

**ЦЕНТЪР ЗА КОНТРОЛ И ОЦЕНКА НА КАЧЕСТВОТО НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ
ФОНДАЦИЯ „ЗАЕДНО В ЧАС”**

**ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ НА
УЧЕНИЦИТЕ В VI КЛАС**

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

София, 2014 г.

Анализът е изготвен по поръчка на ЦКОКУО и с финансовата подкрепа на Фондация „Заедно в час“.

В него се изразява мнението на авторите и той не следва да се приема като официална позиция на ЦКОКУО и Фондация „Заедно в час“.

СЪДЪРЖАНИЕ

Д-р Светла Петрова	
Предговор	4
Д-р Светла Петрова, Сашко Арабаджиев	
Глава 1. <i>Обща характеристика на изследването: методология, инструментариум, целева група и извадка</i>	7
Доц. д-р Руска Станчева	
Глава 2. <i>Анализ на четивната грамотност на учениците</i>	11
Д-р Светла Петрова	
Глава 3. <i>Влияние на социалната и семейната среда върху образователните постижения на учениците</i>	28
Д-р Светла Петрова	
Глава 4. <i>Мотивация, нагласи и навици за учене на учениците. Отношение към учебния процес и изучаването на българския език и литература в училище</i>	41
Д-р Светла Петрова	
Глава 5. <i>Училището като образователна среда и неговото влияние върху постиженията на учениците</i>	56

ПРЕДГОВОР

Д-р Светла Петрова

През есента на 2011 г. Центърът за контрол и оценка на качеството на училищното образование (ЦКОКУО) и Фондация „Заедно в час“ започнаха едногодишен съвместен проект.¹ Целта на проекта беше да се разработи и реализира инструментариум за измерване на четивната и математическата грамотност на учениците от прогимназиалния етап на обучение. В хода на проекта беше конкретизирана целевата група, като в изследването участваха ученици от VI клас.

Проектът на ЦКОКУО и Фондация „Заедно в час“ беше осъществен през учебната 2011–2012 г. със съдействието и на Българското дружество за измерване и оценяване в образованието. Той представляваше цялостно и задълбочено изследване на четивната и математическата грамотност на българските шестокласници. Експерти и сътрудници на ЦКОКУО разработиха концептуална рамка за оценяване с акцент върху прилагането на знанията и уменията на учениците в житейски контекст. Основен елемент в нея беше концепцията за грамотността. Дефинирането на грамотността съответстваше на международния опит в оценяването, което представляваше принос към разбирането на понятието в официалните документи, регламентиращи образователната практика в нашата страна. Като съществен признак на грамотността се възприе способността на учениците да използват рационално познания и умения от различни сфери на общественото битие с цел да определят, осмислят и решават проблеми, произтичащи от реалността. Грамотността се прие като предпоставка и условие за тяхното пълноценно участие в обществения, гражданския и икономическия живот.

Основавайки се на постигнатия успех и натрупания опит, ЦКОКУО и Фондация „Заедно в час“ се споразумяха да продължат сътрудничеството си в областта на оценяването на постиженията на шестокласниците и през учебната 2013–2014 г., резултатите от което са представени в този доклад.

Настоящото изследване използва инструментариума – тест и въпросници – разработен в процеса на осъществяване на предходния проект, но съществено се различава по целите, извадката от учениците, както и по методологията си. За разлика от изследването през учебната 2012–2013 година, сега се проведе оценяване на четивната грамотност на учениците в VI клас в началото (входно ниво) и в края (изходно ниво) на учебната година. Целта беше да се измери напредъкът на учениците в изследваните паралелки в рамките на една учебна година, както и да се определи влиянието на различни фактори върху резултатите им, в това число: културния, социалния и икономическия статус на учениците; мотивацията на учениците за учене и отношението им към учебния процес; училищната среда; преподавателските методи и др.

Оценяването беше осъществено по извадка, която се характеризираше с две особености. От една страна, тя беше изчерпателна за учениците в VI клас, които се

¹ Подробна информация за проекта и неговите резултати е публикувана на сайта на ЦКОКУО на интернет адрес: http://ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz_CKOKUO_20.09.pdf.

обучават от учители по *български език и литература*, подготвени и следващи методиката на преподаване, възприета от Фондация „Заедно в час“. От друга страна, в извадката беше включен същият брой паралелки с ученици в VI клас, на които не преподават учители по *български език и литература* на Фондация „Заедно в час“. Целта беше да се оцени въздействието на учителите на Фондация „Заедно в час“, както и използваните от тях преподавателски методи и подходи, посредством сравняване на резултатите на учениците от двете групи паралелки.

В този доклад са представени резултатите на шестокласниците, участвали в двукратното изследване на четивната грамотност през учебната 2013–2014 година, осъществено в рамките на съвместния проект на ЦКОКУО и Фондация „Заедно в час“. Анализирани са нагласите и ценностите на учениците; мотивацията им за учене и увереността за справяне с проблеми; отношението им към *българския език и литература* и др. Резултатите са представени в контекста на образователната и социалната среда, като е проучено нейното влияние върху тях. Там, където данните позволяват, се проследява промяната в нагласите и мотивацията на учениците в началото и в края на учебната година. Акцентът е върху сравнението между постиженията на учениците от паралелките на Фондация „Заедно в час“ и учениците от т. нар. контролни паралелки.

Докладът се състои от пет глави.

Първа глава съдържа обща характеристика на изследването. Представени са целевата група, извадката и методиката на нейното изготвяне, както и инструментариумът на изследването. Най-общо е описан начинът на обработката на данните и скалирането.

Във *втора глава* се анализират резултатите на учениците в областта на четивната грамотност, като е описан техният профил по среден резултат, съдържателни области, когнитивни умения и пол. Представени са концепцията и рамката на теста по четене; дефинирана е четивната грамотност така, както се използва за целите на настоящото изследване. Подробно са описани измерваните знания и умения и са посочени основните изводи за постиженията на учениците, като са изследвани настъпилите промени между двата етапа на изследването. Следвайки съдържателната рамка на теста, е направен подробен сравнителен анализ на постиженията на учениците от паралелките с преподаватели по *български език и литература* на Фондация „Заедно в час“ и контролните паралелки.

В *трета и четвърта глава* се анализира информацията за социално-икономическата и семейната среда на учениците в съответствие с данните, представени от тях във въпросника за ученика. Основният въпрос – обект на проучване в *трета глава* – е връзката между социално-икономическия статус на ученика (по данните от въпросниците) и неговите образователни постижения (резултатите от когнитивния тест). В *четвърта глава* се описват нагласите на учениците към четенето и ученето; отношението им към учебния процес, оценката им за общия климат в училище и др. Навсякъде, където данните позволяват, се правят сравнения между двете групи паралелки и се анализира промяната в нагласите и мотивацията на учениците в началото и в края на учебната година.

Пета глава съдържа анализ, направен на базата на данните от въпросници, които директорите на училищата в извадката и учителите по *български език и литература* попълниха в хода на изследването. Представени са основните характеристики на училището като образователна среда (политики, ресурси, възможности за извънкласна дейност и др.). Изготвен е общ профил на учителите в училищата от извадката (в това число квалификация и участие в квалификационни форми); описани са най-общо преподавателските нагласи и представи за учебния процес, подходите и стратегиите, които използват.

ГЛАВА 1. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО: МЕТОДОЛОГИЯ, ИНСТРУМЕНТАРИУМ, ЦЕЛЕВА ГРУПА И ИЗВАДКА

Д-р Светла Петрова, Сашко Арабаджиев

Основният акцент на изследването е четивната грамотност на учениците. Оценяването се осъществява посредством два когнитивни теста, администрирани в началото и в края на учебната 2013–2014 година. Тестовете включват както задачи, измерващи знанията и уменията на учениците, така и задачи, ориентирани към тяхното практическо приложение. Задачите са формулирани към разнообразни източници (текстове, диаграми и др.), които пресъздават реални житейски казуси. Като се сравняват резултатите на учениците на двата теста, се анализира промяната в тяхната подготовка, постигната през период от една учебна година. Структурата на извадката позволява също така да се проучи въздействието на учителите на Фондация „Заедно в час“.

Резултатите на учениците се анализират в контекста на факторите, които оказват влияние върху тях, информация за които се събира посредством няколко въпросника. По този начин се осъществява задълбочено проучване на социалната и образователната среда на учениците; как и в каква степен тя въздейства върху техните постижения, както и върху формирането на умения за живот.

Изследването проучва нагласите на учениците към ученето, а именно: доколко активно и мотивирано участват в учебния процес; каква е оценката им за учебното съдържание и начина, по който то се преподава в училище; успяват ли учителите да предизвикат техния интерес и да ги провокират да търсят допълнителна информация по изучавания материал и др. Целенасочено се изследват стратегиите за учене, които учениците познават и използват. Особено внимание се отделя и на въпроси, свързани с образователната кариера на учениците, както и с начините, по които те разпределят и управляват учебното и свободното си време.

Извадка

В изследването участват ученици от VI клас. Целевата група включва учениците шестокласници от всички училища в страната, на които по *български език и литература* преподават учители, прилагачи методиката на Фондация „Заедно в час“. Условно учениците от тези училища образуват основната извадка на изследването. За да се постигнат целите на измерването, в извадката е включена и контролна група от ученици също в VI клас в училища със сравним профил, на които обаче не преподават учители на Фондация „Заедно в час“.

Училищата от контролната група са избрани по няколко показателя. Първият е свързан с резултатите на учениците от училището на националното външно оценяване по български език и литература в VII клас през последните три години. Като част от контролната група в извадката са включени само училищата, които имат сходен профил с училищата от основната извадка и на националното външно оценяване през последните три години показват устойчива тенденция в подготовката на учениците спрямо обобщените резултати за страната. Вторият показател е видът на населеното

място, в което е разположено училището: съответно село, малък, средно голям или много голям град.

Освен тези два показателя, на базата на които е изготвена извадката, съответствието между паралелките в училищата от основната и контролната група е обект на допълнителна експериментална проверка след провеждане на първото измерване в началото на учебната година – т. нар. входно ниво. Резултатите на учениците от двете групи не показаха значими разлики между представянето им на теста.

Общо 287 ученици от 18 училища участваха и в двата етапа на изследването – както в началото, така и в края на учебната година. Извадката на учениците от VI клас, които се обучават по *български език и литература* от учители на Фондация „Заедно в час“, е изчерпателна и включва 170 ученици от 9 училища. Останалите 117 ученици също от 9 училища са от т. нар. контролна група. Сравнително малкият брой участници в оценяването изисква повече предпазливост и внимание при тълкуването на данните, особено по отношение на идентифицирането на възможни модели и зависимости.

Момчетата в общата извадка представляват 52,6% от общия брой на всички участници в изследването, като техният дял е с 5,2% по-голям от дела на момичетата.

Училищата в извадката са разположени предимно в много малки населени места. Изключение представляват общо шест училища от основната и контролната група, разположени в София и Пловдив. Тъй като шестокласниците от училищата, в които по *български език и литература* преподават учители на Фондация „Заедно в час“, са представени изчерпателно, то структурата на извадката по този показател зависи от местоположението на тези училища.

Изводите, които са направени въз основа на данните от изследването, са валидни само за участвалите ученици, учители и училища. Не следва да се правят каквито и да било обобщения например за групи училища или за всички ученици от изследваната възрастова група. Също така данните за учителите, за техните нагласи, методи на преподаване и оценяване и др. следва да се тълкуват само по отношение на изследваната група.

Инструментариум

Методиката на изготвяне на инструментариума и провеждане на изследването изцяло е съобразена с утвърдената международна практика в оценяването. Обработката и оценката на данните се извършва на базата на класическата теория на тестовете, а там, където данните позволяват, се използва IRT модел.

Концептуалната рамка и инструментариумът на изследването бяха апробирани и изготвени през учебната 2012–2013 година. За целите на настоящото оценяване са разработени два теста по четене за измерване на входното и изходното ниво на учениците, които съдържат въпроси с избираем и въпроси със свободен отговор. Въпросите с избираем отговор незначително преобладават в структурата на тестовете, като представляват съответно 67% от въпросите в теста за входното ниво и 66% – в теста за изходното ниво.

Подобно на някои международни изследвания, група въпроси са формулирани към източник на информация, представен като текст, таблица или графика. Тъй като една от целите на изследването е да се измери напредъкът в четивната грамотност на учениците през учебната година, то 17 въпроса от входния тест са включени и в изходния, без да се променя тяхното съдържание и формат.

Освен двата теста по четене, в оценяването се използват три контекстуални въпросника: за ученика, за директора и за учителя. Целта е да се опише образователната и семейната среда на учениците и да се определи в каква степен тя оказва влияние върху техните постижения и напредък в областта на четенето и като цяло върху формирането на уменията им за живот.

Статистическа обработка на данните

Обработката на данните, събрани при провеждането на изследването сред шестокласниците, е извършена с общи и специализирани статистически пакети, позволяващи изчисляването на следните психометрични показатели:

- суров тестов бал и неговите характеристики;
- стандартизиран тестов бал в неговата разновидност 500 ± 100 точки (използвана във всички международни образователни изследвания и при приемни изпити за гимназия или университет – TIMSS, PIRLS, PISA, SAS и други);
- стандартна грешка на измерването;
- коефициенти на надеждност;
- факторен анализ.

Използвани са следните статистически пакети и специализирани програми:

1) Програма за анализ на тестови въпроси – TiaPlus® Test and Item Analysis Build 304. Cito, Measurement and Research Department. Arnhem, the Netherlands © 2008.

2) Пакет на IBM за статистическа обработка на данни от социалните науки SPSS 19: Модули, описателни статистики, таблици, сравняване на средни стойности, корелации, регресионен анализ, числов и категориален факторен анализ, скалиране, анализ на надеждността.

Резултатите на даден ученик са изразени и анализирани, като се отчита:

- какъв е делът на учениците, които имат по-добри и по-слаби резултати от него;
- в каква степен ученикът е усвоил това, което се измерва и което е дефинирано в рамката и концепцията на изследването.

Как се проведе изследването в училищата от извадката?

Изследването е осъществено на два етапа:

- входно ниво: през периода от 24.10.2013 г. до 06.11.2013 г.
- изходно ниво: през периода от 07.05.2014 до 20.05.2014 г.

Анализът се основава на данните на учениците, които са участвали и в двата етапа на изследването и имат попълнени както тестови книжки, така и въпросници.

Датите на оценяванията в отделните училища от извадката бяха определени от директорите на училищата в рамките на посочените тестови периоди. Тестирането във всяко училище се проведе от тестов администратор, който не е служител в избраното училище, а сътрудник на ЦКОКУО или Фондация „Заедно в час“. За целта беше разработен сценарий, който тестовите администратори бяха длъжни да следват. По този начин се гарантираше, че всички ученици, които участват в изследването, ще получат едни и същи указания.

За решаването на въпросите в тестовете бяха предвидени точно 60 минути². След попълването на теста и кратка почивка учениците отговориха и на въпросите във въпросника за ученика. Целта беше да се събере информация за техния произход, семейна среда, навици и нагласи за учене, отношение към училището, учебния процес и др. Времето за попълване на въпросника не беше стриктно регламентирано, но отне приблизително 20 минути.

Директорите на училищата, в които се проведе изследването, както и учителите по *български език и литература* на учениците, които участваха в него, попълниха съответно въпросник за училището и въпросник за учителя.

² Тестът за определяне на входното ниво на учениците съдържа 40 въпроса, а за изходното ниво – 36 въпроса.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ НА ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ

Доц. д-р Руска Станчева

Настоящият текст представя анализ на експериментално изследване на четивната грамотност на ученици от VI клас. Изследването е проведено чрез установяване на четивните им умения на входно-изходно равнище през учебната 2013/14 г. – съответно през октомври – ноември 2013 и май 2014 г.³ Експериментът се фокусира върху напредъка на учениците при отчитане на две групи фактори. Първата група фактори описват постиженията на учениците от гледна точка на особеностите на инструментариума за оценяване във връзка с възприетата концептуална рамка, въз основа на която са разработени вариантите за входно и изходно ниво на теста. Възприет е моделът на многоизмерната рамка, която позволява профилът на учениците да се опише както според форматите и типовете текстове, подбрани и адаптирани за конструиране на тестовите въпроси с разнообразен формат, така и с оглед на когнитивните дейности, необходими за изпълнението на задачите. Втората група фактори могат да се определят най-общо като външни. Те засягат семейния статус на учениците, мотивацията им за учене, училищната среда, използваните методи на преподаване и под. Въздействието на тази група фактори се описва подробно в останалите глави на доклада. А в тази глава изследователският интерес е съсредоточен преди всичко върху описанието на профила на учениците по *среден резултат, съдържателни области, когнитивни умения* и *пол*. Във връзка с това се представят накратко концептуалната рамка на теста по четене, основана на разбирането на авторите на рамката за четивната грамотност. Подробно са описани измерваните знания и умения и са посочени изводи за постиженията на учениците. Измерването на входно-изходното равнище на уменията по четене дава възможност да се изследват и разликите в резултатите в началото и в края на учебната година. Следвайки съдържателната рамка на теста, е направено и сравнение на постиженията на учениците от паралелките на Фондация „Заедно в час“ и контролните паралелки с цел да се направи опит да се установи т.нар. „добавена стойност“ на преподавателите от Фондация „Заедно в час“.

За осъществяването на набелязаните дотук цели беше разработен тест по четивна грамотност за входно-изходно равнище при спазване на всички етапи от процедурата за оценяване с тест и с придържане към добрите тестови практики. Професионалното провеждане на експеримента на отделните му етапи гарантира и обективността на неговите резултати.

Концептуална рамка на теста по четене

От ключово значение при разработването на рамката на теста⁴ и на тестовите задачи, основаващи се на нея, е разбирането на авторите ѝ за *четивната грамотност*. Четивната грамотност е динамично понятие, което претърпява значителна промяна в обема и границите си през последните десетилетия. Това изисква и изясняване на

³ Вж. по-подробно Глава I от настоящия доклад.

⁴ Концептуалната рамка на коментирания тест е разработена от доц. д-р Руска Станчева и доц. д-р Татяна Александрова по поръчка на ЦКОКУО през 2012 г.

обхвата и съдържанието му. В тесен смисъл четивната грамотност се схваща като умение на индивида да чете и пише в резултат от целенасочено обучение, т.е. да декодира и да кодира с графични символи думи и текстове на естествен език, за да обменя информация с други индивиди, владеещи същия графичен код и правилата за използването му. И ако грамотността в този си аспект векове наред е била привилегия на малцина посветени, то от изобретяването на Гутенберговата печатна преса насетне умението да се чете и пише се превръща в обществена ценност и необходимост. Нещо повече – грамотността започва да се схваща все повече във функционален план – като умение да се идентифицира, разбира, тълкува, създава и обменя информация, представена в графичен вид. Свидетели сме на още по-широко възприемане на четивната грамотност като вписана в хиперпонятието визуална грамотност, разбираана като умение да се извлича смисъл от всичко, което е създадено от човека на визуален език. Подобно разширяване на обема на четивната грамотност е следствие от възприемането на нашето съвремие като „ера на дигиталната революция“, в която хората са потопени в среда, изобилстваща от изображения на цифрови носители.

Днес живеем в свят, в който общественият интерес е изцяло доминиран от информационния обмен. Визуалната информация, кодирана в разнообразни формати, поставя и сериозни предизвикателства пред експертите и политическите субекти в областта на образованието. Повече от всякога е ясно, че четивната грамотност, свързана с извличане, обобщаване, осмисляне и оценяване на визуално поднесена информация, изисква целенасочено обучение, което излиза далеч извън тесните рамки на целта учениците да бъдат научени да четат и пишат и да владеят графичните правила на кодиране (правопис, пунктуация, графично оформяне на текст). Тук ще припомним дефиницията на четивната грамотност, възприета от нас в изследването по четене от 2012 г.⁵, в което дефинирахме четивната грамотност като „мрежа от умения, придобити в резултат на системно формално обучение, но и в резултат от неформално учене, които позволяват на индивида да борави с информацията от писмени текстове в различни графични разновидности, за да взима информирани решения, да формира собствено независимо мнение и да развива креативността си в личен и обществен план“. Тази дефиниция отразява съвременното виждане за четивната грамотност с акцент върху функционалния ѝ аспект⁶. Тя е залегнала и в разработването на съдържателната рамка на двата варианта на теста по четене за входно и изходно равнище.

Самата рамка на теста е разработена като адаптирана версия на концептуалната рамка на теста по четене, прилагана в международното изследване PISA през 2009⁷ и 2012⁸ г. Тя е възприета като основа за разработване на съдържателната рамка за теста по четивна грамотност за VI клас (входно-изходно равнище), доколкото смятаме, че

⁵ Вж. Станчева, Р. Анализ на постиженията на учениците по четене. В: Изследване на четивната и математическата грамотност учениците в VI клас. http://ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz_CKOKUO_20.09.pdf

⁶ Вж. The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. UNESCO, 2003, p. 12. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA. 2006. OECD, p. 47.

⁷ Училище за утрешния ден. ЦКОКУО. 2010. http://ckoko.bg/upload/docs/2013-01/book_2010.pdf

⁸ Предизвикателства пред училищното образование. ЦКОКУО, 2013. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf

отразява най-адекватно съвременното виждане за текста, за четивната грамотност и за когнитивните процеси, необходими за обработване на информация от текстови обекти.

Изграждането на учениците като пълноценни личности, способни да посрещат предизвикателствата на реалния живот в бъдеще, изисква в училищна възраст да се постави основата за изграждане на умения за критическо мислене, чието усъвършенстване да продължава през целия живот. Тези умения включват и адекватно боравене с информация от различни текстови формати и типове. Това означава, че обемът на самото понятие *текст* също се разширява. Текстът вече се разглежда не само като обект, представящ последователно свързани изречения, подчинени на определена тема и обособени в абзаци. Текстът се разбира и като обект, в който се интегрира и информация във вид на таблици, диаграми, карти, схеми и под. – всички те структурирани по определени за всеки от изброените видове графични обекти специфични правила. Ето защо в рамката теста по четене за входно и изходно равнище се обособяват три текстови формата. Тук спадат двата основни текстови формата – *непрекъснат* и *прекъснат текст*, както и тяхната комбинация, обозначавана с термина *смесен текст*.

Ще припомним съвсем накратко и особеностите им. *Непрекъснатият текст* (наричан още и свързан текст⁹) се състои от свързани смислово и граматически едно с друго изречения, организирани в абзаци. Откриването на информация в него се улеснява от самото му структуриране – напр. от обособяването на части и тяхното озаглавяване според застъпените подтеми. Сигнализирането на последователността на отделните части (напр. първа, втора, трета и т.н. част) показва както отношенията между тях, така и отношението на всяка част към целия текст. Налице са и езикови маркери на причинно-следствени връзки (от типа на *ето защо*, *затова* и др.) между отделните части от този текстов формат. Различните графични техники (използване на различни големини, шрифтове, оцветявания) също играят роля за онагледяване на връзките в непрекъснатия текст. Това е форматът, който учениците най-добре познават от училищната практика и личния си опит (четенето за удоволствие). Това е и причината този формат да е най-широко застъпен в тестовете за вход и изход по четене (вж. Съдържателната рамка за вход – изход).

Прекъснатият текст, чиято илюстрация са, както вече посочихме, таблици, диаграми, карти, схеми, графици, снимки, афиши и под., се отличава и съдържателно, формално от непрекъснатия текст. От съдържателна гледна точка съществена отлика на прекъснатия текст е, че представя по правило обективна информация, фокусът му са факти от дадена предметна област. Авторът на прекъснат текст не заявява експлицитно оценката си. Той оставя тази дейност на читателя. От гледна точка на структурата си прекъснатият текст е организиран като матрица въз основа на експлицитно заявени критерии или пък в съответствие с възприети символи (напр. при картите по география или схемите по физика). Този текстов формат е по-лаконичен от гледна точка на използваните езикови средства, но е силно компресиран и компактен по отношение на

⁹ Макар че терминът *свързан текст* е по-често използван у нас, го намираме за некоректен, доколкото определението *свързан* се съдържа в семантиката на термина *текст* (от лат. **teks-* 'тъка, фабрикувам, произвеждам (тъкан от нишки); ето защо сме възприели и се придържаме към термина *непрекъснат текст*.

предаваната информация. Той изисква от четящия сам да открива връзки между изнесените факти и да осмисля информацията. Учениците обаче не се обучават специално да боравят с информация в такъв текстов формат, което е и сериозна пречка за извличането и задълбоченото осмисляне на информация от прекъснат текст. В съдържателната рамка на теста по четене е заложен един прекъснат текст като самостоятелен текстов обект за измерването на входно ниво. В изходния тест прекъснатият текст е част от смесен текст, към който обаче има повече въпроси, част от които са формулирани само към таблицата от смесения текст „Хандбал“ – това е направено, за да се пести от времето за четене на текста.

В структурен план *смесеният текст* представя комбинация от двата основни текстови формата (прекъснат и непрекъснат). Частите му могат обаче да се съчетават съдържателно в разнообразни отношения за изпълнението на различни познавателни функции. Сред тях можем да посочим отношението на синонимия по принципа на „казано по друг начин“ – текстовата единица от формата прекъснат текст дублира изцяло или част от информацията в непрекъснатия текст с цел да изтъкне връзките между отделните подтеми или пък йерархията на основните понятия. По-чест е вторият случай, когато авторът на смесен текст цели да изтъкне частта, представена и в непрекъснат формат, като съществена чрез онагледяването ѝ. Друга функция на текстовия обект в прекъснат формат в рамките на смесения текст е да допълва информацията, представена в частта с непрекъснат текст. Обикновено това става чрез застъпването и разгръщането на подтема, която не присъства в непрекъснатия текст. В задачите за вход и за изход смесеният текстов формат е застъпен с по един текстов обект – с текста „Африка“ във входното равнище и с текста „Хандбал“ в изходния тест. От формална гледна точка в първия случай учениците извличат информация от непрекъснат текст и схематично представена географска карта, а във втория – от непрекъснат текст и таблица. В съдържателен план и в двата случая прекъснатият текст изпълнява допълваща функция по отношение на информацията, представена в непрекъснат формат.

В съдържателната рамка на теста по четене за входно и изходно равнище присъстват и различни типове текстове – *описание, нарация (повествование), инструкция* (за входното ниво), а в изходното равнище са включени и по един текст от типовете *разсъждение (изложение) и аргументация*. Основанието за това е учебното съдържание по български език (по-специално темите *Научен текст* и *Съчинение разсъждение*), както и темите и по останалите учебни дисциплини за VI клас като цяло, доколкото урочната статия независимо от конкретната културно-образователна област (КОО) представя по принцип текст от типа *разсъждение*. Основание за подобно схващане дават съдържателните особености на текста *разсъждение*, за който са характерни *дефинициите* на концепти, *обясненията* на отношенията между дефинираните понятия и *обобщенията*.

От гледна точка на *формата на тестовите задачи* в двата теста присъстват задачи от следните формати: със структуриран отговор от 4 възможности за избор, със структуриран отговор за съотнасяне, с фиксиран свободен отговор, с кратък свободен отговор и с разширен свободен отговор.

Тестовите задачи в теста за четивна грамотност за VI клас представят комбинаториката на различните текстови формати и типове с когнитивните равнища и с форматите на тестовите задачи. Това дава възможност да се проследят в дълбочина четивните умения на шестокласниците от извадката, да се установят четивните им дефицити, да се правят сравнения не само по всеки критерий, застъпен в рамката на теста, но и по вече посочените в началото на тази глава външни (социални) фактори.

Във виждането на авторите на рамката на теста по четене (за вход и изход) четивната грамотност се разглежда като глобална компетентност и отделните текстови обекти в двата варианта на теста, както и самите тестови въпроси към тях не се обвързват с конкретни теми и елементи от учебното съдържание по български език и литература¹⁰. Затова водещ принцип при подбора на текстовете беше съдържанието им да бъде съобразено с възрастовите особености и познавателния опит на учениците от VI клас. За експертите, разработили рамката и тестовите задачи, стабилна основа в това отношение бяха темите, застъпени в учебното съдържание в V и VI клас по отделните КОО (по *човекът и природата, история и цивилизация, география и икономика, информационни технологии*, както и *физическо възпитание и спорт, домашна техника*). По-долу е представена концептуалната рамка за оценяване на четивната грамотност на ученици от VI клас във вариантите ѝ за измерване на входно и изходно ниво.

Разпределение на задачите в теста по четене за VI клас за входно и изходно ниво

	Входно ниво	Изходно ниво
Разпределение според формата на текста		
Непрекъснат текст	78%	84%
Прекъснат текст	8%	
Смесен текст	14%	16%
Разпределение според типа на текста		
Описание	17%	16%
Повествование	60%	30%
Разсъждение	–	12%
Аргументация	–	12%
Инструкция	23%	30%
Разпределение по когнитивни процеси		
Намиране и извличане на информация	40%	50%
Обобщаване и тълкуване	40%	30%
Осмисляне и оценяване	20%	20%
Разпределение според формата на тестовите задачи		
Задачи със структуриран отговор	68%	66%
Задачи със структуриран отговор за съотнасяне	–	6%
Задачи с фиксиран свободен отговор	12%	10%
Задачи с кратък свободен отговор	10%	8%
Задачи с разширен свободен отговор	10%	10%

¹⁰ Изключение прави откъсът от разказа „Косачи“, който е включен в учебното съдържание по литература за VI клас.

Обща рамка на теста		
Брой на задачите в теста по четене	35	36
Време за решаване на задачите	60 минути	60 минути
Брой секции	1	1
Брой почивки	Без почивка	Без почивка

Тестовите за вход и изход са композирани на експертен принцип въз основа на данните от апробацията на качествата на задачите в рамките на съвместен проект на ЦКОКУО и Фондация „Заедно в час“ през 2011–2012 г.¹¹ 30% от задачите в теста за изходно ниво са от теста за входното ниво.

Профил на учениците от VI клас по четене

Измерената при теста по четене надеждност от 0.91 дава основание за определяне на две прагови стойности, чрез които се обособяват три нива на компетентности. В рамките на тези три нива са разпределени учениците според представянето си на теста по четивна грамотност за VI клас. Резултатите на учениците по четене са представени в скала със средна стойност 500 точки и стандартно отклонение 100 точки. Праговите стойности – 379 и 628 точки за входа и 367 и 628 точки за изхода – са определени посредством емпирични данни и експертна оценка. Най-ниският постигнат резултат на входа е 273 т., а на-високият – 683 т. На изхода минималният резултат е 260 т., а максималният – 689 т. Средният резултат на учениците от теста е 509 т., както на входа, така и на изхода, като разликата от 0.13 т. между средния резултат на входа и на изхода е статистически незначителна, доколкото е в границите на стандартната грешка.

Според своя среден резултат и праговите стойности учениците са разпределени в три нива на постижения: *ниски*, *средни* и *високи*. Ако резултатът на един ученик го поставя на дадено ниво от скалата, това означава, че той може да реши поне половината от задачите, съответстващи на това ниво.

Среден резултат на учениците на теста (в точки) по четене на входно-изходно равнище

	Минимален резултат	Максимален резултат	Среден резултат	Стандартна грешка
Входно ниво	273	683	509,03	5,48
Изходно ниво	260	689	508,90	5,47

Липсата на промяна при средния резултат на учениците между входния и изходния тест по четене би могла да получи обяснение по няколко линии.

По отношение на надграждането на уменията по четивна грамотност за изследваната извадка от шестокласници би могло да се предположи, че една учебна година в изследваната възрастова група се оказва къс период за отчитане на значими разлики. Може да се каже, че читателската активност и експертност на шестокласниците като цяло остава непроменена. На второ място, стагнацията при

¹¹ Вж. по-подробно на http://ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz_CKOKUO_20.09.pdf

средния резултат на входа и на изхода на теста по четене за 6. клас би могла да се тълкува – макар и доста внимателно предвид на формирането на извадката – от гледна точка на ДОИ за УС за VI клас по български език и литература. Може да се предположи, че постигането на формулираните очаквани резултати по темите от учебното съдържание не оказва влияние в посока на подобряване на четивните функции на шестокласниците. Казано с други думи, действащата програма обременява учениците с фактологически знания за системните особености на различните езикови равнища, както и със знания за структурата на художествения текст в обучението по литература, без да въздейства значимо върху подобряването на четивните умения на учениците. Симптоматичен е и фактът, че в програмата по български език за VI клас рецепцията и продукцията на текст (и то само в непрекъснат формат!) са застъпени като основен обект на обучение в общо пет от всичките 28 методически единици (уроци за нови знания), което по всяка вероятност има отношение спрямо наблюдаваната стагнация в четивните умения в 6. клас, засвидетелствана от експерименталното им изследване. Прави впечатление, че и самата програма по български език е далеч от разбирането за ролята и мястото на четивната грамотност в обучението по роден език, представено в рамката на теста¹². Макар в ДОИ за УС в „Общата характеристика на КОО „Български език и литература“ като цел да се залага „овладяване на умения за изграждане и възприемане на текстове, функциониращи в комуникативната практика“¹³, целенасоченото развиване на умения по четене в рамките на действащата учебна програма се залага единствено в начален етап, т.е. до края на 4. клас. За основната образователна степен (V – VIII клас) същият документ предвижда да се „Изграждат умения за създаване и възприемане на текстове, най-често използвани в речевата практика съобразно стилово-жанровите им особености“, а за средната образователна степен (IX – XII клас) фокусът на уменията по отношение на четенето е формулиран като „овладяване на стиловата типология на текстовете“. Цитираните документи дават основания да се твърди, че графоцентризмът в разбирането на грамотността от страна на субектите, формиращи политиките в образованието, далеч не е преодолян¹⁴. Същият проблем обаче се изтъква и от чужди анализатори като недостатък и на други образователни системи¹⁵.

Общо разпределение на учениците по равнища на общата скала

Прави впечатление, че при стойностите на обособените три нива на компетентности (ниски, средни, високи) не се забелязват значими разлики между

¹² Вж. Учебна програма по български език за 6. клас. Учебна програма по литература за 6. клас. http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/general/educational_programs/6klas/be_6kl.pdf. Вж. още Д. Василева. *Сравнителен анализ на типовете задачи, използвани в PISA и в обучението по български език*. В: Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в PISA 2009, с. 67. Вж. Изследване на четивната и математическата грамотност на учениците в шести клас. ЦКОКУО, 2012. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz_SKOKUO_20.09.pdf.

¹³ Вж. Приложение No 1 към чл. 4, т.1, чл. 4, т. 1. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание.

¹⁴ Вж. Изследване на четивната и математическата грамотност на учениците в шести клас. ЦКОКУО, 2012. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz_SKOKUO_20.09.pdf, с.13-14.

¹⁵ Taylor, C. *New Kind of Literacy, and the world of visual information*.2003. http://literacies4eigvil_ct2003.pdf, p.17

резултатите от входния и изходния тест по четене на учениците, участвали в изследването. Разпределението на учениците е както следва: 9 – 11% от учениците са с постижения на първо и под първо равнище, над седем пъти повече – 82 – 84%, са с постижения на второ равнище и около 7.5% са с постижения на трето равнище. Според данните от изследването незначителна част от учениците с ниски постижения на входа са се „прелели“ в групата на учениците със средни постижения (малко над 1.5%) при тестването на изходното ниво, докато дялът на учениците с високи постижения се оказва почти непроменен (7.7% и 7.3%). Това би могло да се приеме като още едно свидетелство, че действащата учебна програма за 6. клас като цяло (не само в частта си по български език и литература) не способства статистически значимо за подобряване на четивните умения.

Групи	Входно ниво	Изходно ниво
Ниски резултати	10.80%	9.10%
Средни резултати	81.50%	83.60%
Високи резултати	7.70%	7.30%

Първо равнище (ниски постижения)

Шестокласниците с постижения на първо равнище – които са около 11% на входа и съответно малко над 9% на изхода от всички ученици, участвали в измерването, притежават умения да намират информация, директно спомената в текста, могат да правят връзки между точно посочени обекти в текста, както и да съотнасят информация по критерия вярно/невярно. Несполуките им са по отношение на извличането на явна информация по повече от един критерий, както и при намирането на разпръсната из текста информация, с осмислянето ѝ по признака съществено/несъществено, основно/второстепенно. Боравенето с нетипично структурирана информация, характерна за прекъснатия текст, определено ги затруднява. Най-ниски са постиженията им при задачи, които съчетават тестовия формат свободен отговор (кратък/разширен) върху прекъснат текстов обект. Най-вероятно тези ученици често срещат трудности и при усвояването на материала по различни учебни дисциплини в училище. От ключово значение при тях е да бъдат подпомагани да преодоляват четивните си дефицити и да бъдат обучавани в успешни стратегии за учене. Специално внимание е необходимо да се обърне и на развиване на уменията им да обобщават и тълкуват информация от таблици, диаграми, карти и схеми и под.

Второ равнище (средни постижения)

Учениците със средни постижения на теста по четене на входното и изходното равнище формират най-масовата група от извадката – съответно 81.5% на входа и 83.6% на изхода. Те решават успешно както елементарни задачи за идентифициране на информация в непознат текст, но могат и да я извличат и сравняват, ако е разпръсната в текста. Групират елементи от текста според зададен в задачата един или повече критерия. Уменията им да обобщават са стабилни. Те успяват въз основа на „казаното”

в текста да извличат смисъл, т.е. „подказаното“. Такива ученици биха могли да продължат да развиват четивните си умения по отношение на по-дълги и по-сложни текстове, в случай че в преподаването се използват стратегии на активното учене и ако бъдат обучавани целенасочено да прилагат метакогнитивни стратегии.

Трето равнище (високи постижения)

Учениците в 6. клас, постигнали високи резултати на теста по четене за входно и изходно равнище, са съответно 7.7% на входа и 7.3% на изхода. За тях може да се каже, че притежават развити умения за боравене с информация, представена в различни текстови формати и типове, чието съдържание е съобразено с възрастта им. Учениците от групата с високи постижения успяват без проблем да откриват „казаното в текста“, независимо дали тази информация е явна или перифразирана, компактна или разпръсната, представена в непрекъснат или в прекъснат текст. Те съумяват да извличат смисъл въз основа на причинно-следствени връзки в текста и на конкретни отношения между обектите в него. Нещо повече – те могат да се дистанцират от текста и да изразят независимо мнение, което успяват не само да формулират, но и да обосноват в рамките на кратък свободен отговор. Очакванията спрямо тези ученици са да продължат да развиват четивните си умения по отношение на разнообразни по структура и тип обемни текстове. За да усъвършенстват четивната си експертност, учениците от тази група се нуждаят от целенасочено обучение най-вече в рамките на форматите смесен и съставен текст.

Профил на учениците според измерваните когнитивни нива за вход/изход

В съответствие със съдържателната рамка на изследването задачите в двата теста (за входно и изходно ниво) измерват постиженията на шестокласниците от извадката по четене по отношение на три когнитивни процеса: 1. *намиране и извличане на информация*, 2. *обобщаване и тълкуване* и 3. *осмисляне и оценяване*. Обособените процеси отразяват разбирането на авторите на съдържателната рамка за измерване на четивната грамотност на шестокласниците като умение на индивида, което подлежи на усъвършенстване както в процеса на формално обучение, така и извън и след него. Когнитивните дейности, които входният и изходният вариант на теста по четене измерват, са в съответствие с възприетите понастоящем в добилите авторитет международни изследвания като PISA и PIRLS. Ще добавим, че в основата им са ревизираните версии¹⁶ на таксономията на Б. Блум, които широко се използват от десетилетия в разработването на учебните програми при дефинирането на очакваните резултати от обучението, както и на инструментариумите за оценяването им. Обособените когнитивни процеси се намират в йерархична цялост, доколкото дейностите на всяко следващо когнитивно ниво са базирани върху уменията, необходими за изпълнението на дейности и по предшестващите нива. Така на най-ниското стъпало стои процесът на *намиране и извличане на информация*. Дейностите,

¹⁶Bloom, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives* (1956). Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education, вж. още и Bloom, Benjamin S. (1980). *All Our Children Learning*. New York: McGraw-Hill; вж. още и J. R. Anderson. *Architecture of Cognition*, Cambridge MA, Harvard University Press. 1983.

свързани с него, изискват от учениците да се справят с откриването на явна информация, т. е. с „казаното в текста”. Това означава да могат да се ориентират най-общо в текста, да намират информацията, релевантна на съответния въпрос от теста, основан върху това когнитивно ниво. Задача, основана върху този познавателен процес, се усложнява при неявна, перифразирана или пръсната на различни места в текста информация и при търсене на информация в прекъснат текст или в повече от един текст. Ето защо задачите, съотнасяни с този процес, не са непременно с по-ниска трудност, а успешното им изпълнение изисква нерядко прибегване до подходящи стратегии¹⁷.

Процесът на обобщаване и тълкуване е следващият в йерархията на обособените когнитивни процеси в рамката на изследването по четене. Задачите, съотнасяни с него, проверяват разбирането на смисъла на текста, т.е. на това, което е „подказано”. При тях се търси връзка между отделни фрагменти, конструиращи смисъла; извеждане на сходства и разлики; посочване специфичен пример, подкрепящ твърдение. Задачите, свързани с тази цел на оценяването, са насочени най-вече към това да се определят предназначението, целта, темата, посланието на текста, както и елементите на текста в тяхната свързаност и логическа последователност. Задачите към това равнище се усложняват, когато са формулирани върху смесен или съставен по своя формат текст.

Процесът *осмисляне и оценяване* изисква от ученика да свърже информацията от текста със знанията си, получени от други източници, с опита, нагласите и ценностите си. Успешното изпълнение на тези задачи предполага интерактивна читателска роля, способност за аргументиране на собствена позиция по поставен в текста проблем. Тук типични въпроси при формулирането на конкретните задачи са: *Защо в текста се споменава...?, Каква е връзката между...(елемент от текста и извънтекстова ситуация)?, Какви други аргументи подкрепят/отхвърлят...?, Как се отнася първото изречение към останалата част от текста?* и под.

Както вече бе посочено, трите когнитивни процеса са в йерархически обвързана цялост, доколкото без идентифицирането и локализирането на информацията не е възможно и по-нататъшната ѝ преработка в рамките на по-високите когнитивни нива.

Когнитивни нива вход

	Среден резултат в точки					
	Група с ниски резултати		Група със средни резултати		Група с високи резултати	
	Среден резултат	Станд. грешка	Среден резултат	Станд. грешка	Среден резултат	Станд. грешка
Първо ниво	353	11	521	5	598	15
Второ ниво	353	6	519	5	610	13
Трето ниво	359	12	518	5	577	23

¹⁷ Вж. С. Петрова. Училище за утрешния ден. С., 2010, с. 27.

Когнитивни нива изход

	Среден резултат в точки					
	Група с ниски резултати		Група със средни резултати		Група с високи резултати	
	Среден резултат	Станд. грешка	Среден резултат	Станд. грешка	Среден резултат	Станд. грешка
Първо ниво	345	11	507	5	621	20
Второ ниво	362	12	505	5	611	24
Трето ниво	366	16	507	6	578	19

Както се вижда от таблиците, описващи профила на учениците от експеримента по критерия *когнитивни нива*, не се наблюдават значими разлики вътре във всяка от трите групи резултати. Единствено като значими (т.е. по-големи от 2 стандартни грешки) при сравнението вход/изход могат да се окачествят резултатите в групата на учениците със средни постижения по всяко от когнитивните нива. Разликата е негативна – т.е. учениците от средната група са намалили макар и незначително постиженията си на изхода в рамките и на трите измервани познавателни процеса. Тази разлика би могла да намери обяснение с това, че като цяло групата на ученици със средни постижения на изхода се е увеличила (от 81.5% на входа на 83.6% на изхода). Предположението ни е, че групата е нараснала благодарение на посоченото вече по-горе „преливане“ на ученици от групата с ниски постижения на входния тест. Макар да са преминали в група с по-високи постижения обаче, преминалите от ниската в средната група ученици най-вероятно са се разположили в долния край на постиженията в субскалата по когнитивни нива в измерването на изходното ниво по четене. Този извод би имал по-висока степен на достоверност, ако сравним постиженията при задачи, които се повтарят и в двата варианта на теста за вход и изход. Например на въпроса: *Отборите на коя страна печелят сребърните медали при мъжете през 1996 и 2000 г.?* (задача с фиксиран свободен отговор от второ ниво на трудност) на входния тест по четене са дали верен отговор 13% от учениците с ниски постижения и 58% от учениците от средната група. На същия въпрос – но вече във варианта на теста за изходно равнище – от групата на учениците с ниски постижения са дали верен отговор едва 8%, докато дялът на учениците от средната група, дали верен отговор, се е увеличил на 74%. В групата на ученици с високи постижения и в двата варианта на теста верен отговор на този въпрос са дали съответно 82% на теста за входно ниво и 81% на теста за изход.

Резултати на учениците според *формата и типа на текста* в теста за вход/изход

Таблицата по-долу представя резултатите на учениците от извадката по отношение на две променливи – *формат* и *тип* на текстовете, от тестовете на вход и изход.

	Вход		Изход	
	Ср. стойност	Ст. грешка на измерването	Ср. стойност	Ст. грешка на измерването
Формат текст 500 смесен	508	6	507	6
Формат текст 500 прекъснат	507	5	—	—
Формат текст 500 непрекъснат	508	5	508	5
Тип текст 500 описание	508	5	508	5
Тип текст 500 нарация	508	6	507	6
Тип текст 500 инструкция	507	6	507	6

Данните сочат, че липсва статистически значима промяна по отношение и на двете променливи в резултатите на шестокласниците на входното и изходното ниво по четене. Въз основа на резултатите отново може да се предположи, че най-вероятната причина за запазването на постиженията на учениците е, че в процеса на обучението по БЕЛ не се прилагат целенасочени дейности, свързани с усвояването на успешни и резултатни стратегии за подобряване на четивните умения на учениците според критериите, заложи в концептуалната рамка на изследването. Смятаме, че основният делитбен принцип по отношение на текста, залегнал в учебната програма и под знака на който преминава обучението по български език и литература – *художествен/нехудожествен* текст, е проява на консерватизъм. Този принцип залага и преекспонира символната функция на литературните текстове, без обаче да отчита многообразието на информационния поток от последните две десетилетия, свързан с все по-осезателното навлизане на интернет в ежедневието ни. Подобен подход не води до развиване на умения за боравене с информация от разнообразни по формат и тип писмени текстове. В рамката на настоящото изследване художественият текст се включва в по-общото понятие наративен текст и така художественият и нехудожественият текст от типа повествование присъстват като равноредни и равноправни обекти по отношение на измерваните четивни умения.

Постижения на учениците според признака *пол*

Таблицата по-долу представя постиженията на учениците от изследването по четивна грамотност на входния и на изходния тест по признака пол. Сравнението на постиженията и при момчетата, и при момичетата на входния и на изходния тест съответства на общата картина за цялата извадка ученици, участвали в изследването – експериментът не отчита напредък по отношение на уменията по четивна грамотност в рамките на учебната 2013/14 г.

Средният брой точки при момичетата на входа и на изхода е съответно 524 т. и 525 т. При момчетата средният брой точки на входното ниво е 496 т., а на изходното – 494 т. Тези разлики са в границите на стандартната грешка на измерването и не са статистически значими.

От таблицата обаче се вижда, че при сравняването на постиженията на момчетата и момичетата и на входния, и на изходния тест по четене има разлика, която е доста значителна и е извън границите на статистическата грешка. На входното ниво момчетата изпреварват момичетата с 28 т., а на изхода – с 31 т. Тези разлики говорят,

че момичетата са с по-добри четивни умения от момчетата. Резултатите и от това изследване потвърждават данните от най-авторитетните международни изследвания за функционалната грамотност на учениците. Данните са и в съответствие с нагласите, че момичетата (и жените като цяло) артикулират по-добре, умеят по-добре да разбират текст, правят по-сложни асоциации и т.н.

Разпределение на резултатите в теста по пол на входа и на изхода

	Пол				Значимост на разликата	
	Момчета		Момичета		Момичета – момчета	Изход – Вход
	Среден резултат (точки)	Станд. грешка	Среден резултат (точки)	Станд. грешка		
Входно ниво	496	8	524	8	Да	Не
Изходно ниво	494	8	525	7	Да	

Прави впечатление обаче, че ако продължим да сравняваме резултатите според променливата *пол* при момичетата и момчетата вътре в рамките на всяка от обособените три групи според постиженията (ниски, средни, високи) на двата теста, ще видим, че изпреварването на момичетата се дължи най-вече на голямата разлика между момичета и момчета в рамките на групите с ниски и високи постижения (и на входа, и на изхода). Момчетата с ниски постижения значително преобладават над момичетата, докато в групата с високи постижения момичетата имат превес. В групата със средни постижения обаче не може да се говори за отчетливи разлики по признака пол на входното ниво, а на изходното ниво в най-масовата група разликата не е особено значима (вж. таблицата по-долу).

		Резултати по групи (вход)			Резултати по групи (изход)		
		Ниски резултати	Средни резултати	Високи резултати	Ниски резултати	Средни резултати	Високи резултати
Пол	момчета	13%	81%	6%	13%	81%	6%
	момичета	8%	82%	10%	5%	86%	9%

Влияние на променливата *пол* върху резултатите по субкали

Формат на текста

	Пол				Значимост на разликата	
	Момчета		Момичета		Момичета – момчета	Изход – Вход
	Среден резултат (точки)	Станд. грешка	Среден резултат (точки)	Станд. грешка		
Смесен текст – входно ниво	500	8	516	8	Да	Не
Смесен текст – изходно ниво	495	8	521	8	Да	
Прекъснат текст – входно ниво*	504	8	510	8	Не	*
Непрекъснат текст – входно ниво	496	8	522	8	Да	Не
Непрекъснат текст – изходно ниво	494	8	524	8	Да	

Що се отнася до постиженията на *момчетата* и *момчетата* по отношение на текстовите формати *непрекъснат*, *прекъснат* и *смесен текст*, включени като текстови обекти за измерването на постиженията на шестокласниците по четене, прави впечатление, че по-високият резултат на момчетата като цяло се запазва при субтестовите *непрекъснат* и *смесен текст*. Субтестът *прекъснат текст* не показва значими разлики по променливата *пол*, доколкото разликата от 6 т. в полза на момчетата е в рамките на статистическата грешка. Данните дават основание да се предположи, че и момчетата, и момчетата еднакво добре се справят с разчитането на информация от графични обекти във вид на диаграми, карти и таблици, каквито присъстват в теста за определяне на входно-изходното равнище по четене.

Тип на текста

	Пол				Значимост на разликата	
	Момчета		Момичета		Момичета – момчета	Изход – Вход
	Среден резултат (точки)	Станд. грешка	Среден резултат (точки)	Станд. грешка		
Описание – входно ниво	502	7	515	8	Не	Не
Описание – изходно ниво	497	8	521	7	Да	
Нарация – входно ниво	493	8	524	8	Да	Не
Нарация – изходно ниво	494	8	522	7	Да	
Инструкция – входно ниво	495	8	520	8	Да	Не
Инструкция – изходно ниво	496	8	520	8	Да	

Разликата в резултатите по субскалите *тип текст* между момчетата и момичета варира от 13 точки (описание – вход) до 31 точки (нарация-вход). Единствено разликата между момчетата и момичетата за типа текст *описание* е в рамките на стандартната грешка и не е статистически значима.

Всички останали разлики в резултатите на момчетата и момичетата са по-големи от 2 стандартни грешки на измерването и са статистически значими.

Момичетата показват значимо по-високи резултати от момчетата на входа по критерия *тип текст* и запазват предимството си и на измерването на изхода.

При сравняването на резултатите на момичетата и момчетата се наблюдава значимо влияние на променливата *тип текст*, но не се наблюдава значимо влияние на променливата *време* (вход/изход).

Когнитивни нива

	Пол				Значимост на разликата	
	Момчета		Момичета		Момичета – момчета	Изход – Вход
	Среден резултат (точки)	Станд. грешка	Среден резултат (точки)	Станд. грешка		
1 когнитивно ниво – вход	497	7	523	8	Да	Не
1 когнитивно ниво – изход	495	8	524	7	Да	
2 когнитивно ниво – вход	493	8	524	8	Да	Не
2 когнитивно ниво – изход	495	8	522	8	Да	
3 когнитивно ниво – вход	496	8	516	8	Да	Не
3 когнитивно ниво – изход	492	8	522	8	Да	

В рамките и на трите обособени в съдържателната рамка на теста когнитивни равнища – *извличане на информация, обобщаване и тълкуване и осмисляне и оценяване*, отново личи статистически значима разлика между резултатите на момчетата и момичетата в отделните субтестове.

Като цяло се наблюдава значимо влияние на променливата пол, но не се наблюдава значимо влияние на променливата време (вход/изход) на теста по четене за 6. клас.

Профил на учениците според променливата принадлежност на учителите към контролната или експерименталната група

Данните от изследването на четивната грамотност на шестокласниците от извадката сочат, че не се наблюдава статистически значима разлика както при резултатите на входа, така и при постиженията на изхода за двете групи ученици. Както се вижда от таблицата по-долу, разликата от една точка е в рамките на стандартната грешка на измерването. Едно от обясненията за това е, че една учебна година е твърде къс срок, за да дадат значим резултат различните практики на обучение, прилагани в двете групи. Към това е необходимо да добавим, че и двете групи учители трябва да се съобразяват с последователността и броя на задължителните методически единици (уроци за нови знания) в учебниците. Както вече имахме възможност да посочим, ДООИ по БЕЛ като цяло и програмата, основана на тях за 6. клас по-конкретно, не подпомагат развиването на уменията по функционална грамотност. Това означава, че развиването на метакогнитивни умения като основен елемент от четивната грамотност би могло да се осъществява в рамките на допълнителните часове по СИП и в различни форми на програмата „Успех“, финансирана от ОПРЧР, до която учителите имат достъп и възможност да реализират различни курсове.

Постижения на вход/изход според принадлежност на учителите към контролната и експерименталната група

	Входно ниво		Изходно ниво	
	Среден резултат (точки)	Станд. грешка	Среден резултат (точки)	Станд. грешка
Учители по програмата на Фондация „Заедно в час“	509	7	508	7
Учители от контролната група	510	9	510	9

Постижения на учениците от контролната и експерименталната група според типа и формата на текста

	Учители от Фондация „Заедно в час“ и контролна група				ОБЩО	
	Фондация „Заедно в час“		Контролна група			
	Среден резултат (точки)	Станд. грешка	Среден резултат (точки)	Станд. грешка	Среден резултат (точки)	Станд. грешка
Описание	504	8	491	9	499	6
Нарация	501	7	502	9	501	6
Инструкция	499	8	502	9	500	6
Изложение	502	8	492	9	498	6
Аргументация	509	7	494	10	503	6
Смесен текст	504	8	491	9	499	6
Непрекъснат текст	499	7	503	10	501	6

Разликите в данните на постиженията от двете групи ученици според формата и типа на текста на изходния тест по четене отново не са статистически значими. Това ни дава основание да потвърдим предположенията, които направихме и по-горе при краткия коментар на постиженията на учениците от контролната и експерименталната група.

Бихме могли да добавим, че отчетлива промяна в резултатите на учениците по четивна грамотност би могла да настъпи само ако в обучението се прилагат конкретни дейности, насочени към развиване точно на тези умения. Тук бихме могли да набележим някои ключови умения в рамките на обучението по български език и литература, началото на чието целенасочено и системно изграждане може да започне в основна училищна степен (5. – 8. клас) и да продължи до края на средното образование. Към тях могат да се причислят: осъзнаване на необходимостта от информация; познаване на пътищата (при оценяване на достъпността им), по които информационната липса може да бъде преодоляна; умения за съпоставяне и оценяване на информацията, събрана от различни източници; умения за организиране на информацията с цел споделянето ѝ с другите в общността; умения за синтезиране на информацията с оглед на формиране на ново познание. Важно е развиването на набелязаните умения да става паралелно чрез поставянето и изпълнението на задачи,

съобразени с познавателния опит на учениците и възрастовите им особености. От първостепенно значение за мотивацията на учениците е развиването на набелязаните умения да става в съответствие с натрупването на житейски опит и с типичните житейски ситуации, в които учениците попадат в ежедневието си във и извън училище.

ГЛАВА 3. ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛНАТА И СЕМЕЙНАТА СРЕДА ВЪРХУ ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ

Д-р Светла Петрова

Анализите в тази глава се основават на данните, които учениците доброволно са предоставили, попълвайки въпросник за ученика. Основният въпрос – обект на изследване – е връзката между социално-икономическия статус на ученика и неговите образователни постижения.

Международните оценявания, в които участват български ученици¹⁸, както и предходното изследване на четивната и математическата грамотност на шестокласниците, проведено от ЦКОКУО и Фондация „Заедно в час“ през учебната 2012–2013 година, отчитат значима разлика между постиженията на българските ученици с различен социално-икономически произход. Това, от своя страна, е индикатор за силното влияние на социално-икономическите фактори върху образователните постижения на учениците в България изобщо.

Например данните на PISA от всички етапи на изследването еднозначно показват, че България е сред страните, в които социално-икономическата и семейната среда на учениците оказват изключително силно, а в отделни случаи и определящо влияние върху образователните им резултати.

Социално-икономическата среда на ученика се дефинира посредством конкретни характеристики на неговото семейство, които описват социалния, икономическия и културния статус и отчитат редица фактори като: образователен и професионален статус на родителите; майчин език; брой на книгите в дома; вида и големината на населеното място и възможностите за образование, които то предлага, и др. За да се проучат тези фактори, бяха използвани два варианта на въпросник за ученика, използвани съответно в първия (входно ниво) и втория (изходно ниво) етап на изследването. Част от въпросите се повтаряха и в двата варианта, тъй като целта беше да се установи промяната в рамките на учебната година. Други въпроси, свързани с информация, която не би претърпяла промяна през учебната година, присъстваха само в единия от вариантите на въпросника.

Дизайнът и структурата на въпросника са представени в следващата таблица.

<i>Демографска информация за ученика</i>
Във въпросника е включен само въпрос за пола на ученика. Целевата група е ясно дефинирана, поради което отпада необходимостта от идентифицирането на възрастта (класа) на участниците в изследването.
<i>Образователна история на ученика</i>
Няколко въпроса са свързани с образователната история на ученика: посещавал ли е

¹⁸ PISA: Програма на ОИСР за международно оценяване на учениците; ICCS: Международно изследване на гражданското образование; PIRLS: Международно изследване на четивната грамотност на учениците в IV клас и др. Подробна информация за цитираните изследвания е публикувана на интернет страницата на ЦКОКУО: www.ckoko.bg.

детска градина; повтарял ли е клас по време на обучението си в училище и сменял ли е училището през учебната година, в която се провежда изследването. Част от тези въпроси присъстват във въпросника, администриран в началото на учебната година, а друга част – във въпросника, използван в края на учебната година.

Семейна среда и семейни ресурси

Група въпроси са насочени към проучване на отделни аспекти от семейната и социалната среда на ученика:

- образование и професия на родителите;
- майчин език;
- структура на семейството на ученика;
- трудова заетост на родителите;
- книги в дома на ученика и др.

Изброените индикатори участват във формирането на индекса за социално-икономическия статус на ученика.

Училищни и извънучилищни занимания на ученика. Профил на свободното време на ученика

Въпросите в тази рубрика са за ежедневието на ученика. Те са свързани с участието му в образователния процес в училище и извън училище и целят да се определи профилът на свободното му време. Част от въпросите се фокусират върху различните форми на допълнително обучение извън редовните учебни часове, в това число частни уроци, школи и др.

Индивидуални нагласи и мотивация за четене и учене; включеност на ученика в учебния процес

В тази рубрика са включени няколко въпроса, чрез които се проучва отношението на учениците към четенето, както при подготовката им за училище, така и за удоволствие.

Проучва се отношението на учениците към училището и ученето, в това число ангажираността им в учебния процес като скрит индикатор за мотивацията и отношението им към ученето. Например включени са въпроси, които имат за цел да определят доколко активно ученикът участва в работата в час, спазва ли дисциплината и реда в училище, отсъства ли от учебните часове и др.

Включени са също така въпроси, които имат за цел да определят начина, по който учениците възприемат себе си като участници в учебния процес: чувството им за принадлежност към училището; тяхната увереност и самооценка за знанията и уменията им, и др.

Стратегии за учене

Въпросите, включени в тази рубрика, са пряко свързани с въпросите от предходната рубрика. Посредством пресъздаване на конкретни ситуации на учене се проучва по какъв начин учениците се подготвят за училище и какви стратегии използват най-често.

Училище, училищен климат и достъп до възможности

Тази рубрика съдържа въпроси за оценката на ученика за общия климат в училището: дисциплината в час, взаимоотношенията между учители и ученици и др. Целта е да се проучи дали в училището е създадена среда, подкрепяща развитието на учениците. Изследват се мотивацията и стратегиите на учениците за постигане на успех.

Учебен процес и работа в клас. Отношение към изучаването на българския език и литература в училище

Рубриката съдържа въпроси, които целят да определят отношението на учениците към учебния предмет *български език и литература* и желанието им той да бъде изучаван. Смята се, че тези фактори са определящи за мотивацията на учениците и техните нагласи към ученето и учебния процес.

Въпросите, включени в тази рубрика, изискват също така учениците да оценят комуникативните умения и стила на преподаване на своите учители по *български език и литература*.

Социален статус на учениците

Социалният статус на учениците се определя на базата на няколко въпроса във въпросника за ученика, свързани с образованието и професията на майката и бащата, както и с трудовата им заетост. За да бъде обработена тази информация, професията на майката и бащата се кодира според категориите в Националната класификация на професиите и длъжностите в Република България¹⁹. За целите на изследването 9-те класа в Националната класификация са обединени в четири категории, които включват:

- I категория: висши служители, аналитични и приложни специалисти, учителски кадри и приравнени с тях преподаватели; административен персонал (офис администрация и персонал, обслужващ клиенти);
- II категория: персонал, зает с услуги за населението, търговията и охраната; квалифицирани производствени работници и приравнени с тях занаятчии;
- III категория: оператори на машини и съоръжения;
- IV категория: професии, които не изискват специална квалификация.

Обособяването на четирите категории е извършено на базата на два основни критерия: (1) вида на изпълняваната работа и (2) необходимото образователно и квалификационно равнище.

Процентното разпределение на професиите на родителите на учениците в извадката според четирите категории е представено в таблицата:

¹⁹ Списък на длъжностите от националната класификация е достъпен на: http://www.mlsp.government.bg/class/List_Of_Occupations_01.01.2012.pdf

Входно ниво		
Категория на професиите	Майка	Баща
I категория	31%	23%
II категория	43%	25%
III категория	7%	37%
IV категория	19%	15%

Следващите две таблици илюстрират до каква степен професиите на майката и бащата на един и същи ученик съвпадат, т.е. в какъв процент от случаите родителите на един ученик имат един и същи професионален статус. Първата таблица показва съвпадението на професията на майката с тази на бащата, а втората – съвпадението на професията на бащата с тази на майката.

		Майка			
		I категория	II категория	III категория	IV категория
Баща	I категория	60%	33%	3%	3%
	II категория	26%	58%	5%	11%
	III категория	19%	47%	10%	23%
	IV категория	21%	28%	7%	45%

		Баща			
		I категория	II категория	III категория	IV категория
Майка	I категория	47%	22%	23%	8%
	II категория	18%	35%	39%	8%
	III категория	12%	19%	56%	12%
	IV категория	5%	17%	48%	31%

Според данните и в двете таблици в повечето случаи родителите на един ученик имат различен професионален статус, поради което анализите по-нататък ще се основават поотделно на професионалния статус на бащата и на майката. Съвпаденията са средно само в около една трета от случаите.

Другият индикатор, чрез който се определя социалният статус на ученика, е образованието на майката и бащата. Възприети са следните четири категории: (1) висше образование; (2) средно образование; (3) основно образование и (4) начално и незавършено начално образование. Информация за образователния статус на родителите на учениците се събира само на първия етап на изследването. Предполага се, че образованието на родителите е сравнително устойчив показател и съществени промени, които касаят голяма част от учениците, не биха настъпили в рамките на една учебна година. Разпределението на учениците според образователния статус на майката и бащата е представено в таблицата.

Образование:	Майка	Баща
Висше	39%	31%
Средно	44%	52%
Основно	10%	12%
Начално	4%	4%
Незавършено начално	3%	2%

Връзка между образователния и професионалния статус на родителите и резултатите на учениците на теста по четене

Таблицата, която следва, представя какъв е средният резултат на учениците по четене според образованието и професията на техните родители. Професионалният статус е описан според четирите категории на професиите.

Образование на майката	Среден резултат (точки) – четене		Професия на майката	Среден резултат (точки) – четене	
	Вход	Изход		Вход	Изход
Висше	548	546	I категория	557	547
Средно	517	506	II категория	527	521
Основно	440	471	III категория	489	485
Начално	433	432	IV категория	465	478
Не е завършила начално образование	341	347			
Образование на бащата			Професия на бащата		
Висше	543	541	I категория	546	546
Средно	518	512	II категория	539	535
Основно	455	457	III категория	504	503
Начално	400	420	IV категория	491	476
Не е завършил начално образование	363	369			

Данните описват много добре изразена връзка между образованието и професията на родителите и резултатите на учениците на теста по четене и при двете измервания. Колкото по-висок е образователният и професионалният статус на майката

и бащата, толкова по-високи са постиженията на учениците. Разликата между средните резултати по четене на учениците от двете крайни групи е много голяма както в зависимост от образованието, така и в зависимост от професионалния статус на родителите. Тези тенденции е ясно изразена и при двата етапа на изследването: входно и изходно ниво. В общия случай не се наблюдават съществени промени при сравнението между резултатите на учениците на двата теста. Те показват сравнително устойчива тенденция при представянето на учениците от различните групи.

Трудовата заетост на родителите (т.е. техният статут на пазара на труда) през годината, която предхожда изследването, също е показател, който се проучва целенасочено. Предполага се, че това е фактор, който оказва влияние върху икономическия статут и общия климат в семейството. Той косвено влияе върху образователните резултати на учениците, особено когато единият или двамата родители са трайно безработни.

Възможностите, които описват статута на родителите на пазара на труда и които се използват във въпросника за ученика, са:

- работи на пълно работно време срещу заплащане;
- работи на непълно работно време срещу заплащане;
- безработен/безработна в продължение на повече от една година, но активно си търси работа;
- не работи и не си търси работа (пенсионер, грижи се за дома и др.)

Този индикатор е изследван двукратно – в началото и в края на учебната година – като целта е да се проучи дали се наблюдава промяна в трудовия статус на родителите и евентуално как тя се отразява върху резултатите на учениците на теста. Данните са представени в таблицата, която следва.

Трудова заетост на майката				
Категория	Дял ученици (в %), посочили съответната категория		Среден резултат в точки	
	Вход	Изход	Вход	Изход
Работи на пълно работно време срещу заплащане	66	71	523	515
Работи на непълно работно време срещу заплащане	18	14	498	499
Безработна в продължение на повече от една година, но си търси работа	10	7	473	490
Не работи и не си търси работа	6	8	508	508

Трудова заетост на бащата				
Категория	Дял ученици (в %), посочили съответната категория		Среден резултат в точки	
	Вход	Изход	Вход	Изход
Работи на пълно работно време срещу заплащане	79	81	519	515
Работи на непълно работно време срещу заплащане	15	11	492	498
Безработен в продължение на повече от една година, но си търси работа	3	5	515	407
Не работи и не си търси работа	3	3	484	496

За разлика от образователния и професионалния статус на родителите, където наблюдаваме ясно изразена връзка със средния резултат на учениците на теста, при показателя *трудова заетост на родителите* подобна зависимост не може да бъде дефинирана. При различните категории наблюдаваме промяна в дела на учениците и в двете посоки, като в отделни случаи тя е по-ясно изразена, а в други – значително по-слабо. Данните обаче не позволяват да направим извод за взаимовръзка между този фактор и резултатите на учениците на когнитивния тест.

Както вече посочихме, учениците в VI клас с преподаватели по *български език и литература*, прилагачи методиката на Фондация „Заедно в час“, са представени изчерпателно. Следващите данни показват дали и до каква степен и в тази група се наблюдава зависимост между резултатите на учениците на теста и техния социално-икономически статус.

Фондация „Заедно в час“

Образование:	Майка	Баща
Висше	37%	29%
Средно	48%	54%
Основно	9%	9%
Начално	5%	5%
Незавършено начално	2%	3%

Контролна група

Образование:	Майка	Баща
Висше	41%	34%
Средно	40%	49%
Основно	12%	16%
Начално	2%	1%
Незавършено начално	5%	0%

Фондация „Заедно в час“

Входно ниво		
Категория на професиите	Майка	Баща
I категория	30%	20%
II категория	48%	22%
III категория	4%	42%
IV категория	19%	16%

Контролна група

Входно ниво		
Категория на професиите	Майка	Баща
I категория	32%	27%
II категория	37%	29%
III категория	11%	32%
IV категория	20%	12%

Фондация „Заедно в час“

Образование на майката	Среден резултат (точки) – четене		Професия на майката	Среден резултат (точки) – четене	
	Вход	Изход		Вход	Изход
Висше	540	531	I категория	554	531
Средно	516	501	II категория	524	516
Основно	424	475	III категория	531	505
Начално	441	444	IV категория	454	484
Не е завършила начално образование	321	344			
Образование на бащата			Професия на бащата		
Висше	536	527	I категория	554	545
Средно	521	508	II категория	535	527
Основно	436	459	III категория	501	497
Начално	409	423	IV категория	493	479
Не е завършил начално образование	363	369			

Подобно на цялата изследвана група, и в групата на учениците с преподаватели от Фондация „Заедно в час“ се наблюдава ясно изразена положителна зависимост между резултатите на теста и образователния и професионалния статус на родителите. Колкото по-високо образование и по-висок образователен статус имат родителите на учениците, толкова по-високи са техните резултати на теста за измерване на четивната грамотност.

Необходимо е да припомним, че тази тенденция е устойчива и се проследява много ясно при редица национални и международни оценявания, провеждани сред ученици от различни целеви групи.

Езикът, на който ученикът общува в семейството си

Около 7% от учениците, участвали в изследването, посочват, че в дома си общуват на език, който е различен от езика на оценяването, т.е. българският език не е техен майчин език. Техният среден резултат е значително по-нисък от средния резултат на останалите ученици, които общуват в дома си на български език. Данните са представени в таблицата, която следва.

Език, на който общуват в дома си	Среден резултат по четене в точки			
	Входно ниво		Изходно ниво	
	Среден резултат	Станд. грешка	Среден резултат	Станд. грешка
Български език	519	5	515	5
Друг език	386	17	413	19

Данните за групата на учениците в VI клас с преподаватели по *български език и литература*, работещи по програмата на Фондация „Заедно в час“, са представени в следващата таблица. Делът на учениците в тези паралелки, които са посочили, че общуват в дома си на език, различен от българския, е с 2% по-малък. Резултатът на тези ученици както на входния, така и на изходния тест, е значително по-нисък от резултата на останалите ученици.

Език, на който общуват в дома си	Дял ученици (в %)	Среден резултат по четене в точки			
		Входно ниво		Изходно ниво	
		Среден резултат	Станд. грешка	Среден резултат	Станд. грешка
Български език	95%	519	7	512	7
Друг език	5%	392	24	428	25

Структура на семейството

Един от факторите, който е обект на изследване и който се отчита като особено важен за образователните постижения, е структурата на семейството на ученика. Според данните, предоставени от учениците във въпросника за ученика, около 21% от учениците живеят само с един родител. Техните резултати са по-ниски средно с 40 точки на входното ниво и 37 точки на изходното ниво.

Образователна история на ученика

Всички международни сравнителни оценявания, в които участват български ученици, ясно показват зависимост между продължителността на предучилищната подготовка на учениците и техните резултати на теста. Дали и колко време ученикът е посещавал детска градина, е един от индикаторите на неговата образователна история, които се проучват и в настоящото изследване. Другият индикатор, свързан с образователната история на учениците, е повтаряли ли са учениците клас по време на обучението си в училище. Данните, които са представени в следващите таблици, са поотделно за двете изследвани групи: учениците в паралелките с учители по *български език и литература*, работещи по методиката на Фондация „Заедно в час“, и учениците от контролните паралелки. Освен честотните разпределения на техните отговори са представени и средните резултати в точки на теста на учениците от различните подгрупи. Изводите от анализа на данните следва да се правят само по отношение на конкретната изследвана група. Освен това необходимо е да се отчита и сравнително малкият брой ученици в отделните подгрупи, което изисква много внимателен прочит на представените резултати.

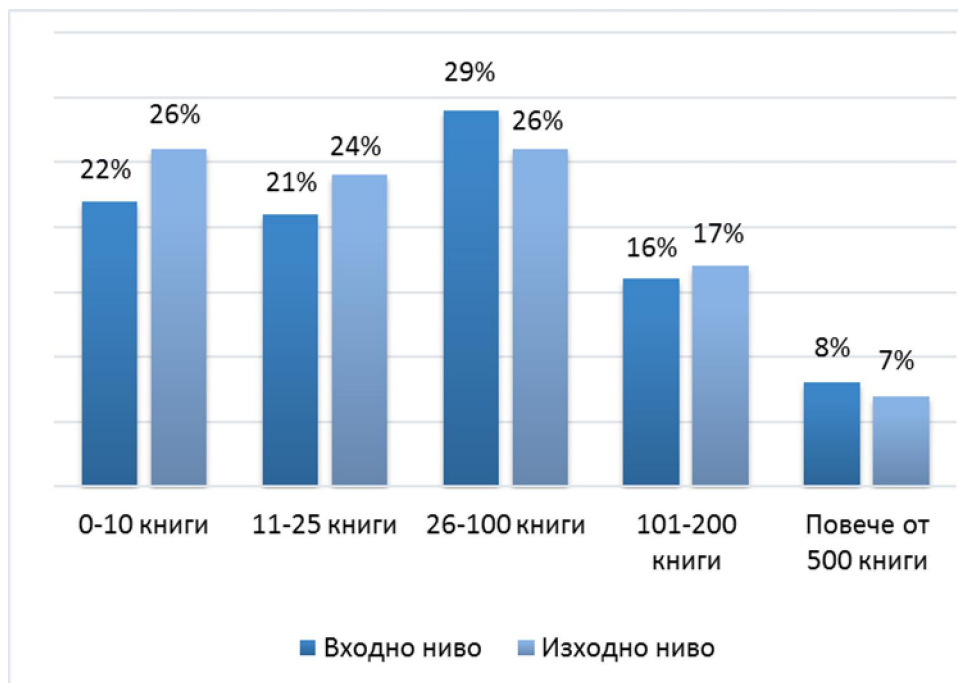
<i>Посещавали ли сте детска градина?</i>	Фондация „Заедно в час“		Контролна група	
	Дял ученици (%)	Среден резултат (точки)	Дял ученици (%)	Среден резултат (точки)
Не	6%	507	12%	418
1 година и по-малко	7%	461	9%	534
Повече от 1 година	87%	518	79%	515

<i>Повтаряли ли сте IV клас в училище?</i>	Фондация „Заедно в час“		Контролна група	
	Дял ученици (%)	Среден резултат (точки)	Дял ученици (%)	Среден резултат (точки)
Не	98%	515	98%	515
Веднъж	1%	371	2%	448
Два или три пъти	1%	335	-	-
<i>Повтаряли ли сте V клас в училище?</i>	Фондация „Заедно в час“		Контролна група	
	Дял ученици (%)	Среден резултат (точки)	Дял ученици (%)	Среден резултат (точки)
Не	100%	517	95%	521
Веднъж	-	-	5%	435
Два или три пъти	-	-	-	-

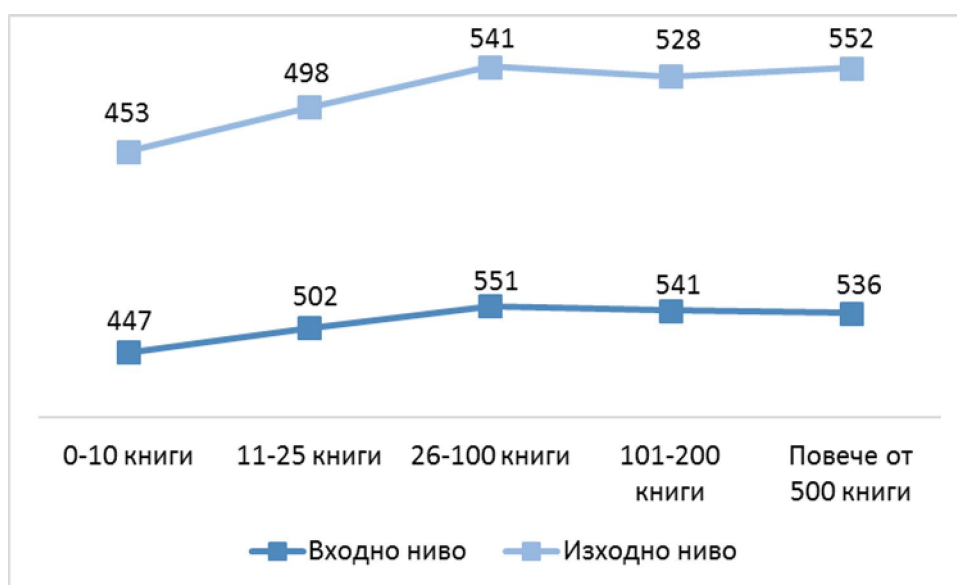
Книгите в дома на ученика. Образователни ресурси

Индикаторът – брой на книгите в дома на ученика – се използва в почти всички международни сравнителни оценявания. Той илюстрира не само социалния статус на семейството, но и общия културен климат. Според някои изследователи броят на книгите е много по-точен предиктор на образователните постижения на учениците, отколкото образованието и квалификацията на родителите, взети поотделно.

Графиката показва данните за броя на книгите в дома на българските ученици, събрани на входа и на изхода на настоящото изследване. Според данните най-голям е дялът на учениците (съответно 29% и 26%), които имат между 26 и 100 книги. Почти половината от учениците са посочили, че имат не повече от 25 книги.



Зависимостта между броя на книгите в дома на ученика и неговите резултати на теста по четене е ясно изразена, както при данните от входното, така и при данните от изходното изследване. Тя е илюстрирана от следващата графика. Възходящата динамика е най-добре изразена при първите три категории: *0–10 книги*; *11–25 книги* и *26–100 книги*. След това средният резултат остава сравнително висок без ясно изразена тенденция на промяна в една или друга посока.

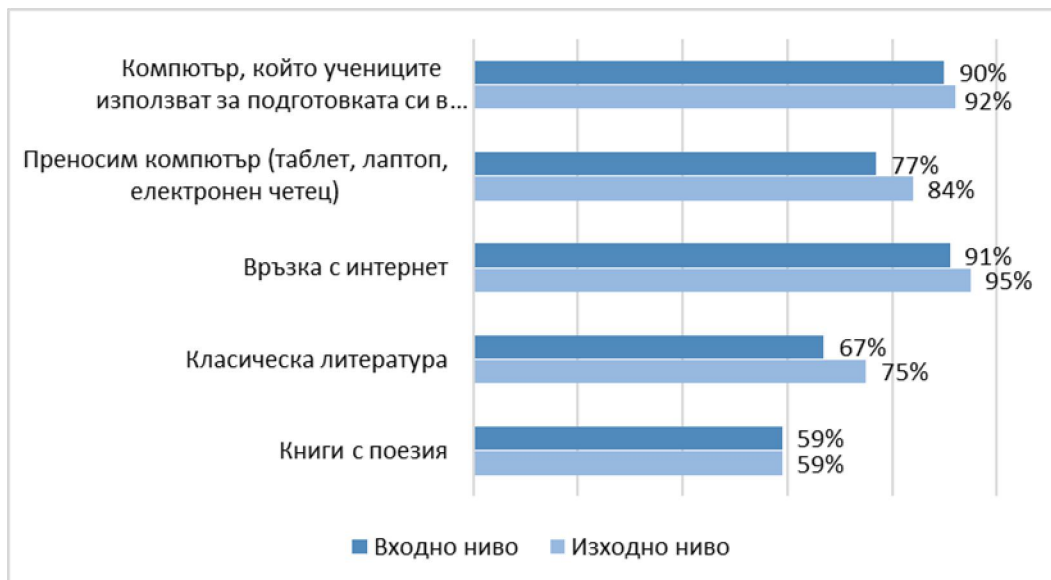


Наред с броя на книгите като един от най-точните индикатори за културния статус на ученика, обект на проучване в настоящото изследване, е наличието и на определени образователни ресурси в дома на ученика като например: наличието на

компютър, лаптоп, таблет и др., които ученикът може да използва за подготовката си в училище; връзка с интернет; класическа литература и книги с поезия и др.

Данните са представени на следващата графика и показват дела (в %) на учениците, които са посочили, че имат в дома си и използват съответните образователни ресурси. Те ясно показват, че модерните технологии – компютър, лаптоп, таблет, електронен четец и интернет връзка – са образователните ресурси, с които мнозинството от участниците в изследването разполагат в дома си.

Проучването на този показател е проведено двукратно – в началото и в края на учебната година. Това позволява да се определи дали са настъпили съществени промени. Например повишаване в различна степен се наблюдава при всички показатели с изключение на книгите с поезия.



ГЛАВА 4. МОТИВАЦИЯ, НАГЛАСИ И НАВИЦИ ЗА УЧЕНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ. ОТНОШЕНИЕ КЪМ УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС И ИЗУЧАВАНЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В УЧИЛИЩЕ

Д-р Светла Петрова

Анализите в тази глава се основават на данните, които учениците са предоставили във въпросника за ученика. Те са обединени в няколко рубрики:

- индивидуални нагласи и мотивация на учениците за четене и учене; стратегии за учене, които учениците използват; увереност за справяне с проблеми;
- интереси и профил на свободното време на учениците; извънучилищни форми на обучение;
- училищен климат и включеност на ученика в учебния процес; отношение към изучаването на българския език и литература в училище;
- образователна кариера на учениците.

Нагласи и мотивация на учениците за учене и четене. Стратегии за учене

Какво е отношението на учениците към ученето? Осъзнават ли те, че доброто образование е ценност само по себе си, предпоставка и условие за просперитет в бъдеще? Тези въпроси бяха обект на целенасочено проучване посредством няколко въпроса, включени във въпросника за ученика.

Дори и повърхностният поглед върху събраните данни показва, че учениците в изследването имат ясна представа, че успехът е невъзможен, ако не се базира върху добро образование. Графиката представя дела на учениците в изследването (в %), избрали съответно *изобщо не съм съгласен/съгласна*, *съгласен/съгласна съм донякъде* или *напълно съм съгласен/съгласна* срещу всяко от твърденията, свързани с мотивацията им за учене.



Преобладаващата част от учениците в изследването (71% *напълно съгласен/съгласна* и 20% – *съгласен/съгласна донякъде*) смятат, че успехът и ефективността им в училище зависят само от тях и усилията, които полагат.

Почти 40% обаче посочват, че ако учителите им са други, те биха се старали повече (13% *напълно съгласен/съгласна* и 27% – *съгласен/съгласна донякъде*).

Ако проследим как се променя резултатът на учениците на теста по четене, ще установим много ясно изразена връзка между резултатите и нагласите им по отношение на ученето.

	Резултат на теста в точки		
	<i>Изобщо не съм съгласен</i>	<i>Съгласен съм донякъде</i>	<i>Напълно съм съгласен</i>
За да си намери добра работа, човек трябва да има добро образование.	449	468	525
Ако искам да постигна успех по-нататък в живота, трябва да уча упорито.	438	463	532
Успехът ми в училище зависи само от мен и усилията, които полагам.	445	478	531
Ако учителите ми бяха други, щях да се старая повече в училище.	524	495	493
Уча само защото родителите ми настояват.	530	465	477

Резултатите на редица проучвания, дори и такива, които не се фокусират върху четенето и уменията на учениците да четат, ясно посочват пряка и достатъчно силна връзка между образователните резултати на учениците и техния интерес към четенето. С най-високи постижения са тези ученици, които отделят значителна част от времето си за четене както при подготовката си за училище, така и за удоволствие. Това са и учениците, които притежават много добри читателски умения, четат разнообразни материали, познават и използват ефективни стратегии за учене.

Данните на PISA например показват, че учениците, които имат високи резултати при четене, имат също и високи резултати по математика и природни науки. От друга страна, по-ниските резултати в областта на четивната грамотност са предпоставка за по-слаби постижения в останалите области на подготовка.

Нагласите и отношението към четенето на шестокласниците, участвали в настоящото изследване, бяха обект на целенасочено проучване. Въпреки сравнително ограничения брой на участвалите ученици в изследването данните показват добра зависимост между нагласите на учениците по отношение на четенето и книгите и техните резултати на теста за измерване на четивната грамотност. Връзката се проследява както при данните от входното, така и при данните от изходното ниво на изследването.

Най-напред ще анализираме как са се променили нагласите на учениците през учебната година, като сравним данните от двете проучвания – в началото и в края на учебната година. След това ще представим връзката между нагласите на учениците и резултатите им на теста според данните от изходното ниво.

Проучването на нагласите на учениците по отношение на книгите и четенето е осъществено посредством няколко твърдения, като изследваните ученици трябва да определят до каква степен тези твърдения отразяват техните нагласи и разбирания. Скалата, която се използва, включва три степени: *изобщо не съм съгласен/съгласна*, *съгласен/съгласна съм донякъде* и *напълно съм съгласен/съгласна*. Делът на учениците (в %), избрали някоя от тези възможности както на входното, така и на изходното проучване, е представен на графиката.



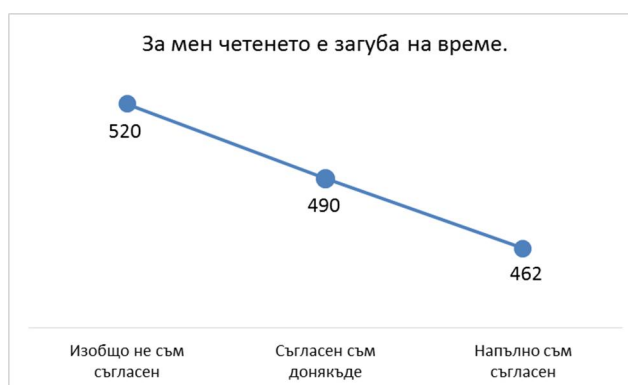
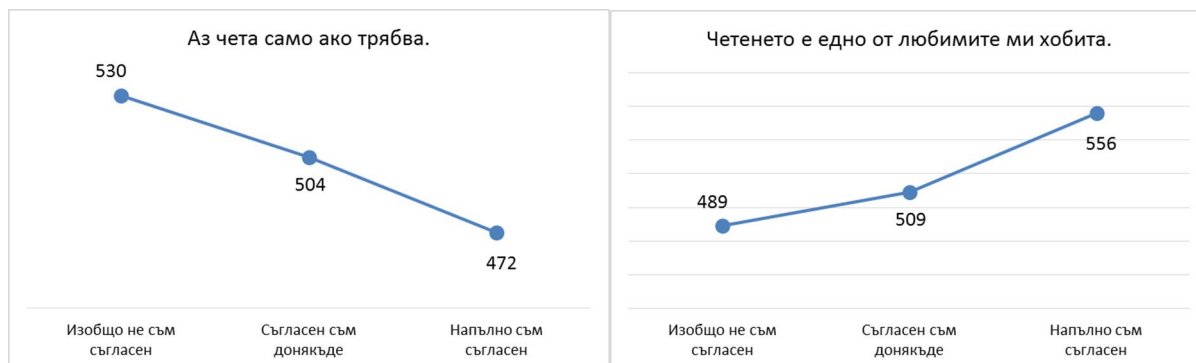
Срещу всяко твърдение в лявата част на графиката са посочени данните от входното (първия ред) и изходното (втория ред) в дясната част. При повечето твърдения се наблюдава положителна промяна, т.е. намалява дялът на учениците, които като цяло проявяват негативно отношение към книгите и четенето. Например:

- с 6% е намалял дялът на учениците, които четат само когато трябва;
- с 4% са се увеличили учениците, които определят четенето като любимото си хоби;
- с 4% е намалял дялът на учениците, на които не им достига търпение или усилия, за да прочетат докрай една книга;
- с 6% е намалял дялът на учениците, които в различна степен определят четенето като загуба на време, и др.

Въпреки тенденцията, която като цяло показва повишаване на интереса на учениците в изследването към четенето, данните очертават една сравнително пъстра картина. Бихме могли да определим интереса на учениците към четенето по-скоро като умерен.

Как се променя резултатът на учениците на теста (в точки) в зависимост от техните нагласи и отношение към четенето, е показано на следващите няколко графики. Данните са от изходното ниво на изследването. Представена е зависимостта при някои от твърденията, чрез които най-добре може да се илюстрират нагласите на учениците и при които връзката с резултата на учениците на теста е най-силно изразена. Същата

тенденция, макар и по-слабо изразена, се наблюдава и при данните от входното ниво на изследването.



Анализите на редица международни и национални проучвания показват, че колкото повече учениците четат за удоволствие и развлечение, толкова по-добри читателски умения те притежават. Данните, събрани чрез въпросника за ученика в настоящото изследване, позволяват да се проучи тяхната мотивация за четене, като се изследва колко време прекарват в четене за удоволствие. Сравнени са данните от входния и изходния етап на изследването.

Ученици, посочили, че:	Дял (%) ученици	
	Входно ниво	Изходно ниво
четат за удоволствие повече от 2 часа на ден.	8	5
четат за удоволствие около 1–2 часа на ден.	12	12
четат за удоволствие около 30 и 60 мин. на ден.	23	22
четат за удоволствие по-малко от 30 мин. на ден.	34	37
не четат за удоволствие.	23	24

Данните в таблицата не показват съществена промяна в нагласите на учениците в началото и в края на учебната година, когато са проведени изследванията съответно на входното и изходното ниво. От друга страна, почти половината от учениците или четат за удоволствие по-малко от 30 минути на ден, или изобщо не четат за удоволствие.

По-добрите читателски умения и по-високите постижения на учениците в областта на четивната грамотност са свързани с използването на ефективни стратегии за четене и учене. По-успешните и мотивираните ученици използват стратегии, които им позволяват по-задълбочено да осмислят дадена информация и допринасят за напредъка в обучението им. Изследвания в областта на четивната грамотност на учениците показват, че ефективните стратегии за учене използват най-вече силно мотивираните ученици, които отделят повече време за самоподготовка, самостоятелни проучвания и др. Поради това обучението следва да се фокусира върху мотивацията на учениците за самоподготовка и творческа изява.

За да проучим кои стратегии познават и най-често използват шестокласниците и доколко ефективни са те, във въпросника за ученика включихме група въпроси с такава насоченост. Използвахме методиката, която PISA прилага, за да проучи стратегиите за четене и учене на учениците, участвали в изследването през 2009 г.

Посредством няколко твърдения на учениците бяха описани различни подходи при четене и учене, като те трябваше да посочат кои от тях използват най-често. Целенасочено бяха проучени три вида стратегии, без претенция за изчерпване на проблема:

- запаметяване на информация;
- разбиране и осмисляне на новата информация и свързването ѝ с предишен опит;
- пренос и използване на информация в непознат (реален) контекст с цел постигане на по-задълбочено разбиране и осмисляне.

Анализът на данните за използването на първите две стратегии не позволява да се направят категорични изводи относно предпочитанията на учениците. По-скоро учениците еднакво често използват както стратегии за запаметяване на информацията, така и стратегии за разбиране и осмисляне. Например по отношение на стратегиите, свързани със запаметяване на информация, данните са следните²⁰:

- 47% на входното и 40% на изходното изследване посочват, че когато учат, се стремят предимно да запомнят почти цялата информация;
- 49% на входното и 44% на изходното изследване се опитват да запомнят възможно най-много подробности;
- 51% на входното и 44% на изходното изследване посочват, че когато учат, четат текста толкова пъти, колкото е необходимо, за да го запомнят;
- 50% на входното и 45% на изходното изследване, когато учат, проверяват дали са запомнили най-важните неща от текста.

Ако сравним резултатите от двата етапа на изследването, ще констатираме намаляване на дела на учениците, които предпочитат стратегии за запаметяване, в края на учебната година – изходното ниво на изследването.

Сравнително по-малко са учениците в изследването, които използват стратегии за разбиране и осмисляне, когато учат. Техният дял на изходното изследване също намалява в сравнение с дела им на входното изследване. Например:

²⁰ Скалата на въпроса е четиристепенна: *почти никога, понякога, често и почти винаги*. Данните са за учениците, избрали *почти винаги*.

- 33% от учениците на входното и 28% на изходното изследване посочват, че когато учат, се стремят да свържат новата информация с предишно знание от други учебни предмети;
- около 42% на входното и 32% на изходното изследване посочват, че когато учат и не разбират нещо, търсят допълнителна информация;
- 41% от учениците на входното и 33% на изходното изследване се опитват да преценят какво все още не са разбрали в процеса на учене;
- 51% на входното и 45% на изходното изследване използват различни начини, за да проверят дали правилно са разбрали прочетеното.

Много по-малък е делът на учениците, които се стремят да приложат новата информация в различен контекст, да я осмислят от различни перспективи и така да постигнат по-задълбочено разбиране на конкретния проблем:

- около 30% от учениците на входното и 21% на изходното изследване посочват, че когато учат, преценяват как информацията може да се използва извън училище;
- 25% от тях на входното и 19% на изходното изследване посочват, че когато учат, преценяват дали информацията в текста съответства на това, което се случва в реалния живот.

Занимания на учениците извън училище. Профил на свободното им време

Интересите на учениците могат да бъдат проучени косвено, като се определи профилът на свободното им време. За да проучим как учениците прекарват времето си извън училище, включихме във въпросника група от въпроси, свързани с някои от най-типичните ежедневни занимания на един шестокласник. С какво се занимават през по-голямата част от времето си извън училище, става ясно от данните в следващата таблица. В нея е посочен делът (в %) на учениците, избрали всяка от петте възможности от скалата. Данните са от изследването в края на учебната година и показват колко време учениците отделят за изброените дейности в обикновен учебен ден, когато не са в училище.

Извънучилищни занимания в ежедневието на учениците...	<i>Не отделям време</i>	<i>По-малко от 30 мин.</i>	<i>30–60 мин.</i>	<i>1–2 часа</i>	<i>Повече от 2 часа</i>
Гледане на телевизия, видео или DVD	9	15	29	28	19
Писане на домашните работи или подготовка за училище	6	12	22	33	27
Използване на компютър или интернет за развлечение	10	13	24	21	32
Говорене по телефона с приятели или чатене в интернет	18	38	17	14	13
Срещи с приятели	6	5	12	17	60
Спортуване	16	14	17	28	25

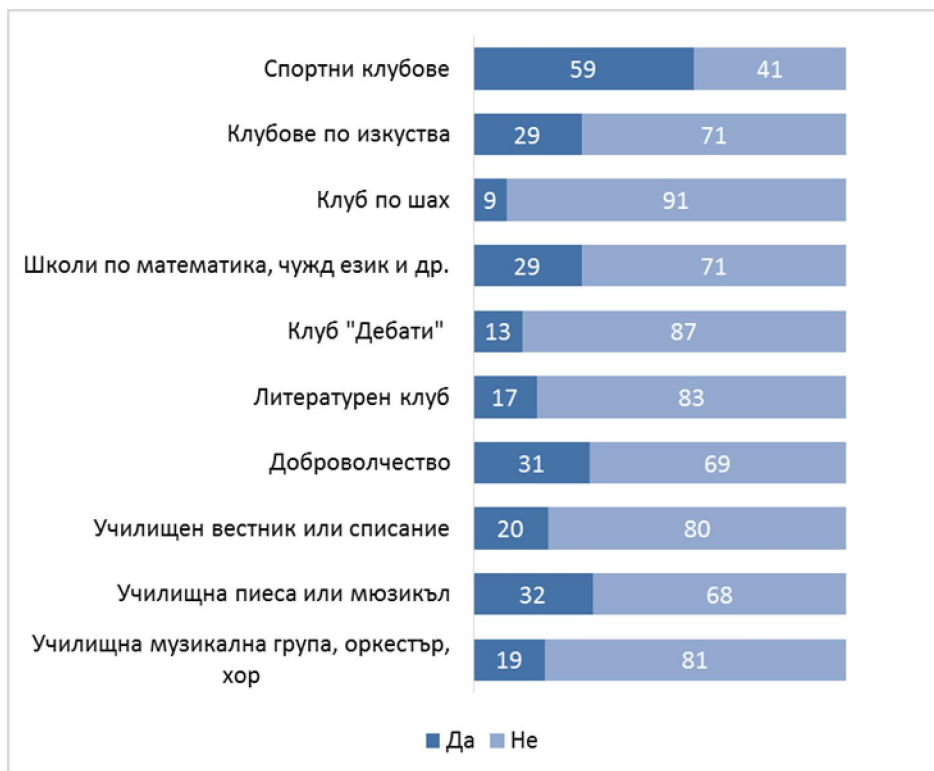
Без съмнение, значителна част от времето си учениците отделят за общуване с приятели. Най-много време посвещават на срещи и пряко общуване с приятели, а по-малко в разговори с тях по телефона, чатене в интернет или изпращане на SMS-и. На второ място, според времето, което учениците отделят ежедневно, е писането на домашни работи и подготовка за училище.

Около половината от учениците в изследването използват компютър или сърфират в интернет (53%) най-малко 1–2 часа ежедневно. Пак около половината от тях (47%) гледат телевизия или DVD по-често от 1–2 часа на ден.

Вижда се също така, че половината от шестокласниците в изследването активно се занимават със спорт, а една трета от тях практически не спортуват или отделят много малко време за спортни занимания.

За да определим колко време отделят учениците в изследването за допълнителни форми на обучение, във въпросника включихме въпроси за извънучилищната им подготовка по български език и литература, математика и чужд език. Според данните от изследването половината от тях не посещават допълнителни извънучилищни форми на обучение и подготовка: български език и литература – 66%; математика – 54%; чужд език – 50%. Сред останалите най-много са тези, които отделят по-малко от 2 часа седмично за допълнително обучение.

Слаба е активността на учениците в изследването по отношение на участието им в различни извънкласни дейности. Графиката, която следва, показва участието на учениците в няколко изброени извънкласни дейности. Вижда се, че най-голяма е тяхната активност по отношение на инициативите, свързани със спорта. Данните на учениците до известна степен съвпадат с информацията за извънкласните дейности, които училищата предлагат на своите ученици. Като се има предвид, че в извадката преобладават училищата в малки населени места, може да се предположи, че именно училището е мястото, което предлага на учениците някакви възможности за извънкласна дейност.



Обикновено изборът на учениците с какви извънучилищни дейности да се занимават е продиктуван от техните индивидуални интереси или от плановете им за бъдещото им образование. Освен това много често мотивацията и успехите на учениците зависят и от това доколко ясно и точно те определят своите цели и планират стъпките към тяхното постигане.

Данните показват, че учениците, които постигат по-високи резултати на теста, планират да кандидатстват в профилирани и професионални гимназии с прием след VII клас. За разлика от тях останалите ученици ще останат в училището, в което учат в момента, или ще продължат в училище без прием. В таблицата е показан изборът на учениците, както и средният им резултат на теста за измерване на четивната грамотност. Почти две трети от тях планират да кандидатстват в училища с прием след VII клас. Данните са от изследването, проведено в края на учебната година (изходно ниво).

	Ученици, избрали тази възможност	Среден резултат на теста в точки
Ще продължа обучението си в училище без прием след VII клас.	18%	472
Ще кандидатствам в профилирана гимназия.	48%	529
Ще кандидатствам в професионална гимназия.	22%	517
Ще остана в училището, в което уча в момента.	12%	494

Половината от учениците в изследването (53%) вече са избрали училището, в което желаят да учат след VII клас. Попитахме ги и какви действия смятат да

предприемат, за да се подготвят успешно за приемния изпит. Както може да се очаква, отговорите им са изключително разнообразни. Ако се опитаме да ги обобщим, ще видим, че се обособяват няколко групи твърдения. При първата група, която е и най-многобройната, учениците акцентират най-общо върху по-активна и съсредоточена подготовка за училище и посещение на частни уроци. Като цяло плановете на учениците от тази група са твърде общи и те следват обществените нагласи по отношение на подготовката на учениците за изпита след VII клас. Ето част от твърденията на учениците, които включваме в тази група:

- Да внимавам в час, да се старая, да посещавам частни уроци.
- Да вложа всичко от себе си, да се подготвя много добре.
- Да идвам редовно на училище, да уча много.
- Да уча по-усърдно.
- Да уча по два часа на ден.
- Да ходя на уроци.
- Да уча по цял ден.
- Да уча повече къщи, да посещавам допълнителни занимания.

Учениците от втората група също подчертават, че трябва да учат повече, но в допълнение се фокусират и върху промяната на своето поведение; върху увереността им, че могат да успеят, както и върху отношението им към ученето и към изпита. Например:

- Да уча повече, да не се притеснявам.
- Да уча, да вярвам в себе си.

Всички ученици разбират, че добрата подготовка – в училище или в извънучилищни форми на обучение – е най-важното условие за успех на изпита. Независимо от това обаче в техните твърдения не се съдържат дори и най-слаби наценки на някаква конкретна стратегия. Едва при учениците от третата група, която е и сравнително малобройна, към общото намерение да учат повече се добавят и отделни елементи на конкретна стратегия за ефективна подготовка за изпита:

- Да уча повече, да решавам задачи, да чета повече книги.
- Да уча старателно, да потърся допълнителна информация.
- Да чета много книги, да правя подобни тестове.
- Допълнителни уроци, решаване на задачи.
- Записвам си всичко, уча наизуст.
- Помощ от други ученици, решавам тестове.
- Преговор на уроците, решаване на задачи.
- Ще уча, ще потърся място, на което няма да ми пречат да уча.
- Да уча редовно, да участвам в олимпиади.

Училищен климат, дисциплина и включеност на учениците в учебния процес

Група въпроси позволяват да се проучи как учениците оценяват общия климат в училището: дисциплината в час, взаимоотношенията между учителите и учениците, наличието на предпоставки за осъществяване на ефективен учебен процес и др.

Без съмнение, един от факторите, който оказва най-голямо внимание върху резултатите на учениците, е дисциплината в час. Колкото по-добра е дисциплината в учебните часове, толкова по-висок е успехът на учениците. Уместно е да уточним, че не разбираме дисциплината в училище като следване на строги забрани и ограничения, а като спазване на общоприети правила, които да гарантират хармонично сътрудничество между всички участници в учебния процес и възможност за творческа (често нестандартна) изява на учениците.

Какви са данните от изследването на ЦКОКУО и Фондация „Заедно в час” по отношение на дисциплината в час?

Разпределението на отговорите на шестокласниците (в %) на въпросите, свързани с дисциплината в клас, се съдържа в таблицата. Посочен е процентът само на учениците, избрали „понякога” и „често” на входното и изходното изследване. Цитирана е точната формулировка на въпросите, така както тя се съдържа съответно във въпросника за ученика и въпросника за учителя.

	Входно ниво		Изходно ниво	
	Понякога	Често	Понякога	Често
Учениците не слушат това, което учителят им казва.	37	24	29	29
Има шум и няма ред.	31	24	31	26
Учителят трябва да чака дълго време, докато учениците запазят тишина.	26	27	26	27
Учениците не участват активно в час.	24	17	26	11
Често в учебните часове се занимаваме с неща, които не са свързани с изучавания учебен предмет.	21	18	20	19

Данните в таблицата показват, че не е настъпила съществена промяна по отношение на дисциплината и общия климат в класната стая според преценката на учениците. Както в началото на учебната година (входното ниво), така и в края на учебната година (изходното ниво) най-често срещаните проблеми са продиктувани от шума в класната стая, липсата на ред, в резултат на което вероятно учениците не слушат това, което им казва учителят. Тревожно е, че тези проблеми са налице в класните стаи на повече от половината шестокласници в изследването. Повече от една трета от тях споделят, че учениците не участват активно в учебния процес и се занимават с неща, които не са свързани с изучаваното учебно съдържание.

В сравнителен план е представена оценката на учителите по същите проблеми, свързани с климата в училище, избрали съответно *напълно съгласен/съгласна* и *съгласен/съгласна*. Данните са от изходното ниво на изследването.

	Ученици (%), посочили:			Учители (%), посочили:	
	Понякога	Често		Напълно съгласен	Съгласен
Учителят трябва да чака дълго време, докато учениците запазят тишина и урокът започне	26	27	След началото на часа трябва да чакам доста дълго време учениците да се успокоят.	0	12
Учениците не слушат това, което учителят им казва.	29	29	Учениците се стремят да създават приятна за учене атмосфера в час.	12	69
Има шум и няма ред.	31	26	Много е шумно в час.	0	12
Учениците не участват активно в час.	26	11	Учениците са мотивирани и активно участват през повечето от часовете.	12	87
Често в учебните часове се занимаваме с неща, които не са свързани с изучавания учебен предмет.	20	19	Губя доста време заради ученици, които нарушават дисциплината по време на учебен час.	12	19

Прави впечатление значителното разминаване в преценката на учениците и учителите в изследването по едни и същи проблеми на дисциплината и работата в час. Учениците са значително по-критични и взискателни по отношение на дисциплината в час. Например според почти 57% от учениците по време на учебен час е шумно, докато само 12% от учителите смятат, че е така. Около 99% от учителите определят своите ученици като мотивирани, докато 63% от учениците посочват, че активно участват в работата в час.

Друга индикация за дисциплината в часовете по *български език и литература* например са данните, според които само 31% от учениците смятат, че съучениците им се държат в клас според изискванията на учителя.

Закъсненията и неоправданите отсъствия от часовете може да се приемат за друг индикатор доколко отговорно учениците се отнасят към учебните занятия. Този фактор също е и индикатор за включеността на учениците в учебния процес.

Учениците трябваше да посочат дали и колко често са закъснявали или отсъствали без причина от учебните часове през двете седмици непосредствено преди проучването. Около 60% от учениците посочват на изходния тест, че винаги са идвали навреме за учебните часове, а 27% са закъснявали само един или два пъти. Съществена положителна промяна се наблюдава по отношение на бягствата на учениците от цял учебен ден по време на учебната година, през която е проведено изследването. Данните (% ученици) са представени в таблицата и позволяват да се направи сравнение между резултатите на входното и изходното измерване. Въпросът е за бягствата от всички часове през двете учебни седмици непосредствено преди изследването. Възможностите за избор са: *нито веднъж, един или два пъти, три или четири пъти, пет пъти или повече*.

	Входно ниво	Изходно ниво
Нито веднъж	57%	83%
Един или два пъти	31%	12%
Три или четири пъти	8%	3%
Пет пъти или повече	4%	2%

Важна предпоставка за участието на учениците в учебния процес, а оттук и за образователните им резултати, е училищният климат. Колкото по-добре се чувстват учениците в училище, колкото по-хармонични са взаимоотношенията им с учителите и с останалите ученици, колкото повече те се възприемат като равностойни и уважавани партньори в управлението на училището, с толкова по-голямо желание посещават и активно участват в учебните часове и с това допринасят за общия успех.

Изследването сред шестокласниците показва, че като цяло учениците се чувстват добре в училище. В общия случай поне 80% от учениците определят климата в училището си като благоприятен в различна степен за тяхното развитие и допринасящ те да се чувстват добре. Например:

- отношението към тях от страна на учителите е справедливо: 46% – напълно съгласни и 41% – съгласни донякъде;
- създадени са взаимоотношения на разбирателство между учители и ученици: 47% – напълно съгласни и 42% – съгласни донякъде;
- съществува отношение на загриженост към учениците от страна на учителите: 39% – напълно съгласни и 42% – съгласни донякъде;
- учителите винаги са готови да предоставят допълнителна помощ на учениците: 60% – напълно съгласни и 28% – съгласни донякъде;
- мнението на учениците се изслушва и уважава: 53% – напълно съгласни, и 35% – съгласни донякъде.

От друга страна, значително по-малък, но не пренебрежим, е делът на учениците, които се чувстват като чужд човек в училището си: 23% (9% – напълно съгласен, и 14% – съгласен донякъде).

Какъв е климатът в училище, зависи и от това доколко учениците са обект на тормоз – физически или вербален, от страна на други ученици например. От данните на изследването става ясно, че поне половината ученици са били в различна степен обиждани или заплашвани от свои съученици:

- 45% от учениците в изследването са били обект на подигравки в различна степен: 21% – рядко, 11% – по-често, 12% – много често;
- 60% от учениците са били обиждани или наричани с обидни прякори: 31% – рядко, 16% – по-често, 13% – много често;
- Заплашвани със саморазправа са били 32% от учениците: 18% – рядко, 8% – по-често, 6% – много често.

Данните от настоящото изследване позволяват също така да определим доколко уверени в способностите си се чувстват учениците; оценени ли са според тях усилията им в училище; създадени ли са възможности за самостоятелна работа и творческа изява

и др. Преценката на учениците по тези и други подобни въпроси, изразена в процент ученици, избрали една от трите възможности, е представена на следващата графика.



Как най-общо протича един учебен час по *български език и литература* и каква е атмосферата в класната стая, можем да съдим от отговорите на учениците на въпроси, свързани с обучението по този учебен предмет и методите, които учителите използват.

Учителите на половината от учениците (53%) в изследването предварително определят и обясняват какви са целите на обучението в часа и какви са очакванията към учениците.

Учителите на 75% от учениците в извадката винаги или почти винаги проверяват и обсъждат изпълнението на домашната работа заедно с учениците. Учителите на около 68% от учениците предварително представят критериите за оценяване на тяхната работа в клас, както и на домашната им работа. Тревожното е, че почти една трета от учителите не изясняват с учениците си този толкова важен аспект от учебната работа, а именно – формулирането и обсъждането на критериите за оценяване. Ключово изискване на оценяването е критериите за оценяване да бъдат изяснени и приети от всички участници в учебния процес. Така не само се постига необходимата яснота какви са изискванията в подготовката на учениците, но те получават и своеобразни указания как да планират и организират работата си. Като цяло учителите по *български език и литература* на по-голямата част от учениците в изследването им дават възможност да обсъждат поставената им оценка (73%).

В повечето часове по *български език и литература* учениците имат възможност да проявяват инициатива и са поощрявани да изразяват мнението си по различни въпроси (70%).

Доколко успешна ще бъде подготовката на един ученик, зависи и от това как той реагира на критична преценка на учител например и как се справя с проблемите.

Обикновено решаването на даден проблем започва с определянето на проблема и разбирането на неговата същност. Следва планиране на процеса на намиране на

решение и избор на подходящата за това стратегия. Накрая са контролът и оценката на постигнатия резултат и на осъществената дейност.

Какво е поведението на учениците при преодоляване на възникнал проблем и каква е реакцията им на критична преценка на учител за тяхната работа, става ясно от следващите данни.

Около 70% от учениците в изследването се опитват най-напред да разберат кои са причините за грешките, които са допуснали, т.е. да дефинират самия проблем. Само 43% от учениците предприемат стъпки за планиране на промяната, т.е. разработват план от действия, за да решат проблема (например да повишат успеха си). Стратегиите за справяне с проблемите, разбира се, са разнообразни и предпочитанията на учениците са различни:

- 37% променят начина, по който учат.
- 65% се съсредоточават върху слабостите си.
- 67% предпочитат да се упражняват повече.
- 65% отделят повече време за подготовка за училище.
- 66% настояват да бъдат изпитани отново, за да повишат резултатите си.
- 33% прибегват до допълнителни уроци.
- 60% търсят допълнителна информация, за да попълнят пропуските си.

Сравнително малко са учениците, които не предприемат нищо или защото не вярват, че могат да получат по-висока оценка (17%), или защото смятат, че каквото и да направят, остават недооценени от учителите (21%).

ГЛАВА 5. УЧИЛИЩЕТО КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА И НЕГОВОТО ВЛИЯНИЕ ВЪРХУ ПОСТИЖЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Д-р Светла Петрова

Методологията на изследването изисква директорите на училищата в извадката и учителите на шестокласниците по *български език и литература* да попълнят въпросници в края на изследването, т.е. паралелно с администрирането на изходното ниво в края на учебната 2013–2014 г. Анализът в тази глава се основа на данните от тези въпросници: съответно за училището и учителя. Там, където е възможно, правим сравнение между преценката на директорите, учителите и учениците по един и същи въпрос, за да открием общото и различията. Данните и изводите в тази глава са валидни само по отношение на училищата и учителите в извадката. Броят на участвалите училища (директори) и учители е сравнително малък, което следва да се отчита при анализа на резултатите.

Съдържанието на тази глава е структурирано в следните теми:

- характеристика на училищата, участвали в изследването (управление на училището, ресурси, възможности за обучение, извънкласна дейност и др.);
- политики на управление на училището;
- профил на учителите, участвали в изследването: квалификация и участие в квалификационни форми; преподавателски нагласи, методи и практики. Там, където данните позволяват, се прави сравнение между нагласите и преподавателските методи на учителите на Фондация „Заедно в час“ и техните колеги – преподаватели по *български език и литература*. Целта е при достатъчно данни да се идентифицира приносът на учителите на фондацията.

За проучването на тези въпроси бяха разработени въпросник за училището, попълнен от директорите на училищата в извадката, и въпросник за учителя, попълнен от учителите по *български език и литература*, които преподават на учениците, участвали в изследването. Дизайнът и структурата на въпросниците са представени в следващата таблица.

ВЪПРОСНИК ЗА УЧИЛИЩЕТО
<i>Обща информация за училището</i>
В тази рубрика са включени следните ключови характеристики на училището: общ брой на учениците, брой на момичетата и момчетата, среден брой на учениците в една паралелка в прогимназиален етап. Информация за местоположението на училището и вида на населеното място е събрана преди изследването в процеса на изготвяне на извадката.

<i>Училищни ресурси</i>
<p>Включени са група въпроси както за персонала на училището (брой учители по възраст и пол и др.), така и за материалните ресурси, които се използват в учебния процес и за извънкласни дейности (компютри на разположение на учениците в VI клас, библиотека, специализирани лаборатории, спортен салон и др.).</p> <p>Особено внимание е отделено на възможностите, които училището предоставя за квалификацията на учителите, както и на политиките, които следва по отношение на тяхното кариерно развитие.</p>
<i>Учебни програми и учебен процес</i>
<p>Група въпроси са насочени към проучване на отделни аспекти на учебния процес в училището, качеството на учебните ресурси и доколко ефективно те се използват за формиране на знания и умения у учениците, които да им позволят да продължат успешно своето обучение.</p>
<i>Училищни политики и практики</i>
<p>Тази рубрика съдържа група въпроси, свързани с управлението на училището: дейности за осигуряване на качествено образование и поддържане на положителен климат в училище; участие на училището в живота на местната общност; участие на родителите в живота на училището.</p> <p>Група въпроси са насочени конкретно към определяне на политиките, свързани с оценяването на учениците и самооценяването на училището, както и отчетността пред родителите и обществеността и др.</p>
<i>ВЪПРОСНИК ЗА УЧИТЕЛЯ</i>
<i>Демографска информация за учителя</i>
<p>Включени са няколко определящи учителя характеристики: пол, възраст, образование, квалификация, педагогически опит – индикатори, някои от които са ключови за качеството на преподавателската работа. Конкретен въпрос има за цел да определи дали учителят участва в програмата на Фондация „Заедно в час“.</p>
<i>Професионално развитие на учителя</i>
<p>Целта е да се проучи до каква степен учителите участват в различни квалификационни форми и до каква степен те допринасят за подобряване на преподавателската им работа.</p>
<i>Оценка за ефективността на училищните политики и практики. Училищен климат</i>
<p>Посредством въпросите в тази рубрика се проучва доколко учителите са ангажирани в управлението на училището; какво е тяхното мнение за общия климат в училището, взаимоотношенията между учителите и учениците и др.</p>

Преподавателски практики, представи и нагласи

Най-общо в тази рубрика се изследват основните аспекти на преподавателските практики и нагласи като показатели за качеството на работата на един учител, в това число доколко те съответстват на потребностите на учениците и допринасят за активното им участие в учебния процес. Посредством въпроси, ориентирани към самооценката на учителите, целенасочено се проучва доколко уверени се чувстват те при използването на различни преподавателски методи и практики. Посредством група въпроси се стремим да определим профила на работния ден на учителя, в това число времето, отделено за подготовка и преподаване в час; за индивидуална работа с учениците и извънкласни дейности; за различни административни дейности и др.

Разполагаме с валидни данни от 15 въпросника за училището, като общият брой на участвалите училища е 18. И трите училища, за които липсват данни, са от извадката на училищата с преподаватели по *български език и литература*, работещи по програмата на Фондация „Заедно в час“.

Въпросникът за учителите е попълнен от 18 учители по български език и литература, като седем от тях са посочили, че участват в програмата на Фондация „Заедно в час“.

В изследването участваха ученици от 12 училища, разположени в населени места с малък брой жители (село и малък град), и от 6 училища, разположени в два големи града: Пловдив и София. Структурата на извадката по този показател изцяло зависи от местоположението на училищата с преподаватели на Фондация „Заедно в час“.

В извадката са включени предимно основни училища – 12, а средните общообразователни училища са 6. В изследването са участвали както много малки училища – с по-малко от 50 ученици в прогимназиален етап, така и сравнително по-големи училища – с около 500 ученици от прогимназиален етап. Тъй като извадката на училищата е сравнително еднородна по отношение на техния вид и големина, то данните следва да се анализират много предпазливо. Поради това в текста по-нататък ще представим преди всичко описателно данните от въпросника за училището с цел да създадем обобщена картина на средата, в която се извършва обучението на шестокласниците в извадката.

Училищата, в които средният брой на учениците в една паралелка в прогимназиален етап е 16–20, представляват половината от училищата в изследването. Това е характерно както за училищата от групата на Фондация „Заедно в час“ (50%), така и за училищата от контролната група (56%). Около 33% за Фондация „Заедно в час“ и 22% за контролната група са училищата с много малки паралелки – до 15 ученици.

Един от факторите, които оказва силно влияние върху ефективността на едно училище, са очакванията и изискванията на родителите към училището на техните деца. Ето защо настоящото проучване се фокусира върху това доколко родителите са активни по отношение на управлението на училището и обучението на техните деца.

Резултатите показват, че в общия случай родителите са умерено активни по отношение на училището и обучението на децата си. В таблицата са представени данните за училищата по групи: училищата, в които в VI клас преподават учители по *български език и литература* на Фондация „Заедно в час“ и училищата от контролната група.

Дял на училищата, директорите на които посочват, че:	Фондация „Заедно в час“	Контролна група	Среден резултат в точки	
			Вход	Изход
съществува постоянен натиск от страна на значителна част от родителите.	17%	11%	545	555
съществува натиск само от страна на малка част от родителите.	83%	67%	500	503
практически няма натиск от страна на родителите.	0%	22%	467	471

В следващата таблица са представени средните резултати на учениците по училища, като училищата са разпределени в три групи: (1) училища, директорите на които посочват, че родителите упражняват постоянен натиск за постигане на високи стандарти; (2) училища, директорите на които посочват, че незначителна част от родителите упражняват натиск, и (3) училища, директорите на които посочват, че практически няма натиск от страна на родителите за постигане на високи образователни стандарти.

Училища, директорите на които посочват, че:	Среден резултат на учениците по четене в точки:			
	Фондация „Заедно в час“		Контролна група	
	Вход	Изход	Вход	Изход
съществува постоянен натиск от страна на значителна част от родителите.	533	545	558	566
съществува натиск само от страна на малка част от родителите.	491	499	509	508
практически няма натиск от страна на родителите.	–	–	467	472

Резултатите на изследването позволяват да бъдат направени два извода, независимо от относително малкия брой наблюдения. Тогава, когато мнозинството от родителите проявяват активно отношение към политиките и практиките в едно училище, то и резултатите на учениците са по-високи, което се потвърждава от данните и на двете групи.

От друга страна, данните от тази и предходната таблица показват, че преобладават училищата, при които само част от родителите упражняват натиск върху училищата и в тях учениците показват по-скоро средни резултати.

Профил на учителите в изследваните училища

Както вече посочихме, квалификацията на учителите е един от факторите, които оказват много силно влияние върху качеството на образованието. Поради това при провеждането на проучването беше събрана информация за броя, пола и квалификацията на учителите в училищата в извадката.

Според данните от изследването в училищата от извадката значително преобладават жените учители. Те са 92% от всички учители.

Най-голям е дялът на учителите във възрастовата група от 35 до 54 години. Разпределението (в %) на учителите по възраст е представено в таблицата.

Под 25 г.	От 25 до 34 г.	От 35 до 54 г.	Над 55 г.
4%	16%	58%	22%

Информация за квалификацията на учителите беше събрана посредством няколко въпроса, свързани с:

- броя на учителите с I и II ПКС – двете най-високи професионалноквалификационни степени;
- организирането в училището на различни квалификационни форми или други дейности, свързани с професионалното развитие на учителите, като обучения, конференции, семинари и др.;
- приблизителния дял на учителите, участвали в различни квалификационни форми през последните две учебни години;
- наставничеството и методическата подкрепа към новопостъпилите млади учители.

Директорите на 93% от училищата в извадката посочват, че в тяхното училище е въведена практиката новопостъпилите учители да бъдат наставлявани от по-опитен учител или учител-методист. В 73% от случаите това се отнася за всички новопостъпили учители, а в 20% от училищата – само за тези учители, за които това е първо преподавателско място. Сравнението по този показател между училищата с преподаватели по български език и литература, работещи по програмата на Фондация „Заедно в час“, и училищата от контролната група е показано в таблицата, която следва.

Наставничество на новопостъпилите учители	Училища в цялата извадка	Училища от групата на Фондация „Заедно в час“	Училища от контролната група
За всички новопостъпили учители	73%	100%	56%
Само за учителите, за които това е първо преподавателско място	20%	–	33%
Не съществува такава практика	7%	–	11%

По отношение на политиките към новопостъпилите учители училищата с преподаватели от програмата на Фондация „Заедно в час“ се отличават от останалите училища. В тези училища е въведена практика всички новопостъпили учители,

независимо от педагогическия си опит, да бъдат наставявани от опитен учител или учител-методист.

Данните от училищата в извадката показват, че делът на учителите с двете най-високи професионалноквалификационни степени е изключително малък: съответно 3% с I ПКС и 9% с II ПКС.

Без съмнение, квалификацията на преподавателите е ключов фактор за образователната подготовка на учениците. Колкото по-добре са подготвени учителите в областта, в която преподават; колкото повече те използват модерни технологии в учебния процес; колкото по-добре успяват да мотивират своите ученици и да им вдъхнат увереност в способностите им, толкова по-ефективен е учебният процес. Поради това си поставихме за цел да проучим доколко училището създава предпоставки за формалното или неформалното професионално развитие на учителите, т.е. допринася ли то за непрекъснатото подобряване на професионалната подготовка на учителите.

Около 93% от директорите са посочили, че през последните две учебни години в училището им са били организирани различни дейности, свързани с професионалното развитие на учителите. Дейностите са изключително разнообразни както по форма, така и по съдържание. Ето някои от тях, обединени по теми:

- интерактивни методи на преподаване и периодични тренинги;
- превенция на насилието и психология на училищното поведение;
- работа с родителите;
- работа с деца със СОП;
- превенция на насилието и овладяване на агресията;
- работа в мултикултурна среда и др.

Най-често се организират тренинги, семинари, наблюдения на уроци, тематични педагогически съвети; курсове, кръгли маси и други вътрешноучилищни квалификационни форми.

За да опишем обобщената картина на квалификационната дейност в училищата от извадката, предложихме на директорите да посочат какви квалификационни форми са били организирани в училището през последните две учебни години и колко учители са участвали в тях. Изброени бяха следните квалификационни форми:

- обучения, организирани от МОН, РИО или други структури на МОН;
- обучения, организирани от университетите или техните структури;
- обучения, организирани по международни програми на Европейския съюз, Съвета на Европа и др. международни организации;
- обучения, организирани от български или международни неправителствени организации.

Според данните на директорите значително преобладават квалификационните форми, организирани от МОН и неговите структури. Това са почти 61% от обученията, в които са участвали учителите през последните две учебни години. Следват обученията, организирани по международни програми на Европейския съюз, Съвета на Европа и др. международни организации – 16%. Значително по-малък дял учители са посещавали останалите квалификационни форми, а именно: предложените от

професионалните съюзи, университетите или техните структури, както и от български или международни неправителствени организации.

Доколко ефективни са били тези дейности и доколко те отговарят на индивидуалните потребности от професионално развитие на учителите можем да разберем, ако анализираме аналогичните данни, но събрани посредством въпросника за учителя. Помолихме учителите да посочат дали са участвали в някои квалификационни форми и ако са участвали, какво влияние са оказали те върху професионалното им развитие.

Най-голям процент учители са участвали в различни конференции или семинари (80%); в обучения, организирани от МОН и неговите структури (75%), и в наблюдения на уроци (60%). Най-малко са учителите, участвали в обучения на университетите или техните структури (29%), както и в обучения по международни програми на ЕС, СЕ и др. (31%). Сред участващите в изследването учители само един е посочил, че не се е включил в нито една от изброените квалификационни форми.

Преобладаващата част от учителите определят влиянието на квалификационните форми, в които са участвали, по-скоро като умерено. В таблицата е представен дялът на учителите, избрали *умерено* или *голямо*²¹, за да определят въздействието на квалификационната форма върху своето професионално развитие. Включени са всички учители, участвали в изследването.

Квалификационна форма	Дял (%) участвали учители	Дял (%) учители, определили влиянието ѝ като:	
		умерено	голямо
Обучения на МОН и неговите структури (РИО, ЦКОКУО и др.)	75	46	15
Конференции и семинари	80	75	8
Обучения на университети или техни структури	29	75	25
Наблюдения на уроци	60	78	22
Обучения, организирани по международни програми на ЕС, СЕ и др. международни организации	31	67	0
Обучения, организирани от български и международни неправителствени организации	57	0	71

Категорично най-силно влияние върху професионалното развитие на учителите, според тяхната преценка, имат обученията, организирани от неправителствени организации, независимо че дялът на участващите в тях учители е относително по-малък.

Общата картина значително се променя, когато анализираме данните за участието в квалификационните форми и тяхното влияние върху професионалното

²¹ Скалата, която се използва, включва четири степени: *никакво, слабо, умерено и голямо влияние*.

развитие на учителите, обединени по групи: учителите по програмата на Фондация „Заедно в час“ и учителите от контролната група. Независимо че те ясно очертават някои разлики, следва да бъдем предпазливи при тълкуването им поради сравнително малкия брой на участниците в изследването. От 16 учители, попълнили въпросника, 7 са посочили, че работят по програмата на Фондация „Заедно в час“. Най-ясна е разликата в преценката на учителите от двете групи по отношение на ефективността на обученията, организирани от неправителствени организации.

Квалификационна форма	Дял (%) участвали учители		Дял (%) учители, определили влиянието ѝ като:			
			умерено		голямо	
	ФЗЧ ²²	КГ ²³	ФЗЧ	КГ	ФЗЧ	КГ
Обучения на МОН и неговите структури (РИО, ЦКОКУО и др.)	71	78	50	43	17	14
Конференции и семинари	83	78	22	100	11	0
Обучения на университети или техни структури	33	25	50	100	50	0
Наблюдения на уроци	83	44	100	50	0	50
Обучения, организирани по международни програми на ЕС, СЕ и др. международни организации	43	22	67	67	0	0
Обучения, организирани от български и международни неправителствени организации*	83	37	0	0	100	0

* Всички учители по програмата на Фондация „Заедно в час“ са посочили, че тази група обучения са имали *голямо влияние* върху тяхното професионално развитие. Всички учители от контролната група са определили влиянието на тази група обучения като слабо.

Материални ресурси на изследваните училища

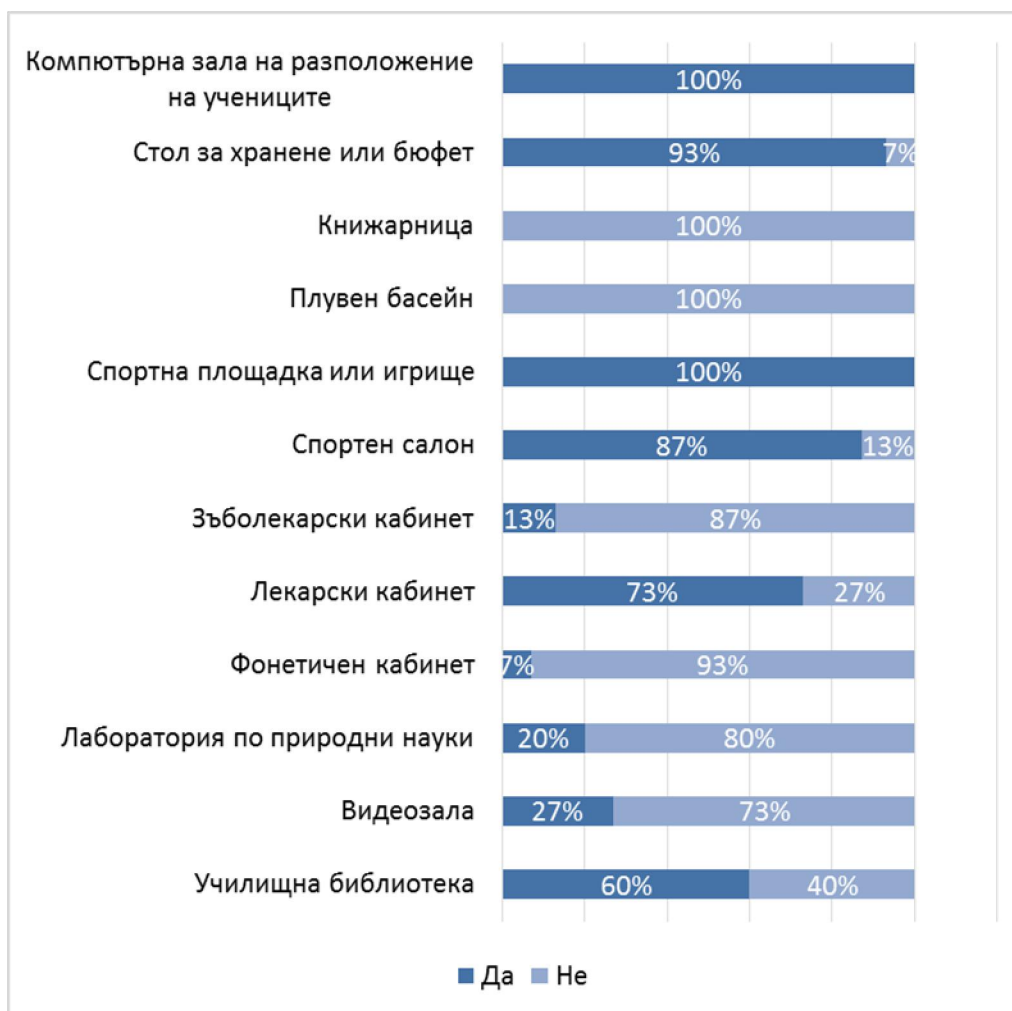
Образованието и учебният процес в училището на XXI век са немислими без използването на информационните и комуникационните технологии (ИКТ). Начините, по които хората днес създават, разпространяват и използват информация, значително се различават от моделите на предходното столетие, и то именно поради повсеместното навлизане на ИКТ в общественото и личното пространство на хората. Тази тенденция оказва изключително силно влияние върху образованието и образователния процес, което води до съществена промяна на учебната среда и на взаимоотношенията между участниците в учебния процес.

²² Фондация „Заедно в час“

²³ Контролна група

Поради това важен показател за материалните ресурси на едно училище е броят на компютрите, които се използват в учебния процес, както и колко от тях се свързани с интернет. Данните от изследването показват, че средно около 15 компютъра в училищата от извадката са на разположение на учениците в VI клас. Също толкова компютри са свързани с интернет. Налице е значителна разлика между броя на компютрите в отделните училища. Например има училища с 6 компютъра, но има и училища, в които 45–50 компютъра се използват от шестокласниците в учебния процес. Очаквано по-голям е броят на компютрите в училищата от извадката, разположени в големите градове.

За да се опише общата картина на материалната база, а с това и условията за осъществяване на пълноценен учебен процес в училищата в изследването, беше проучено наличието на други материални ресурси като: училищна библиотека, специализирани лаборатории, фонетичен кабинет, спортен салон, плувен басейн, книжарница, стол за хранене на учениците и др. Резултатите са представени на графиката. Данните са в % училища, директорите на които са посочили „Да” или „Не” за всеки от изброените ресурси.



Вероятно защото училищата в извадката са преобладаващо малки и разположени предимно в малки населени места, то в нито едно от тях няма книжарница и плувен

басейн. Само в едно училище има оборудван фонетичен кабинет, а в три училища – оборудвани специализирани лаборатории по природни науки.

Очевидно е, че всички училища – и малки, и големи – са осигурени с достатъчен брой компютри. За да се превърнат в активен ресурс за обучение на учениците, те трябва да се използват ефективно в учебния процес. Доколко ефективно се използват новите технологии в учебния процес, можем да определим, като проучим нагласите на учителите по отношение на използването на компютрите в тяхната работа, както и доколко уверени се чувстват те при използването им за образователни цели.

Данните показват, че преобладаващата част от учителите в извадката се чувстват напълно или достатъчно уверени при използването на информационни технологии в работата си на преподаватели. Ако анализираме данните по групи: учителите по български език и литература по програмата на Фондация „Заедно в час“ и учителите от контролната група, ще установим, че учителите от първата група проявяват значително по-голяма увереност при работата си с ИКТ за цели на преподавателската си дейност.

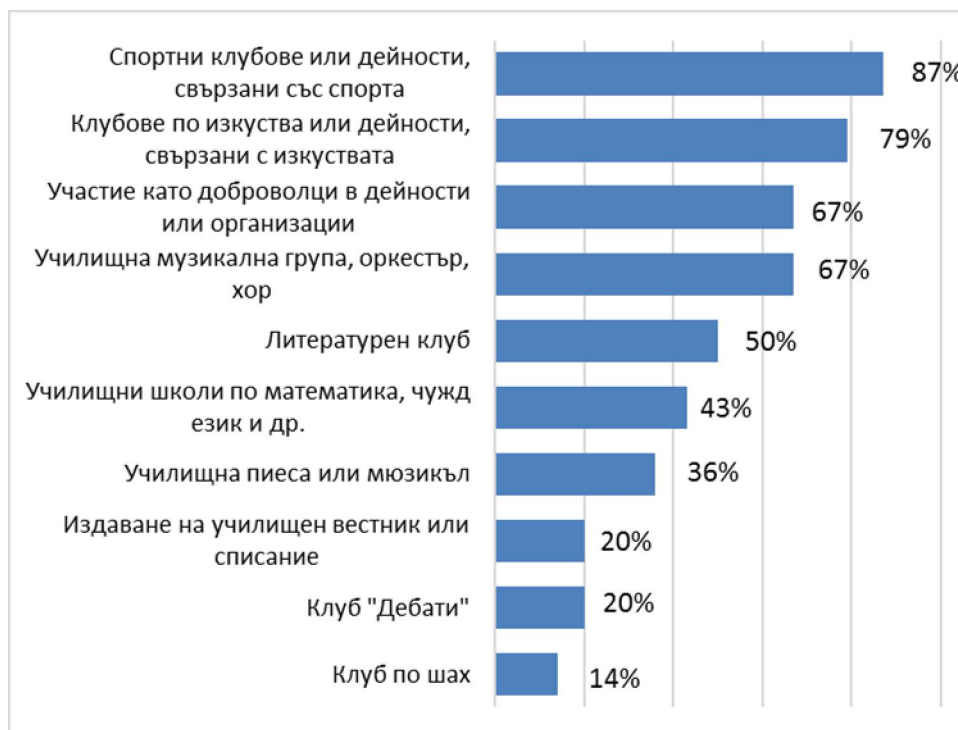
Значителна част от учителите и от двете групи посочват, че използват информационни и комуникационни технологии при подготовката на уроците си. Обобщените данни за самооценката на учителите са представени в таблицата, която следва. Скалите на двата въпроса са разделени на четири степени: съответно *напълно, достатъчно, не много уверен/а* и *неуверен/а*, и *в голяма, в известна, в малка степен* и *изобщо не използвам*. И при двата въпроса нито един учител не е посочил четвъртата категория: *неуверен/а* и *изобщо не използвам*. Поради това в таблицата са представени данни само за останалите три категории.

Увереност при използване на информационни технологии в преподавателската си работа					
Фондация „Заедно в час“			Контролна група		
Напълно уверен/а	Достатъчно уверен/а	Не много уверен/а	Напълно уверен/а	Достатъчно уверен/а	Не много уверен/а
71%	14%	14%	38%	50%	12%
Използване на информационни и комуникационни технологии при подготовката на уроците					
Фондация „Заедно в час“			Контролна група		
В голяма степен	В известна степен	В малка степен	В голяма степен	В известна степен	В малка степен
71%	29%	0%	67%	22%	11%

Разбира се, тези данни представят една твърде обобщена картина на използването на ИКТ в учебния процес, тъй като не ни позволява да определим по какъв конкретно начин и за какви цели те се използват.

Ето и какви възможности за извънкласни дейности предлагат най-често училищата в извадката на шестокласниците. Графиката, която следва, показва дела на директорите (в %), които са посочили, че в ръководеното от тях училище са създадени

възможности за конкретната дейност. Очаквано преобладават спортните дейности и инициативите по изкуствата. Сравнително по-слабо са представени дейностите, пряко свързани с формирането на четивната грамотност, която е обект на настоящото изследване, като например: литературни клубове; клубове „Дебати“ (в частност те допринасят за формиране на умения за формулиране, аргументиране и представяне на позиция по определен въпрос) и различни дискуссионни форуми; издаване на училищен вестник или списание; училищна пиеса или мюзикъл.



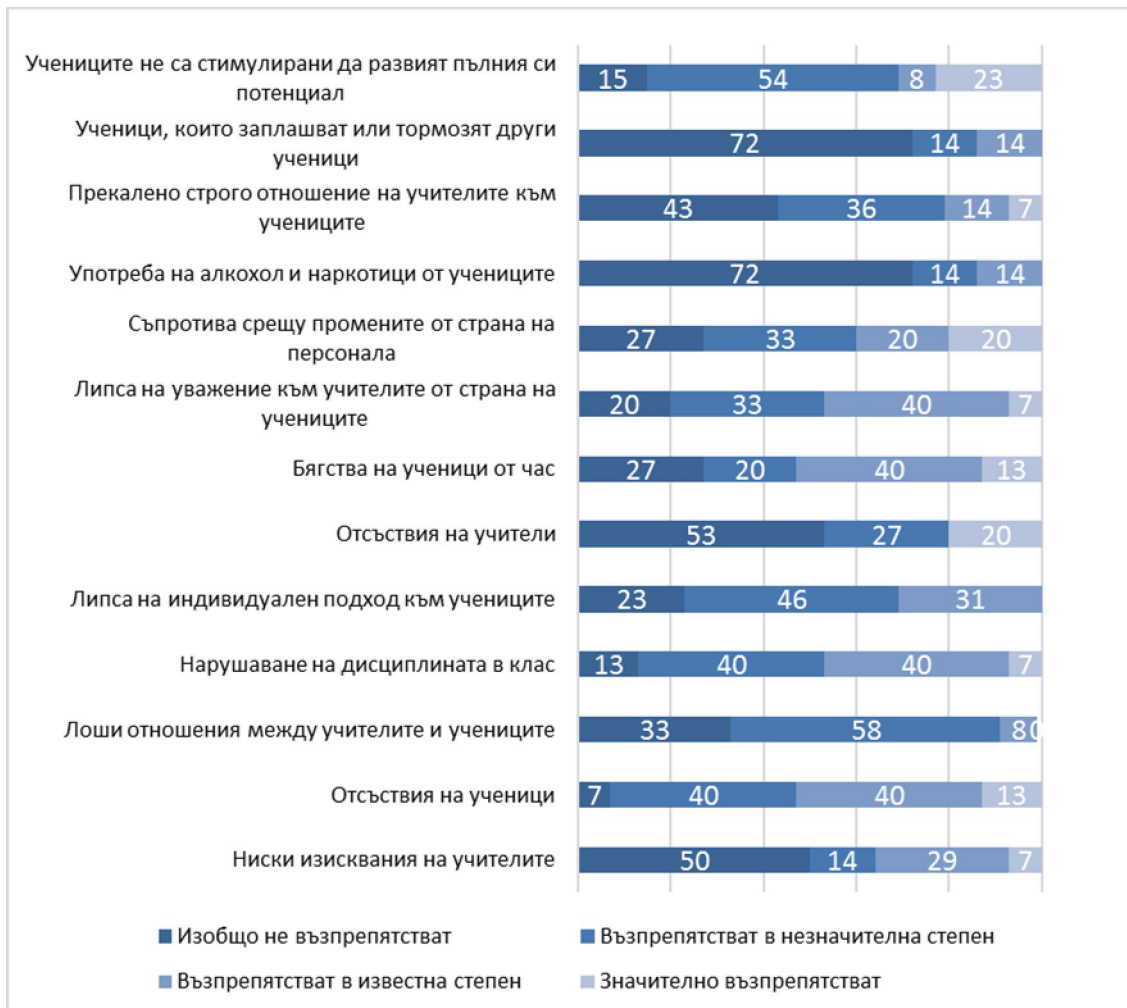
Подобен е профилът на извънкласните дейности, в които са участвали учениците в VI клас през учебната година, в която е проведено изследването. Например повече от 93% от учениците са участвали в различни ученически състезания и викторини; 73% – в ученически олимпиади. В повече от 71% от училищата са били реализирани образователни проекти, в това число съвместни проекти с ученици от други училища в България или чужбина (например по програми на ЕС). Организират се изложби, училищни тържества, тематични конференции, концерти, клубове (голяма част по проекта на МОН „Успех“, финансиран със средства на Европейския социален фонд) и много други.

Фактори, които възпрепятстват учебния процес

Анализите на данните от различни международни оценявания на постиженията на учениците сред факторите, които в най-голяма степен затрудняват учебния процес, посочват недостига на достатъчно квалифицирани учители; липсата на достатъчни и подходящи материални ресурси като училищни лаборатории, учебни материали, компютри и др.; незадоволителната дисциплина в час; честите отсъствия на учениците;

слабата им мотивация за учене, както и група фактори, свързани с организацията на работата в клас и използваните преподавателски методи и средства.

В графиката е отразена преценката на директорите доколко изброените фактори възпрепятстват учебния процес, изразена в % директори, избрали следните възможности: *изобщо не възпрепятстват, възпрепятстват в незначителна степен, възпрепятстват в известна степен и значително възпрепятстват.*



Факторите, които в най-голяма степен затрудняват учебния процес, са свързани с поведението на учениците и дисциплината в час: отсъствия, бягства на учениците и нарушаване на дисциплината в час.

Ниските изисквания към учениците от страна на учителите, липсата на индивидуален подход към учениците, както и на стимули учениците да развият своя потенциал – фактори, свързани с методите на преподаване и личната мотивация на учениците – имат по-скоро умерено влияние върху качеството на учебния процес.

От друга страна, факторите, които в най-малка степен затрудняват учебния процес, според данните на директорите на училищата в извадката, са: употребата на

алкохол и наркотици сред учениците; отсъствията на учители; тормозът сред учениците и лошите взаимоотношения между учители и ученици. Възможни са поне две обяснения на този факт. От една страна, бихме могли да предположим, че тези фактори не представляват реални проблеми за училището, поради което и директорите не отчитат негативно влияние върху учебния процес. От друга страна, е възможно тези фактори да не представляват проблем за качеството на учебния процес, тъй като са предприети ефективни политики за тяхното отстраняване.

Факторите, които представляват индикатор за общия климат в училището, като лоши взаимоотношения между учители и ученици; липса на уважение към учителите от страна на учениците; ненужно строго отношение на учителите към учениците; липса на стимули учениците да развият пълния си потенциал и др., по-скоро не представляват пречка за учебния процес.

Политики на управление на училището. Училищен климат

Тъй като ефективността и качеството на учебния процес, както и резултатите на учениците до голяма степен зависят от модела на управление на училището и компетентностите на директора и неговия екип, една от целите на изследването беше да се проучи как се осъществява управлението на училищата в извадката.

За да определим най-типичните характеристики на модела на управление на училищата в извадката, използвахме методиката на TALIS²⁴. Тя се базира на пет показателя, които описват по-голямата част от възможните управленски подходи на директорите²⁵:

- управление на целите на обучението: действията на директорите за изпълнение на ясно поставени цели и задачи;
- управление на обучението: този показател е свързан с управление на качеството на преподаване;
- пряко наблюдение на обучението: този показател предполага директно намеса в процеса на преподаване и предоставяне на обратна информация към учителите;
- отговорно управление: този показател се отнася до отговорността на директора за представянето на училището и реализиране на образователните политики;
- бюрократично управление: показателят включва подходите и поведението на директора при планирането на учебния процес и контрола върху него.

В зависимост от доминирането на едни и или други показатели са дефинирани два модела на управление – обучителен и административен:

²⁴ TALIS (Teaching and Learning International Survey) е международно изследване за преподаването и ученето, провеждано от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие. Подробно за изследването на: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>.

²⁵ Мавродиева, М. Създаване на ефективна среда за преподаване и учене. Резултати от Международното изследване за преподаване и учене – TALIS. ЦКОКУО, 2009, с. 46-47. Публикацията е достъпна на: http://ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Doklad_TALIS_final.pdf.

- *обучителен модел*: ориентиран най-вече към обучението и учебния процес. Той включва: управление на целите на обучението, на самото обучение и директно наблюдение на обучението;
- *административен модел*: ориентиран основно към административното управление на училището. Той включва действия и политики, свързани с представянето на училището в местната или по-широка общност; с планирането на учебния процес и упражняването на административен контрол.

Предпочитанията на директорите към един или друг модел бяха проучени в настоящото изследване посредством използването на няколко въпроса във въпросника за училището. Целта беше да се определят доминиращите методи и разбирания за управлението на училищата в извадката.

Дали директорите имат ясно предпочитание към един конкретен модел на управление, или използват елементи и от двата, може да се види от разпределението на техните отговори, показано на графиката. Скалата, която се използва, включва четири степени: никога, рядко, често, много често. Графиката представя дела на директорите (в %), които са избрали една от четирите степени на скалата.



Данните не показват ясно изразено предпочитание на директорите към нито един от двата модела на управление. Директорите обикновено използват и двата, макар че наблюдаваме превес на отделни елементи от обучителния модел: например *правя всичко възможно дейностите за професионалното развитие на учителите да съответстват на образователните цели на училището* (много често: 80%) и *хваля учителите, чиито ученици активно участват в учебния процес* (много често: 80%).

Без съмнение, положителният климат в училището оказва много силно влияние върху мотивацията на учениците да ходят на училище и да участват ангажирано в учебния процес. Какъв е училищният климат, до голяма степен зависи от това дали учителите и учениците се чувстват съпричастни към своето училище. Според 80%²⁶ от директорите учителите имат чувство за принадлежност към училището. В същото време само според 33% от директорите учениците се чувстват част от училищната общност.

Много малка част от директорите (13%) смятат, че учителите работят с ентузиазъм. Само според 27% от тях учениците с удоволствие посещават училище. Изключително скептични са те и по отношение на ентузиазма на учениците, свързан с учебната работа и учебния процес.

Във въпросника за училището бяха включени няколко въпроса, които имаха за цел да определят мнението на директорите за качеството на учебните програми и учебния процес в училището. Прави впечатление, че почти половината от директорите (47%) са категорични, че предвиденото учебно време не е достатъчно, за да може всеки ученик в училището да усвои добре учебния материал. Почти 40% посочват, че учебните програми по повечето учебни предмети са претрупани с множество ненужна информация.

Каква е общата оценка на директорите за условията и резултатите от учебната дейност в училището, се вижда от данните в следващата таблица. В нея е даден дялът на директорите (в %), които са избрали една от четирите възможности на скалата.

²⁶ Посочили са в *голяма степен* от четиристепенната скала на въпроса в каква степен конкретно твърдение описва действителната ситуация в училището, която включва още: *в известна степен*, *в малка степен* и *изобщо не описва*.

	<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Несъгласен</i>	<i>Напълно несъгласен</i>
Учебните програми осигуряват балансирана и задълбочена подготовка.	7	86	7	0
Учебният план на училището позволява да бъдат удовлетворени индивидуалните потребности на учениците.	20	80	0	0
Учителите се стремят да прилагат новаторски методи в преподавателската си работа.	33	60	7	0
Учениците, които завършват училището, са придобили познания и умения, които им позволяват да продължат успешно по-нататък.	27	67	7	0
В училището са създадени добри условия за прилагането на иновативни практики в обучението и преподаването.	47	47	7	0
Учителите акцентират в преподавателската си работа върху формирането на уменията, които са необходими за успешната реализация на учениците.	33	53	13	0

Училищният климат е обект на проучване и посредством въпросника за учителя. Целта е да се определи оценката на учителите за взаимоотношенията в училището, за условията за работа и учене, за приноса им към подготовката на учениците и др. Като цяло учителите в извадката, които работят по програмата на Фондация „Заедно в час“, проявяват по-голяма критичност в общата си преценка за своята работа, за приноса си в подготовката на учениците, за взаимоотношенията между учителите в училището и между учителите и учениците и т.н.

Учителите и от двете групи обаче споделят общо разбиране за недооценения учителски труд и за липсата на уважение, с което обществото се отнася към учителя и неговите усилия. Например само 14% от учителите на Фондация „Заедно в час“ и 33% от учителите в контролната група смятат, че учителите в своето населено място се ползват с уважение.

Следват още данни, които позволяват да се опишат някои характеристики на училищния климат, видян през очите на изследваните учители:

- 29% от учителите на Фондация „Заедно в час“ и 67% от учителите в контролната група смятат, че в тяхното училище учителите и учениците имат добри взаимоотношения.
- Според 29% от учителите на Фондация „Заедно в час“ и 78% от учителите в контролната група повечето учители в своето училище се стремят да създават условия и да допринасят учениците да се чувстват добре.
- Според 29% от учителите на Фондация „Заедно в час“ и 56% от учителите в контролната група повечето от учителите в своето училище се интересуват от мнението на учениците и ги изслушват с внимание.
- Според 29% от учителите на Фондация „Заедно в час“ и 100% от учителите в контролната група, ако ученик в училището се нуждае от допълнителна помощ, тя ще му бъде осигурена.

За да осигурят качествено образование на учениците и да управляват учебния процес, много държави са въвели система за оценяване и самооценяване на училищата с ясно разписани критерии и стандарти, както и разнообразие от политики за отчитане и популяризиране на образователните резултати. Факторите, които се отчитат при оценяването и самооценяването на училищата, са различни. Целта е да се очертае общата картина на състоянието на училището като образователна институция както от гледна точка на ефективността на неговото управление, така и от гледна точка на качеството на учебния процес.

Данните от изследването показват, че в повече от една трета от училищата в извадката никога не е провеждано нито самооценяване, нито външно оценяване на училището (съответно в 33% и 40%). Самооценяване е провеждано досега само веднъж в 33% от училищата. Едва в 20% самооценяване и външно оценяване на училището се провежда веднъж годишно. В нито едно от училищата самооценяване или външно оценяване не се провежда по-често от веднъж на година. Следователно самооценяването или външното оценяване практически не се използват като механизми за управление на качеството на учебния процес и управлението на училищата в извадката.

Ако групираме факторите, които най-вече са били отчитани при провеждането на подобни оценявания (самооценявания) като важен показател, ще видим, че доминират факторите, свързани с методите на преподаване, професионалната подготовка и развитие на учителите. Ще изброим факторите от тази група, за които най-голям процент директори са избрали *отчетен в голяма степен*:

- използване на интерактивни методи на преподаване (50% от директорите);
- професионалното развитие на учителите (50%);
- познаването и разбирането от учителите на научната област, в която преподават (40%);
- познаването и разбирането от учителите на методиката на преподаване по предмета, по който преподават (40%).

Сред факторите, които са били отчетени в най-малка степен, преобладават тези, свързани с климата в училището, взаимодействието между учениците и учителите и дисциплината на учениците в клас:

- отношенията между учители и ученици (20% от директорите посочват, че са отчетени в голяма степен);
- дисциплината и поведението на учениците (20%);
- извънкласните дейности на учениците (20%);
- награди на учениците от олимпиади, конкурси и др. (20%).

Всички директори в извадката посочват, че не знаят дали резултатите на учениците от текущите изпитвания са били отчетени при оценяването на училището. 40% от тях обаче посочват, че броят на повтарящите ученици и на преминалите в по-горен клас е бил отчетен в голяма степен като фактор, който е показателен за качеството на учебната работа и управлението на училището.

Най-слабо са били отчитани фактори, свързани с училищния климат и подготовката на учителите:

- отношенията между учители и ученици (38%);
- познаването и разбирането от учителите на научната област, в която преподават (35%);
- използването на интерактивни методи на преподаване (40%).

Спираме се подробно на факторите, които в различна степен са били взети предвид при оценяването/самооценяването на училищата, тъй като те са особено показателни за критериите, според които се определя ефективността на едно училище.

Запитани кои мерки най-вече се използват в училището с цел осигуряване на качествено образование, директорите напълно очаквано посочват мерки, свързани със събирането на данни за присъствието на учениците и учителите (100% от директорите); външно оценяване на постиженията на учениците (100%). По-малка част от директорите акцентират върху наставничеството от страна на учителите по отношение на учениците и провеждане на редовни консултации с образователни експерти по проблеми, свързани с училището (по 80%). Около 87% посочват, че с цел подобряване на управлението на училището изискват обратна информация от учениците – например за учебните часове, за работата на учителите и качеството на училищните ресурси.

Около 70% от директорите посочват, че резултатите от оценяванията са били оповестени. Според само една трета от директорите резултатите са били използвани от държавните образователни институции – например за разработване на програми за квалификация на учителите, за анализ на учебните програми или за други цели.

Представи и нагласи на учителите за преподаването и ученето

Преподаването е интерактивен процес, в който участват поне две страни с ясно определени цели и роли: учителите и учениците. Поради това съществено значение за неговата ефективност имат стратегиите, които учителите използват. За да ги проучим, използвахме въпросник за учителя, който беше попълнен от учителите по *български език и литература* на учениците в извадката.

Според данните от попълнените въпросници обикновено по време на една учебна седмица те отделят най-много време за преподаване на учениците в училище – средно около 24 часа. Времето за други дейности, свързани с работата им като учител, е както следва:

- Около 12 часа отделят за планиране и подготовка на учебните часове, в това число и за оценяване на писмени работи на учениците.
- Административните задължения в училище или извън него им отнемат средно по 5 часа.
- За индивидуални консултации с учениците и извънкласни дейности отделят по 4 часа, или общо 8 часа.

Ефективността на преподавателската работа на един учител зависи от много фактори, но най-важните сред тях са свързани с уменията им да определят образователните цели; с методите на преподаване и средствата, които използват в преподавателската си работа; с представите и разбиранията им за характера на

взаимодействието между учителя и учениците, в това число за ролята на учениците в учебния процес, както и с уменията им да управляват и насочват това взаимодействие, за да се постигнат поставените цели. Анализите на редица международни сравнителни оценявания²⁷ акцентират върху факта, че съвременното образование следва да се фокусира не толкова върху усвояването на конкретна информация, а върху формирането на умения за мислене: проблемно, критично, аналитично, креативно и др.

Днес все повече се ценят хората, които успяват бързо и ефективно да се справят с нестандартни проблеми и задачи, изискващи обработване и осмисляне на информация; умения за решаване на проблеми; интуиция; убедителност и креативност. Модерните технологии постепенно се превръщат в част от почти всяко работно място и заменят човека при изпълнението на рутинните задачи или дейности, свързани със следването на определен алгоритъм.

Осъзнаването на тези промени означава да осъзнаем, че е необходима промяна в смисъла и същността на съвременното образование. От образование, формиращо систематизирани, рутинни умения у учениците, то трябва да се превърне в образование, което подготвя учениците ефективно да преодоляват сложни и нестандартни предизвикателства. Без съмнение, за да се реализират успешно съвременните ученици, не е достатъчно да усвоят само определен набор от факти и процедури. Те трябва да притежават умения за учене през целия си живот, както и умения, позволяващи им да намерят решения на проблеми в ситуации, изходът от които невинаги може да бъде предвиден и за които не съществуват готови стратегии. Компетентността да се решават проблеми става все по-ценена в съвременната високотехнологична икономика, тъй като способността на индивида да се адаптира към постоянно променящите се условия, да се учи непрекъснато и ефективно да използва знанията си винаги е била определящо условие за участието му в обществото. Добрите учители разбират, че е по-добре учениците им да притежават умения, които им позволяват да решават нестандартни и непознати задачи, т.е. да ги подготвят за живота. Учениците следва да знаят не само какво да направят в конкретни ситуации, но и как да го направят; нещо повече, те трябва да са мотивирани и заинтересовани да предприемат конкретно действие. Тези три компонента на ефективното решаване на проблеми са определени като „умение“, „метаумение“ и „воля“.²⁸

Методиката на споменатото вече изследване на преподаването и ученето TALIS разграничава два подхода към преподаването и ученето според това доколко активно учениците участват в учебния процес:

- *пасивен подход*: ролята на учителя е да предава знания, да обяснява правилните решения, да поставя пред учениците ясни и постижими задачи и да създава атмосфера, благоприятстваща ученето. Тези учители акцентират предимно върху придобиването на знания;

²⁷ (OECD, 2014). PISA 2012 Results: Creative Problem Solving (Volume V). Students' Skills in Tackling Real-Life Problems. Paris. Публикацията е достъпна на: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-skills-for-life-volume-v_9789264208070-en.

²⁸ Mayer, R.E. (1998). *Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving*. Instructional Science. Vol. 26, pp. 49-63.

- *активен подход*: ролята на учителя е да подпомага учениците, които самостоятелно достигат до познанието и намират решението на поставените проблеми. За тези учители формирането на умения и компетентности е много по-важно от придобиването на конкретни знания²⁹.

Във въпросника за учителя, използван в настоящото изследване, включихме няколко въпроса, чрез които имахме за цел да определим дали учителите в извадката предпочитат да прилагат единия от двата подхода, или приемат и използват едновременно и двата³⁰. В таблицата са представени няколко твърдения, които дават най-обща представа за основните характеристики на пасивния и активния подход:

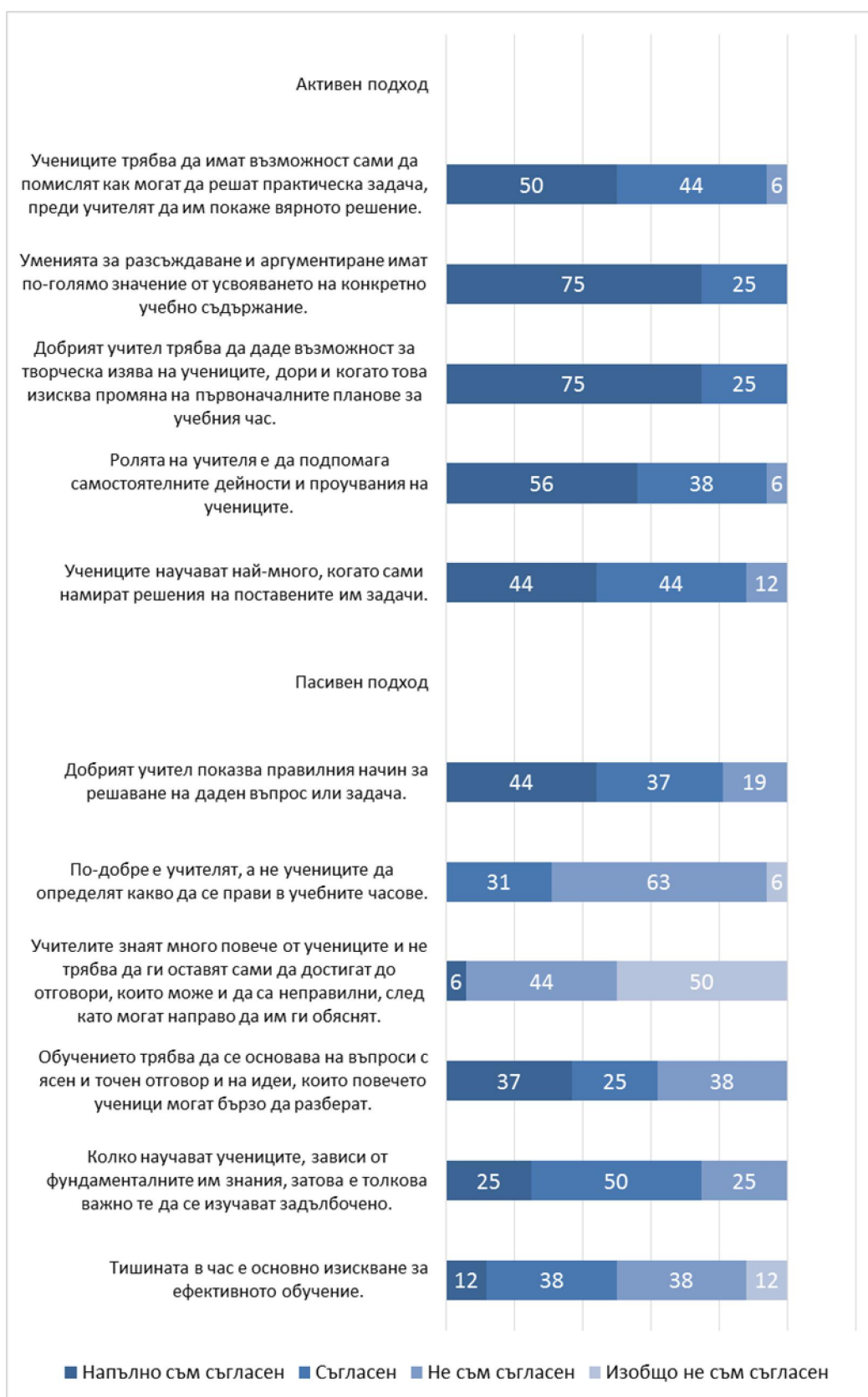
Пасивен подход	Активен подход
Добрите учители показват правилния начин за решаване на даден въпрос или задача.	Ролята ми като учител е да подпомагам собствените проучвания на учениците.
По-добре е учителят, а не учениците да определят какво да се прави в учебните часове.	Учениците научават най-много, когато сами намират решения на поставените им въпроси и задачи.
Обучението трябва да се основава на въпроси с ясен и точен отговор и на идеи, които повечето ученици могат бързо да разберат.	Уменията за разсъждаване и аргументиране имат по-голямо значение от усвояването на конкретно учебно съдържание.
Колко научават учениците, зависи от фундаменталните знания, които имат.	
Тишината в час е основно изискване за ефективното обучение.	

Преподавателските представи се измерват посредством четиристепенна скала: *напълно съгласен/съгласна, съгласен/съгласна, не съм съгласен/съгласна, изобщо не съм съгласен/съгласна*.

Графиката, която следва, показва процентното разпределение на отговорите на учителите според степените на скалата. Данните се отнасят за всички учители по *български език и литература* в извадката, в това число учителите по програмата на Фондация „Заедно в час“ и учителите от контролната група.

²⁹ Подробно за двата подхода при преподаването и ученето в: Мавродиева, М. ..., с. 27–29.

³⁰ Според TALIS българските прогимназиални учители едновременно приемат и използват и двата подхода, което е типично и за повечето страни от Източна и Южна Европа.



Резултатите показват по-скоро нагласа на учителите към използване на активния подход в преподаването. Това става ясно от категоричното преобладаване на дела на учителите, избрали възможностите *напълно съгласен/съгласна* и *съгласен/съгласна*.

Независимо че превесът на активния подход сред учителите е ясно изразен сред изследваните учители като цяло, ние констатираме ясно изразени разлики между нагласите на учителите, работещи по програмата на Фондация „Заедно в час“, и учителите от контролната група. Данните са в проценти и са обобщени в следващата таблица. В нея са включени само тези твърдения, при които мненията на учителите от двете групи съществено се различават.

Пасивен подход:

<i>Добрите учители показват правилния начин за решаване на даден въпрос или задача.</i>							
Фондация „Заедно в час“				Контролна група			
<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>	<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>
43	14	43	0	44	56	0	0
<i>По-добре е учителят, а не учениците да определят какво да се прави в учебните часове.</i>							
Фондация „Заедно в час“				Контролна група			
<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>	<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>
0	14	71	14	0	44	56	0
<i>Учителите знаят много повече от учениците и не трябва да ги оставят сами да достигат до отговори, които може и да са неправилни, след като могат направо да им ги обяснят.</i>							
Фондация „Заедно в час“				Контролна група			
<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>	<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>
0	0	29	71	11	0	56	33
<i>Колко научават учениците, зависи от фундаменталните им знания, затова е толкова важно те да се изучават задълбочено.</i>							
Фондация „Заедно в час“				Контролна група			
<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>	<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>
0	57	43	0	44	44	11	0
<i>Тишината в час е основно изискване за ефективното обучение.</i>							
Фондация „Заедно в час“				Контролна група			
<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>	<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>
0	29	57	14	22	44	22	11

Активен подход:

<i>Ролята на учителя е да подпомага самостоятелните дейности и проучвания на учениците.</i>							
Фондация „Заедно в час“				Контролна група			
<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>	<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>
71	29	0	0	44	44	11	0
<i>Учениците трябва да имат възможност сами да помислят как могат да решат практическа задача, преди учителят да им покаже вярното решение.</i>							
Фондация „Заедно в час“				Контролна група			
<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>	<i>Напълно съгласен</i>	<i>Съгласен</i>	<i>Не съм съгласен</i>	<i>Изобщо не съм съгласен</i>
57	43	0	0	44	44	11	0

Дори и при общ прочит на данните в таблицата се вижда, че учителите от програмата на Фондация „Заедно в час“ в много по-голяма степен се придържат към прилагането на активния подход в преподавателската си работа, отколкото учителите от контролната група. Особено показателни са разликите в данните, които отразяват основните характеристики на пасивния подход.

Друг поглед към преподавателските подходи на учителите в изследването ни дава анализът на дейностите, които най-често съпътстват работата на учениците в клас. Ясно изразен е стремежът на учителите в изследването да поощряват учениците си към самооценка: 56% са посочили, че често, а 38% – много често в час учениците оценяват и обсъждат собствената си работа. Проектната дейност и груповата работа присъстват активно в инициативите на около половината от учителите. Например 50% от тях са посочили, че учениците им често разработват проекти, които изискват събиране на информация от различни източници, в това число и извън училището. Учениците в час най-често използват учебниците си като източник на информация (25% – често, 56% – много често). Индивидуалният подход и индивидуалната работа на учениците присъстват активно в дейността на почти две трети от учителите, като:

- 56% от учителите посочват, че често в клас учениците работят индивидуално по различни теми и подготвят презентации;
- 56% от учителите често и 13% много често поставят различни задачи на учениците, които имат затруднения при усвояването на учебното съдържание или напредват по-бързо от останалите.

Как най-общо протича един учебен час на учителите в изследването, можем да преценим по следните данни:

- Само 25% от учителите (19% – често и 6% – много често) изнасят урока си под формата на лекция, а учениците слушат или си водят записки.
- Уроците на 75% от учителите (50% – често и 25% – много често) обикновено протичат, като учителят задава въпроси, а учениците им отговарят.

- 63% от учителите посочват, че често (50%) и много често (13%) учениците сами проучват и анализират информация от различни източници.
- 63% от учителите (44% – често и 19% – много често) включват дискусии по противоречиви въпроси в работата си в клас.
- Според 44% от учителите учениците често (25%) и много често (19%) участват в ролеви игри и симулации.

Посочените данни дават основание да направим няколко извода:

- Наблюдаваме нагласа от страна на учителите да прилагат индивидуален подход към учениците в зависимост от равнището на тяхната подготовка.
- Положителна тенденция е, че преобладаващата част от учителите не използват т. нар. фронтално преподаване.
- Учителите проявяват стремеж да поощряват учениците към самооценка и да създават в часовете си условия за дискусии и екипна работа.

Сравняването на тези данни по групи учители: работещите по програмата на Фондация „Заедно в час“ и учителите от контролната група, позволява да констатираме някои различия:

- Използването на лекционната форма на преподаване, при която учениците са по-скоро пасивни потребители на информация, се използва много по-често от учителите в контролната група.

	<i>Никога</i>	<i>Понякога</i>	<i>Често</i>	<i>Много често</i>
Фондация „Заедно в час“	57%	43%	0%	0%
Контролна група	11%	44%	33%	11%

- Включването на дискусии по противоречиви въпроси в работата в клас е много по-честа практика в преподавателската работа на учителите от контролната група.

	<i>Никога</i>	<i>Понякога</i>	<i>Често</i>	<i>Много често</i>
Фондация „Заедно в час“	0%	71%	29%	0%
Контролна група	0%	11%	56%	33%

- Работата с различни източници на информация присъства много по-активно в часовете на учителите от контролната група.

	<i>Никога</i>	<i>Понякога</i>	<i>Често</i>	<i>Много често</i>
Фондация „Заедно в час“	0%	57%	43%	0%
Контролна група	0%	22%	56%	22%

- Учителите по програмата на Фондация „Заедно в час“ много по-често възлагат индивидуални задачи и теми на учениците, след което те трябва да представят резултата от своя труд.

	<i>Никога</i>	<i>Понякога</i>	<i>Често</i>	<i>Много често</i>
Фондация „Заедно в час“	0%	29%	71%	0%
Контролна група	0%	56%	44%	0%

Вероятно учителите от Фондация „Заедно в час“ използват сравнително рядко лекционната форма на преподаване по методологически причини или поради това, че не се чувстват достатъчно уверени да изнасят лекция. Например 57% от тях посочват, че изобщо не се чувстват уверени, когато трябва да представят дадена тема под формата на лекция. Същевременно всички учители от контролната група се определят като напълно уверени да изнасят уроците си като лекция.

Друга съществена разлика в самооценката на учителите по отношение на използваните преподавателски методи и практики наблюдаваме при извършването на изследователска работа. Около 57% от учителите на Фондация „Заедно в час“ (при 13% от учителите от контролната група) посочват *не много уверен/а*.

Известна разлика наблюдаваме в нагласите по отношение на дискусиите в клас. Преобладаващата част от учителите в контролната група (89%) се определят като напълно уверени да организират и проведат дискусия (останалите 11% се определят като достатъчно уверени). При учителите от програмата на Фондация „Заедно в час“ съотношението е: 75% – напълно уверени, и 43% – достатъчно уверени.

Когато подготвят уроците си, учителите в извадката най-често използват произведенията на авторите, които се изучават в училище (94%). Значителна част от тях се основават и на основните документи, регламентиращи съдържанието на учебния процес в българското училище: ДООИ за УС и учебните програми (съответно 75% и 56%). Много учители (около 69%) използват при подготовката си за урок свои собствени материали и идеи. По-малко от половината (44%) прибягват до учебниците за тази цел. Медията като източник на информация се използват при подготовката на уроците сравнително често само – от 12% от учителите в извадката.

Вътрешното оценяване (текущото оценяване на постиженията на учениците) в училище се осъществява обикновено от учителите. То е един от най-ефективните механизми, с които учителите разполагат, за да управляват учебния процес. За да разберем какви са техните нагласи по отношение на оценяването на постиженията на учениците, ги помолихме да посочат за постигането на кои цели използват резултатите на учениците си. При формулирането на въпросите от въпросника за учителя, посредством които целяхме да проучим този проблем, се ръководихме от разбирането, че оценката има няколко функции, сред които:

- проследяване и отчитане на индивидуалния прогрес на учениците;
- определяне на равнището на усвоените знания и умения от учениците;
- осигуряване на обратна връзка между учители, ученици и родители;
- мотивиране на учениците за участие в учебния процес;
- анализиране на ефективността на учебните програми и осигуряване на информация за формиране на образователната политика, и др.

Като имаме предвид отговорите на учителите в извадката, можем да констатираме, че преобладаващата част от тях смятат, че оценката трябва да има диагностична и стимулираща функция. Всички учители използват резултатите от вътрешното оценяване, за да диагностицират трудностите, които учениците срещат при ученето. Преобладаващата част от тях (94%) са посочили, че използват резултатите от

оценяването, за да стимулират учениците да се справят по-добре с изучавания материал.

Значителен дял от учителите виждат в оценката източник на обратна информация за подобряване на начина си на преподаване (81%) и за планиране на бъдещите си уроци (62%).

За повече от две трети от учителите оценката трябва да предоставя обратна информация за ученици (63%) и родителите им (69%), както и да подтикне учениците към самооценка (69%) и да ги мотивира за по-пълноценно участие в учебния процес (63%).

Анализът на данните по групи учители (по програмата на Фондация „Заедно в час“ и контролната група) показва известни разлики в тълкуването на ролята на оценката. Например учителите от Фондация „Заедно в час“ еднозначно поставят акцент върху стимулиращата роля на оценката. Всички са посочили, че оценката трябва да стимулира учениците да се справят по-добре (при 89% от учителите в контролната група).

За разлика от учителите в контролната група, учителите от Фондация „Заедно в час“ поставят акцент и върху ролята на оценката като източник на обратна информация за учениците (78% за учителите от Фондация „Заедно в час“ при 33% от учителите в контролната група).