

# **Идентичностни и межкултурни аспекти на обучението в докторска степен („Преживяване“ на изследователския опит. Случаи от България)**

**Николина Цветкова**

СУ „Св. Климент Охридски“  
[ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg](mailto:ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg)

**Надя Бирежакли**

СУ „Св. Климент Охридски“  
[nadia\\_birezhakli@abv.bg](mailto:nadia_birezhakli@abv.bg)

**Абстракт:** От една страна темата за процеса на докторантското обучение е слабо засегната като теоретичен проблем от българска страна. Докторантското обучение е ключова предпоставка за изграждането на европейско научно-изследователско пространство и европейско пространство за висше образование. Затова в европейски и международен план вече е поставено началото на изследване на формалните и неформалните структури на докторантското обучение в европейските университети. Настоящата статия представя някои резултати от изследване сред докторанти по социални и политически науки в СУ „Св. Климент Охридски“. Изясняват се различни аспекти на тяхното „преживяване на изследователския опит“ с фокус върху формирането на идентичността им като европейски изследователи и ролята на езиците този процес.

**Ключови думи:** обучение в докторска степен, Болонски процес, европеизация на образованието, идентичност, език, межкултурна комуникация.

## **Identity and intercultural aspects of doctoral training (“living” the research experience. Cases from Bulgaria)**

**Nikolina Tsvetkova**

Sofia University “St. Kliment Ohrdsiki”  
[ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg](mailto:ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg)

**Nadya Birezhakli,**

Sofia University “St. Kliment Ohrdsiki”  
[nadia\\_birezhakli@abv.bg](mailto:nadia_birezhakli@abv.bg)

**Abstract:** On the one hand, the process of doctoral training in Bulgaria has not been researched well enough so far. Doctoral training is a key prerequisite in constructing the European research area and the European Higher Education Area. That is why in a European and an international perspective formal and informal structures of doctoral training at EU universities has already started. The current article presents some of the results of the way doctoral students of social and political studies at Sofia University “St. Kliment Ohrdsiki” feel about their research experience.

The focus is on developing their identities as European researchers and the role of language(s) in this process.

**Key words:** doctoral training, Bologna process, Europeanisation of education, identity, language, intercultural communication.

*„Европа на познанието вече необратимо се възприема като фактор на човешкото и социалното развитие и като необходим елемент за засилване и обогатяване на европейското самосъзнание. Самосъзнание, което е в състояние да даде на своите граждани необходимите познания за посрещане на предизвикателствата на новото хилядолетие едновременно с убеждението за необходимостта от споделяне на общи ценности, от принадлежността към общо социално и културно пространство.“ [1]*

## **Въведение**

Болонският процес полага основите на Европейското пространство за висше образование (ЕПВО), иницирайки безпрецедентна форма на сътрудничество в сферата на висшето образование. Това сближаване обхваща основно следните направления: обща система на образователните степени (три цикъла: бакалавърска степен/магистратура/докторат); европейска система за трансфер на кредити (ECTS); взаимно признаване на квалификациите и сроковете за обучение; мобилност; сътрудничество в осигуряване на качествено образование; национални квалификационни рамки, учене през целия живот; пригодност за заетост и социално измерение на висшето образование.

Образованието и в частност сътрудничеството в сферата на образованието е ключов инструмент за поддържането и съграждането на устойчиви, мирни и демократични общества. Още Сорбонската декларация от 25 май 1988 г. подчертава централната роля на висшето образование в процеса на развитие на европейските културни измерения. Последният доклад относно последващите действия от прилагането на процеса от Болоня [2] затвърждава ролята на образованието като един от основните стълбове на европейското общество и подчертава взаимовръзката между Болонския процес и стратегия „Европа 2020“ за изграждането на „Европа на знанието“. Редица изследователи [3] (Смит, 2000 ; Parekh, 2008; Bruter, 2004) подчертават ролята на институциите включително и на образователната система при конструирането на чувство за принадлежност у индивида както и правопрпорционността между степента на образование и степента на идентификация с ЕС [4] (Hix & Hoyland, 2011; Risse, 2010; Bruter, 2004).

Докторантското обучение е значима предпоставка за изграждането на Европейското пространство за висше образование. На европейско равнище трябва да бъдат отличени три основополагащи документа, чиито предмет е обучението в докторска степен: Квалификационната рамка Европейското пространство за висше образование [5], Принципите на Европейската асоциация на университетите от Залцбург [6] и Хартата на Европейските за учени [7]). В тях се откриват предпоставките за постепенното кристализиране на идеята за специфична професионална идентичност на членовете на европейската научна общност [8].

Макар че тези документи се фокусират предимно върху качеството на различните компоненти в процеса на докторантско обучение, както и целите и инструментите за постигането им, косвено е засегнат и въпросът за формирането на изследователска идентичност и ролята на межкултурната компетентност в този процес.

Самото наличие на ЕПВО и изпълнението на Болонския процес естествено водят до възможности за докторантско обучение в други страни и до засиления интерес към такива възможности от страна на настоящи и бъдещи докторанти. Нещо повече, важно е да бъде отбелязано, че по време на проведената през 2012 г. Букурещка конференция се приема стратегията „Мобилност за по-добро обучение“, която определя целите по отношение на мобилността като неразривна част от усилията в посока интернационализацията във всички аспекти на висшето образование. Стратегията обхваща следните основни направления: по-добре балансирана мобилност в ЕПВО; насърчаване на висшите учебни заведения да продължават да разработват съвместни програми и степени и сътрудничеството с други региони на света като ключов фактор за развитието на ЕПВО. За първи път бива въведен и целеви показател за мобилност: до 2020 г. поне 20% от завършили студенти в ЕПВО да са преминали период на обучение в чужбина. Това предполага от една страна наличие на умения за межкултурна комуникация, умения за извършване на научно изследване и представянето на резултатите от такова изследване на език, различен от първия, а от друга - създаването на структури и утвърждаването на добри практики, които да подкрепят професионалната и личностна реализация на младите изследователи, както от страна на изпращащата, така и на приемащата институция.

Настоящата статия представя част от резултатите на изследване върху процеса на формиране на идентичността и развиването на межкултурна компетентност на докторанти във Философски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ в рамките на научно-изследователски проект [9], чиято основна цел е да изследва *ролята на езика*, на който се извършва докторантското обучение и на който се създава докторската теза в спецификата на контекст, предполагащ необходимост от межкултурна комуникация (МК).

### **Актуалност и теоретична значимост на изследвания проблем**

Висшето образование като цяло привлича интереса на изследователите, а през последните години се наблюдава фокусиране върху обучението в докторска степен. В международен план са налице наръчници за това как се извършва изследване в различни научни сфери или как се пише дисертация, напр. *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* от Pillios and Pugh (2015) [10] или *Of Other Thoughts: Non-Traditional Ways to the Doctorate – A Guidebook for Candidates and Supervisors* под редакцията на Engels-Schwarzpaul, A.C., & Peters, M.A. (2013) [11], или пък сборника *The Routledge Doctoral Student's Companion: Getting to Grips with Research in Education and the Social Sciences* под редакцията на Thomson, P. & Walker, M. (2010) [12]. Някои автори се насочват към спецификите на определен регион, напр. Съединетите Щати *Higher Education and Human Capital: Re/thinking the Doctorate in America* под редакцията на Perez, D.M.C., Fain, S.M., & Slater, J.J. (2011) [13] или се съсредоточават върху висшето образование в Европа с оглед на

резултатите от Болонския процес. Други изследователи се фокусират и върху самото докторантско обучение – напр. McKelvey, M., & Holmen, M. (2009) в книгата си *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*, Kehm, V.M., & Teichler, U. (2013) [14] в книгата *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. В труда на Parry, *Disciplines and Doctorates* (2007) [15] е представено лонгитудинално изследване, в което се прави съпоставка между различни дисциплини и как изследователите придобиват своята специфична идентичност на членове на дадена научна общност. Сходни въпроси намират отговор и в проучванията, публикувани под редакцията на L. McAlpine & G. Akerlind *Visions of academic practice?: The public and personal faces of becoming an academic in the social sciences*. В тях обаче не се разглеждат проблемите на идентичността на изследователя като международен изследовател. Някои автори обобщават, проучвайки приликите и разликите на национално и международно ниво, отчитат, че процесите на глобализация водят до хармонизация в практиките и качеството на докторантското обучение.

Проблемите на идентичността и по-специално европейската идентичност бъдат интерес и у българските изследователи – в книгата си „Европейска идентичност: теоретични дилеми и аналитични подходи“, Стойчева (2016) концептуализира възможността за идентификация с Европа. Без да се навлиза в дълбочината на дебата за същността на европейската идентичност, следва да се посочи, че езикът е тясно свързан с идентичността и езиците се използват, за обозначаване на идентичността на тези, които ги говорят. Така също всеки индивид принадлежи към различни социални групи и има множество социални идентичности („студент“, „учител“, „перничанин“, „еврооптимист“ и пр.). Всяка група от своя страна използва специфична „разновидност“ на езика (диалект, социолект, жаргон). Владееенето на тази специфична разновидност на езика създава усещането за принадлежност към съответната група (Vugam 2008) [16].

Въпросът как изследователският опит, натрупан по време на обучението в докторска степен, спомага за формирането на една нова себеидентификация у младия изследовател е изключително значим. Според Cotteral (2015) [17] „идентичността лежи в основата на докторантското обучение, като символично се заключава в придобиването на докторска титла. Позовавайки се на теорията на Бърлин [18], може да обвържем спецификата на зараждащата се идентичност у младия изследовател с необходимостта от „търсенето на статус“, чийто израз е и получаването на образователната и научна степен „доктор“. Стремещт за придобиване на признание до голяма степен съпътства докторанта по време на цялото му обучение и формира неговата себеидентификация, която е неизменно обвързана с това как той бива ситуиран в научно-изследователската общност. Не бихме могли да изследваме идентичностните аспекти на обучението в докторска степен встрани от взаимодействията и взаимоотношенията, които ги формират.

На европейско ниво съществува ясна и последователна езикова политика, която е формулирана в Консолидирания текст на Договора за Европейския съюз [19], където в член 5, алинея 3 се казва, че [Европейският съюз] „зачита богатството на своето културно и езиково многообразие и следи за опазването и развитието на европейското културно наследство“. Три са основните цели на тази политика: насърчаване на изучаването на езици и опазването на богатото езиково

многообразие в Европа, насърчаване създаването на многоезична икономика; и осигуряване на достъп до законодателство, процедури и информация на родния език на гражданите. Отличават я няколко принципа, сред които принципът на многоезичие се счита за основополагащ. Той се допълва от принципа на спазване на формулата: майчин език плюс два други езици на Общността, принципа на насърчаване на межкултурното общуване (между многоезични индивиди), принципа на признаване на езиковата компетентност като ключова за обществото на знанието, принципа на приемане на равнопоставеността на всички езици и принципа на насърчаване и признаване на резултатите от ученето през целия живот (с оглед на овладяването на езици) (Стойчева, 2006) [20].

Някои автори обобщават, изследвайки приликите и разликите на национално и международно ниво, че процесите на глобализация водят до хармонизация в практиките и качеството на докторантското обучение (виж Nerad and Evans, 2014) [21].

Ролята на езиците в процеса на научното изследване също привлича вниманието на специалистите (например проектът Многоезични научни проучвания на границите - *Researching Multilingually at Borders* [22], 2014-2017). Друг, по-ранен, но мащабен проект – „Европейско езиково богатство“ (*Language Rich Europe*) си поставя за цел да насърчи общоевропейско сътрудничество за развитие на езикови политики и практики в редица образователни сектори, включително в сферата на висшето образование, както и сред широката общественост и да повиши осведомеността относно препоръките на Европейския съюз и на Съвета на Европа за насърчаване на изучаването на езици и езиковото многообразие в цяла Европа.

Различни европейски документи ясно заявяват необходимостта от придобиването на компетентности по повече от един чужд език в съвременните условия – което е и в основата на политиката на ЕС за възможности за обучение по майчин плюс други два езика. Основополагаща за езиковото обучение в Европа е Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР), която служи като основа за сближаване на езиковите политики в страните от Европейския съюз, за сравнимост и прозрачност на езиковите квалификации, за създаване на нови учебни програми, обучителни курсове, учебни материали и инструменти за оценяване на езиковите компетентности по всички модерни европейски езици (ОЕЕР 2006). ОЕЕР, обаче, не е документ, „застинал във времето“, а продължава да се развива. Така например, редица изследователи се насочват към новите посоки, които ОЕЕР трябва да следва, за да отговаря с по-голяма точност на променящите се обстоятелства в национален, европейски и глобален мащаб. Сред тях са G. Zarate (2003) [23], която се концентрира върху проблемите на сертифицирането и взаимното признаване на дипломи и квалификации въз основа на ОЕЕР. В друга глава от същият том под общата редакция на Byram, L. Parmenter (2003) [24] ни отвежда отвъд европейския контекст и посочва необходимостта от децентриране (*decentring*), което е сред основните измерения на межкултурната компетентност, за да наблегне на необходимостта от релативиране на понятията, които се приемат за даденост в контекста на европейския дебат. От своя страна Aguilar (2009) [25] анализира близката връзка между Европейското пространство за висше образование, Общата европейска езикова рамка и межкултурната комуникативна компетентност, за да докаже, че целенасоченото развиване на межкултурната компетентност като част

от чуждоезиковото обучение може да се превърне във важно средство за постигането на целите на ЕПВО.

Взимайки всичко казано дотук предвид, проведеното изследване се опитва да разгърне няколко основни линии. По-конкретно, съгласно поставените цели, ще се разгледат езиковият репертоар и езиковият опит като формиращи в процеса на идентификация с определен научна и изследователска общност, надхвърляща дори националните граници; споделянето на „общ език“ с тази общност; усещането за наличие/отсъствие на общи европейски стандарти в докторантското обучение; изследователската мобилност като предпоставка за изграждането на идентичностни и межкултурни аспекти на обучението в докторска степен.

### **Контекст и цел на проучването. Изследователски инструментариум**

В този контекст докторантското обучение е във все по-голяма степен носител на идентичностни и межкултурни аспекти. В представеното проучване се използва моделът за межкултурна комуникация на Байръм (1997) [26], адаптиран за условията на българското средно образование и апробиран в дисертационното изследване на Н. Цветкова в периода 2008-2012. Този модел съответно се адаптира за условията на висшето образование с фокус върху обучението в докторска степен. Търси се и изясняване на ролята на езика в процеса на обучение в докторска степен.

Използването на кейс стади се счита подходящо за изследването на обществени явления (Gerring 2007) [27], а в дадения случай става въпрос за проучване именно на такива. В проучването е използвана методология, разработена за целите на международния проект EUROMES – Жан Моне мрежа [28]. Тя се базира основно на полу-структурирани интервюта и кейс стади, целящи да разкрият как участниците „преживяват“ самия процес, а в последствие се теоретизират резултатите от изследванията на различните групи участници: обучаеми, научни ръководители, администратори, изпитващи.

Настоящата статия представя данни от интервютата, проведени с 12 докторанти от Философски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ в областта на социалните и политическите науки. Към момента на провеждане на интервютата изследваните лица или току-що са защитили успешно своите дисертации, или са в период непосредствено предшестваш края на докторантското им обучение, т.е. допустимо е очакването, че те са натрупали достатъчно опит, върху който могат да рефлектират. Поканени са въз основа на препоръка от техните научни ръководители, като общо 12 от поканените докторанти се съгласяват да вземат участие в изследването. Респондентите представляват шест от деветте специалности, преподавани във Философския факултет и 11 от тях са „местни“ докторанти, а един е „международен“, на учебна визита в катедра „Европеистика“, по време на провеждане на изследването (според възприетата в рамките на проекта терминология), т.е. 11 български граждани и 1 чужденец. Девет интервюта са проведени на английски, тъй като интервюираните заявяват, че се чувстват уверени в използването на този език, докато трима от тях предпочитат да бъдат интервюирани на български език поради опасението, че може да не успеят да се изразят достатъчно точно на чуждия език, което също е показателно за езиковия

репертоар на респондентите. Интервюта са със средна продължителност от 60 минути, като всички са записани и транскрибирани. Номерирани са според порядността на тяхното провеждане, като личността на интервюираните, съгласно етичните правила, приети в рамките на проекта, не може да бъде разкривана. Интервюта са кодирани от авторите на настоящата статия независимо един от друг, а след това кодовете са сравнени, обсъдени и потвърдени с друг член на проектния екип. Кодовите термини са преработени, след което и консолидирани съвместно с чуждестранните изследователи по проекта EUROMEC. Настоящата статия обаче се фокусира върху темите, специфични за българския контекст. При използване на цитат от интервюта след посочването на номера на съответния респондент е посочена страницата от транскрипцията на интервюто, на която се намира цитатът, като за целите на настоящата статия цитатите са преведени на български, ако интервюто е проведено на английски.

### **Резултати от изследването**

Събраният емпиричен материал е изключително богат. Анализирани в пълнота, той позволява да се направят редица изводи относно спецификите на докторантското обучение във Философския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“, а оттук, до голяма степен, и за докторантското обучение по социални и политически науки в страната, на чиято основа може да се формулират препоръки за оптимизирането на процеса, повишаване на качеството на обучението и не на последно място, личното и професионалното удовлетворение на младите изследователи.

Според заявеното от респондентите първият език на „местните“ докторанти е български, като в сферата на професионалната чуждоезикова комуникация те се чувстват компетентни в използването на английски, френски, немски и руски за целите на своите изследвания. На ниво междуличностна комуникация, един респондент споделя, че планира да предприеме изучаване на испански „за удоволствие“ (P9), докато за друг предстояща учебна мобилност до Словакия е причина да потърси възможности за усвояване на словашки (P7). „Международният“ участник в изследването (P5) също декларира владееене на няколко езика освен първия, холандски. Интересното в случая е, че, според собствената ѝ преценка, обучението ѝ като магистър във Великобритания е било ключов момент за усъвършенстването на уменията ѝ по английски език, докато почти всички „местни“ участници (с изключение на респондент 6) не съобщават за подобен опит, т.е. може да се предположи, че са овладели чуждите езици в езиковия си репертоар в резултат на обучението си в рамките на образователната система и неформалното образование в нашата страна. Респондент 5 декларира и частични компетентности по български и сръбски език, като последния е усвоила във връзка с учебни визити в страната по повод докторантското си проучване.

Като цяло, във всички интервюта се наблюдават данни за осъзнаването на необходимостта от владееене на чужд език (като респондентите споменават освен английския и френски, немски и руски) с оглед на реалните им потребности да си сътрудничат и общуват, както с докторанти от други страни, така и с една по-широка академична общност. Тези наблюдения позволяват условно да се направи паралел и с изследвания на езиковия репертоар на студенти от СУ „Св. Климент Охридски“, извършени през 2010 г и през 2012 г. (Стойчева, Чавдарова и

Веселинов, 2011; Пенкова и Цветкова, 2013) [29] в посока устойчивост на езиковия репертоар на участниците в висшето образование. Това сочи и уместността в бъдеще да се проведе едно по-мощно проучване, което включително чрез количествени методи да установи както езиковия репертоар на студентите от трите цикъла на висшето образование, така и потребностите им от езикова подготовка, която да благоприятства реализацията им в академичен и професионален план.

Респондентите в нашето изследване споделят за опита си като участници в различни научни форуми – семинари, конференции, както и в международни проекти, учебни визити в чужбина и „у дома“ (в Софийския университет) като изключително важни за формирането им като изследователи. Ролята на езика в това общуване, което по същество е процес на международна комуникация, протичаща синхронно или диахронно, лице в лице или чрез средствата на социалния интернет, но също така и „заочно“ чрез общуване с научни публикации по тематиката на съответната област на изследване (P3, P4) се обобщава с думите на респондент 11 по следния начин:

*„Оценявам много високо такива способности да се говори чужд език... Езикът е нашето отношение към другата държава... и по-дълбоко... към хората... помага ни да се открием един друг. Аз смятам, че е необходимо да си говорим, да общуваме...“ (P11/4).*

Всъщност използването на чужди езици се концептуализира от нашите респонденти като същностен елемент от придобиването на опит в межкултурната комуникация, а цитатът по-горе пряко корелира с модела на Байръм за говорещите езици межкултурно и особено с елемента *savoir etre - межкултурни отношения* като любопитство и отвореност, готовност за преодоляване на недоверието към други култури и окачествяването на собствената като единствено правилната (Burgin, 1997). Нещо повече, налице е категорично положителна нагласа към подобни възможности, които по думите на Респондент 1 са обогатяващи и вдъхновяващи (визирайки опита си като докторант едновременно в два университета – в България и в Белгия), което се потвърждава и от Респондент 11.

В тази връзка е важно да се подчертае, че такова повишено осъзнаване на ролята на професионалната комуникация в академичното и изследователско развитие се разкрива и като свързана с периодите на мобилност в чужбина. По-специално, на мобилността се гледа като на фактор, влияещ върху личността на докторантите по отношение на уменията да функционират в международна изследователска среда до такава степен, че се възприема като знак за личен и професионален растеж. Най-ярко това се разкрива в интервю 7. Респондентката подчертава готовността си да сподели опита си с други докторанти от СУ, които не са имали възможност да участват в академична мобилност, но биха се обогатили, ако научат нещо повече от онези, които вече са преживели подобен опит. Според Респондент 7, когато се съберат докторанти на едно място, е възможно да се каже „кой е бил в чужбина“ по начина на общуване, по-добрите чуждоезикови умения и дори по-голямото самочувствие (P7/9).

С оглед на формулата „майчин език + два“ е интересно да се разбере как докторантите концептуализират ролята на първия език. Необходимостта да напишат своята дисертация на български език някои от тях считат за проблем. В

един случай, поради специфичната форма на „двойна“ подготовка, спомената по-горе, Респондент 1 изряза опасенията си от това, че ще се наложи да напише Автореферата си и да защити дисертацията си на български. Тъй като ползва основно английски при проучванията си и всъщност създава текста на английски, Респондент 1 на практика поставя знак за равенство между писането на английски и писането по конкретния изследователски проблем:

*“Имам чувството, че не всеки от катедрата ще разбере моята работа... тя е толкова специфична, толкова специфична...”* (P1/5).

Повечето респонденти изразяват по-голяма увереност да пишат на български език, защото това им дава чувство на сигурност, че могат да се изразяват по-точно и по този начин биха могли да предадат „тънкостите“ на своето проучване много по-добре ако използват първия си език. Друга причина, изтъкната в полза на използването на български език в писмен вид, е връзката „език-мисъл“, която може би най-добре се изразява в сравнението, направено от Респондент 6, между писането на магистърска теза на френски и на докторска теза на български език. По нейните думи контекстът, в който докторантът „функционира“, оформя мисълта и съответно това влияе на начина, по който формулира и представя идеите си, т.е. когато работи в български контекст, човек би бил по-добре разбран от своята „невидима аудитория“, ако пише на български език.

Друг респондент споделя, че дори и да владее добре друг език, има по-голяма увереност от съставяне на подробен план на български и дори от създаването на цели параграфи на български и едва тогава да пристъпи към писане на чуждия език. Тя дори посочва, че би наела професионалист, който да преведе написаното от нея поради опасността да „загуби контрол“ над процеса, ако не пише на първия си език (P10/8). Според събрания емпиричен материал използването на други езици се превръща в инструмент за придобиване на знания и задълбочено разбиране на темата, която изследват. Всички респонденти заявяват, че са използвали оригинални източници при подготовката на дисертацията си и дори твърдят, че деветдесет процента от използваните източници са на чужди езици (S6/5). Друг респондент посочва, че използването на колкото се може повече езици в процеса на изследване е „плюс“ и че „френски, италиански и т.н.“ биха направили изследването по-богато, защото би било равно на възможност да се запознаят с работата на различни изследователи (P2/6). По думите на Респондент 7 това би позволило светът да научи как вижда своя „проблем“. Интервюираните участници посочват, че независимо от доминиращото присъствие на научна литература на английски език, те също така разчитат на източници, преведени на руски, които са относително по-достъпни (S11, S7). Последното може да бъде обяснено и с езиковата ситуация в България и езиковия репертоар на респондентите (сравними с тези, разгледани в Стойчева и колектив (2011), Чавдарова и колектив (2013), Пенкова и Цветкова (2013), в които се установява, че руският език заема важно място, често като втора чужд език, изучаван във формалното образование.

Тук следва да се посочи и усещането, че българският език е „мъничък“, макар и красив, защото малко неща се публикуват на български (P10/7), докато чуждият език даваха достъп до академична литература, до документи, публикувани в рецензирани и индексирани издания, които се считат за реномирани и надеждни източници (P6). Тези разсъждения, от друга страна, могат да се разбират и като

стремеж за утвърждаване значимостта на собствения изследователски проблем, както и за увеличаване на „видимостта“ от научните търсения на докторантите. Като цяло, това е израз на стремежа да се равняват с най-добрите образци в дадена област, т.е. да демонстрират задълбочени познания и владение на „професионалния език“, за да се утвърдят като част от определена научна общност.

Разглеждайки понятието „идентичност“ във философски план, откриваме заложената необходимост от себеопределяне на аза посредством отговор на въпросите „Кой съм аз?“, „Кои сме ние?“, „Кои са те?“ (Tilly 2003: 608). Парек (Parekh 2008: 15) разглежда себеопределянето като двуизмерен процес, който включва както себеоткриване, така и себесъздаване. Тъй като идентичността неизменно е продукт на взаимодействие (Berlin 1969; Parekh 2008; Хънтингтън 2005; Стойчева 2016), тя не може да се разглежда единствено като продукт на саморефлексия. Необходимо е да се вземе предвид, че нашите възприятия за нас самите се конструират и въз основа на това как ни възприемат от околните и доколко те ни позволяват да бъдем това, което искаме, защото дори индивидът да претендира, че е носител на дадена идентичност, той няма как да я придобие, ако това не му бъде позволено от онези, които вече разполагат с нея (Parekh 2008). Тази ситуация на търсене на „признание“ най-лесно може да бъде обяснена, чрез теорията на Бърлин за „търсене на статус“, според която „копнежът за статус и признание е дълбоко присъща необходимост на идентичността, която може да бъде задоволена само чрез признанието (приемането) от членовете на общност, към която индивида смята, че принадлежи.

В този смисъл е важно да се проучи как, според докторантите, функционира общността, към която се стремят. Може да се счита, че един от аспектите на функционално ниво е наличието на определени стандарти и как те се осъзнават и обясняват. Според нашите респонденти техен основен пътеводител относно стандартите за обучение в докторска степен в СУ са курсовете за докторанти, но все пак споделят, че имат и известна неяснота по въпроса. Докторантите извеждат като основни следните критерии във връзка със стандартите за обучение в докторска степен: 1) дисертационният труд трябва да отговаря на критерия научност и 2) той трябва да реализира принос към научното знание, да е „интелектуален продукт“ или 3) резултатът от него да е полезен за по-широки обществени групи.

Относно въпроса, доколко може да се каже, че това са международни стандарти, нашите респонденти споделят, че по-скоро нямат яснота и посочват, че за да може да се направи сравнение, им е нужна яснота относно международните и европейските стандарти, за да може съответно да ги сравнят с онези, които познават от собствения си контекст.

От отговорите на респондентите, които имат възможност да направят съответното сравнение, може да обобщим няколко типа схващания. Според част от респондентите стандартите са като цяло сравними, за което свидетелства, че според тях биха могли да защитят дисертационни си труд и в чужбина (*„според мен отговаря да нали то на български език не може да се представи трябва да се преведе, но аз си мисля, че поне Университета, в който бях в Белгия, аз съм била в Свободния Брюкселски Университет преди (...) в него бих могла свободно да мина с тази си докторска работа“* – P10/10) и добрата им съвместна работа с колеги от

чужди университети („ние изпълняваме проекти, в които участват изследователи от други държави ... да се поготви самият проект ние си говорихме помежду си... цели, задачи ... и виждаш, че се разбираш с тия хора" – P10/10). Беше изведена и тезата, че стандартите навън са по-високи („But I think their standarts are higher than ours because they have libraries which are spectacular when compared to ours. And the starting points of their PhD student is much higher than ours." P7/10). Недостатъчното финансиране, което получават докторантите в България също е посочено за съществен дефицит, който влияе негативно, тъй като докторантите не могат да бъдат изцяло отдадени на изследователската си дейност (P12).

Друго средство за приобщаване към научната общност като цяло и в частност от международната или европейската, посочено във всички интервюта, са различните семинари, конференции (национални или международни) или други научни форуми, в рамките, на които да могат да дискутират своите изследвания със колеги. Според респондентите наличието на форуми, на които докторантите да дискутират и обменят информация и опит е от изключително значение, от една страна, за изграждането на един млад учен, да си „свери часовника", а от друга страна, за изграждането на една академична общност. Макар да бе определена докторантската работа като „самотно занимание", същевременно бе посочено, че докторантът е този, който трябва да е по-активната страна, да търси полета за изяви и да се стреми да бъде част от академични общности (да участва в различни конференции, изследователски мрежи, проекти и пр.).

В този контекст международният опит е посочен като важен двигател за академичната мотивация и развитие на младия изследовател. Някои докторанти споделят своето желание и намерение да прекарат семестър в чужбина или да посетят международна конференция („сега например съм се записала в Париж за една конференция ... и съм се записала да отида да видя, защото ми е интересно" – P7/11), други споделят възможностите за международно сътрудничество, които те самите или техни колеги са имали до момента, като много обогатяващи и полезни („прекарах си чудесно, когато работех като част от европейски екип"; „срещата с колеги, които ми помогнаха да придобия повече международен опит" – P11/3).

Също така докторантите смятат, че определено са овладели „езика на дисциплината". Всички отчитат, че по време на докторантското им обучение е било необходимо да усвоят теоретични знания и терминологичния апарат в съответната област, вследствие на което „говорят с колегите си на един език", до степен, че не са необходими много обяснения, за да разбират посланията на други изследователи, тъй като споделят „обща територия" (P3). Тези други изследователи те наричат „моите хора" и дори изразяват благодарност за това, че имат възможност да се докоснат до техните трудове, от които да се учат (P3, P4).

### **Обобщение и заключение**

Въз основа на споделеното относно „преживяването" на докторантския процес от респондентите в проучването, може да изведем следните препоръки в насока подобряване на процеса на „учене":

- Регламентирани от страна на институцията срещи за докторанти на различни нива, които да позволяват споделяне на етапите и аспектите на изследваният, които провеждат, извън организирания курсове за докторанти.

Респондентите заявяват необходимост за по-интензивен обмен на информация и опит, за което, според тях, университетът трябва да спомогне чрез институционализиране на съответни срещи, беседи и пр.

- Провеждането на повече научни конференции и други научни форуми, на които докторантите да имат поле за изява и съответно и за публикации.
- Повишаване на нивото на комуникация и ефективността на съответните канали. Констатира се, че често до докторантите не достига своевременно информация дори за научни форуми, които се провеждат в рамките на университета.
- Отчитат се дефицит и в обучението по чужди езици на докторанти, което въз основа на институционализирането на езиковата подготовка за докторанти да позволи реален прогрес в усъвършенстване на избраните от тях чужди езици.

Проведеното изследване позволява и да се открият някои от най-важните предпоставки за формирането на изследователите и професионалното им израстване в процеса на докторантското им обучение. Докторантите отчитат, че вследствие на работата с голям брой теоретични източници те развиват умения за идентифициране на същностна информация и групиране източниците на информация, за критичен прочит на текст и подобни. Като важно умение, което се придобива, е посочено умението за писане на академични текстове. Мнозинството от интервюираните докторанти отчитат несъмнения принос на докторантското училище за овладяване на необходимите им умения за академично писане, на количествени и качествени методи за изследване, но заявяват, че има нужда и от допълнителни семинари и курсове, чрез които да се усъвършенстват.

Като съществени се очертават въпросите на езиковата подготовка поради ключовата роля, която езиците имат при общуването с други докторанти и членове на академичната общност в межкултурен и междуличностен аспект. Откроява се значението на езика и като средство за приобщаване към специфична професионална група. Голямо значение се придава на възможностите за обмен, международна мобилност и участие в различни видове форуми.

#### **Цитати и бележки:**

[1] Декларация от Болоня от 19 юни 1999г. – Съвместна декларация на европейските министри на образованието.

[2] <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0121+0+DOC+XML+V0//BG> /последно посещение 2.01.2017/

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

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

Bruter, M. (2004). Civic and Cultural Components of a European identity: A Pilot Model of Measurement of Citizens 'Levels of European Identity. In: Hermann, R., Risse, T. & Brewer, M. (eds.). *Transnational Identities*. Rowman & Littlefiels.

[4] Hix, S. & Hoyland, B. (2011). *The political system of the European Union* (3<sup>rd</sup> edn.), Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Risse, T. (2010). *A Community of Europeans: Transnational Identities and Public Spheres*. Cornell University Press.
- Bruter, M. (2004). Civic and Cultural Components of a European identity: A Pilot Model of Measurement of Citizens 'Levels of European Identity. In: Hermann, R., Risse, T. & Brewer, M. (eds.). *Transnational Identities*. Rowman & Littlefiels.
- [5] Framework of qualification for the European Higher Education Area ([www.ehea.info](http://www.ehea.info)).
- [6] Salzburg Principles of the European University Association (<http://www.eua.be/activities-services/cde/euas-work-on-doctoral-education.aspx>).
- [7] European Charter for Researchers of the European Union ([www.Europa.eu.int/eracareers/europeancharter](http://www.Europa.eu.int/eracareers/europeancharter)).
- [8] Един от 10-те основни принципи от Залцбург за „третия цикъл“, около които се обединяват членовете на ЕПВО гласи, че „докторантите следва да се считат изследователи“ и „професионалисти“. Спазването на този принцип намира отклик у редица изследователи, които се фокусират върху процеса на докторантско обучение като основен фактор в развиването на професионалната идентичност на докторантите, която е свързана със способността за използване и адаптиране на утвърдени изследователски методи, за рефлексия върху процеса на учене, за умения за продуциране на академични текстове, които да бъдат публикувани в реномирани академични издания (Lopes et al., 2013).
- [9] Проект „Межкултурна комуникация в процеса на обучение в докторска степен“ е финансиран от държавния бюджет и проведен през 2016 г. от екип на катедра „Европеистика“ към Философски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ под ръководството на гл. ас. д-р Н. Цветкова. Изследването се включва в мащабно сравнително изследване, което се провежда в рамките на международен проект „Жан Моне мрежа: европейска идентичност, култура, обмени и многоезичие“ (EUROMEC)“ ([www.euromec.eu](http://www.euromec.eu)), създадена и координирана от Философския факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.
- [10] Phillips, E. & Pugh, D. (2015). *How to Get a PhD: A Handbook for Students and Their Supervisors*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- [11] Engels-Schwarzpaul, T. & Peters, M. (2013). *Of other thoughts. Non-traditional Ways to the doctorate. A Guidebook for Candidates and Supervisors*. Dordrecht: Sense Publishers.
- [12] Thomson, P. & Walker, M. (2010) (ed.). *The Routledge Doctoral Student's Companion: Getting to Grips with Research in Education and the Social Sciences*. Routledge.
- [13] Perez, D.M.C., Fain, S.M., & Slater, J.J. (2011). *Higher Education and Human Capital: Re/thinking the Doctorate in America*. Sense Publishing.
- [14] *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*, Kehm, B.M., & Teichler, U. (2013)
- [15] *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. В труда на Parry, *Disciplines and Doctorates* (2007) Parry, S. (2007). *Disciplines and Doctorates*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. McAlpine, L & G. Akerlind (2010) (Eds.). *Becoming an academic: International perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- [16] Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

- [17] Cotterall, S. (2015). The Rich Get Richer: International Doctoral Candidates. *Innovations in Education and Teaching International*. Volume 52, Issue 4: 360.
- [18] Според Бърлин смисълът на собствената морална и социална идентичност на индивида е понятен само посредством социалните мрежи, към които принадлежи. „Тази особеност на човешкото битие и себerealизация в обществото Бърлин определя като “търсене на статус“ – виж в Стойчева, М. (2006) *Европейска езикова политика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 36.
- [19] Консолидиран текст на Договора за Европейския съюз (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>). идентифициране на етични научни практики и методологии във връзка с многоезични научни изследвания - <https://researching-multilingually-at-borders.com/?p=2136>.
- [20] Стойчева, М. (2006) *Европейска езикова политика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 78.
- [21] Nerad and Evans (2014). *Globalization and its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Sense Publishers: Rotterdam.
- [22] Проектът се провежда от 2014 до 2017. По него работи международен екип от учени от различни дисциплини, с владеещи различни езици, който провежда международно сравнително проучване на различни типове граници с цел формулирането на теория,
- [23] Zarate, G. (2003). *Identities and plurilingualism: Preconditions for recognition of intercultural competences*. In M. Byram (ed.) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. pp. 85-118.
- [24] Byram, M. & Parmenter, L. (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy (Languages, Intercultural Communication and Education)*. Multilingual Matters.
- [25] Aguilar, M. (2009) Intercultural communicative competence in the context of the European higher education area. *Language And Intercultural Communication* Vol. 9 , Iss. 4, 2009, 242-255.
- [26] Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1-127.
- [27] Gerring, J. (2008). *Case Study Research: Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.
- [28] Мрежата EUROMES 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/>).
- [29] Стойчева, М., Чавдарова, А. и Д. Димитров (2011). *Езикови политики. България-Европа*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Пенкова, Р., Н. Цветкова (2013). Многоезично обучение и взаимодействие между езиковите дисциплини в училище. 50 години – врата към образованието и прозорец към света. *Сборник с доклади от юбилейна научна конференция с международно участие*, ДЕО-ИЧС към СУ „Св. Климент Охридски“, 14 – 15.06.2013. София, УИ „Св. Климент Охридски“.

## Библиография

- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of authenticity, success and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385–403. doi:10.1080/03075070802211729.
- Berlin, I. (1969). *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruter, M. (2004). Civic and Cultural Components of a European identity: A Pilot Model of Measurement of Citizens' Levels of European Identity. In: Hermann, R., Risse, T. & Brewer, M. (eds.). *Transnational Identities*. Rowman & Littlefield.
- Byram, M. & Parmenter, L. (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy (Languages, Intercultural Communication and Education)*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Colbeck, C. (2008). Professional Identity Development Theory and Doctoral Education. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 2008, no. 113, 2008, 9–16. doi:10.1002/tl.304.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge (England): Cambridge University Press, 2001.
- Cotterall, S. (2015). The Rich Get Richer: International Doctoral Candidates. *Innovations in Education and Teaching International*. Volume 52, Issue 4, 360.
- Engels-Schwarzpaul, A.C., & Peters, M.A. (2013) (eds.) *Of Other Thoughts: Non-Traditional Ways to the Doctorate – A Guidebook for Candidates and Supervisors*. Sense Publishers.
- Engels-Schwarzpaul, T. & Peters, M. (2013). *Of other thoughts. Non-traditional Ways to the doctorate. A Guidebook for Candidates and Supervisors*. Dordrecht: Sense Publishers.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: The theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (2000). *Can Threatened Languages be Saved: Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.
- Gerring, J. (2008). *Case Study Research: Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.
- Hall, L. & Burns, L. (2009). Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review*: April 2009, Vol. 79, No. 1, pp. 49-70. doi.org/10.17763/haer.79.1.wr25486891279345.
- Hix, S. & Hoyland, B. (2011). *The political system of the European Union* (3<sup>rd</sup> edn.), Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kehm, B.M., & Teichler, U. (2013) *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*.
- Kehm, Barbara M. & Teichler, U. (2014). (Eds.). *Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer.
- Lopes, B., Macário, M. J., Pinto, M., Ançã, M. H., & Loureiro, M. J. (2013). Learning transitions of three doctoral students in a Portuguese higher education institution

- facilitated by the use of ICT. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 23(2), 179-193.
- Lopes, B., Macário, M. J., Pinto, M., Ançã, M. H., & Loureiro, M. J. (2013). Learning transitions of three doctoral students in a Portuguese higher education institution facilitated by the use of ICT. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 23(2), 179-193.
- McKelvey, M., & Holmen, M. (2009) *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*. Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA:Edward Elgar.
- Nerad and Evans (2014). *Globalization and its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Sense Publishers: Rotterdam.
- Parekh, B. (2008). *A New Politics of Identity. Political Principles for an Interdependent World*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Parry, S. (2007). *Disciplines and Doctorates*, Higher education dynamics. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Parry, S. (2007). *Disciplines and Doctorates*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- McAlpine, L & G. Akerlind (2010) (Eds.). *Becoming an academic: International perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Perez, D.M.C., Fain, S.M., & Slater, J.J. (2011). *Higher Education and Human Capital: Re/thinking the Doctorate in America*. Sense Publishing.
- Phillips, E. & Pugh, D. (2015). *How to Get a PhD: A Handbook for Students and Their Supervisors*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Risse, T. (2010). *A Community of Europeans: Transnational Identities and Public Spheres*. Cornell University Press.
- Thomson, P. & Walker, M. (2010) (ed.). *The Routledge Doctoral Student's Companion: Getting to Grips with Research in Education and the Social Sciences*. Routledge.
- Thomson, P. (2010). *The Routledge Doctoral Students Companion: Getting to Grips with Research in Education and the Social Sciences*. New York: Routledge.
- Tilly, C. (2003). Political Identities in Changing Polities, *Social Research*, Volume 70(2), pp. 605-620.
- Walker, M. & P. Thomson (2010). (Eds.). *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion: Supporting Effective Research in Education and the Social Sciences*. New York: Routledge.
- Пенкова, Р., Н. Цветкова (2013). Многоезично обучение и взаимодействие между езиковите дисциплини в училище. 50 години – врата към образованието и прозорец към света. *Сборник с доклади от юбилейна научна конференция с международно участие*, ДЕО-ИЧС към СУ „Св. Климент Охридски“, 14 – 15.06.2013. София, УИ „Св. Климент Охридски“.
- Смит, А. (2000). *Националната идентичност*. София: Кралица Маб.
- Стойчева, М. (2006) *Европейска езикова политика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Стойчева, М. (2016). *Европейска идентичност. Теоретични дилеми и аналитични подходи*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Стойчева, М., Чавдарова, А. и Д. Димитров (2011). *Езикови политики. България-Европа*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Хънтингтън, С. (2005). *Кои сме ние?: Предизвикателства пред националната идентичност на Америка*. София: Обсидиан.

Цветкова, Н. (2012). Обучението по английски език и межкултурността. *Чуждоезиково обучение/Foreign Language Teaching*, кн. 3, с. 236-246.

Чавдарова, А., Пенкова, Р., Цветкова, Н. (2013). Изучаване на езици от зрелостниците – нагласи, оценки, перспективи. *Чуждоезиково обучение*, книжка 1, година XXXX, 2013. Национално издателство Аз-Буки, София.

European Charter for Researchers <https://euraxess.ec.europa.eu>. Retrived on 02.01.2017.

Framework for Qualifications of the European Higher Education [www.ehea.info](http://www.ehea.info). Retrived on 02.01.2017.

Language Rich Europe study <https://www.britishcouncil.nl/programmes/education-society/language-rich-europe>. Retrived on Accessed: 02.01.2017.

Salzburg Principles of the European University Association [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg\\_Report\\_final.1129817011146.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf) Retrived on 02.01.2017.

Консолидиран текст на Договора за Европейския съюз (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>). Retrived on 02.01.2017.