и има различни идеи за най-подходящия начин за развитие на приобщаваща общност. Фигура 1 показва свързаните отговорности.

2. Равенство, многообразие и социално включване

Университетите разширяват достъпа до висше образование, като поставят социалната справедливост и равните възможности в центъра на всичко, което правят. Институциите се ангажират да предоставят възможности за академичен успех на всеки потенциален студент, който се стреми да постигне своите стремежи.

План за действие за равенството между половете. Университетите трябва да изготвят план за действие за равенство между половете. Институциите трябва да определят как стратегически да се справят с тези дисбаланси и как те могат да допринесат за по-балансирана по пол студентска популация в бъдеще.

Включване. Темата за прием се активира чрез преподаване, учене и изследване в университета, където всички елементи са тясно преплетени. Включването в този контекст означава широк спектър от социално-технологични подходи, които позволяват независимостта и участието на всички учащи и намаляват и премахват бариерите пред конкретни групи. Той насърчава ценностите и възможностите за разнообразие и равенство, особено по отношение на уврежданията, пола, възрастта и етническата принадлежност.

Изготвяне на план за развитие на университета. Университетите трябва да признаят техните силни страни и постижения; те ще намерят области, които да търсят и ще търсят изходни точки за подобряване. Планирането трябва да включва ниво на достъп за студенти в риск и с увреждания и да демонстрира непрекъснато подобрене в тази област. Настоящите и бъдещите студенти с увреждания имат предстоящо правно задължение да направят справедливи промени в достъпа до възможно най-широк спектър от 33. Предимството на използването на цялостен организационен метод като инструмент за плана за действие е интегрирането на цялото управление на университетската общност в различните аспекти на процедурата. Учените могат да работят в редица области, докато различните екипи работят по различни задачи и се фокусират върху планирането на нещата да се случат бързо. По-голямата част от университетите вече имат свои собствени планове за действие, така че бъдете подготвени за цялостен подход за планиране.

Разработване на нови полета. Изборът на нова серия от полеви курсове трябва да се основава на пазарната оценка и тази оценка трябва да включва въздействието върху разнообразието на университета, широкото участие и способността да се постигнат целите за достъпност.

Планиране на подпора на персонал. План за записване може да бъде разработен не

само за курсове и модули с единичен курс, но и за учебната програма като цяло. Плановете за записване на студенти трябва да вземат предвид текущия демографски профил на студентите в университета. Ниското представителство може да бъде преодоляно, като се гарантира, че рекламата решава предварително въпроса за разнообразието, като се насочва както към съдържанието, така и към местоположението на комуникацията.

Ръководство за ниво на квалификация. Трябва да се вземе предвид еквивалентността и разнообразието на новите или преработени компоненти на квалификациите, които изискват одобрение. Като част от тази ситуация, квалифициран академичен екип трябва да идентифицира трудностите, с които могат да се сблъскат студенти с увреждания или студенти в риск, и да изготви план, който може да бъде приложен. В допълнение към квалификацията, специалните екипи трябва да проведат специален анализ, за да осигурят подходящи възможности за студентите в риск и хората с увреждания да завършат своята квалификация.

Външна оценка. След като университетът одобри курс за продукта, трябва да бъде назначен външен оценител за преглед. Ако портфолиото на екипа не е особено различно, назначаването на външен оценител ще даде възможност да се реши това. Освен това оценителят трябва да получи кратък преглед на обратната връзка, която модулетъ възнамерява да предостави на екипа по въпроси на равенството, разнообразието и приобщаването.

Създаване на модулни материали. Разнообразието може да се отнася до широк спектър от идентичности и културни особености. Възраст, етническа принадлежност, увреждания, пол, бременност и майчинство, отговорности за грижи и зависимост, религия и убеждения, сексуална ориентация, социално-икономически и образователен произход.

Шаблонът, представен на фигура 2, включва петнадесет въпроса, които помагат да се разширят и обяснят тези кратки описания.

W- Писане за специализирана публиката

O- Възможности за споделяне на различен опит чрез рисуване

R- Представяне чрез различни лещи

D- Многообразието като предмет

Екип за оценка. Екипът за оценка трябва да се опита да гарантира, че критичните читатели, избрани за преглед и обратна връзка, са избрани от възможно най-много различни групи и че могат да включват както формуляра, така и съдържанието и да коментират как може да бъде достъпен. Кратко описание, дадено на критичните читатели,

трябва ясно да помоли читателя да предостави обратна връзка и предложения по въпроси, свързани с езика, наклонността, избягването и разнообразието на материалите на модула.

Opportunity	Good practice identified	Issues to be addressed
Writing with the audience in mind (relates to 'Can all students access the curriculum?' and 'Do students see themselves reflected?') - Is there any use of idiom, exclusive cultural reference or colloquialism? - Is there any use of English language inappropriate to the level of study? - Are there any assumptions about a shared lived experience of students? - Are there any case studies, activities or material that reinforces stereotypes?		
Opportunities for exchange by drawing on different student experiences (relates to 'Do students see themselves reflected?' and 'Are students equipped to participate in a global and diverse world?') - Are there activities that allow students to use their own experiences and to share ideas and experiences to enrich the understanding of other students? - Are there activities and material that create respect and an appreciation of the value of difference? - Are there activities or material that makes students aware of how their experience and viewpoints are shaped by their cultural, historical, geographical, economic and other contexts?		
Representation through different lenses (relates to 'Do students see themselves reflected?' and 'Are students equipped to participate in a global and diverse world?') - Do case studies reflect diversity? - Is there material from different UK contexts where appropriate? - Is there material from other countries, including outside of Europe? - Is there a diversity of views expressed in material or if an author expresses a viewpoint from a particular background or experience is that acknowledged and any limitations that creates discussed?		
Diversity as the subject matter (relates to 'Are students equipped to participate in a global and diverse world?') - Are there opportunities created for direct discussion of age, culture, disability, gender, language, race, religion, sexual orientation or other aspects of identity? - Are there opportunities created for direct discussion of racism, sexism, ageism, heterosexism, religious intolerance, etc?		
Person completing	Module	Date

Фиг. 2. Точки за размисъл върху Университетския план за развитие чрез приобщаване

Набиране на студенти. Предоставената информация за описание на квалификация или модул може да повлияе на избора на студентите. Попълването на декларации за достъпност е важно. Текстът трябва да бъде написан положително. Прозрачността и яснотата позволяват на студентите с бъдещи и настоящи увреждания да правят информиран академичен избор. Университетите трябва да се занимават със специфични въпроси на равенството и разнообразието в преподавателите и следователно да помагат за привличането на студенти от различни среди. В случаите, когато конкретни квалификации

или модули може да не се харесат на определени групи, например учебната програма може да не привлича конкретни етнически групи или да привлича хора от един пол, може да е полезно да се извлече квалификация или модул, който предизвиква студентите.

Учебни съвети. Учебният съвет е организационна структура, която отговаря за осигуряване на стандарти и качество при разработването и разпространението на учебните програми. Следователно те трябва да обмислят успеха или по друг начин на интеграционните, многообразните и интеграционните модули за интеграция. Ще бъде направена допълнителна работа за предоставяне на допълнителни насоки за идентифициране на областите за безпокойство относно добавянето на участия на равнище равенство, разнообразие и модули.

Проектиране на учебни програми- примери за квалификационната спецификация. В приложение 1 са представени внушителни примери за квалификационна спецификация.

Стипендиантите на университета трябва да бъдат включени в процеса на изпълнение чрез разработване на план за действие. Приоритетните области се разглеждат първо с постепенното включване на университетската култура, тъй като акцентът е върху развитието в тези области и други области на интеркултурните въпроси. Проблеми с изпълнението на поредицата от курсове изискват внимание. Следователно изпълнението трябва да бъде гъвкаво, за да реагира на променящите се обстоятелства и да отговаря на мисията и политиките, които възплачават интеркултурната перспектива на факултетите.

Предложените въпроси за засилване на университетското развитие са: обучение на университетски преподаватели по правата на човека и дискриминацията, предотвратяване на проливането, интеркултурни проекти, връзки между университет и родители, подкрепа след работно време, университетска подкрепа за записване и посещаване, развитие в класната стая за социално включване.

Развитие на класната стая за социално включване. Различни изследователски проучвания върху хора с положителни етнически взаимоотношения показват, че положителните взаимоотношения, смисленото сътрудничество могат да подобрят персонализирането и положителните взаимоотношения между хора от различен етнически и културен произход. Социално-психологическото наблюдение, което се цитира широко относно междуличностните или междуличностните отношения, заявява, че „само отношенията не са достатъчни- хората се нуждаят от смислени общи задачи“. Също толкова важно е да се вземат предвид социалните условия, тъй като положителните екипни отношения изискват доверие, сигурност и равенство за всички участващи. Тези

ключови констатации могат да се използват за разработване на класни стаи:

- Важно е да се активират взаимоотношенията и комуникацията между студенти от различни групи чрез съвместни методи на обучение, възможности за социално обучение, спорт и т.н.
- Осигуряването на възможности за работа по общи задачи е също толкова важно, когато става въпрос за работа в малки групи, настройки за съвместно обучение или планиране на проекти.

3. Ключови стратегии за насърчаване на социалното включване в класната стая

Основните стратегии за насърчаване на социалното включване в класната стая са лични стратегии, които могат да помогнат на всички студенти в класната стая да генерират знания по устойчив начин, като същевременно насърчават интерактивна и приятна учебна среда. Съвместните методи на преподаване могат да бъдат от голяма помощ в подкрепа на студентите да развият интерес към участие в образователния процес. Ако преподавателите са наясно с тези възможности за смесване на студентски групи, използването на съвместни методи на преподаване и обучение може да се комбинира с междуличностни и съвместни усилия.

Ползите от съвместните и централизирани методи са широко приети. Тези методи са предимно полезни за подобряване на интеркултурните отношения и сътрудничество, ако университетските преподаватели организират сътрудничество в смесени групи студенти. Те се научават да работят заедно като индивиди и развиват чувство за принадлежност към уеща се общност. Предварително определящите дейности са важни, тъй като те:

- изграждане на положителна, подкрепяща среда, в която студентите могат да се изразяват честно без страх и да говорят за своите идеи и наблюдения;
- подчертава ключовата роля на езика в подпомагането на студентите да се адаптират към своя свят и да развият разбиране за това, което практикуват и наблюдават;
- да се справят с емоционалните проблеми безопасно и по подходящ за възрастта начин;
- позволяват на студентите да обсъждат и разбират ситуации от реалния живот и да развият съпричастност към другите.

4. Интеркултурно образование в цялата учебна програма

Тези подходи, замислени като събития или интеркултурни проекти, се използват за изследване на езика в много контексти, включително езиково образование, преподаване и учене по учебни програми, социална работа, разрешаване на конфликти, езикова политика, комуникация с цифрова интервенция, социални медии, език и глобализация. Целите са да се повиши осведомеността за многообразието и зачитането на различията между културите в образованието. Той използва разнообразието в културите в класната стая като отправна точка за показване на прилики и различия.

Студентите могат да бъдат уверени да празнуват собствения си език и култура и да бъдат отворени за опита на други култури. Езиковото и културното разнообразие може да бъде изразено чрез етикети и знаци на съответните езици.

Дейностите в класната стая с различни учебни програми могат да се използват за повишаване на осведомеността за културното разнообразие. В общото образование студентите могат да развият своите общностни умения и умения за говорене и слушане, като обсъждат, представят и съобщават съответните въпроси. Преподаването на езици може да предостави на студентите текстове за четене като статии във вестници, автобиографии, дневници, статии и брошури. Някои дейности могат да се отнасят до опита и житейските истории на студентите. Тези интеркултурни проекти могат да включват работа по писане на истории и разкази за миграцията, интервюта и презентации по съответните въпроси.

Осигуряване на допълнителни уроци и обучение и преподаване. Обучава ли се университетският персонал по въпроси, свързани с подобряването на образованието, за по-широко участие и финансиране за социално включване? В Приложение 2 е представен инструмент за самооценка, който да се използва от университетския персонал.

Приложение 1. Примери за квалификационна спецификация

Curriculum Fit and Rationale For the Qualification Specification	Question prompts	Example
Is the qualification inclusive?	How will you make it clear to students that inclusive values are an integral part of the qualification?	Internal examples of the sort of wording that could be adapted for use in marketing material to promote to students that the qualification embodies inclusive values ‘The development of any new module within the qualification will anticipate and respond to the needs of students with diverse needs, particularly those with disabilities and other groups with protected characteristics under the Equality Act. This will manifest as adjustments to module materials. Activities will be planned that will be inclusive to all students, where possible. Where not possible, alternatives will be produced that enable students to meet the required learning outcomes’ MSc in Mental Health Science ‘The qualification is fully accessible to all students that meet the entry requirements and there is an alternative entry route for those that are not graduates. The qualification team will ensure there is no bias in the production of module materials associated with the qualification.’ Master of Business Administration (Leadership Practice) Apprenticeship ‘There are multiple ways that diversity will be embedded so that different student groups can identify more easily with the material and thereby engage to a greater extent.’
Curriculum Fit and Rationale For the Qualification Specification	Question prompts	Example
Do all students see themselves reflected?	How will you challenge disciplinary norms and make the qualification relevant to a diverse student body? For example how will you support those responsible for finding or writing content to draw from sources that reflect a wide range of diversity rather than relying on previous content which may represent a more narrow range?	All module team members and especially authors and critical readers will be briefed on and receive guidance on diversity which will include the university priority groups. In addition, they will be required to work to documentation such as the University Widening Access and Success Strategy Postgraduate Diploma in Social Work One of the key challenges that the school faces is that of extending the reach of engineering qualifications to women. The offer of a distance learning opportunity should ensure a gender neutral route and promote diversity. We will try and build a large and active community of female engineering students through a conference and associated forum for International Women in Engineering Day’
	How will you involve a diverse range of students in discussions about the concept and content of the qualification?	The University Business School has a diverse student body and draws from representatives of different groups of students both at the qualification approval Board of Study stage and at Teaching committee stage.
	How will you allow students to bring their own perspectives to learning activities and assessment to ensure equality of engagement?	‘Discussion of different cultural experiences, situations and multiple perspectives is an intrinsic part of the qualification’ Postgraduate Diploma in Systems Thinking in Practice
Are students equipped to participate in a global and diverse world?	How will content within the qualification aim to develop graduate attributes around global awareness and diversity? How will you ensure that the qualification includes opportunities for an understanding of diversity and allow students to recognise their own potential to make a difference in a rapidly changing international context?	‘Through use of examples that show the diversity of people involved in environmental management and technologies. Discussion of global issues is an intrinsic part of the qualification as is the need to study and consider different cultural experiences, situations and multiple perspectives.’ Postgraduate Diploma in Systems Thinking in Practice ‘Materials have an international focus where appropriate and draw on found materials from diverse sources.’

Приложение 2. Инструмент за самооценка за социално включване

Key University documents and their communication	1	What elements in key University policy documents include a focus on helping each Students towards achieving his or her full potential and developing a positive self-concept?
	2	How are principles of equality and diversity with an explicit inclusive and intercultural perspective reflected in key University policy documents?
	3	How are the ideas above communicated publicly in ways understandable and accessible to all Students?
Physical Environment	4	Where are the cultures and languages of ethnic groups and the University represented in pictures, multilingual signs, notices and other elements in the University's physical environment?
Social Environment	5	What routines are in place for welcoming new students, for assisting them in becoming part of the University and for ensuring that their culture is affirmed in the environment?
	6	What procedures are in place for ensuring that the capabilities and needs of new students are recognized?
	7	What methods are used to make University and classroom routines and expectations explicit in a way understood by all students?
	8	What procedures are in place for dealing with discrimination and violence?
	9	What measures are in place to prevent and address drop-out?
	10	How are special events planned to be as inclusive as possible for all ethnic groups in the University?
	11	How is recognition given to important festivals and special days of all cultures in the University?
	12	How are members of minority ethnic groups supported in developing an affirmative sense of identity?
	13	What consideration is given to ensuring appropriate language and behaviour in interactions between staff and students?
	14	What supportive environment is created for learners with limited knowledge of the official language?
Educational activities and resources	15	How is an intercultural approach reflected in the teaching practice of various subjects?
	16	In what co-operative learning activities are students involved so that they recognize and benefit from each other's strengths?
	17	How do extra-curricular options support positive interactions and <u>co-operation</u> between students?
	18	What method is used for assessing the appropriateness of images and messages contained in courses texts and other resources?

4.3. ФАКТОРИ, ПОЛИТИКИ И СТРАТЕГИИ ЗА СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ

От Zagreb University, Хърватия⁵³

Резюме

Главата дава информация за фокуса и основните идеи на политиката на ЕС в областта на образованието и обучението, които трябва да бъдат от значение за стратегиите за създаване на политики за социално включване на национално, регионално и местно ниво. Обръща се внимание на следните фактори; а) приемане и насърчаване на общите ценности и общи принципи на Съюза; б) укрепване на европейската идентичност; в) осигуряване на равни възможности за всяко дете/ученик; г) насърчаване на активно гражданство, критично мислене, активно участие и общностна ангажираност; д) насърчаване на интеркултурни и други компетенции; е) предлагане на подкрепа на образователния персонал и преподаването, и на семействата; ж) използване и прилагане на инструментите и инструментите на Съюза; з) насърчаване и развитие на европейско образователно пространство. Държавите-членки на ЕС се различават по прилагането на политиките за приобщаващо образование. Националните, регионалните и местните предпоставки и контекст играят роля в процесите на разработване на стратегии и прилагане на политики.

Ключови думи: социално включване, стратегии за създаване на политики, политика на ЕС, препоръки

⁵³ Лице за контакт: Sanja Lončar, e-mail: sloncar@ffzg.hr

4.3. ФАКТОРИ, ПОЛИТИКИ И СТРАТЕГИИ ЗА СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ

Въведение

Целта на главата е да илюстрира политиката на ЕС в областта на образованието и обучението, която е от значение за разработването на политики за социално включване на национално, регионално и местно ниво. Първо, главата описва основни политически документи и препоръки, представени през последното десетилетие от ООН, институциите на Европейския съюз (Европейска комисия, Европейски съвет и Съвет на министрите) и Съвета на Европа. Тези документи и препоръки предоставят общата рамка, т.е. общите директиви и насоки за планиране на европейските и националните образователни политики за периода до 2030 г.

Въз основа на анализа се обръща внимание на следните фактори: а) приемане и насърчаване на общи ценности и общи принципи на Съюза; б) укрепване на европейската идентичност; в) осигуряване на равни възможности за всяко дете/ученик; г) насърчаване на активно гражданство, критично мислене, активно участие и общностна ангажираност; д) насърчаване на интеркултурни и други компетенции; е) предлагане на подкрепа на образователния персонал и преподаването, и на семействата; ж) използване и прилагане на инструментите и инструментите на Съюза; з) насърчаване и развитие на европейско образователно пространство. Държавите-членки на ЕС се различават както в настоящото им прилагане на политиките за приобщаващо образование, така и в предишния опит в разработването и прилагането на стратегии за политики за социално приобщаване във висшето образование. В тази глава ние също така предоставяме примери за интеркултурни „thin spots“ и микро предизвикателства.

1. Рамка на политиката на ЕС за социално включване

Образованието е признато за изключително важно за изграждането на приобщаващи и сплотени общества. Предлагат се многобройни политически документи и препоръки на международно и европейско ниво с цел да се насърчат заинтересованите страни в образованието за по-нататъшно разработване и прилагане на конкретна политика. А именно, всяка държава от ЕС „е отговорна за собствените си системи за образование и обучение“ и трябва да разработи своя собствена образователна политика и

да работи постоянно за нейното усъвършенстване в съответствие с европейските и международните разпоредби. Въз основа на националната образователна политика други регионални и местни заинтересовани страни в образованието, например университети и образователни институции, са поканени да разработят свои собствени образователни политики и подходи за тяхното прилагане.

Политическите документи и препоръки, представени през последното десетилетие от ООН, институциите на Европейския съюз (Европейска комисия, Европейски съвет и Съвет на министрите) и Съвета на Европа, предоставят общата рамка, т.е. общи директиви и насоки за планиране на образователните политики през периода до 2030. Най-важните документи и препоръки, които трябва да се вземат предвид при разработването на национални, регионални и местни образователни политики и стратегии, са следните:

- Консолидирани версии на Договора за Европейския съюз и Договора за функционирането на Европейския съюз /Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union/ (2012)
- Европейският стълб на социалните права /*The European Pillar of Social Rights*/ (2017)
- Бяла книга за интеркултурния диалог /*White Paper on Intercultural Dialogue*/ (2008)
- Стратегическа рамка ET2020 за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението /*ET2020 strategic framework for European cooperation in education and training*/ (2009)
- Програма на ООН за устойчиво развитие до 2030 г. /*UN's 2030 Agenda for Sustainable Development*/ (2015)
- Парижката декларация /*Paris Declaration*/ (2015)
- Програма за образование до 2030 г. /*Education 2030 Agenda*/ (2017)
- Бяла книга за бъдещето на Европа /*White Paper on the Future of Europe*/ (2017)
- Програма на лидерите /*Leaders' Agenda*/ (2017)
- Римска декларация /*Rome Declaration*/ (2017)
- Препоръка на Съвета от 22 май 2018 г. за насърчаване на общите ценности, приобщаващото образование и европейското измерение на преподаването /*Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values,*

inclusive education, and the European dimension of teaching/ (2018)

- Съобщение на комисията до Европейския парламент, Европейския съвет, Съвета, Европейския икономически и социален комитет и комисията на регионите */Communication from the commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions/* (2018)
- Младежка стратегия на ЕС */EU Youth Strategy/* (2018)

Важно е обаче да се отбележи, че горният списък с политически документи и препоръки не е изчерпателен и че образователните политики съответстват и надграждат политики от други сектори и области. Заинтересованите страни в образованието и практиците, които работят по разработването на политики и стратегии, трябва да са наясно с различния национален, регионален и местен контекст и следователно да включват други препоръки, отнасящи се до етнически, религиозни, културни, икономически и други предизвикателства.

Някои от съществуващите и споменати политически документи и препоръки предлагат доста конкретни препоръки за държавите-членки. Фокусът и (припокриващите се) идеи на политиката на ЕС в областта на образованието и обучението, които трябва да бъдат от значение за политиките за социално включване, са следните:

- **Приемане и насърчаване** на общите ценности и общи принципи на Съюза, т.е. приемане на общите ценности и общи принципи за зачитане на човешкото достойнство, свобода, демокрация, равенство, върховенство на закона и зачитане на правата на човека, включително правата на лица, принадлежащи към малцинства (Договор за Европейския съюз/ 2007/2012; Council Recommendation */Препоръка на Съвета/*, 2018). Образованието, обучението и културата „са от решаващо значение за предаване и насърчаване на общи ценности и изграждане на взаимно разбирателство“ (Европейска комисия, 2018).

- **Укрепване на европейската идентичност**, т.е. повишаване на осведомеността за произхода на Съюза, причините за неговото създаване и неговото основно функциониране и подобряване на познанията за многообразието на Съюза и неговите държави-членки с цел да се подкрепи взаимното уважение, разбирателство и сътрудничество в рамките на и между държавите-членки (Council Recommendation */Препоръка на Съвета/*, 2018) и следователно укрепване на европейската идентичност.

Образованието във всички негови видове и на всички нива трябва да се използва за изучаване на европейския контекст и общото наследство, повишаване на осведомеността

за „единството и многообразието, социално, културно и историческо, на Съюза и на държавата-членка. Това трябва да „укрепи социалното сближаване и положителното и приобщаващо здравословно чувство за принадлежност на местно, регионално, национално и равнище на Съюза“ (Council Recommendation /Препоръка на Съвета/, 2018). Разнообразието, като „отличителна черта на Европа“ и „източник на иновации и творчество“ трябва да спомогне за „обединяване на хората през границите“, „насърчаване на равенството между жените и мъжете“ и „създаване на чувство за принадлежност“ (Европейска комисия, 2018). Държавите-членки следва да насърчават споделянето на европейското културно многообразие и споделено наследство и да повишават осведомеността за социалното и икономическото значение на културата (Европейска комисия, 2018).

• **Осигуряване на равни възможности за всяко дете /ученик**, т.е. обучението във всички негови видове и на всички нива трябва да се използва, за да се осигури на всяко дете справедлив шанс и равни възможности за успех. Всички учащи трябва да имат достъп до качествено образование и подкрепа според техните специфични нужди (като се имат предвид различията в социално-икономическите, културните, етническите и други типове произход и пол) и възможностите да се направи преход „между различни образователни пътища и нива“ с „адекватно образование и професионално ориентиране“ (Council Recommendation /Препоръка на Съвета/, 2018). Освен това равенството включва висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст, за да „гарантира, че всички деца в Европа могат да имат добър старт в живота“ (Европейска комисия, 2018).

• **Насърчаването на активно гражданство**, критично мислене, активно участие и ангажираност на общността, т.е. образованието във всички негови видове и на всички нива трябва да се използва за насърчаване и развитие на образователна среда, която да насърчава активното гражданско и етническо образование, толерантните и демократични нагласи и социални и граждански компетенции (Council Recommendation /Препоръка на Съвета/, 2018). Специален акцент се поставя върху значението на критичното мислене и медийната грамотност, „особено при използването на Интернет и социалните медии“. Освен това трябва да има възможности и структури, които да гарантират активното участие на университетски преподаватели, родители, студенти и по-широката общност, както и да гарантират „демократично участие на младите хора и активно, критично осъзнато и отговорно участие на общността“ (Council Recommendation /Препоръка на

Съвета/, 2018).

- **Насърчаване на интеркултурните и други компетенции**, т. е. необходимо е да се обърне внимание на образованието, за да „се отключи“ пълният потенциал на младите хора. Това включва инвестиции в развитие на умения, компетенции и знания. Трябва да се обърне внимание на изучаването на езици, популяризирането на родния език и култура, както и на „уменията, свързани с дигитализацията, киберсигурността, медийната грамотност и изкуствения интелект“ (Европейска комисия, 2018). При развиването на компетенции трябва да се използват „повечето от възможностите, предлагани от новите технологии и световните тенденции“ (Европейска комисия, 2018).

- **Осигуряване на подкрепата на образователния персонал** и преподавателите, и на семействата, т.е. разработване на мерки, които биха помогнали за овластяване на образователния персонал да преподава на студентите общите ценности и общи принципи на Съюза, да обучава студентите на критично мислене и медийна грамотност и активна гражданска позиция. Също така, разработване на мерки, които биха помогнали за овластяване на образователния персонал да отговори на нуждите на различните учащи. Образователните системи трябва да гарантират „непрекъснато обучение, обмен и обучение на връстници и консултиране с връстници, както и насоки и наставничество за образователния персонал“ (Council Recommendation /Препоръка на Съвета/, 2018). Подкрепата трябва да се предоставя на семейства и родители.

- **Използване и прилагане на инструментите** и инструментариума на Съюза- съществуват редица инструменти за финансиране на Съюза, като „Еразъм+“, европейските структурни и инвестиционни фондове, „Творческа Европа“, „Европа за гражданите“, правата, програмата за равенство и гражданство, „Хоризонт 2020“, достъпни за Държавите-членки, за да могат те да прилагат политиките на ЕС и на национално равнище, както и да поддържат и укрепват участващите и демократични общества. Държавите-членки се насърчават да използват наличните инструменти и инструменти в подкрепа на учебната мобилност на всички нива на образование.

- **Насърчаване и развитие на европейско образователно пространство**- трябва да се положат усилия, за да се осигури учене, изучаване и провеждане на изследвания в държавите-членки, да се говори на два езика (в допълнение към майчиния език) и да има силно чувство за европейска идентичност (Европейска комисия, 2018). Това трябва да включва укрепване на образователното и културното измерение в рамките на Съюза (Европейска комисия, 2018), чрез насърчаване на трансграничната мобилност и

сътрудничество в образованието и обучението, т.е. развитие на различни форми на партньорство и сътрудничество между училищата и общностите.

Държавите-членки трябва да работят за преодоляване на „пречките пред мобилността и трансграничното сътрудничество“ (Европейска комисия, 2018), като използват възможностите, предоставени от програма „Еразъм+“, европейските университети, европейската студентска карта, взаимното признаване на дипломи, изучаването на езици и др. (Европейска комисия, 2018). Европейското образователно пространство трябва да обхваща „учащите от всички възрастови групи, независимо от техния произход, и целия сектор, включително образованието и грижите в ранна детска възраст, училищата, професионалното образование и обучение, висшето образование и обучението за възрастни“ (Европейска комисия, 2018).

2. Предишен опит в разработването и прилагането на стратегии за политики за социално включване във висшето образование

Държавите-членки на ЕС имат различен опит в разработването и прилагането на стратегии за политики за социално включване във висшето образование. Група експерти извършиха обширни изследвания и през 2019 г. публикуваха проучване за политиките за социално включване във висшето образование в ЕС-2019. Ще посочим основните му изводи в текста по-долу „на различни политики, които насърчават достъпа до висше образование, участието и завършването от студенти от недостатъчно представени групи, като например нисък социално-икономически или образователен произход, етнически малцинства, мигранти и бежанци. Това проучване формулира типология на основните лостове за политика, използвани от държавите-членки, регионите и/или висшите учебни заведения за стимулиране на разширяването на участието и социалното включване във висшето образование“ (Kottmann et al., 2019, p. 5). Освен това авторите посочват, че „изследването комбинира различни подходи, за да даде възможност за структуриран опис и преглед на европейските, националните и институционалните политики по отношение на социалното приобщаване и разширяване на участието във висшето образование в ЕС. Чрез прегледа на различни политики, изследването идентифицира типология на политиките, насочени към засилване на социалното включване във висшето образование в държавите-членки на ЕС (ЕС 28) ”. (пак там) Авторите са провели проучване на осем задълбочени казуса, описващи политиките за социално включване в избрани страни: Австрия, Чехия, Франция, Ирландия, Латвия, Холандия, Португалия и Шотландия. Тези

случаи въвеждат примерите за добри практики в политиките за социално приобщаване в държавите-членки на ЕС. Сканиране на политически лостове, прилагани в държавите-членки на ЕС, демонстрира шестнадесет (16) типични политически инструмента, използвани за насърчаване на социалното включване, които могат да бъдат категоризирани в следните четири основни типа политика.

Регламенти, изрично уреждащи достъпа и социалното включване. Те обхващат правилата за прием, акредитация и предварително обучение. Това са политически мерки, създадени за подобряване на достъпа и завършването на ВО от недостатъчно представени групи. Тяхната обща характеристика е, че те се опитват да улеснят влизането в ВУ или признаването на предварително обучение от студенти в неравностойно положение. Тази група включва следните политики: а) критерии за акредитация за висше образование, насърчаващи разширяване на участието; б) правила за прием, насочени към конкретни групи студенти; в) правила за признаване на предишно обучение. Само една държава (Чешката република) е идентифицирана като прилагаща политика а), докато другите две са в сила в около половината от държавите или повече. (пак там, стр. 5-6)

Финансови политики: тези политики са насочени към студенти и семейства на студенти, които нямат финансови средства за подпомагане на висшето образование и/или се страхуват, че връщането на висшето образование няма да компенсира разходите му. Има и финансови стимули за висшите учебни заведения. В тази група са идентифицирани шест политики: а) безвъзмездни средства, основани на нуждите; б) безвъзмездни средства, основани на заслуги; в) семейни надбавки; г) данъчни облекчения за родителите; д) обезщетения за студенти/подпомагане; е) стимули за институциите на ВО. Безвъзмездни средства въз основа на нуждите са идентифицирани във всички страни от ЕС, докато другите политики (с изключение на семейните надбавки) се появяват в около половината или повече от страните. (пак там, стр. 6).

Организационни политики: това са политики, насочени към организацията на образованието, приспособяване на програмите, тяхното съдържание и тяхната организация към нуждите на нестандартни студенти. Той включва три различни политики: а) подобряване на компетенциите за студенти с неравностойно образование; б) диференциация/въвеждане на (нови/по-кратки) учебни програми; в) по-гъвкаво предоставяне на образование (напр. дистанционно обучение; въвеждане на нови часови модели за учебни програми; електронно обучение). Всички държави са разработили организационни политики в целия ЕС.

Информационни политики: ролята на тези политики е да информират (бъдещите) студенти за програми, финансиране и други аспекти на висшето образование. Той включва четири различни политики: а) специална подкрепа за конкретни групи за избор на обучение; б) специални разпоредби и програми за бежанците; в) мониторинг на студентите- достъп, напредък и задържане; г) разпространение на знания от изследвания за бариери пред достъпа до ВУ за студенти в неравностойно положение. Около половината от страните или повече използват политики, които попадат под а) и б), докато всички държави прилагат политики за мониторинг (пак там).

3. Идентифициране на национални, регионални и местни предизвикателства за стратегиите и прилагането на политики

Всяка европейска държава-членка има национална стратегия за висше образование и декларативно се стреми към по-приобщаващ достъп и по-широко участие на слабо представени или уязвими социални групи. Националните стратегически документи в областта на образованието, науката и технологиите подчертават значението на образованието и науката като приоритети за развитие и предпоставка за дългосрочна социална стабилност, икономически прогрес и запазване на културната идентичност. Забелязва се обаче, че „страните се различават по отношение на дефиницията на недостатъчно представени или групи в неравностойно положение и само няколко държави имат изрично разширяващи се стратегии за участие“ (Kottmann et al., 2019, р. 6). До каква степен преподаването в академичните среди представлява, ангажира и овластява групите с недостатъчно представяне или в неравностойно положение, студенти с нисък социално-икономически или образователен произход, студенти с увреждания, етнически малцинства, мигранти и бежанци, както и жени и възрастни хора? По какъв начин ги насърчава или обезкуражава да развият своите интеркултурни компетенции и да играят активна роля в националните системи за висше образование? По какъв начин съвременните европейски общества биха могли да запазят образователната среда, която няма да „действа като инструмент за сегрегация и заклеймяване“? (Puzić, 2008, р. 393)

Европейските, националните и институционалните политики, под егидата на Европейския съвет, подчертават значението на интеркултурното образование чрез неговите разнообразни документи, стратегии, политики и препоръки, подчертавайки значението на програмата за учене през целия живот, както и убеждението, че потенциалите за реализация и успехът не зависят от един актьор, а по-скоро от мозайката

на актьорите на различни нива на образование (от предучилищна до по-висока). Практиките по прилагане на споменатите принципи, цели и ценности показаха разнообразието от местни, регионални и национални предизвикателства и пречки (микро предизвикателства). Наднационалните предписания се стремят към признаване и наблюдение на местни, регионални и национални особености, които биха могли да насърчат, но и да нарушат краткосрочните, средносрочните и дългосрочните процеси на промяна.

Съществуващите национални, регионални и местни стереотипи по отношение на уязвимите (например етнически и малцинствени) групи или причините за ниското приемане на елементите на културата на малцинствените групи трябва да бъдат проучени и поставени под въпрос по отношение на техните национални, регионални и местни аспекти, динамика и характеристики „отгоре надолу“ и „отдолу нагоре“. Особено хуманитарни и езикови програми на висшето образование, от бакалавърски и магистърски степени до докторантури, са предназначени и поканени да играят проактивна роля в създаването на среда, която подхранва културното разнообразие в глобализирания свят. Нека покажем някои от примерите за микро предизвикателства във висшето образование:

- Много преподаватели поотделно може да имат положителни ценности за овластяване на интеркултурализма и интеркултурната среда в класната стая и преподаването, но в същото време съществуващите национални учебни програми може да са недостатъчно основани на интеркултурализма, с липсата на методология и съдържание, които насърчават културното разнообразие.

- Социалното включване на младите хора е безспорно, очаквано и необходимо във висшето образование. Въпреки това, тъй като всеобхватният подход и значението на програмата за учене през целия живот играят важна роля в националните и европейските документи и политическите препоръки, дискурсът и прилагането на интеркултурното образование трябва да бъдат насочени по-активно към по-възрастните граждани (на възраст над 50 години) като добре.

От 2015 г. и през следващите години европейските страни се сблъскват с интензивна миграция от Изток и разработват различни стратегии за „справяне“ с огромните културни различия. Интеграцията на пристигащите деца имигранти в училищните системи на приемащите държави беше предизвикателен процес и за двете страни: подхранване на оригиналната културна идентичност (език, традиция и обичаи на страната на произход) и интегриране в училищната система на приемащата страна (Puziś



, 2008, p. 392).

Въпреки че данните за последните няколко години показват увеличените транспортни субсидии за студенти с увреждания, националните, регионалните и местните усилия все още са недостатъчни. Различни участници, от национални, регионални и местни власти, политици, създатели на учебни програми до преподаватели във висшето образование, трябва да положат усилия да насърчат студентите с увреждания да се включат във висшето образование.

- Епидемиологичните предпазни мерки при пандемията Covid-19 и предписанията за носене на маски по целия свят, във всички аспекти на ежедневието ни, така и в класната стая, се оказаха епидемиологично важни. Те обаче повдигат социокултурни въпроси, свързани с интеркултурното образование. Едно от тях със сигурност е: как студентите със слухови увреждания, които четат устни, могат да участват в образователни програми с участници със затворени уста? Широко използваните нови програми за онлайн обучение, аудио и видео платформи, също са ограничени в този смисъл, че силно разчитат на гласово и аудио взаимодействие.

Заклучение

Има много предизвикателства и очаквания пред процеса на интеркултурно образование на наднационално, национално, регионално и местно ниво. През последните десетилетия бяха направени много предпоставки под формата на препоръки и правни предположения, но те все още не могат да отговорят на ежедневните практически предизвикателства, които са част от национален, регионален и местен контекст.

Европейските политически документи и препоръки осигуряват основа за националната образователна политика и регионалните и местните заинтересовани страни в образованието, например университети и образователни институции. Прилагането на политически документи и препоръки (финансови политики, организационни политики, информационни политики) изисква по-добро разбиране на различните съществуващи национални, регионални и местни характеристики на ежедневния опит и микро предизвикателства, свързани с уязвимите групи и насочване към техните нужди. Различни примери за микро предизвикателства във висшето образование изискват стратегически подход и непрекъсната работа в един постоянно променящ се свят. Настоящата пандемия е ярък пример за подобни предизвикателства.

библиографија

- Council Recommendations. (2009). *ET2020 strategic framework for European cooperation in education and training*. -: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>
- Council Recommendations. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching* (2018). -: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>
- Education and Training Monitor. (2019). *Country analysis, Croatia*. -: file:///C:/Users/Tihana%20Rubic/Desktop/Tekstovi%20za%20drugi%20tekst%20Goranov%20projekt%20listopad%202020/et-monitor-report-2019-croatia_en.pdf
- European Commission. (2017). *Rome Declaration*. -: <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2017/03/25/rome-declaration/pdf>
- European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions – Building a stronger Europe: the role of youth, education and culture policies*. -: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A268%3AFIN>
- European Council. (2017). *Leaders' Agenda*. -: <https://www.consilium.europa.eu/media/21594/leaders-agenda.pdf>
- European Union. (2012). *Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union*. -: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>
- Faas, D., Hajisoterioub, C. & Angelidesb, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318.
- Hrvatić, N., & Posavec, K. (2000). Intercultural education and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11(1), 93–105.
- Kottmann, A., Vossensteyn, J.J., Kolster, R., Veidemann, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengom, V. (2019). Social Inclusion Policies in HE: Evidence from the EU. -: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc_117257_social_inclusion_policies_in_higher_education_evidence_from_the_eu.pdf
- Paris Declaration. (2015). *Declaration in Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. -: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529->



[01aa75ed71a1](#)

Puzić, S. (2008). Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected European Curricula. *Metodika*, 15, 390–407.

UNESCO. (2017). *Education 2030 Agenda*. -:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.



Настоящото Ръководство е разработено в рамките на проект:

Разработване на иновативен подход за обучение за университетски преподаватели за работа в съвременна, разнообразна и межкултурна среда - UNICULTURE - 2019-1-RO01-KA203-063400



**Съфинансирано от
Европейския съюз**

Подкрепата на Европейската комисия за създаването на тази публикация не представлява одобрение на съдържанието, а отразява само възгледите на авторите, а Комисията или Националната агенция не могат да бъдат държани отговорни за каквато и да е употреба на информацията, съдържаща се в него.

© 2020, Uniculture project, 2019-1-RO01-KA203-063400

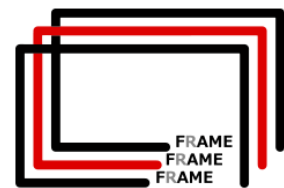
www.uniculture.unitbv.ro



Erasmus+



Transilvania
University
of Brasov



bucks
new university



Sveučilište u
Zagrebu
University of Zagreb



Erasmus+