

## Относно методите на обучение и качеството на университетското образование<sup>1</sup>

Траян Попков  
ЮЗУ “Неофит Рилски” - Благоевград

Висшето училище е образователна система, в която методите на обучение творят процесуалната страна на обучението. Затова от тях в значителна степен зависи качеството на образованието, което се получава като краен продукт от процеса на обучение. Особено категорично квалитативната функция на методите се чувства в периоди на реформи, когато настъпват “чувствителни изменения в сферата на образователното съдържание и методите и средствата на обучението” (1, 196).

Сериозен теоретически и практически въпрос е как да се разбират реформите на връзките в дидактическата система. Дали промените засягат основно учебното съдържание при повече или по-малко запазване на вече установената система от методи, които, бидейки относително ирелевантни към него, поемат функцията на процесуалното му реализиране? Или може би новото учебно съдържание изисква свои нови методи на обучение? Ами ако учебното съдържание се запазва относително стабилно, а промените засягат обособени предметни области, но се отнасят до един и същи тип съдържание, например хуманитарно, какво става тогава с реформите на дидактическата система – нови методи ли са нужни или се налага смяна на доминиращата система на обучение и съпътстващите я акценти в доминиращите методи?

На една част от повдигнатите въпроси е посветен разказът, който следва по-нататък. Той е конкретизиран към системата на висшето образование и още по-точно към обучението на студенти-педагози от педагогическия факултет на ЮЗУ “Неофит Рилски”, Благоевград. Емпиричен материал<sup>2</sup> за него е гледната точка на една извадка от студенти от факултета за доминиращите методи на обучение. Основната задача е да се покаже какво

---

<sup>1</sup> Публикувано в сб.: Качеството на университетското образование – проблеми и перспективи, Бл., 2001, с. 37-48

<sup>2</sup> Теренното проучване е проведено през април и май 2002 година от Ася Николаева, студентката от специалност “педагогика”, под ръководството на автора. Изследвана е извадка от случайно подбрани 38 студенти от специалностите “педагогика” и “предучилищна и начална училищна педагогика” в трети и четвърти курс на обучение. Курсът на обучение е избран така, че изследваните вече да имат по-богат студентс-

качеството на образованието припознават студентите в своето мнение за тях и да се маркират някои практически следствия за системата на обучение.

Под методи на обучение в текста се разбира система от еднозначни правила и похвати на обучение<sup>3</sup>, които педагогът (учителят, преподавателят) прилага за организиране на познавателната дейност на обучаваните (ученици, студенти).

Богато е речниковото значение на термина “качество” (2, 328). От една страна то означава характерни свойства на даден обект (признаци) и в този смисъл се доближава до философското значение на понятието “качество”. От друга страна то включва положително свойство, достойнство на обекта. От трета страна терминът предава степента на ценност, на пригодност, съответствието на състоянието на предмета с това какъв трябва да бъде, т.е. налице е типично оценъчно отношение.

Дефинирането на качеството следва общото значение на термина. Така например при праговите дефиниции под качество се разбира съответствието на продукта на целите, на замисъла, с който е създаван. При динамичните дефиниции качеството е непрекъснат процес на съобразяване на съответствието “цели и постигнати” резултати с промените в условията, при които се реализира този продукт. Що се отнася до качеството на висшето образование, Хр. Христов приема, че то е система от “способности, свойства и възможности, определящи степента на динамично съответствие на състоянието и резултатите от дейността на Университета с неговата мисия и неговите цели, които непрекъснато или периодично се актуализират и привеждат в съответствие със съвременните изисквания” (14, 42).

Ясно е, че дефинирането на качеството на продукта от дадена дейност предполага определено съотнасяне на резултат и замисъл (цел). Как обаче може да се дефинира качеството на процесите, които водят до определени резултати? С какво се съизмерва качеството им? Въпросът е съществен, когато се говори за качество на обучението, защото визира съществени характеристики на процеса, които водят до аналогични измерения на резултатите от обучението. От какво се определят тези съществени характеристики? Ос-

---

ки опит. Използван е методът “оценъчна скала”. Лицата от извадката оценяват система от твърдения с бал от 0 до 5 в зависимост от степента, в която идентифицират фиксираните в нея явления.

<sup>3</sup> Н. И. Кондаков обръща внимание на обстоятелството, че ако методът не съдържа в себе си еднозначни и ясно определени правила за действие, той няма приписваното му качество, “няма и метод, няма и логика” (7, 348). За съжаление в педагогиката методите на обучение и възпитание твърде често се определят

вен това, въпреки че се признава значението на качеството на процеса на обучението за крайния образователен продукт, на този аспект не се обръща подобаващо внимание. А доколкото проблемът се поставя – макар и инцидентно – поради сложността на самия процес, в който се преплитат много фактори и условия, някои автори изрично подчертават, че тъй като няма точно определение за понятието “качество на обучението”, употребата му е твърде условна (4, 37).

Процесът на обучение може да се разглежда в битността му на реално явление в живота на човека и тогава под понятието “качество на процеса на обучение” могат да се разбират онези негови устойчиви признаци<sup>4</sup>, които трайно го отличават от други педагогически явления. Изясняването им е задача на педагогическата наука. Ако се мисли в този ключ, налице е онтологично дефиниране на качеството. Но тъй като обучението е и социално явление, към него е приложим ценностен и прагматичен подход, т.е. реализираното в дадена система обучение може да се разглежда от гледна точка на съответствието с предварително изградените еталони за него, т.е да се прилагат прагови дефиниции за качеството. В такъв случай едно навлизане в проблема за качеството на обучението предполага изясняване на онези признаци, които не само описват процеса на обучение като такъв, но и които дават възможност този процес да се анализира от гледна точка съответствие с неговата желаност. Тогава кои са тези признаци, които го представят като реалност и желаност?

Като реалност за съвременната дидактика обучението е организационно-функционално единство между преподаване и учене, при което преподавателят управлява външната и вътрешната познавателна активност на обучаваните, а целта на този процес е усвояването на знания, умения и навици (1, 42; 9, 164). Затова един от признаците на процеса на обучение е именно познавателната активност на обучаваните. Важна е не познавателната активност въобще, а високата и осъзната познавателна активност. Освен това съществена е и нейната управляемост. Именно високата, осъзната и управляема от преподавателя познавателна активност на обучаваните е онтологичен признак на обучение-

---

синонимно чрез преводното понятие “начин, път”, които обаче не казват какво значи “начин” или “път” в обучението и възпитанието (3, 18-27)

<sup>4</sup> Във философията се разграничават следните понятия, чрез които се характеризира дадено явление или процес: *свойства* – неговите белези, черти, *признаци* – съществени свойства и *атрибути* – неделими свойства на дадено явление и процес. В този смисъл *качеството е устойчива съвкупност от свойства* (13, 140)

то. В оценъчен план – като съответствие на желаност и резултат – се са мерило за качеството на реализираното в определени условия обучение.

Обучението е и технологично осигурен процес и в неговата технология методите играят процесуално-реализираща функция. Това ги прави особено значими за постигането на качествени резултати от обучението. В тази връзка А. Антонова отбелязва, че методите на обучение позволяват да се реализира промяна в позицията на обучаваните, насочена към издигане на самостоятелността им (3, 46). Може да се каже, че в избора на методите на обучение се проектира и личностното присъствие на обучаваните, тяхното участие в реализирането на иманентната същност на процеса на обучение. На тази основа изборът на методи изпълнява ролята на критерии за качеството на обучение.

Самият избор на методи на обучение се определя от типа учебно съдържание, времето, предвидено за усвояване определени единици от него, възможностите на преподавателя и учещите, а също така и външните условия на обучение (вж. 5, 53). Отчитането на обективните детерминанти в реалния избор на методи на обучение не е самоцелен процес, а се осмисля от активното участие на самите обучавани в процеса на обучение. В идеалния резултат се очаква постигане на двоен ефект: а) по-успешно се усвоява учебното съдържание, развива се рефлексивно-критично отношение към него и б) постига се висок личностен ефект – засилва се познавателния интерес, повишава се активността и самостоятелността на обучаваните, развива се готовност за поемане на отговорност за протичането на процеса на обучение и постигнатите в него резултати.

Тези изходни постановки за качеството на процеса на обучение и опита от предварителните наблюдения над него дават основание да се издигне за проверка следната **теза**: при сложилата се система на обучение доминиращите методи на обучение се характеризират с вербализъм, ниска дейностна и личностна ангажираност на студентите, поради което води до занижени изисквания на обучаваните към качеството на обучението и към себе си като активни участници в педагогическия процес във висшето училище.

Проверката на тезата предполага решаване поне на три познавателни задачи, които включват експлициране на: 1) измерения на вербализма относно методите на обучение и припознаването му от страна на студентите; 2) проявления на дейностната натовареност на студентите в процеса на обучение; 3) особености на личностна им ангажираност и типични нейни форми на проява според изследваните лица.

Получените експериментални резултати показват, че изследваната извадка от студенти припознава като най-често използвани от техните преподаватели следните методи на обучение:

*Таблица № 1*  
*Най-често използвани методи на обучение:*

<b>Ранг</b>	<b>Методи на обучение</b>	<b>Среден бал</b>
1.	Лекция	4.78
2.	Упражнение	4.38
3.	Наблюдение	4.35
4.	Обяснение	3.84
5.	Дискусия	3.65
6.	Беседа	3.51
7.	Ситуационен метод	2.76
8.	Демонстрация	2.30
9.	Проблемна лекция	2.05

Видно е, че за изследваните лекцията е най-често използвания метод на обучение от техните преподаватели. Сам по себе си този факт не е изненада, доколкото в качеството си на словесен, вербален метод, лекцията е особено подходяща за усвояване с висок темп на факти и теории (вж. 5, 56), с които обилно е изпълнено учебното съдържание на следваните от студентите специалности. От тази гледна точка изборът на метода е удачно попадение. Веднага обаче прави впечатление, че на последно място в ранговата редица е проблемната лекция, като разликата между двата метода е статистически значима. Доколкото и тя е подходяща за усвояването учебно съдържание, но е най-слабо предпочитана, налице е сигнал, де има увлечение към репродуктивния тип обучение, характеризира се с ниска познавателна активност и по-ниски постижения на обучаваните. В цялост вербалните методи събират основния дял от присъдени балове за използваните методи на обучение, но средния бал за тази група методи е еднакъв с групата на практическите методи ( $x_{cp.} = 3,57$ ).

Упражнението заема второ място по честота на използване. То е практически метод и позволява активно включване на студентите в процеса на обучение. Но тази теоретична възможност се поставя под въпрос поне доколкото учебното съдържание си остава теоретично и изпълнено с много нови факти и понятия, с които студентите се срещат за първи път. Остава и съмнението доколко изследваните студенти различават метода упражнение от семинар – организационна форма на обучение, възприемана за синоним на метода.

Съмнението се подсилва от поставянето на трето място на метода наблюдение. Всъщност той е основен метод на обучение при хоспитирането<sup>5</sup>, но самата форма не е сред най-предпочитаните. Има сериозни основания да се допусне, че изследваните не различават ясно методи и форми на обучение.

Таблица № 2  
Застъпеност на методите на обучение според учебното съдържание

Ранг	Дисциплини от психологичния цикъл	Общотеоретични педагогически дисциплини	Дисциплини от методическия цикъл	Практикуми
1.	Лекция (3,95)	Лекция (4,38)	Лекция (4,46)	ВПР (3,95)
2.	Обяснение (3,76)	Беседа (3,84)	Обяснение (4,05)	Беседа (3,86)
3.	Беседа (3,73)	Упражнение (3,78)	Беседа (3,97)	Упражнение (3,81)
4.	Дискусия (3,70)	Обяснение (3,78)	Дискусия (3,86)	Обяснение (3,7)
5.	Обсъждане (3,49)	Дискусия (3,76)	Упражнение (3,81)	Дискусия (3,7)
6.	Упражнение (3,16)	Обсъждане (3,54)	Обсъждане (3,73)	Демонстрация (3,7)
7.	ВПР <sup>6</sup> (2,92)	Работа с книги (3,16)	СПС (3,49)	Обсъждане (3,65)
8.	Работа с книги (2,89)	ВПР (3,08)	Експеримент (3,3)	СПС (3,41)
9.	Демонстрация (2,68)	Експеримент (3,00)	Демонстрация (3,27)	Експеримент (3,24)
10.	СПС (2,51)	ИП(Т) (2,95)	ВПР (3,27)	Работа с книги (3,0)
11.	Експеримент (2,57)	СПС (2,89)	Работа с книги (3,14)	Демонстрация (2,27)
12.	ИП(Т) (2,41)	Демонстрация (2,59)	ИП(Т) (2,70)	ИП(Т) (2,51)
13.	ПД (1,22)	ПД (2,54)	ПД (2,57)	ПД (2,51)

Според данните от изследването (Таблица № 2) преподавателите отчитат спецификата на учебното съдържание при избора на методи на обучение. При дисциплините от психологическия и от общотеоретичния педагогически цикъл категорично доминират вербалните методи, което е обяснимо предвид големия обем от материал, които се усвоява за кратко време, теоретичния характер на усвояваната материя и силната ѝ понятийна

<sup>5</sup> Хоспитирането (от лат. hospitio) е форма на обучение, при която се посещават занятия с цел обучение и се разчита на прякото им наблюдение и анализиране (2, 1029).

<sup>6</sup> Използвани са следните съкращения: ВПР – Възлагане на практическа работа; СПС – Създаване на педагогически ситуации; ИП(Т) – Изготвяне на проект (тема); ПД – Проучване на документи.

натовареност. Аналогично е положението с дисциплините от методичния цикъл, макар, че тук би могло да се очаква по-категорично присъствие на практически методи, доколкото се усвояват технологии, които имат пряк изход в практиката на бъдещите учители. Близка до тази картина се изписва за практикумите. Наред с практически методи тук също доминират словесните методи.

За релацията тип учебно съдържание – методи на обучение се очертава логоцентрична центрация на педагогическия процес, която е типична за експертно ориентираните култури на образование (вж. 8). Тя успешно решава проблеми, които изискват рационално-аналитично отношение, но е слабо чувствителна към ценностите и емоциите на обучаваните, а се са твърде съществени за подготвяните кадри, които не само ще обучават, но и ще възпитават подрастващите. Доколкото бъдещите специалисти нуждаят от опит в оказване на емоционално-ценностна подкрепа за бъдещите си възпитаници, то липсата на такъв опит в отношенията с техните преподаватели във висшето училище може да се окаже сериозна бариера пред бъдещата успешна професионална реализация на подготвяните учители.

Кои са, според изследваните, силните и слабите страни на лекцията, доминираща сред посочените методи на обучение? Мнението на изследваните по въпроса е показано на таблица № 3.

Таблица № 3  
Силни и слаби страни на лекцията:

Ранг	Силни страни	х ср.	Слаби страни	х ср.
1.	Системно изложение на учебното съдържание	4,24	Активност само на студентите	4,76
2.	Добър контакт на преподавателя със студентите	3,51	Механично възприемане от страна на студентите	4,51
3.	Активизира студентите	3,22	Липсва практическа дейност на обучаваните	4,03
4.	Контрол над работата на студентите	3,16	Лош контакт между преподавателя и студентите	3,57
5.	Други	0,30	Други	0,14

Без съмнение, лекцията е метод, който позволява ясно и системно изложение на учебното съдържание и тази ѝ страна получава висока оценка от групата изследвани лица. Много съмнително е обаче, дали тя позволява добър контакт на преподавателя и аудиторията, особено ако тя е съставена от повече студенти. Възможностите ѝ да активизира студентите също са ограничени, особено предвид подценяването на проблемната лек-

ция. Контрола над работата на студентите също е сведен до минимум. Следователно, изследваните надценяват възможностите на лекцията и се доверяват на традиционното ѝ доминиращо положение. Ситуацията се усложнява още повече след влизане в сила на новите държавни образователни изисквания (вж. 11), с които се намалява количеството на общия задължителен хорариум от учебни часове. В тези условия се проявява тенденция към ограничаване на мястото на другите организационни форми за сметка на лекционната, което относно методите означава изместване на останалите методи от лекцията.

Зад доминирането на лекцията и предоверяването на студентите към нея просветва ниската личностна активност на студентите в учебния процес и това, че съществуващото положение ги устройва. В една система на обучение, която по принцип не цени и не отчита активността на студентите в процеса на обучение, въвела е свободно посещение на лекционната форма на обучение (вж. 12) и свежда контрола над резултатите от обучението само до крайния контрол (семестриалните изпити), а е пренебрегнала контрола над самото обучение, студентите обективно не са заинтересувани от активно участие в учебния процес.

Може да се приеме, че изследваната извадка от студенти дава вярна оценка на слабостите на лекцията като метод на обучение. Прави впечатление обаче че тези слабости това са били оценени като достойнства. Изтъкнатото противоречие е показателно както за нетрайно усвоени професионални педагогически знания, така и за последиците от некритичното отношение към една наложена се практика, в която доминират вербални методи на обучение и пасивност от страна на обучаваните студенти.

За отбелязване е, че отбелязаните от изследваните студенти доминиращи методи на обучение оставят твърде малко трайни следи в съзнанието им. Така например те не са в състояние да посочат нещо запомнящо се от присъствието на личността на преподавателя. Не могат да разкажат пример от лекциите на любимия си преподавател; не могат да опишат чертеж, диаграма или схема, която им е направила силно впечатление; не могат да си спомнят анекдот от него нито пък най-трудния въпрос, който са получавали по време на изпит. Очертава се ситуация, която може да се назове “загуба на памет за учебно-студентско минало”. Учебният процес сякаш не оставя следи в съзнанието на изследваните, минал е покрай тях, а те не са го забелязали. Защо ли? Дали заради късата памет на изследваните или може би заради своето обезличаване?



С какво лекциите, семинарите, бидейки най-често срещани форми на обучение, помагат за самостоятелната подготовка на изследваните? Според наличните данни ползата е в насока информиране: за допълнителна литература по поставени проблеми, за насоки на решения на поставени задачи, усъвършенстват се уменията за отговаряне. Хоспитирането се осмисля най-вече чрез съдействието му за по-ясно виждане на връзката теория-практика, за усъвършенстване на уменията за преподаване, за прилагане на знанията в практика, за запознаване с опита на учители. Следователно отново доминира логоцентрична и технократична ориентация, която е непълна във втората си част поради ограниченото като обем от хорариум място на хоспитирането в процеса на обучение, а от тук поради ограниченото поле за практическа изява на студентите. Очертаващата се цялостна доминанта е ограничена и поради това, че създава погрешни представи, че едно просто увеличение на хорариума за хоспитиране решава проблемите на сложилата се система на обучение.

В дейностен мнението на изследваните за връзката теория-практика е показано в следващата таблица № 4. От нея се вижда, че дейностите, които са на по-предни рангови места ангажират повече преподавателите, отколкото студентите. Създава се дейностен ексцентритет, т.е. провежда се обучение, което на практика измества преобладаващите дейности към преподавателите, вместо да установи дейностен паритет и сътрудничество между тях и студентите. Това отново обрича на пасивност обучаваните и създава погрешни представи за “правилно”, т.е. качествено обучение. Натрупва се негативният ефект, доколкото тези представи по-нататък се пренасят като модел на професионално поведение от обучаваните в тяхната бъдеща дейност. Негативното натрупване продължава и с подбиването на критериалната роля на теорията – всички учебници по дидактика показват, че преподавателя (учителя) организира и ръководи познавателно-конструктивната дейност на ученика, но не я измества, а на практика в преподавателската си дейност конкретните преподаватели изземват и осъществяват вместо обучаваните тази дейност. Ако на практика е така, тогава какъв е смисълът от теория, която не обслужва практиката?

Таблица № 4

*Доминиращи дейности при реализиране на връзката теория-практика:*

Ранг	Дейности	Лекция (х ср./р.)	Семинар (х ср./р.)	Хоспити- ране (х ср./р.)	Практикуми (х ср./р.)
1.	Лично наблюдение	4,08/1	4,27/2	4,38/2	4,14/3
2.	Посочване на примери	3,84/2	4,08/3	4,24/3	4,73/2
3.	Показване на схеми	3,43/3	4,38/1	4,48/1	4,84/1
4.	Създаване на ситуации	3,35/4	3,7/5	3,14/6	3,3/6
5.	Изготвяне на проекти	2,95/5	3,51/6	3,27/5	3,38/5
6.	Провеждане на експерименти	3,19/6	3,97/4	3,7/4	3,54/4

Предпочитанията към формите на проверка на знанията при изследваните студенти са в следния рангов порядък: 1) есе; 2,5) тема; 2,5) устно изпитване; 4) текущо изпитване. Предвид това, че текущото изпитване предполага контрол на по-малък обем от учебно съдържание, логично би било да се очаква, че то ще се предпочита пред останалите форми на проверка на знанията. В действителност резултатите са обратни на очакването. Зад този факт може да се види нежелание на тези студенти да се ангажират перманентно през семестъра с по-висока активност в учебния процес. Сложилата се система ги устройва, доколкото контролът върху резултатите от обучението е единичен и пренесен в края на обучението през семестъра. Това освобождава от активно участие в процеса на обучение през останалото време и отваря широки възможности за дейности, различни от основните за обучението във висшето училище.

Готвят ли се активно изследваните за учебни занятия през семестъра? Да! – е отговорът им, но парадоксалното е, че активността им е концентрирана на първо място в хоспитирането, което сигнализира или за неискреност на изследваните или за изместване на акцентите. В действителност е логично семинарните упражнения да заемат първо място в самостоятелната подготовка на студентите от изследваните специалности доколкото се усвояват много нови, теоретично структурирани и понятийно организирани знания. Много вероятно е тази изместена активност в подготовката да е продукт на една система на обучение, която слабо ангажира студентите с подготовката им през семестъра.

Таблица № 5

*Доминиращи дейности при реализиране на връзката теория-практика:*

Ранг	Форми на изява на лично	Лекция	Семина-	Хоспити-	Практикуми
------	-------------------------	--------	---------	----------	------------

	мнение	(x ср./р.)	ри (x ср./р.)	ране (x ср./р.)	(x ср./р.)
1.	Изразяване на лично мнение	3,51/1	4,54/1	4,51/1	4,62/1
2.	Позоваване на произведения на други автори	3,08/2	3,73/2	3,27/4	3,35/4
3.	Изготвяне на проекти	2,91/3	3,65/3	3,92/2	3,54/3
4.	Неангажиране с учебни теми	2,05/4	3,14/5	3,22/5	2,86/5
5.	Демонстрация на учебни материали (конспекти на уроци)	1,84/5	3,43/4	3,54/3	3,78/2

Формите на изява на лична активност са представени в таблица № 5. Тя показва, че изказването на личното мнение е най-често срещаната форма за дейностна изява на изследваните. Даже при хоспитирането и практикумите тя доминира безапелационно. Позоваването на произведения на други автори е също силно застъпено при защита на лична позиция. От една страна то свидетелства за теоретична ориентация на обучението и за усвоени знания от страна на изследваните, но то е и един вид подценяване на автентичността на защитаваната лична позиция за сметка на преклонение пред авторитет. Изготвянето на проекти и демонстрирането на учебни материали (модели на уроци, на учебни средства, реферати и пр.) има важно място в личностната изява на обучаваните, но като не се удостоява с вниманието на изброените две форми. Следователно и от тази гледна точка се потвърждава логоцентричната насоченост на процеса на обучение и бедните форми на личностна изява на изследваните.

Интересно е, на какво се основава личната позиция на изследваните? Според данните оказва се, че доминиращо нейните корени се търсят в личната убеденост (1. ранг), която малко заслужава доверие в една експертно ориентирана култура на образование, в която доминира логиката и знанието. Втори ранг заема наличния собствен практически опит (2. ранг), обаче той не може да не бъде повече от ограничен предвид ограниченото време за практическа подготовка и за хоспитиране. Познаването на историята на педагогическата мисъл и практика (3. ранг), теоретичната подготовка (4. ранг), и позоваването на произведения на авторитети в педагогиката (5. ранг) са следващите по ред основания, върху които изследваните градят своята позиция в учебното взаимодействие с преподавателите и колегите си. Те са основания, които са ориентирани към теорията, и би следвало да са водещи за доминиращата култура на образование. Така противоречието между очакване

и реалност относно значението на теорията в изграждането на личностна позиция сред изследваните отново изтъква един сериозен проблем пред логоцентрично ориентирания модел на обучение на изследваните студентите от факултета по педагогика.

От анализа на данните от изследването се налага заключението, че според изследваните в методите, а и формите на организация на обучение, логоцентризмът е скритата доминанта в системата на обучение. Той е подходящ за сложилата се експертна култура на образование, при която студентите повече биват информирани за теории и практики и значително по-малко включени в изследването или осъществяването им, както и в ценностната причастност към тях. Той води до занижаване на ролята на самите обучавани в израстването им като професионалисти. Създава се удобна, бездейностна атмосфера, в която активната роля се прехвърля на преподавателите и тогава резултатът от обучението се очаква като плод на техните усилия, а се подминават усилията на обучаваните. Студентите очакват и приемат като задължително условие обучението да им се “направи интересно”, но не отчитат че интересът е плод на тяхното отношение към процеса и резултата от обучението. Доколкото обучаваните студенти са бъдещи специалисти, създава се погрешна представа за “правилен начин” на обучение, които се пренася от тях като професионален модел за качествена работа в бъдещата им практика. Контролът се съсредоточава върху крайния продукт, а се подминава процеса на обучение. Заедно с ниската социална стимулация за високи учебни постижения, този тип контрол създава среда за заобикалянето му чрез паралелната мрежа на “връзки” или “заплащане” на изпити и пр. Бяга се от теорията към практиката, която се натовазва с нереалистични очаквания да повиши качеството на обучението. В същото време се пропуска системно интегрираща и диференцираща функция на самата теория, не се разбира пълноценно диалектичката ѝ връзка с практиката. Ограничават се възможностите за личностни изяви на изследваните студенти в процеса на обучение, както и възможностите за дейностно-ценностно сътрудничество между обучаваните и техните преподаватели.

Възниква въпросът: дали анализираниите слабости във функционирането на методите на обучение се дължат на субективни фактори или имат системен произход. Ако са случайни, защо тези слабости са устойчиво повтарящи се и при формите на обучение? Ако не са системни, защо се проявяват и на равнище система на субект-субектни отношения? Ако са плод на субективни фактори защо се проявяват и при подготовката на студенти от други специалности (10, 149-156)?

Ясно е, че в ориентацията към знанието и логоцентричния модел на обучение се отчита в непълна форма само един от стълбовете на обучението – да знаем и да се учим да знаем (вж. 6). Затова е нужна не просто смяна на методите на обучение, а на сложилата се система на затворено, схоластично и пасивно обучение. Затова и скритото послание, което се долавя зад получените данни, е: “Сменете системата!”

#### Л и т е р а т у р а:

1. *Андреев, М. 1981. Дидактика. С.*
2. *Андрейчин, Л и др. 1976. Български тълковен речник.С.*
3. *Антонова, А., Тр. Попковев. 1996. Методи на обучение и възпитание в началните класове. Благоевград.*
4. *Архагельский, С. И. 1980. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.*
5. *Бабанский, Ю. К. 1985. Методы обучения в современной общеобразовательной школы. М.*
6. *Делор, Жак. 1997. Образованието – скрито съкровище. С.*
7. *Кондаков, Н. И. 1975. Логический словарь. М.*
8. *Леерман, В. 1993. Четирите култури на образованието. С.*
9. *Петровский, А. В., В. А. Ковалева, А. А. Крашенников и др. 1986. Основы педагогики и психологии высшей школы. М.*
10. *Попковев, Тр. 2001. Обучението на студенти-икономисти през призмата на културите на образование. Сб. Иновации в подготовката на икономически кадри. Под ред. Ат. Ников. С., с. 149-156.*
11. *Наредба за държавните изисквания за придобиване на висше образование на образователно-квалификационните степени “бакалавър”, “магистър” и “специалист”. Постановление № 162/ 23 юли 2002 г. на Министерски съвет.*
12. *Правилник за образователните дейности. ЮЗУ „Нюфит Рилски”. Бл., 2000.*
13. *Фролов, И. Т., Э. А. Араб-Оглы, Г. С. Арефеева и др.1989. Введение в философия. М.*
14. *Христов, Хр. 2000. Осигуряване и контрол на качеството във висшето образование – актуално състояние и проблеми. Сб. Качество на университетското образование. Ред. Д. Павлов. С.*