

ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УЧЕНОТО ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ – ПЕДАГОГИЧЕСКИ И МЕТОДИЧЕСКИ РАКУРС

Сеня Терзиева, Марияна Илиева
Химикотехнологичен и металургичен университет, София

Резюме

Да се учи през целия живот /УЦЖ/ не е нова идея - истинската дискусия по тази концепция започва в началото на 90-те години на миналия век в рамките на Европейския съюз. България се включва в общоевропейския процес през 2001 г. Важността на УЦЖ е факт, който днес не се дискутира. Обратно, този конструкт все по-често се определя като основна образователна цел. Каква е педагогическата същност на УЦЖ, каква е ролята на висшето образование за формирането на нагласи и потребности, знания и опит за успешно УЦЖ и най-важното за университетските преподаватели - чрез какви методически подходи и инструменти се решават тези задачи – това са въпросите, които изследват авторите на изложението. В центъра на изследването се поставят два конструкта: УЦЖ и саморегулиране на ученето /СРУ/. Развива се тезата, че СРУ е творец на УЦЖ. На второ място се споделят изводи на авторитетни учени, че основите на УЦЖ/СРУ започват да се градят още в началото на съзнателната учебна дейност, но най-съществен принос към формиране на знания и опит, нагласи и мотиви за УЦЖ/СРУ има висшето училище. Тук проблемът придобива методическа същност и изложението/изследването се съсредоточава именно върху тези аспекти на УЦЖ/СРУ. Авторите представят и развиват своя концепция за педагогическата и методическата същност на УЦЖ и СРУ. Върху тази основа обосновават методически пътища, доказващи своя потенциал да формират знания и опит за УЦЖ и СРУ: А. Проблемно-базираното обучение; Б. Web-базираното обучение; В. Учебните задачи.

Ключови думи: учене през целия живот, саморегулирано учене

Key words: lifelong learning, self-regulated learning

Увод

За да бъде в хармония с променящите се потребности на обществото, както и със собствените си стремежи в професионален и личен план, съвременният човек не може да разчита на наученото в училище средно или висше, или да догонва процесите на промяната. Той трябва да учи непрекъснато с темповете на иновационния натиск във всички сфери на живота. Да се учи през целия живот /УЦЖ/ не е нова идея - истинската дискусия по тази концепция започва в началото на 90-те г. на миналия век в рамките на ЕС. България се включва в общоевропейския процес и през 2001 г. представя свой доклад основан на становища на министерства, неправителствени организации, висши училища и организации на работодатели по Меморандума на Европейската комисия за УЦЖ. Стартът на идеята за УЦЖ се свързва и обяснява с динамичните процеси на глобализация и технически напредък, със засилващата се информационна и икономическа конкуренция [4], с прехода към общество на познанието, с необходимостта от мобилност на гражданите [5] и т.н. Безспорно, създава се нова среда, в която качеството на човешките ресурси е определящо за успешното развитие на обществото и няма

съмнение, че един път за решаване на този въпрос е УЦЖ.

Целта на настоящото изследване е да разкрие педагогическата същност на УЦЖ и ролята на висшето образование за формирането на нагласи и потребности, знания и опит за успешно УЦЖ, а за преподавателя - чрез какви методически подходи и инструменти се решават тези задачи.

Нашето разбиране за УЦЖ се изразява в следното: основите на УЦЖ се поставят още с първите актове на тази човешка дейност, завършването на средното образование бележи кръстопътя в УЦЖ, а висшето образование е истинският, реалният старт на УЦЖ. За редица учени УЦЖ е синоним на саморегулиране на ученето - конструкт, който се извежда като приоритетна образователна цел на висшето образование. Ако тази теза поражда възражения, то срещу схващането, че саморегулиране на ученето (СРУ) е творец, мотор на УЦЖ, не могат да се намерят сериозни аргументи. Остава да преценим, дали всяко СРУ е УЦЖ? Тук като основни аргументи за отъждествяването на двете явления, или за поставянето им в отношение на цяло към част, се представят мотивационните и метакогнитивните им характеристики. Именно ценностните мотиви за учене и ме-

такогнитивните умения за ефективна познавателна дейност, правят възможно СРУ да се реализира като УЦЖ. Най-съществен принос към формиране на знания и опит, нагласи и мотиви за УЦЖ/СРУ има висшето училище. И тук проблемът придобива методическа същност. Защото, за да изпълни тази своя мисия, университетският преподавател трябва да владее и прилага специфична методическа система и адекватен на нея методически инструментариум. Или трябва да се преосмислят едни от най-специфичните за целите на УЦЖ/СРУ методически инструменти, а именно: учебните задачи, проблемно-базираното и Web-базираното обучение.

Прегледът на изследвания върху УЦЖ и СРУ дава основание да се констатира, че СРУ е моделиран по-отчетливо, отколкото УЦЖ, ясно са определени неговите атрибути и характеристики. В този смисъл теорията за СРУ е достъпна като основа за разработване на методически системи и инструментариуми.

Какво представлява от педагогическа и методическа гледна точка УЦЖ?. То е процес на непрекъснато, преднамерено придобиване на знания и умения, опит и компетенции. УЦЖ е крайният резултат на днешната информационна грамотност и предполага възможности за учене на всяка възраст и контекст - не само чрез традиционните форми в институциите за образование и обучение, но и на работното място, къщи, в свободното време, УЦЖ:

- е многоизмерно образование, чрез което хората могат да бъдат обучавани в универсалното и конкретното, така че да извлекат полза както от световното културно наследство, така и от спецификата на собствения си жизнен опит [4];
- има за цел най-често да формира нова квалификация или да усъвършенства съществуваща;
- удовлетворява конкретни потребности на личността и в този смисъл има утилитарен характер;
- съчетава неформалното с формалното обучение;
- развива вродените качества с придобиването на нови способности;
- се редува/съпътства с производителен труд;
- се извършва със значително по-голяма самостоятелност и творчество, отколкото учене при други условия;

- използва специфични техники, изведени от натрупания опит и знания в подходящи образователни степени и курсове и т.н.

Ученето през целия живот е начин на мислене – всеки от нас трябва да бъде отворен за нови идеи, решения, умения или поведение. Разбирано като системен процес, то е насочено към самия учещ и неговите потребности за личностно и професионално развитие. УЦЖ е толкова безспорна реалност, че ако проследим как във времето са се развивали дефинициите на категорията „Учение“, ще открием ярки доказателства, че те все по-отчетливо се доближават до дефинициите за УЦЖ. До 90-те години, т.е. до началото на проекта „Европейско пространство за учене през целия живот“, ученето се е отнасяло по-често към класа на информационно-преработвателните процеси – дефинирало се е като преднамерено усвояване на определен материал, който след това може да бъде „извлечен“ от паметта и ефективно използван за целенасочено репродуциране и умели действия [7]. Днес то се определя като процес на адаптация, познание и развитие, който е проектиран и съгласуван както във вътрешен, така и във външен план и прогресира чрез успешно регулиране и саморегулиране, съобразно определени цели, насочени към усвояване на познанието и социалния опит; или като подбор, организация и използване на информацията за алтернативни възможности за действие [7].

Ученето през целия живот на всяко човешко същество е непрекъсващ процес на увеличаване или на адаптиране на неговите знания и умения, на неговия разум и на способността му за действие.

Каква е същността на СРУ? С този термин се описват учащи, които умеят да си поставят адекватни цели, да планират своето учене и да използват стратегии за постигане на целите, управляват ресурсите и следят развитието си [11]. Един от най-признатите авторитети в теорията за СРУ Paul R. Pitrich [9], систематизирайки известното за модела на СРУ, дефинира този конструкт чрез следните понятия:

- целепологане;
- самонаблюдение;
- самоконтрол;
- саморегулиране в най-общ план;
- мониторинг;
- метакогнитивност /в смисъл разбиране и способност за прилагане на общ

ключ, философия, формула, стратегия, подход и др. за решаване на задачи в динамично променяща се среда/;

- самоефикасност;
- мотивация;
- независимост;
- емоционална ангажираност и т.н.

От краткото изложение за същността на УЦЖ и СРУ е видно, че за да се осъществяват успешно, е необходимо учащият да притежава поредица от знания, умения, способности, мотиви, личностни качества и т.н., чието формиране е възможно в определена образователна среда. Със специфично значение в нея са:

А. Проблемно-базираното обучение и СРУ

Проблемно-базираното обучение е известно в академичната среда още от 60-те и 70-те години на 20-ти век. В дидактико-методически смисъл то се изразява в елиминиране на белези на обяснителния тип обучение и доминиране на: проблемен тип задачи, т.е. такива, за решаването на които учащият не разполага с готови формули; висока степен на самостоятелност и независимост на ученето; дълбинно учене /за разлика от повърхностното/ и мн. др. Ученето чрез разрешаване на проблеми се определя като учене от най-висше интелектуално равнище.

Понятията, чрез които се описва проблемно-базираното обучение и които биха заемали ключово място в методическата система на преподавател, който преподава в условията на такъв тип обучение, са:

- проблемна област – това е непосредственото обкръжение на проблемната ситуация, във взаимодействие с което тя се формира и развива;
- проблемна ситуация – това е познавателна ситуация, за която учащият няма готови научни решения;
- проблемна задача – задача/въпрос, чиито отговор или алгоритъм за решаване не се съдържа в наличните знания и може да се конструира чрез „изследване“.

За да разработи адекватна на условията на проблемно-базираното обучение методическа система, преподавателят трябва да изхожда от някои фундаментални концепции относно типологията на противоречията, които обуславят възникването на проблемна ситуация /между знанията на учащия и надхвърлящите ги изиск-

вания при решаването на нови задачи; теоретично възможния път за решаване и неговата практическа нецелесъобразност или неизпълнимост; многото знания и необходимостта в конкретната ситуация да се използват само някои от тях и мн. др./, на учебните проблеми /според дадено и търсено в задачата/, на функциите на дидактическите проблеми /описателна, обяснителна, селективна, интегрираща, програмираща и т.н./ и др.

От друга страна изключително полезни за разработването на собствена методическа система, която да реализира възможностите на проблемно-базираното обучение да формира СРУ и от там УЦЖ, са изследванията на конкретни страни на проблемно-базираното обучение, в различни контексти, за различни възрасти на обучаваните и т.н.

Например, J. Curry [8] изследва формиращото влияние на проблемно-базираното обучение, като поставя учащите в центъра на автентични, лошо структурирани проблеми, без правилен отговор и констатира, че такива проблеми развиват критично самооценяване, усвояват се нови знания и ангажираност за учене през целия живот. В поредица от изследвания, проведени през периода 1992-2001 г. от различни екипи, се доказва, че проблемно-базираното обучение подобрява критичното мислене, уменията за комуникация, за работа в екип и междуличностните отношения, повишава интереса към обучението и ученето, подобрява уменията за справяне със значими проблеми и способността да се следи собственото разбиране на проблемите, мотивите за учене, включително и съзнателно да се избират по-трудни задачи, независимо от очакваната оценка за това, осъзнават се пропуските в знанията, силните и слабите страни на собственото учене и т.н. В крайна сметка всички изследователи в сферата на проблемно-базираното обучение единодушно дефинират извода, че този тип обучение влияе положително върху развитие на способности и нагласи за УЦЖ/СРУ. Е методически план това означава, че преподавателите трябва да насърчават и подпомагат студентите да търсят и обосновават алтернативни решения на разглежданите проблеми, да изпробват идеи и хипотези, да създават условия студентите да ревизират своето мислене, да изпитват като стимулират и толерират продуктивното мислене, да изясняват без да предлагат готови формули, да моделират процеси, да споделят идеи, учебното съдържание да бъде преподавано и

обсъждано така, че да стимулира любов към ученето и знанието, и по този начин да развива желание и да разкрива възможности за учене през целия живот, да се прилагат активизиращи познавателната дейност методи и техники на преподаване, без да се провокира тревожност от страна на студентите, да се разменят ролите на преподавател/студент и т.н. На най-обобщено равнище това означава обучението да придобие метакогнитивен характер.

Б. Web-базираното обучение и УЦЖ/СРУ

Web-базираното обучение е известно и с друго наименование - Интернет-базирано, тъй като то се осъществява посредством Интернет и Интранет. Web-базираното обучение е в услуга на всяко дистанционно обучение, а то от своя страна се осъществява в условията на електронно обучение /ЕО/. Според някои учени Web-базираното обучение е форма, а според други – разновидност - на ЕО. Терминологичните уточнения не са предмет на настоящото изложение. По-важно тук е, че изследователите на ЕО, независимо дали определят Web-базираното като негова форма или разновидност, са единодушни по отношение вътрешните му разновидности. Това обстоятелство е важно, тъй като тяхното познаване е предпоставка за адекватни методически решения. Като такива се сочат компютърно базираното, компютърно подпомогнатото и смесеното обучение, Web-подпомогнатите и Web-менажираните курсове. Web-базираното обучение набира скорост в университетската среда. Спецификата на методическата технология на този вид/форма на обучението произтича от дистанционния му характер и зависи от това дали подпомага редовния курс на обучение или напълно замества класическия тип обучение. Свежда се до създаване на виртуална среда за доставяне на учебни материали - Интернет, e-mail, трансфер на файлове /асинхронно или синхронно/, дискуссионни форуми, компютърни и телеконференции, чат-сесии, дъските за съобщения и т.н.

Web-базираното обучение, сравнено с традиционното има редица последствия, видени като:

Предимства

- Гъвкавост по отношение на време и място на преподаване;
- Възможност за лесно актуализиране на учебния материал;

- Удобна комуникация със студентите – индивидуално или в група;
- Възможност за екипна разработка на курса;
- Възможност за многократно използване на учебните материали;
- Възможност за автоматизиран контрол на знанията и практическите умения.

Недостатъци

- Необходимост от обучение за работа с компютър/Интернет;
- Зависимост от техническите параметри на мрежата;
- Нерешени проблеми с авторските права за електронните материали;
- Сложност на създаването на Web-базиран курс - отнема много повече време;
- Не всички подходи могат да се реализират в Интернет-среда.

В. Учебните задачи и УЦЖ/СРУ

Третият методически въпрос, на който отделяме специално място в контекста на УЦЖ/СРУ, е този за учебните задачи. На пръв поглед този въпрос може да се приеме като частен и маловажен за формирането на такива комплексни, сложни образувания каквито са СРУ и УЦЖ. Още повече, че учебните задачи са тези, които внасят специфичен контекст в теоретичните и емпиричните изследвания, а както може лесно да се установи, в научната литература контекстът винаги се определя като стесняващ рамката на изводите и обобщенията по дидактически и методически въпроси. Следва да се подчертае, че учебните задачи в нашата концепция се описват в по-широк смисъл, а именно като:

- обобщена представа за всяко учебно задание, което по своята същност представлява възлагания от страна на обучаващия и верига от действия, чрез която изпълнява тези възлагания учащият, до оценяването на неговите постижения;
- умален модел на процеса на обучение, в който взаимодействието между учене и преподаване се осъществява върху основата на обособена в смислово и методическо отношение единица от образователното съдържание.

Когато приемем учебната задача по този начин, тогава имаме основание да определим

ученото като процес на непрекъснато решаване на учебни задачи. Защото в него учащият, преминавайки през всички етапи на изпълнението, идентифицира неизвестното, определя целите, към които се стреми, той планира своите стъпки за изпълнение на задачата, не рядко дори без да съзнава това, решава/изпълнява заданието с помощта на придобиване на ново знание или реструктуриране на съществуващото до създаване на нова структура, която е подходяща за конкретния случай, самонаблюдава се и се самооценява, коригира се и търси ключ/подход/стратегия за по-рационално стигане до успешен край на изпълнението и т.н. В същност това е пътят за овладяване на метакогнитивни умения, за формиране на вътрешна мотивация за учене, за превръщане на учещите в стратегии на собствената си учебна дейност [10].

Влиянието на учебните задачи върху формирането на СРУ/УЦЖ се изследва особено интензивно. Когато търсим данни, ние изхождаме от разбирането, че знанията и уменията за СРУ/УЦЖ могат да се „преподават“. Ето някои констатации, до които стигат учените в резултат на емпирични данни:

- СРУ се формира преди всичко в аудиторията/класната стая – тук преподавателите направляват ученето, а не го определят, като предоставят на учащите да решават задачи, които крият предизвикателство, а не ги затрудняват – за такива задачи са характерни многозначността, продължителността на изпълнението, усъвършенстването на когнитивните стратегии, вникването в дълбочина на знанието, повишаване на самоефикасността и вътрешната мотивация, създаване на широка гама от продукти и др.;
- Сложността на учебните задачи, когато тя е определена и използвана методически целесъобразно, може да подпомогне процеса на формиране на качества за УЦЖ/СРУ – това означава, че инструкциите отгоре-надолу биха били полезни в този процес, ако учащите включат информацията от това инструктиране в собствените си теории за решаване на задачите. Т.е. да превърнат учителовата инструкция в собствено убеждение и инструмент за решаване на задачата, а не в послушание и механично прилагане на рецепти. Студентите могат да извлекат нови знания и умения за решаване на учебните задачи от собствения си опит и тогава схемата е отдолу-нагоре и се определя от учените като самоконтролирано използване на стратегии;

- Външното оценяване на изпълнението на задачите не трябва да плаши, а трябва да подпомага студентите да осъзнават грешките си като възможен път за подобряване на собственото си учене – преподавателите с ярки СРУ-възможности и с подчертан стремеж да ги „преподадат“ на студентите възлагат по-подходящи за целите на УЦЖ/СРУ учебни задачи и оценяват постиженията на учащите по-адекватно, като целта им е да стимулират ученето и неговото подобряване;
- Вътрешното оценяване/самооценяването, когато е адекватно на постигнатите резултати, е мощен регулатор на ученето. Преподавателите трябва да познават на какво се основава една или друга самооценка на студент, откъдето могат да проектират по-точно възлаганията. Защото студенти с различни основания за една и съща самооценка биха се насочили сами към полесни или към по-трудни задачи съвсем съзнателно – едните биха прилагали саморегулативни механизми в работата, а другите биха търсили рецепти за достигане до успешен край /или те прибягват до така нареченото „рационално пресмятане“/ - редица учени доказват с емпирични данни, че: студенти с висока самооценка за собствената си самоефикасност при решаване на учебни задачи си поставят високи учебни цели и влагат повече усилия, проявяват упоритост в работата, студенти-оптимисти по-често използват задълбочен подход при решаването на учебни задачи, вникват дълбоко в смисъла на задачата и по-често достигат до успех в ученето (M. Vauras и колеktiv, K. Lonka и др.);
- Уменията за УЦЖ/СРУ се формират като комплекс от знания и умения, мотиви и поведенчески опит и др. чрез решаване на разнородни задачи, както по отношение на тяхното съдържание,

така и по отношение на технологията на изпълнението;

- За успешното решаване на учебни задачи голямо значение има външният контрол, но студентите, които изработват свой подход за учене, по-често се основават на вътрешен контрол/самоконтрол - K. Lonka и колеktiv;
- За проектирането на учебни задачи за целите на УЦЖ/СРУ учените (N. Perry и др.) препоръчват разработването на рамка в помощ на преподавателя – тя трябва да осигурява възможности за индивидуализиране на задачите и инструкциите за нейното изпълнение/решаване в контекста на УЦЖ/СРУ и т.н.

Какви са очакванията към висшето образование в по-общ план по обсъжданата проблематика? Очевидно те се променят [2]. Университетите не могат да бъдат повече „кукли от слонова кост“, затворени в рамките на висшето образование и науката. Изключително нарастват тяхната културна функция и социална значимост. Като институции, предлагащи всички типове образование – формално, неформално, както и информалното, и инцидентното учене чрез научните и дискуссионни форуми, които организират – съвременните университети дават своя принос за изграждането на информирано и толерантно гражданство, за поддържането на грамотността, а в по-широк план – и за опазването на околната среда и борбата за преодоляване на бедността.

Приносът на университетите в УЦЖ се изразява в развиване на теоретичната база и подпомагане на практическите решения за реализация на различните форми за учене на възрастните. По-конкретно приносът на университетите е по посока на [2]:

- предоставяне на различни образователни услуги, между които първостепенно значение имат базовото образование на специалисти с висше образование и усъвършенстване квалификацията на вече работещите специалисти;
- подготовка на гражданите за живот и дейност в информационното общество, чрез предоставяне на образование, обвързано с новите информационни и комуникационни технологии и превен-

ция на риска от „изключване“ за част от хората, неподготвени за предизвикателствата на информационното общество;

- предлагане на специализирани програми за подготовка на специалисти, работещи в сферата на образованието/УЦЖ;
- предлагане на курсове за следдипломно образование за специалисти с висше образование, като възможност за перманентната им квалификация и усъвършенстване;
- стимулиране на изследвания и проекти с участието на преподаватели и студенти, отнасящи се до съвременните тенденции в УЦЖ;
- мотивиране и подпомагане на студентите, докторантите и специализантите да осъществяват самостоятелни изследвания върху реалната ситуация на предоставяне и гарантиране правото на възрастните на образование;
- стимулиране на участието на представители на университетската общност в международни изследователски програми и проекти с обект и дейности, отнасящи се до образованието/УЦЖ;
- популяризиране на съвременните тенденции в областта на теорията и практиката на обучението/ученето през целия живот ;
- подкрепа на законодателните органи в изграждането на съвременна нормативна база, отнасяща се до образованието/УЦЖ;
- подкрепа на усилията на правителствата и техните институции за прилагането на съвременна политика за образованието на възрастни и УЦЖ;
- подкрепа на неправителствени организации в предлаганите от тях образователни и квалификационни дейности, за възрастни и учащи.

Информационните и комуникационни технологии също променят както университетската институция, така и формите на обучение. Тази динамика на академичната среда, технологичният напредък и новите обществени нагласи по отношение на образованието оказват значително въздействие върху съвременната библиотека, нейните продукти и услуги, и възможностите за ползването им [1]. Библиотеките - университетски и публични, могат да се пре-

върнат в основни фигури в сферата на продължаващото учене през целия живот.

Библиотеките имат традиционни ключови позиции в независимото обучение в най-широк смисъл и като формална институционална активност, и неформално в рамките на общността. Те имат необходимия капацитет и могат да се превърнат в основни центрове за образование.

По принцип университетските и институтските библиотеки у нас винаги досега са играели подпомагаща обучението и преподаването роля. Време е те да заемат по-активна позиция като разработват съвместно с висшите училища проекти за осигуряване на условия и функции на образователни центрове, изграждащи медийна и информационна компетентност. Центрове, предоставящи на преподаватели и студенти от различни форми на обучение, възможност за обучение в кратки модули и упражнения за работа с нови информационни източници, както и основни познания за широк спектър от информационни услуги.

УЦЖ е необятна тема. Очевидно, ние все още задаваме фундаментални въпроси, като: Мит или реална потребност е продължаващото образование, Какво налага да се мисли и работи за УЦЖ, Каква е неговата мисия, същност и технологични решения, Какви могат да бъдат, очакваните последици от продължаващото образование? [6].

Най-често отговорите се свързват с темпа на открития в областта на материалите, технологиите, използваните техники, с преоценка на ценности и цели, новите мисии на институциите, които провеждат формално и неформално образование и обучение, за да отговорят на очакванията и на потребностите на личността и на обществото и мн. др. Очевидно, цялостен отговор на поставяните въпроси не можем да дадем тук. Ето защо в заключение ще се позволим на следното: идеята за УЦЖ се прокарва още от Ян Амос Коменски и до днес продължава да носи основната си цел – нов хуманизъм, т.е. социално и културно развитие на обществото чрез образование, отворено към всички,

без никаква дискриминация. То е призвано да подпомогне придобиването на нови способности, компетенции, личностни и професионални качества. Още през 1993 г. в Бялата книга на Европейската комисия „Ръст, конкуренция и заетост. Предизвикателства и пътища към 21 век“ се акцентира върху фундаменталната способност у всеки за придобиване на нови знания и нови умения през целия живот.

Литература

1. Ангелова, К. *Библиотеките и тяхната роля в помощ на продължаващото цял живот обучение*, Дни на УЦЖ, България 2002. стр. 75-82
2. Гюрова, В. *Приносът на университетите за образованието на възрасните*, Дни на ученето през целия живот, България, 2002, стр. 69-75
3. Гюрова, В. *Андрогогия*, Универсал-Друмев, С., 1998
4. Делор, Ж., *Образованието – скритото съкровище*, Доклад на международната комисия за образование за XXI век пред ЮНЕСКО, 1996, стр. 97, 101
5. Комюнике на Европейската комисия „Да направим реалност Европейското пространство за учене през целия живот“, (COM (2001) 687 Брюксел, 21.11.2001)
6. Павлов, Д. *Продължаващото образование – мит или реалност*, В: Димитър Павлов „Идеите остават живи“, изд. „Св. Кл. Охридски“, 2006, стр. 327
7. Радев, П. *Същност и техники на ученето и преподаването*, МАКРОС ПЛОВДИВ, 1997, стр. 27-29
8. Curry, J. J. *Problem-based learning pathway student handbook*, The Ohio State University, College of Medicine and Public Health, Columbus, 2002
9. Paul, R., Pitrich, A. *Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students*, 2000
10. Winne, P.H., Perry, N. E. *Measuring self-regulated learning*. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation*, Orlando, FL: Academic Press, 2000, pp. 531-566
11. Zimmerman, B. J. *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice*, 41, 2002, pp. 64-70

UNIVERSITY EDUCATION AND LIFELONG LEARNING - PEDAGOGICAL COURSE

Senia Terzieva, Marina Ilieva
University of Chemical Technology and Metallurgy, Sofia, Bulgaria

Abstract

The lifelong learning /LLL/ is not a new idea - the real discussion on this concept began in the European Union in the last century early 90s. Bulgaria joined the pan-European process in 2001. The importance of lifelong learning is a fact that today is not discussed. Conversely the construct is more often identified as a primary educational purpose. What is the lifelong learning pedagogical nature, what is the higher education role in shaping the attitudes and needs, knowledge and experience for successful lifelong learning, and most importantly for the academics – what methodological approaches and instruments are to be used in order to tackle these tasks? These are questions explored by the authors. Two constructs are identified in the center of the survey: lifelong learning and self-regulated learning /SRL/. The thesis that the SRL is the creator of the LLL is being developed. Secondly, findings of respected scientists are expressed, that the foundations of lifelong learning/SRL are being built at the conscious learning activity beginning, but the higher school has the most significant contribution to the formation of knowledge and experience, attitudes and motives for LLL/SRL. This problem becomes methodical and the exposition/survey focuses in particular on those LLL/SRL aspects. The authors present and develop their concept of the LLL and SRL pedagogical and methodical nature. On this basis are justified methodological roads, proving their potential to form the knowledge and experience for LLL and SRL: A. Problem-based learning; B. Web-based training; C. Training tasks