

# Подготовка за прилагане Q-методология за изследване на субективното конструиране на европейска идентичност у младите хора

**Николина Цветкова**

СУ „Св. Климент Охридски“

Имейл: [ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg](mailto:ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg)

**Пенка Христова**

СУ „Св. Климент Охридски“

Имейл: [p\\_hristova@phls.uni-sofia.bg](mailto:p_hristova@phls.uni-sofia.bg)

**Абстракт:** В статията се разглежда проблемът за изграждането на субективната идентификация на младите хора в България с Европейския съюз. Дискутират се съвременни научни виждания за процеса на изграждане на идентичност и в частност на европейска идентичност, като се набляга на социализацията като фактор за това. Обосновава се приложимостта на Q-методологията при анализа на идентификацията с ЕС. Въз основа на от изследване, проведено в периода 2015-2017 г., се представят стъпките, които се предприемат при подготовката за прилагане на Q-методологията за проучване на субективното конструиране на Европейска идентичност у младите хора с акцент върху работата по анализа на учебна документация.

**Ключови думи:** Европейска идентичност, социализация, Q-методология.

## Preparation for applying Q-methodology to studying young people's subjective construction of European identity

**Nikolina Tsvetkova**

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Email: [ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg](mailto:ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg)

**Penka Hristova**

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Email: [p\\_hristova@phls.uni-sofia.bg](mailto:p_hristova@phls.uni-sofia.bg)

**Abstract:** The paper dwells on the issue of constructing young Bulgarians' identification with the European Union. The authors present contemporary scientific ideas concerning the process of developing identities and in particular, that of developing European identity, paying specific attention to the role of socialisation. The applicability of Q-methodology to analysing the identification with the EU is discussed. Based on a survey conducted in 2015-2017, the steps taken in preparing for the implementation of Q-methodology in exploring the subjective construction of a European identity in young people, are presented. The specific focus is on analysing existing educational documentation.

**Keywords:** European identity, socialisation, Q-methodology.

## **Въведение**

Как се възприемат Европа и Европейският съюз сред младите хора в България? Чувстват ли се българските граждани европейци? Каква е връзката между тяхната национална идентичност и европейската им идентичност?

За да се опитаме да намерим отговори на тези въпроси, следва най-напред да направим някои уточнения във връзка с използваните понятия и да представим някои съвременни научни виждания относно процеса за изграждане на идентичност и в частност на европейска идентичност, като се фокусираме върху социализацията като фактор за това. Представя се изследване, което се отнася до идентификацията с Европейския съюз (ЕС) и до стъпките, които се предприемат при подготовката за прилагане на Q-методологията за проучване на субективното конструиране на европейска идентичност у младите хора. Поставя се акцент върху работата по анализа на учебна документация на примера на анализа на учебни програми по български език и литература, за да се разкрие многоаспектността на подготовката за прилагане на Q-методологията, както и за значението на предприетите анализи за по-доброто разбиране на механизмите, с които образователната система в България може да допринесе за осъзнаването на себеидентификацията на младите хора в страната като европейски граждани.

## **Идентичност и идентичности. Европейска идентичност. Социализацията като фактор при изграждане на идентичности**

За целите на настоящата статия е необходимо да уточним разликата между понятията „идентичност“ и „идентификация“.

Идентичността се определя от Брутер (2005) като възприятието на индивида за себе си във връзка с външния свят и с различните групи, с които се идентифицира.

Съществуват различни категоризации на типовете идентичност, но най-общо можем да ги разделим на лични и колективни / социални идентичности, като някои автори добавят и политически идентичности като отделна категория [1].

Идентификацията е самият процес, при който индивидът изгражда своята идентичност. С това са свързани и двата основни подхода, отнасящи се до изграждане на идентичността. При първия се възприема, че идентичността е предварително съществуваща, като в един момент тя просто трябва да бъде призната от индивида, а при втория се приема, че изграждането на идентичност е активен процес на идентификация с даден референт [2].

По отношение на понятието „европейска идентичност“, трябва да направим уговорката, че за него се използват множество различни определения в рамките на политическия и академичния дискурс, тъй като в този термин се обхващат множество социални факти, подчиняващи се на различни процеси на идентификация. Оттам, според Мария Стойчева (2016), произлиза и различното съдържание на типовете „европейско“ при идентификацията с ЕС, както и различните субективни нагласи на индивидите, свързани с тази идентификация [3].

Най-общо казано, европейската идентичност е колективна идентичност, свързана с идентификацията с Европа и/или ЕС, водещо до чувство за принадлежност и емоционална привързаност към ЕС и/или Европа (Смит 2000; Parekh 2008; Risse 2010) [4].

Поради множеството разнообразни разбирания за европейска идентичност можем да говорим за европейската идентичност в множествено число, защото няма единно възприемане за идентичност в Европа (Checkel & Katzenstein 2009) [5]. Европейските идентичности са и **социален процес** (преминаване през множествени мрежи и нови модели на идентификация), и **политически проект** (изграждане на идентичност от страна на елитите), следователно са включени и масите, и елитите (Checkel & Katzenstein 2009) [6].

Брутер (2005) [7] разглежда и националната, и европейската идентичност като видове **политическа идентичност**. Според него политическата идентичност не е просто продължение на социалната идентичност, а по-скоро е въпрос на статут или гражданство. Тя включва елементи и от личната, и от социалната идентичност. Той разглежда две перспективи, обясняващи идентичността на гражданите към съществуващите политически общности (каквато е Европейския съюз):

- **културна** – чувство на принадлежност на индивида към определена политическа група, на базата на култура, ценности, религия, етика и етнос;
- **гражданска** – идентификация на гражданите с политическа структура, като например държава, на базата на институции, права и правила.

За целите на настоящата статия ще приемем дефиницията на Брутер (2005) [8] за европейска идентичност, съдържаща граждански и културен компонент. Предпочетен е именно неговият теоретичен модел, тъй като той е използван в авторското му емпирично изследване на европейската идентичност в някои страни

членки на ЕС и е доказал своята надеждност и резултатност. Така в настоящото изследване се придържаме към разбирането за европейска идентичност като: *политическа идентичност, съдържаща в себе си и граждански, и културен компонент, които са необходими за легитимността на Европейския съюз.* Европейската идентичност, както и всяка друга идентичност, е свързана с личното възприятие на индивида по отношение на заобикалящия го свят и на различните групи, с които се идентифицира.

Що се отнася до изграждането на европейската идентичност, тя се конструира както „отгоре-надолу“ (*top-down*), така и „отдолу-нагоре“ (*bottom-up*). Инструментите, чрез които се конструира „отгоре-надолу“, в много отношения наподобяват инструментите, чрез които се конструира национална идентичност. Те включват създаването на европейски институции; установяването на европейско гражданство, включващо общи права и задължения; обща икономика; свободно придвижване; създаването на европейски митове; общи политики; европейски ценности; европейски символи. Това, което липсва обаче според някои изследователи (напр. Смит 2000), е общото публично пространство, общата масова култура и общият език, на който да се комуникира в ЕС [9]. А това, което крепи европейската идентичност „отдолу-нагоре“, принадлежи повече на цивилизационния пласт на европейската идентичност като континент (религиозно, историческо, културно, езиково наследство; културна памет), отколкото на политически конструкт. Въпреки това споделянето на общи ценности (макар и първоначално заявени от елитите) и най-вече превръщането им в принципи на живот, безспорно може да породи идентификация към ЕС от страна на европейските граждани. Това е и основна теза при „постнационалистите“ (напр. Хабермас (2004), Деланти (2004), Cerutti (2001), Lucarelli & Manners (2006)) [10], според които европейската идентичност се конструира чрез общо публично пространство, общи ценности и споделен опит (в миналото и настоящето), които, скрепени от обща конституция, ще изградят европейския демос (Cerutti 2001) [11]. Според други автори (Kraus 2000) националистическите инструменти за конструиране на идентичност не могат изцяло да се използват в ЕС поради наличието на „комплексна мозайка от културни идентичности с пресичащи се политически лоялности“ [12].

#### **Училище и социализация. Учебната документация като инструмент за провеждане на образователни политики. Учебна документация и идентичност.**

Както идентичността изобщо, европейската също се свързва с личното възприятие на индивида по отношение на заобикалящия го свят и на различните групи, с които се идентифицира, както и тези, от които се отграничава. В процеса на изграждане на идентичността играят роля различни фактори, като сред важните са семейството и училището. Социализиращата роля на училището способства за изграждането на необходимата за социалната група унификация, като създава среда на организиран морал (Дюркем 2006) [13]. Според И. Иванов учебните програми (курикулумът) представляват „средство за регулация на социализацията, за социална и интелектуална интеграция, за междугрупово общуване“ [14].

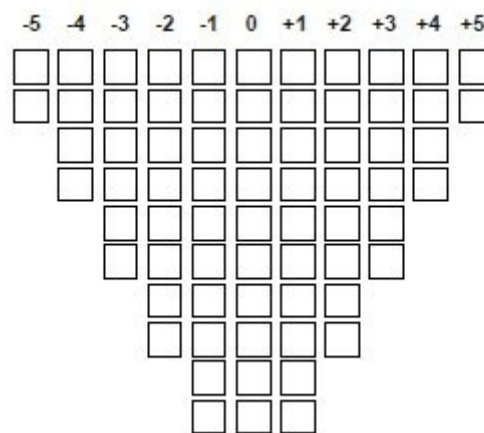
Трите основни функции на образователните системи и на задължителното образование са да създадат необходимия човешки капитал в икономиката на страната, да развият чувство за национална идентичност и да насърчат качеството. Тези цели се реализират от основаването на националните образователни системи в Западна Европа и в Северна Америка и те се пренасят в други части на света през 19. и 20. век (Byram 2008) [15]. В сборника с есета върху ролята на езиковото обучение за формирането на межкултурни и граждански компетентности Майкъл Байръм обосновава ключовото значение, което изучаването на езици в рамките на дадена образователна система има за изграждането на различните идентификации на младите хора в дадена страна. Тези възгледи се подкрепят и се осигурява възможността за реализиране на потенциала на образователната система да подпомогне процеса на осъзнаване на сложния комплекс от идентификации на индивида на практическо ниво чрез разработената от Съвета на Европа „Автобиография – межкултурни срещи“ (Council of Europe 2012). В теоретично отношение „Автобиографията“ се основава на съвременни идеи за значението на многоезичието за „упражняването“ на европейско гражданство и за придобиване на европейска идентичност. Тъй като езиците обикновено се свързват с националната идентичност, в рамките на дадена образователна система такава роля се възлага на изучаването на официалния език или езици на държавата и така чрез социализиращата си функция училището укрепва националните идентичности. Изучаването на един или повече чужди езици следователно води до сравняване на тези езици и култури с другите езици (както езика на семейството, така и официалния език на страната и съответстващите им култури), овладени от учениците, този процес може да има ефект върху индивида в когнитивен, но също така и в афективен план. Следователно многоезичието носи потенциала да бъде белег на наднационалното или европейското гражданство и да разширява хоризонтите на индивидите, при условие че те не чувстват своите локални и национални идентичности „под заплаха“ (Council of Europe 2012) [16].

От казаното дотук може да се направи изводът, че е необходимо да се разгледа как определена предметна област, с начина по който тя се регулира на равнището на държавната образователна политика, по отношение на средното образование и чрез средствата за осъществяване на тази политика, допринася или затруднява идентифицирането на младите българи с Европа и ЕС.

### **Q-методология – същност и особености. Резултати от прилагането на Q-методология при изследване на европейската идентичност**

Първоначално Q-методологията е предложена и разработена като метод за изследване в психологията в средата на 30-те години на миналия век от Уилям Стивънсън въз основа на адаптация на факторен анализ и комбинира количествени и качествени изследователски техники. Най-общо казано, целта е проучване на субективните виждания на индивидите „без да се предполага значение априори“. Вместо това респондентите трябва да решат кое е значимото и следователно кое има или няма стойност от тяхна гледна точка (Watts & Stenner 2005) [17].

Q-проучването следва да извлече определени гледни точки от дадена извадка, като идентифицира както различията, така и приликите между тези гледни точки. Участниците в Q-проучването създават „Q-подреждане“ (*Q-sort*), като поставят серия от предварително подготвени твърдения върху скала от „категорично не съм съгласен“ до „категорично съм съгласен“. Твърденията, използвани в едно Q-проучване, трябва да бъдат внимателно формулирани, за да представят набора от мнения по дадена тема (Roberts, Hargett, Nagler, Jakoi & Lehrich 2015) [18]. За подреждането на твърденията по скалата традиционно се използват хартиени карти с написани върху тях твърдения, а картите се подреждат върху предварително начертани полета. Обикновено подреждането на твърденията представлява нормално разпределение, както е показано на следващата фигура.



**Фиг. 1:** Q-матрица (Brzezinska, Kurucz, Liebert, Sackmann 2012: 25).

След като приключи подреждането, изборът на всеки респондент се въвежда във файл с резултати, като на всяко твърдение се присвоява стойност в зависимост от положението му върху Q-матрицата (в проучването на Brzezinska et al. (2012) [19] стойностите са от -5 до +5, както е показано на фигура 1). Резултатите се анализират допълнително с помощта на специализиран софтуер [20].

Макар и първоначално идеята за прилагането на Q-методологията да се свързва с психологията, поради факта, че по същество тя дава възможност да се изследват сложни явления и процеси в тяхната цялост, различни други дисциплини също прибягват до нея (Watts & Stenner 2005) [21].

Това е и една от причините екипът на проекта RECON, финансиран по 6-та рамкова програма на ЕС (Brzezinska et al 2012) [22] да подготви прилагането на методологията към изследване на европейската идентичност, като за целта са формулирани 70 твърдения, които да бъдат преценявани като приемливи или неприемливи от респондентите в изследването. В основата стои разбирането за

европейската идентичност като обвързана с представата за бъдещата политическа конфигурация на Европейския съюз, а именно: ЕС като съюз на суверенни национални държави, ЕС като мултинационална федеративна структура и ЕС като обединение на различни региони. Методологията е изпробвана сред студенти от Полша, Унгария и Германия.

През 2015 г. екип на Философския факултет на Софийския университет прилага методологията сред студенти от специалностите „Социология“ и „Европеистика“ и сред техните родители, обогатявайки я с асоциативен тест. Изборът на асоциативния тест се свързва с разбирането, че е необходимо да се изясни до каква степен рационалното съгласие или несъгласие с твърденията от изследването на RECON, което само по себе си е маркер за определен тип идентичност, е проникнало в дълбочинните нива на начина, по който съвременниците ни преживяват заобикалящия свят и как те позиционират себе си в него (Grekova 2017) [23].

Това изследване води до значими резултати за европейската идентичност на българите, които се обобщават от Кабакчиева (2017) по следния начин. Асоциациите с „Европа“, „ЕС“, „Европеецът“ в български контекст не могат да се интерпретират като синонимни. В изследването на RECON тези асоциации се фокусират основно върху демокрация и политически категории, докато в българското проучване прилики с изследването от 2012 г. се наблюдават при асоциациите с „ЕС“. Нагласите спрямо „Европа“ са най-вече отражение на практически категории, докато представите за „ЕС“ се свързват с политически (подкрепено и от съпътстващия анализ на един от учебниците по история, одобрени за използване в българските училища съгласно действащите към момента на изследването Държавни образователни стандарти [24]. При идеята за „Европееца“ се наблюдават различни идентификации – или директна самоидентификация, или желателна идентификация с цивилизован и културен индивид. Демокрацията не се свързва с Европа и ЕС, а „България“ и „национална държава“ се показват по-скоро като емоционални категории [25].

В рамките на друг европейски проект – EUROMEC (2014-2017) [26] Q-методологията се прилага към изследване на европейската идентичност в проявлението ѝ в съвременния многоезичен европейски град, както и към изследване на идентификациите на младите хора с Европа и ЕС, част от който е и горесцитираното изследване. За целта са подготвени и формулирани отделни набори от твърдения, които след това са „заредени“ в специално създаден софтуер, заместващ Q-подреждането, принципите на работа на който са подробно описани от Дракева (2017) [27].

Методиката на провеждане на Q-изследването върху европейската идентичност на младите хора, приета от екипите на мрежата EUROMEC, се основава на няколко стъпки. Проведени са фокус групи, в които участват представители на различни групи (студенти от ОКС „бакалавър“ и „магистър“ и от ОНС „доктор“, учители по история и езици).

Направен е анализ на официални текстове, кодиращи образователната политика на страната (закони и подзаконови актове, държавни образователни изисквания за учебно съдържание, държавни образователни стандарти, учебни програми). Направен

е анализ и на „инструментите“, с които тази образователна политика се реализира в процеса на обучение по различни учебни предмети.

След транскрибиране на записите от работата във фокус групите се извличат твърдения относно идентификацията с Европа и ЕС, с които да се „захрани“ Q-подреждането. Тези твърдения се обогатяват с твърдения, формулирани на база на анализа на учебната документация и учебниците. Първоначално корпусът от твърдения е доста обширен, но след изчистване на двусмислените или повтарящите се и групиране на сходните, броят им намалява значително.

С помощта на докторанти по социални и политически науки от СУ „Св. Климент Охридски“, които играят ролята на експертна група, твърденията окончателно се редуцират до **64**, като остават тези, които разкриват аспектите на идентификацията на младите хора с Европа и ЕС.

Като примери на такива твърдения, извлечени въз основа на така описана методика може да се посочат следните: *„Не съществува обща Европейска идентичност, защото няма нищо, което да ни свързва.“* / *„Чувствам се европеец заради студентската мобилност и признаване на дипломи в ЕС.“* / *„Чувствам се европеец заради студентската мобилност и признаване на дипломи в ЕС.“* / *„Да си европеец означава да си интелигентен, толерантен и да говориш поне два езика.“* / *„Историята влияе върху общата културна идентичност на народите и няма обща такава.“* / *„Европа е място на разнообразие на езици.“*

Анализът разкрива, че факторите, които обуславят процеса на идентификация на европейските граждани с ЕС, са разнородни, но същевременно до голяма степен си взаимодействат. Въпреки наличието на твърдения, които са израз на скептично отношение към възможността за конструиране на идентификация с ЕС, се регистрират и достатъчно белези на наличието на такава, за което свидетелстват онези твърдения, които разкриващи нагласите и очакванията на респондентите спрямо европейския проект (*„Интегрирана Европа успява да преодолее възникващите трудности и да се ориентира към нов тип общност на сътрудничество.“* / *„Европеецът е човекът на утрешния ден“*).

### **Изследването „ЕС започва в училище. Европа и ЕС - образи и послания в български учебници“ – цели и резултати**

Проучването на образите и посланията е българските учебници, проведено през 2017 г., подпомага дейностите на мрежата EUROMEC и по-специално в извличането на твърдения от проведените фокус групи, както и в анализа на влиянието на българската образователната система върху формирането на идентификации с Европа и ЕС.

Осъществените дейности позволяват постигането на поставените изследователски цели. Направен е анализ на учебната документация (текстовете от ЗПУО, държавни образователни стандарти, учебни програми, учебници) по учебни предмети, които представят послания, образи и символи, свързани с Европа и Европейския съюз и тези предмети съответно представляват инструмент за изграждане на европейска идентичност (напр. „История“, „Свят и личност“, „Чужд език“, „Български език и литература - БЕЛ“). Съпоставят се, от една страна, учебната документация и съответните учебници, а от друга страна, посланията и образите на



Европа и ЕС в учебниците, предназначени за изучаване на няколко учебни предмета, например, по история и чужд език. Извършва се съпоставителен анализ на различни поколения учебници и се проследява динамиката в промяната на образите, свързани с Европа и ЕС, представени в българските учебници. Като значим резултат от тези дейности може да се посочи установяването на необходимостта от научна и методическа подкрепа за учителите, които следва да прилагат новата учебна документация в практиката, както и необходимостта от препоръки по отношение на образите и посланията, свързани с Европа и ЕС в новосъздаващите се учебници.

Основният изследователски въпрос, на който се търсят отговори, е „Как се възприемат Европа и Европейският съюз в България?“. Този въпрос е конкретизиран в следните подвъпроси: „Чувстват ли се българските граждани европейци? Каква е връзката между тяхната национална идентичност и европейската им идентичност?“

В настоящата статия по-подробно се представят резултатите от анализа на новите учебни програми по български език и литература. Изследването на европейското измерение в новите учебни програми се осъществява въз основа на търсене по ключови думи „европейски“, „европейска“, „европейско“, „ЕС“ и „Европа“. Разглеждат се програмите, валидни за учебната 2016/2017, 2017/2018 и 2018/2019 година, както и работните варианти за някои класове на учебните програми по български език и литература.

### **Европейско измерение в новите Учебни програми по български език и литература**

#### **Европейско измерение в Учебни програми по български език и литература (валидни за учебната 2016/2017 година)**

В учебната програма за 1. клас по български език и по литература няма намерени ключови думи от гореизброените.

В учебната програма за 5. клас по български език като елемент от придобиването на ключови компетентности (като част от социалните и граждански компетентности) и реализирането на междупредметни връзки е посочено: *„Разбира кодексите на поведение, приети в различните общества и среди, как и по какъв начин националната културна идентичност взаимодейства с **европейската идентичност.**“* Следователно може да се направи изводът, че в документа националната идентичност не е представена като изключваща европейската, а напротив – двете си взаимодействат и се допълват. Самото споменаване на европейска идентичност говори за признаване на общи, свързващи елементи между отделните европейски народи.

В учебната програма за 5. клас по литература няма намерени ключови думи от гореизброените.

### **Европейско измерение в новите учебни програми по български език и литература (валидни за учебната 2017/2018 година)**

В учебната програма за 2. клас по български език и литература (БЕЛ), както и в тези за 6. клас (компоненти български език и литература), и за 8 клас (компонент Български език) няма намерени ключови думи от гореизброените.

В учебната програма за 8. клас по БЕЛ (компонент литература) като една от компетентностите, операционализирана чрез очаквани резултати от обучението, е посочена „*Познава структурата на Библията и значението ѝ за европейската култура*“ във връзка с учебното съдържание и изучаването на Библията. В този смисъл, можем да твърдим, че като резултат се очаква познаването на християнските корени на общото европейско културно наследство. Това корелира и със следните твърдения, извлечени от фокус групите: „Гражданите на Европа споделят общохристиянски ценности въпреки различията (католици, протестанти, православни и др.)“ / „Чувствам се европеец / европейка, защото споделяме обща религия, християнски ценности и обща култура“.

### **Европейско измерение в новите учебни програми по български език и литература (валидни за учебната 2018/2019 година)**

В учебната програма за 3. клас по БЕЛ няма намерени ключови думи от гореизброените.

В учебната програма за 7. клас по БЕЛ (компоненти български език и литература) няма намерени ключови думи от гореизброените.

В учебната програма за 9. клас по БЕЛ (компоненти български език и литература) няма намерени ключови думи от гореизброените. Въпреки това, в учебното съдържание за 9. клас (компонент литература) като една от темите е посочен *Модернизъм*, а като очаквани резултати от обучението е посочено познаване на „проявления на модернизма в **европейското** изкуство“. Освен това, в учебното съдържание са включени *Просвещение, Романтизъм, Реализъм, Символизъм* – течения в европейската култура и изкуство, които са част от европейското културно наследство, макар и това да не е експлицитно изразено в учебната програма.

### **Европейско измерение в новите учебни програми по български език и литература (валидни за учебната 2019/2020 година)**

В учебната програма за 4. клас по БЕЛ няма намерени ключови думи от гореизброените.

### **Европейско измерение в работните варианти на учебни програми по български език и литература**

В учебната програма за 10. клас по БЕЛ (компонент български език) няма намерени ключови думи от гореизброените.

В учебната програма за 10. клас по БЕЛ (компонент литература), по отношение на темите в учебното съдържание е посочено следното:

1) I. *Българската литература от периода от Освобождението до Първата световна война* - като очаквани резултати от обучението е посочено: „съпоставя светогледни идеи, характерни за **европейската** модерност и българската литература от периода от Освобождението до Първата световна война, и обяснява прилики и разлики помежду им в контекста на културната динамика.“

2) I.3. Из „Бай Ганьо. Невероятни разкази за един съвременен българин“: „Бай Ганьо се върна от **Европа**“ (А. Константинов) - като компетентности като очаквани резултати от обучението са посочени:

- „тълкува „Бай Ганьо се върна от **Европа**“ съобразно родовите и/или културноисторическите характеристики на творбите“;
- „разпознава литературни похвати в „Бай Ганьо се върна от **Европа**“ и обяснява функциите им“;
- „съпоставя с личния си опит интерпретирани в „Бай Ганьо се върна от **Европа**“ ценности и норми, проблеми и конфликти, характерни за българската култура през периода от Освобождението до Първата световна война, и обосновава позиция по тях“;
- „подбира, извлича и обработва съобразно няколко критерия информация от различни източници, за да изпълни самостоятелно конкретна комуникативна задача, свързана с аргументация на гледна точка към идентичността на Бай Ганьо“;
- „различава в „Бай Ганьо се върна от **Европа**“ светогледни идеи, характерни за българската култура през периода от Освобождението до Първата световна война, в съпоставка с други творби от Алеко Константинов („Разни хора – разни идеали“) и обяснява прилики и разлики помежду им в контекста на културната динамика“.

В този смисъл може да се твърди, че в тези учебни програми „Европа“ е използвано като географско и културно-историческо понятие.

В учебната програма за 11. клас по БЕЛ (компоненти български език и литература) няма намерени ключови думи от гореизброените.

В учебната програма за 12. клас по БЕЛ (компоненти български език и литература) няма намерени ключови думи от гореизброените.

### **Европейско измерение в учебни програми по български език ил за обучение, организирано в чужбина**

Учебната програма за 1. клас по БЕЛ (за обучение, организирано в чужбина) „включва два модула: 1. Български език като втори; 2. Български език и литература. В

първия модул учениците 2 овладяват прагматичния аспект на езиковите категории, като основната цел е създаване на трайни навици и умения в четирите речеви дейности: слушане, говорене, четене и писане за ниво A1.1 по **Общата европейска езикова рамка** (Council of Europe 2001) [28]. Лингвистичният терминологичен апарат се овладява във втория модул.

Учебната програма за 2. клас по БЕЛ (за обучение, организирано в чужбина) „включва два модула: 1. Български език като втори; 2. Български език и литература. В първия модул учениците овладяват прагматичния аспект на езиковите категории, като основната цел е създаване на трайни навици и умения в четирите речеви дейности: слушане, говорене, четене и писане за ниво A1.2 по **Общата европейска езикова рамка**. Лингвистичният терминологичен апарат се овладява във втория модул.”

Учебната програма за 5. клас по БЕЛ (за обучение, организирано в чужбина) „включва два модула: 1. Български език като втори; 2. Български език като роден. В първия модул учениците овладяват прагматичния аспект на езиковите категории, като основната цел е създаване на трайни навици и умения в четирите речеви дейности: слушане, говорене, четене и писане за ниво A2+ по **Общата европейска езикова рамка**. Лингвистичният терминологичен апарат се овладява във втория модул.

Учебната програма за 6. клас по БЕЛ (за обучение, организирано в чужбина) „включва два модула: 1. Български като втори език и 2. Български като първи език. В първия модул учениците овладяват прагматичния аспект на езиковите категории, като основната цел е създаване на трайни навици и умения в четирите речеви дейности: слушане, говорене, четене и писане за ниво B1.1 по **ОЕЕР**. Лингвистичният терминологичен апарат се овладява във втория модул.

Учебната програма за 8. клас по БЕЛ (компонент български език, за обучение, организирано в чужбина) „включва два модула: 1. Български като втори език и 2. Български като първи език. В първия модул учениците овладяват прагматичния аспект на езиковите категории, като основната цел е създаване на трайни навици и умения в четирите речеви дейности: слушане, говорене, четене и писане за ниво B1+ по **ОЕЕР**. Лингвистичният терминологичен апарат се овладява във втория модул.

В учебните програми по БЕЛ за обучение в чужбина за основа на целевите умения се възприема Общата европейска езикова рамка, която е „инструмент“ на езиковата политика в Европа.

Въз основа на направения анализ може да се каже, че *Европейското измерение* е залегнало в учебните програми по БЕЛ, макар и невинаги експлицитно. „Европа“ се третира като географско и културно-историческо понятие; а националната и европейската идентичност не са в конфликт, а е заложено обучението да способства за осъзнаването и взаимното обогатяване на двете.

Доколкото Общата европейска езикова рамка експлицитно е посочена за основа на учебните програми по БЕЛ за обучение, организирано в чужбина, следва да се направи изводът, че на това обучението, от една страна, се гледа като на елемент на българската образователна система, а от друга страна, то се възприема в духа на формулата „*майчин език + два други езика на общността*“. Както и в случая с обучение по БЕЛ в рамките на България са налице възможности за съпоставка с обучението по

чужди езици с цел изясняване на потенциала на езиковото обучение като цяло да изгражда нагласи за активно европейско гражданство.

### **Заклучение**

В заключение следва да се отбележи многоаспектността на подготовката за провеждането на проучване, основано на Q-методологията. Тя преминава през различни етапи, като всеки елемент от представения алгоритъм за изследване на европейската идентичност може да послужи и в по-широк план за обогатяване на разбирането на процесите и явления, водещи или пречатващи конструирането ѝ.

Значимостта на проблематиката, която се разглежда в изследването „ЕС започва в училище. Европа и ЕС – образи и послания в български учебници“, изисква и продължаване на научните изследвания в такава посока. Направените анализи и разработените материали могат да послужат за обновяване на съществуващи вече учебни дисциплини и за създаване на нови учебни дисциплини на ОКС „бакалавър“ и „магистър“. Получените резултати предполагат и защита на докторски дисертации по теми, свързани с европейската идентичност. Във връзка с идентифицираните потребности от практически насоки за реализирането на заложеното в учебната документация по отношение изграждането на идентификации с Европа и ЕС е уместно да се мисли и в посока разработване и провеждане на обучителни програми за автори на учебници и помагала за средното образование, както и за методически указания за учители.

### **Цитати и бележки:**

[1] Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe?: the emergence of a mass European identity*, New York: Palgrave Macmillan.

[2] Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe?: the emergence of a mass European identity*, New York: Palgrave Macmillan.

[3] Стойчева, М. (2016). *Европейска идентичност. Теоретични дилеми и аналитични подходи*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

[4] Смит, А. (2000). *Националната идентичност*. София: Кралица Маб.

Parekh, B (2008). *A New Politics of Identity. Political Principles for an Interdependent World*. New York: Palgrave Macmillan.

Risse, T. (2010). *A Community of Europeans? Transnational Identities and Public Spheres*. Ithaca & London: Cornell University Press.

[5] Checkel, J. T. & Katzenstein, P. J. (2009). The Politization of European Identities. (Checkel, J. T. & Katzenstein, P. J. eds.) *European Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

[6] Checkel, J. T. & Katzenstein, P. J. (2009). The Politization of European Identities. (Checkel, J. T. & Katzenstein, P. J. eds.) *European Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

[8] Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe?: the emergence of a mass European identity*, New York: Palgrave Macmillan.

[9] Смит, А. (2000). *Националната идентичност*. София: Кралица Маб.

[10] Хабермас, Ю. (2004). *Постнационалната констелация*. София: Критика и хуманизъм.

Деланти, Д. (2004). *Изобретявайки Европа. Идея, идентичност, реалност*. София: Балкани.

Cerutti, F. (2001). Toward the political identity of Europeans. An Introduction. (F. Cerruti and E. Rudolph eds.). *A Soul of Europe: on the political and cultural identity of the Europeans*, vol. 1, A Reeder. Leuven: Peeters.

Lucarelli, S. & Manners, I. (eds.) (2006). *Values and Principles in European Foreign Policy*. Oxon & New York: Routledge.

[11] Cerutti, F. (2001). Toward the political identity of Europeans. An Introduction. (F. Cerruti and E. Rudolph eds.). *A Soul of Europe: on the political and cultural identity of the Europeans*, vol. 1, A Reeder. Leuven: Peeters.

[12] Kraus, P. A. (2000). Political Unity and Linguistic Diversity, *European Journal of Sociology*. Vol. 41, Issue 01, 141.

[13] Дюркем, Е. (2006). *Да мислим възпитанието*. (Прев. Ч. Ценов и К. Приматаров). София: Сонм.

[14] Иванов, И. (2004). *Теории за образованието*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 69.

[15] Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Multilingual Matters.

[16] Council of Europe (2012). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Council of Europe, Language Policy Division.

[17] Watts, S. & P. Stenner (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2: 67-91.

[18] Roberts, J. K., Hargett, C. W., Nagler, A., Jakoi, E. & Lehrich, R. W. (2015). Exploring student preferences with a Q-sort: the development of an individualized renal physiology curriculum. *Advances in Physiology Education*, 2015 Sep; 39(3): 149–157. DOI:10.1152/advan.00028.2015.

[19] Brzezińska, O., Kurucz, E., Liebert, U. & Sackmann, R. (2012). (eds). Identity and Democracy in the New Europe: The Next Generation Finds Its Way (RECON Report No 18).

[20] Повече за този анализ – виж Tsvetkova, N. (2017). *Whose Europe: Images from Bulgarian school books and voices from the classroom*.

[21] Watts, S. & P. Stenner (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2: 71-73.

[22] Brzezińska, O., Kurucz, E., Liebert, U. & Sackmann, R. (2012). (eds). Identity and Democracy in the New Europe: The Next Generation Finds Its Way (RECON Report No 18).

[23] Grekova, M. (2017). Europe in Bulgaria: 'Eurocismopolitanism' vs 'nationalistic complex'. (Rouet, G. & M. Stoicheva eds.) *Identités, Démocraties, Frontières*. Paris: L'Harmattan, 43.

[24] Мрежата EUROMEC има за цел да изгради познание и да се превърне в референтна точка за изследователите по темите за европейска идентичност, култура, европейско гражданство, обмен и многоезичие. Финансирана е по програма Erasmus+, подпрограма „Жан Моне“ в периода 2014-2017 г. (<http://www.euromec.eu/>).

[25] Kabakchieva, P. (2017). The European identity, studied or constructed? On everyday perceptions, constructed categorisations and identities. (Rouet, G. & M. Stoicheva eds.) *Identités, Démocraties, Frontières*. Paris: L'Harmattan, 91-93.

[26] EUROMEC (2014-2017) [26] Мрежата EUROMEC има за цел да изгради познание и да се превърне в референтна точка за изследователите по темите за европейска идентичност, култура, европейско гражданство, обмен и многоезичие. Финансирана е по програма Erasmus+, подпрограма „Жан Моне“ в периода 2014-2017 г. (<http://www.euromec.eu/>).

[27] Drakeva, R. (2017). Q-method in social surveys: challenges and added value. (Rouet, G. & M. Stoicheva eds.) *Identités, Démocraties, Frontières*. Paris: L'Harmattan, 28-35.

[28] Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Language Policy Programme, Language Policy Division.

### **Използвана литература**

Деланти, Д. (2004). *Изобретявайки Европа. Идея, идентичност, реалност*. София: Балкани.

Дюркем, Е. (2006). *Да мислим възпитанието*. (прев. Ч. Ценов и К. Приматаров). София: Сонм.

Иванов, И. (2004). *Теории за образованието*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.

Смит, А. (2000). *Националната идентичност*. София: Кралица Маб.

Стойчева, М. (2016). *Европейска идентичност. Теоретични дилеми и аналитични подходи*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Хабермас, Ю. (2004). *Постнационалната констелация*. София: Критика и хуманизъм.

Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe?: the emergence of a mass European identity*, New York: Palgrave Macmillan.

Brzezińska, O., Kurucz, E., Liebert, U. & Sackmann, R. (2012). (eds). *Identity and Democracy in the New Europe: The Next Generation Finds Its Way* (RECON Report No 18).

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Multilingual Matters.

Cerutti, F. (2001). *Toward the political identity of Europeans. An Introduction*. (F. Cerruti and E. Rudolph eds.). *A Soul of Europe: on the political and cultural identity of the Europeans*, vol. 1, A Reeder. Leuven: Peeters.

Checkel, J. T. & Katzenstein, P. J. (2009). *The Politization of European Identities*. (Checkel, J. T. & Katzenstein, P. J. eds.) *European Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Language Policy Programme, Language Policy Division.

Council of Europe (2012). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Council of Europe, Language Policy Division.

Drakeva, R. (2017). Q-method in social surveys: challenges and added value. (Rouet, G. & M. Stoicheva eds.) *Identités, Démocraties, Frontières*. Paris: L'Harmattan, 25-40.

Grekova, M. (2017). Europe in Bulgaria: 'Eurocismopolitism' vs 'nationalistic complex'. (Rouet, G. & M. Stoicheva eds.) *Identités, Démocraties, Frontières*. Paris: L'Harmattan, 41-60.

Haralmpiev, K. (2017). Research into the European identity of Bulgarian university students and their parents by applying Q-methodology. (Rouet, G. & M. Stoicheva eds.) *Identités, Démocraties, Frontières*. Paris: L'Harmattan, 61-74.

Kabakchieva, P. (2017). The European identity, studied or constructed? On everyday perceptions, constructed categorisations and identities. (Rouet, G. & M. Stoicheva eds.) *Identités, Démocraties, Frontières*. Paris: L'Harmattan, 75-92.

King, L. & Carson, L. (2017). (Eds.). *Multilingual Identities. A study of attitudes towards multilingualism in three European cities*. London: The Languages Company.

Kraus, P. A. (2000). Political Unity and Linguistic Diversity, *European Journal of Sociology*. Vol. 41, Issue 01, 141.

Lucarelli, S. & Manners, I. (eds.) (2006). *Values and Principles in European Foreign Policy*. Oxon & New York: Routledge.

Parekh, B. (2008). *A New Politics of Identity. Political Principles for an Interdependent World*. New York: Palgrave Macmillan.



Risse, T. (2010). *A Community of Europeans? Transnational Identities and Public Spheres*. Ithaca & London: Cornell University Press.

Roberts, J. K., Hargett, C. W., Nagler, A., Jakoi, E. & Lehrich, R. W. (2015). Exploring student preferences with a Q-sort: the development of an individualized renal physiology curriculum. *Advances in Physiology Education*, 2015 Sep; 39(3): 149–157. DOI:10.1152/advan.00028.2015.

Tsvetkova, N. (2017). Whose Europe: images from Bulgarian school books and voices from the classroom. (Rouet, G. & M. Stoicheva eds.) *Identités, Démocraties, Frontières*. Paris: L'Harmattan, 155-168.

Watts, S. & P. Stenner (2005). Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2: 67-91.