

Г О Д И Ш Н И К

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Том 106

КНИГА ПЕДАГОГИКА

A N N U A I R E

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTE DE PEDAGOGIE

Tome 106

LIVRE PEDAGOGIE

СОФИЯ • 2013 • SOFIA
УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
PRESSES UNIVERSITAIRES „ST. KLIMENT OHRIDSKI“

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

доц. д-р *БОНЧО ГОСПОДИНОВ*, доц. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*,
проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*, доц. д-р *ПЕНКА ЦОНЕВА*,
доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
2013

ISSN 0861 – 8291

СЪДЪРЖАНИЕ

Нели Иванова – Готовност на студентите педагози да преподават по български език и литература като потенциални учители в началния етап на основната образователна степен / 5

Емилия Еничарова, Вася Делибалтова – Творчеството на Петко Цонев – две гледни точки / 25

Радка Питекова – Маркетингова ориентация на училищното образование / 51

Владислав Господинов – Възпитателни проекции на образа преди появата на фотографията / 81

Йонка Първанова – Предизвикателства и перспективи пред управлението на съвременното училище (мнения на педагози и родители) / 117

Берджухи Лефтерова – Основи на здравната култура на детето в предучилищна възраст като част от социално-поведенческата готовност за училище / 149

Биляна Гъркова – Практиката на домашното обучение: алтернатива на училището или опит за преодоляване на проблемите на училищното образование / 179

Петър Петров – Основни фактори на промяната при внедряване на съвременни образователни технологии в училище / 199

Туул Селенге – Образованието в Монголия между историческата перспектива и модерността / 229

Раздел НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

Яна Рашиева-Мерджанова – Правовата държава и гражданското общество като взаимни корективи (позицията на образованието) / 247

CONTENTS

- Nelly Ivanova* – Pedagogical students' readiness for teaching Bulgarian language and literature in the primary and secondary educational levels / 5
- Emiliya Enicharova, Vasya Delibaltova* – The works of Petko Tsonev – two perspectives / 25
- Radka Pitekova* – Marketing orientation of school education / 51
- Vladislav Gospodinov* – Educational projections of image before the appearance of photography / 81
- Yonka Parvanova* – Challenges and perspectives in the management of today school (research among educators and parents) / 117
- Berdzhuhi Lefterova* – Health culture of children in preschool as part of a socio-behavioral school readiness / 149
- Biliana Garkova* – Homeschooling: a substitute for public schools or simply an attempt to avoid public education's problems / 179
- Petar Petrov*. Main factors of change when implementing contemporary educational technologies in the school / 199
- Tuul Selenge* – Education in Mongolia between historical perspective and modernity / 229

Section NONFORMAL EDUCATION

- Yana Rasheva-Merdzhanova* – Rule of law and civil society as mutual corrective forces (the position of education) / 247

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ГОТОВНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ
ДА ПРЕПОДАВАТ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА
КАТО ПОТЕНЦИАЛНИ УЧИТЕЛИ В НАЧАЛНИЯ ЕТАП
НА ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН*

НЕЛИ ИВАНОВА

Nelly Ivanova. PEDAGOGICAL STUDENTS' READINESS FOR TEACHING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE PRIMARY AND SECONDARY EDUCATIONAL LEVELS

The aim of the study is to present the results of research of the readiness of the pedagogy students to teach Bulgarian language and Literature in their the most probable future teacher career development. The expert evaluative judgments of internship training teachers and self evaluative opinions of students about their pedagogical, methodical and language preparation have been studied, and the results of the comparative analysis of the data are discussed.

* Студията отразява етап от научноизследователската работа, реализирана по проект на тема: „Готовност на студентите от специалност Педагогика да преподават по български език и литература като потенциални начални учители“, финансиран от Университетски фонд „Научни изследвания“ на СУ „Св. Климент Охридски“, за 2012 г. Ръководител на проекта е авторът на студията. В подготовката, реализацията на изследването и обработката на данните участват преподаватели, докторанти и студенти от Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“. Много активно участие в реализирането на изследването, в анализа на резултатите и извеждането на обобщенията и изводите имат студентите от IV курс специалност Педагогика: Мария Петкова, Зорница Вълкова, Мартина Атанасова, Петя Богомилова, Захари Борисов, Георги Раев.

УВОД

Проблемът за готовността на студентите педагози да преподават по български език и литература като потенциални начални учители не е изследван във Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, но е изключително актуален – в контекста на проблема за успешната професионална реализация и социализацията на студентите педагози. В България проблемът е недостатъчно изследван.

Студентите от специалност Педагогика във Факултета по Педагогика към СУ „Св. Климент Охридски“ от модул „Училищна педагогика“ изучават избираемите дисциплини „Съвременен български език“ и „Детска литература“.

След запознаване с периодите в развитието на литературата за деца и най-ярките ѝ представители и след интерпретацията в практически план на нормите на книжовния български език студентите педагози изучават и задължителноизбираемата дисциплина „Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен“ (МОБЕЛ). По време на обучението по тази дисциплина им се предоставя възможност да подготвят портфолио, в което се включва *курсова работа* (отразяваща анализа на резултатите от проведено изследване с ученици в началния етап на основната образователна степен), *анализ на учебник по български език или читанка за 1.–4. клас и ход на урока*, който са реализирали в базово училище на СУ „Св. Климент Охридски“. Докосването на студентите педагози в практически план до обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен им дава възможност да се ориентират в спецификата на педагогическото общуване в урока по български език или по литература. Предоставената им възможност да реализират урок по български език и литература в 1.–4. клас съдейства за установяване на контакт с децата в начална училищна възраст, за долавяне спецификата на педагогическото общуване в урока по български език и литература в началния етап на основната образователна степен.

Достатъчно ли е, обаче, в рамките на **30 учебни часа лекции и 30 часа упражнения по избираемата дисциплина „Съвременен български език“** и **30 учебни часа лекции и 30 часа упражнения по избираемата дисциплина „Детска литература“**, **30 учебни часа лекции и 30 часа упражнения**, и **15 часа хоспетиране** в рамките на подготовката по задължителноизбираемата учебна дисциплина „Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен“ студентите педагози да се подготвят за реализиране на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен? Какво още е необходимо да се направи, за да се чувстват уверени студентите за успешното реализиране на това обучение? Какви са контактите и спецификата на общуване на студентите педагози с началните учители от базовите училища на СУ „Св. Климент Охридски“?

На тези и други подобни въпроси се търси отговор чрез реализацията на научноизследователската работа за установяване готовността на студентите педагози да преподават по български език и литература като потенциални начални учители.

ТЕРМИНОЛОГИЧНИ УТОЧНЕНИЯ

Определението на понятието „*готовност*“ в Съвременен тълковен речник на българския език е следното: „1. Желание, добра воля да се направи нещо... 2. Състояние на подготвеност...“ [Вж. по-подробно: 2, с. 124.]

В Български тълковен речник понятието „*готовност*“ е определено по подобен начин – като „Желание, добра воля да се направи нещо“ [Вж. по-подробно: 1, с. 141.]

В Речник по психология понятието „*готовност...*“ се определя като „достигнато равнище на когнитивно (познавателно-информационно), афективно (емоционално-оценъчно) и когнитивно (поведенческо-волево) развитие...“ [Вж. по-подробно: 3, с. 101.]

Готовността в широк смисъл следва да се разбира като намерение и амбиция на личността да направи нещо, да участва в дадена дейност/активност [6, с. 28].

Отнасяйки тези определения към готовността на студентите педагози да преподават, то би звучало (освен като „1. **Желание, добра воля да се направи нещо...** 2. **Състояние на подготвеност...**“ – б.а.) и като амбиция на личността да възпитава и обучава, намерение и желание да се включи в образователния процес. В тесен педагогически смисъл, обаче, това определение не може напълно да очертае семантичното значение на израза **готовност за преподаване**. Причините за това се коренят далеч по-дълбоко от лексикалната или граматическата категория на думите в него [вж. по-подробно: 8, с. 102].

За пълноценното дефиниране на готовността за преподаване е необходимо да се вземат под внимание и съставните елементи на педагогическата дейност, т.е. в готовността за преподаване следва да се включат и онези характеристики на личността, които я определят като добър педагог. Погледнато от този ъгъл, студентите педагози следва да „се стремят да осмислят педагогическите си роли, да разрешават успешно отделните педагогически казуси, да направят по-ефективна тази си дейност“ [7, с. 5].

Готовността за преподаване трябва да се разглежда като комплекс от педагогически и методически компетентности, подкрепени от вътрешната мотивация на самата личност. Конкретната тема, обаче, изисква в тази готовност да се включи и високата езикова и читателска култура като задължителен компонент в готовността за преподаване по български език и литература в началния етап на основната образователна степен, тъй като тя служи за основа за ефективно организиране и провеждане на учебния процес [вж. по-подробно: 8, с. 102].

ИЗСЛЕДВАНЕ ЗА УСТАНОВЯВАНЕ СТЕПЕНТА НА ГОТОВНОСТ
НА СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ ДА ПРЕПОДАВАТ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП
НА ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН

Цели и обхват на изследването

През м. април и май 2012 г. бе проведено изследване с **начални учители от базови училища на СУ „Св. Климент Охридски“** и със **студенти от специалност Педагогика на ФП при СУ „Св. Климент Охридски“**, подчинено на следните цели:

1. установяване готовността на студентите педагози да преподават по български езици и литература в началния етап на основната образователна степен;

2. получаване на обратна информация за потребностите на студентите педагози в процеса на подготовката им като потенциални начални учители по български език и литература в началния етап на основната образователна степен;

3. обобщаване на получените от изследването резултати и на тази основа – изготвяне на конкретни методически идеи за усъвършенстване процеса на подготовка на студентите педагози като потенциални начални учители по български език и литература в началния етап на основната образователна степен.

В базовите училища студентите от специалност Педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ наблюдават уроци на начални учители и апробират свои методически варианти на уроци по български език и литература в 1.–4. клас (в рамките на изучаването на дисциплината „Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен“). Там се провежда и преддипломната им практика. По тази причина изследването е реализирано с начални учители от базовите училища на СУ „Св. Климент Охридски“, за да се установи – как тези учители преценяват готовността на студентите педагози да преподават по български език и литература в началния етап на основната образователна степен – на основата на наблюденията си от съвместната работа със студентите както по време на хоспетирането по дисциплината „Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен“, така и по време на държавната им практика.

Анкетата беше проведена с общо **109 респонденти**, от които – **56 начални учители** от базови училища от гр. София, (**11** от 101 СОУ „Бачо Киро“, **11** от 139 ОУ „Захарий Круша“, **20** от 144 СОУ „Народни будители“, **6** от 135 СОУ „Я. А. Коменски“, **8** от 133 СОУ „А.С. Пушкин“) и **53-ма студенти** от специалност Педагогика. В групата на студентите, включени като изследвани лица, са представители от *втори, трети и четвърти курс на специалност Педагогика* във Факултета по Педагогика към СУ „Св. Климент Охридски“,

обучаващи се в редовна форма. Участниците са както от мъжки, така и от женски пол. Извадката няма статистическа представителност, но отговаря на изискванията за педагогическа представителност (по Г. Бижков).

Диагностичен инструментариум

За реализиране целите на изследването бе необходимо:

1. Да се създаде подходящ диагностичен инструментариум в съответствие с целите на изследването, а именно:

- анкета със студенти от втори, трети и четвърти курс на специалност Педагогика;
- анкета с начални учители от базови училища на СУ „Св. Климент Охридски“.

2. Да се направи математико-статистическа обработка на получените от проучването резултати.

Изследването се осъществи с помощта на стандартизирана **анкета**, включваща 14 твърдения, еднакви за двете групи респонденти – учители и студенти от специалност Педагогика, с цел да се направи сравнителен анализ на получените данни. Респондентите оценяват всяко твърдение по четиристепенна биполярна скала. Само на въпрос 14 от анкетата учителите и студентите имат възможност не само да изберат отговор от предложените, а в отговор Г) Друго – да допълнят и конкретизират, като направят предложения за усъвършенстване на съвместната работа на висшето училище и базовото училище с цел – успешната професионалната реализация на студентите педагози като потенциални начални учители, преподаватели по български език и литература.

Въпросите от анкетата са свързани със специфични проблеми, отнасящи се до подготовката и бъдещата професионална реализация на студентите педагози като потенциални начални учители, и може условно да се обособят по следния начин в пет категории:

А) Равнище на езиковата, педагогическата и методическата подготовка на студентите педагози като потенциални начални учители (въпроси 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12).

Б) Взаимодействие на студентите педагози с началните учители от базовите училища (въпроси 7, 8, 9).

В) Взаимодействие с преподавателя по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен (въпроси 10, 11).

Г) Мотивация на студентите педагози да преподават по български език и литература в началния етап на основната образователна степен (въпрос 13).

Д) Идеи за създаване на необходимите предпоставки за успешната професионална реализация на студентите педагози като потенциални начални учители (въпрос 14).

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Анализ на резултатите от анкетата, проведена с начални учители

Математикостатистическият и съдържателният анализ на получените данни от изследването с **началните учители** показват, че:

- По въпросите от анкетата, условно обособени в няколко групи, от първата група **А) Равнище на езиковата, педагогическата и методическата подготовка на студентите педагози (въпроси 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12)** – са получени следните резултати:

В отговор на *въпрос 1. Методическата подготовка на студентите педагози е на високо научно равнище* – са посочени следните отговори: *А) Да 19,64%, Б) По-скоро да 48,21%, В) По-скоро не 23,21%, Г) Не 8,93%*. Както се вижда от получените резултати, по-малко от половината анкетирани начални учители, избрали отговор Б) По-скоро да (48,21%) смятат, че методическата подготовка на студентите е на високо научно равнище. Общият брой избраните утвърдителен отговор на този въпрос – А) Да 19,64% и Б) По-скоро да 48,21% – респонденти, обаче, показва, че началните учители считат, че методическата подготовка на студентите педагози е на високо равнище. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 101 СОУ – А) Да 36,36%, а най-нисък – от 144 СОУ – А) Да 10%.

На *въпрос 2. Студентите педагози владеят книжовния български език на високо равнище* – са посочени следните отговори: *А) Да 23,21%, Б) По-скоро да 42,86%, В) По-скоро не 26,79%, Г) Не 7,14%*. Също по-малко от половината респонденти начални учители (42,86%) считат, че студентите педагози владеят съвременния български книжовен език на високо равнище. Но общият брой респонденти, избрали утвърдителен отговор на този въпрос – А) Да 23,21% и Б) По-скоро да 42,86% – показва, че всъщност мнението на началните учители е, че студентите педагози познават нормите на българския книжовен език и ги прилагат в речевата си практика в хода на уроците по български език и литература. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 139 ОУ – А) Да 36,36%, а най-нисък – от 133 СОУ – А) Да 12,50%.

В отговор на *въпрос 3. Студентите педагози преподават в уроците по български език в съответствие с равнището на езиково развитие на учениците* – са посочени следните отговори: *А) Да 35,71%, Б) По-скоро да 41,07%, В) По-скоро не 21,43%, Г) Не 1,79%*. Както се вижда от получените резултати, по-малко от половината анкетирани начални учители (41,07%) констатираат, че студентите педагози преподават в уроците по български език в съответствие с равнището на езиково развитие на учениците. Общият брой респонденти, посочили утвърдителен отговор на този въпрос – А) Да 35,71% и Б) По-скоро да 41,07% – обаче показва, че според началните учители студентите педагози работят в съответствие с равнището на езиковото развитие на учениците в процеса на подготовката и реализацията на уроците по български език.

Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 139 ОУ – А) Да 63,64%, а най-нисък – от 144 СОУ – А) Да 10%.

Малко по-висок е процентът на утвърдително отговорилите начални учители на *въпрос 4. Студентите педагози преподават в уроците по литература в съответствие с равнището на литературно развитие на учениците:* А) Да 32,14%, **Б) По-скоро да 46,43%**, В) По-скоро не 21,43%, Г) Не 0,00%. Високият общ процент на утвърдително отговорилите на този въпрос респонденти, избрали отговорите А) Да 32,14% и Б) По-скоро да 46,43%, обаче, показва, че по време на реализацията на методическите си идеи за урока по литература студентите педагози се съобразяват с равнището на литературно развитие на учениците. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 133 СОУ – А) Да 75%, а най-нисък – от 144 СОУ – А) Да 5%.

По отношение на ползвания от студентите педагози методически инструментариум в уроците по български език и литература наблюденията на началните учители показват, че отговорите на *въпрос 5* са следните: *Студентите педагози прилагат съвременни образователни технологии (в това число и интерактивни методи) в уроците по български език и литература:* А) Да 30,36%, **Б) По-скоро да 39,29%**, В) По-скоро не 8,93%, Г) Не 21,43%. Тук процентът на утвърдително отговорилите респонденти е значително по-малък (едва 39,29%). Общият брой респонденти, посочили утвърдителен отговор на този въпрос – А) Да 30,36% и Б) По-скоро да 39,29% – обаче, показва, че според началните учители студентите педагози прилагат съвременни образователни технологии в уроците по български език и литература. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 139 ОУ – А) Да 36,36%, а най-нисък – от 135 СОУ – А) Да 00,00%, където нито един от анкетираните начални учители не е избрал отговор А) Да.

Значително по-висок е процентът (53,57) на утвърдително отговорилите респонденти на *въпрос 6*, свързан с изграждането на методическата концепция за изграждането на урока по български език и литература, и умелото обвързване на учебните ситуации в него от студентите, а именно: *Студентите педагози обвързват умело отделните учебни ситуации в уроците по български език и литература:* А) Да 21,43%, **Б) По-скоро да 53,57%**, В) По-скоро не 16,07%, Г) Не 8,93%. Високият процент на утвърдително отговорилите начални учители, избрали отговорите А) Да 21,43% и Б) По-скоро да 53,57%, е свидетелство за добрата педагогическа и методическа подготовка на студентите педагози. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 135 СОУ – А) Да 33,33%, а най-нисък – от 144 СОУ – А) Да 10%.

В отговор на *въпрос 12. Студентите педагози имат потребност от усъвършенстване на методическата си подготовка за преподаването по български език и литература в началния етап на основната образователна степен чрез изучаването на дисциплината МОБЕЛ* респондентите начални учители

са посочили следните отговори: *А) Да 42,86%, Б) По-скоро да 48,21%, В) По-скоро не 5,36%, Г) Не 3,57%*. Почти половината от анкетираните учители (По-скоро да – **48,21%**) считат, че е налице потребност от обогатяване и задълбочаване на знанията на студентите педагози за спецификата на преподаването по български език и литература в началния етап на основната образователна степен чрез изучаване на дисциплината МОБЕЛ. Малко по-нисък е процентът на избралите категорично отговор Да (42,86%). Процентът на общо ориентиралите се към утвърдителен отговор – Да 42,86% и Б) По-скоро да 48,21%, обаче, категорично потвърждава потребността от овладяването на по-задълбочени знания от студентите педагози за спецификата на методическия подход в контекста на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен – *чрез изучаване на дисциплината МОБЕЛ*. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 144 СОУ – А) Да 55,00%, а най-нисък – от 133 СОУ – А) Да 25%.

- Анализът на резултатите от анкетата, свързани с въпросите, условно обособени във втората група **Б) Взаимодействие на студентите педагози с началните учители от базовите училища (въпроси 7, 8, 9)**, показва, че:

През погледа на базовите учители потребността от съдействието им при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература от студентите е категорично изразена като брой утвърдително отговорили респонденти (66,07%) на *въпрос 7*, а именно: *Студентите педагози се нуждаят от съдействие от страна на началните учители от базовите училища при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература: А) Да 66,07%, Б) По-скоро да 25,00%, В) По-скоро не 8,93%, Г) Не 0,00%*. Големият процент начални учители, избрали отговорите А) Да 66,07% и Б) По-скоро да 25,00%, е свидетелство за ясно осъзнаване на необходимостта от помощта на началните учители в хода на подготовката и осъществяването от студентите педагози на уроците по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 135 СОУ – А) Да 100%, а най-нисък – от 101 СОУ – А) Да 36,36%.

Аналогична е ситуацията и по отношение на *въпрос 8*. *Студентите педагози получават необходимото съдействие от началните учители от базовите училища при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература: А) Да 82,14%, Б) По-скоро да 7,14%, В) По-скоро не 8,93%, Г) Не 1,79%*. Това е най-високият процент на утвърдителен отговор на всички въпроси от анкетата, проведена с началните учители от базовите училища, посочени по-горе. По преценка на много голяма част от анкетираните начални учители, отговорили утвърдително – А) Да 82,14% и Б) По-скоро да 7,14% – студентите педагози получават необходимата помощ в процеса на подготовката и провеждането на уроците по български език и литература в 1.–4. клас.

Това потвърждава необходимостта от утвърждаване на добрите практики на сътрудничество между висшето училище и базовото училище, за да се създадат необходимите предпоставки за успешната професионална реализация на студентите от специалност Педагогика като потенциални учители. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 135 СОУ – А) Да 100%, а най-нисък – от 101 СОУ – А) Да 54,55%.

Доколко студентите имат предвид направените от началните учители предложения, конкретни методически идеи за усъвършенстване на вариантите на уроците, които подготвят и провеждат в базовите училища – според мнението на началните учители, участници в анкетното проучване, става ясно от данните по *въпрос 9. Студентите педагози се съобразяват с направените от началните учители от базовите училища препоръки за подготовката и реализацията на уроците по български език и литература: А) Да 64,29%, Б) По-скоро да 25,%, В) По-скоро не 7,14%, Г) Не 3,57%*. Тези резултати – изборът на утвърдителен отговор – А) Да 64,29% и Б) По-скоро да 25,%, са свидетелство за удовлетвореността на началните учители в базовите училища от контакта и съвместната работа със студентите педагози. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 135 СОУ – А) Да 83,33%, а най-нисък – от 101 СОУ – А) Да 54,55%.

➤ В отговор на въпросите от условно обособената група **В) Взаимодействие с преподавателя по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен (въпроси 10, 11)** – през погледа на началните учители, анализът на получените данни показва, че:

За да са успешни подготовката и осъществяването на уроците по български език и литература, е необходима помощта на преподавателя по Методика на обучението по български език и литература (МОБЕЛ). Поради това в отговор на *въпрос 10* резултатите са следните: *Студентите педагози се нуждаят от съдействие от страна на преподавателя по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература: А) Да 69,64%, Б) По-скоро да 26,79%, В) По-скоро не 3,57%, Не 0,00% Г)*. Високият процент на утвърдителен отговор А) Да 69,64% и Б) По-скоро да 26,79% е доказателство за осъзнатата от началните учители необходимост от сътрудничество между преподавателя по МОБЕЛ, началните учители от базовите училища и студентите в процеса на педагогическо взаимодействие при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература в 1.–4. клас. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 135 СОУ – А) Да 100%, а най-нисък – от 133 СОУ – А) Да 37,50%.

Аналогична е ситуацията и по отношение на резултатите в отговор на *въпрос 11. Студентите педагози се съобразяват с направените от преподавателя по Методика на обучението по български език и литература в начал-*

ния етап на основната образователна степен препоръки за подготовката и реализацията на уроците по български език и литература: А) Да 69,64%, Б) По-скоро да 23,21%, В) По-скоро не 7,14%, Г) Не 0,00%. И тук високият процент на утвърдителен отговор Да (69,64%) и Б) По-скоро да 23,21% е доказателство за необходимостта от съдействие от преподавателя по МОБЕЛ, освен помощта на базовите начални учители при подготовката и провеждането на уроците по български език и литература от студентите. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 135 СОУ – А) Да 83,33%, а най-нисък – от 133 СОУ – А) Да 37,50%.

- По отношение на данните, получени от отговорите на въпроса от условно обособената група Г), свързан с **мотивацията на студентите педагози да преподават по български език и литература в началния етап на основната образователна степен (въпрос 13)**, се вижда, че по-малко от половината анкетираните учители (41,07%) откриват мотивация у студентите педагози като потенциални начални учители да преподават по български език и литература.

Отговорите на *въпрос 13. Студентите педагози са мотивирани да преподават по български език и литература в началния етап на основната образователна степен, са следните: А) Да 23,21%, Б) По-скоро да 41,07%, В) По-скоро не 25%, Г) Не 10,71%*. Както се вижда от получените данни, един немалък процент (25%) от анкетираните начални учители считат, че студентите педагози не са мотивирани да преподават по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. Но общо избралите утвърдителен отговор А) Да 23,21% и Б) По-скоро да 41,07% доминират като мнение над избралите отрицателен отговор. Най-висок процент утвърдителен отговор на този въпрос са дали началните учители от 101 СОУ – А) Да 36,36%, а най-нисък – от 144 СОУ – А) Да 10%.

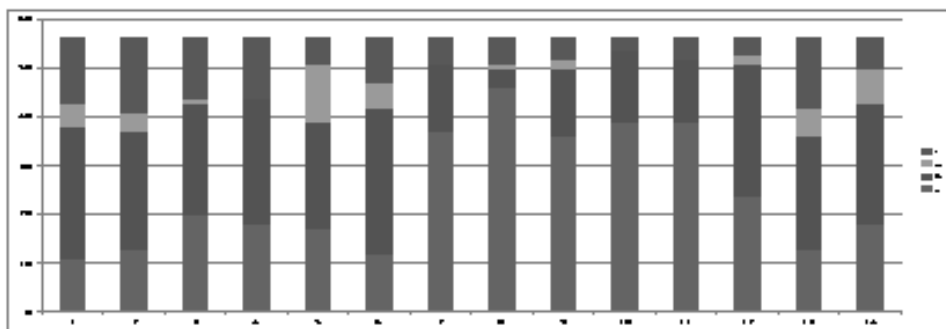
- Имат ли конкретни предложения началните учители за създаване на условия за успешната професионална реализация на студентите от специалност Педагогика става ясно от отговорите на въпроса в условно обособената група Д) **Идеи за създаване на необходимите предпоставки за успешната професионална реализация на студентите педагози като потенциални начални учители (въпрос 14)**.

Началните учители са избрали следните отговори на *въпрос 14. За да е успешна професионалната реализация на студентите педагози като потенциални начални учители, преподаватели по български език и литература, е необходимо: А) Да се установят по-добри контакти между висшето училище, подготвящо студенти от специалност Педагогика и базовите училища – 32,14%; Б) Да се съдейства за мотивиране на студентите педагози да преподават като начални учители по български език и литература както от висшето училище, така и от базовите училища – 3,00%; В) Да се реализират форми на следдипломна квалификация за запознаване на началните*

учители от базовите училища със съвременни образователни технологии в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен – 1%; Г) Да се усъвършенства научната (в частност методическата) подготовка на студентите педагози като потенциални начални учители по български език и литература – 4,00%; Д) Друго. Най-висок е процентът на респондентите (32,14%), според които е необходимо да бъдат създадени по-добри контакти с висшето училище (в случая СУ „Св. Климент Охридски“), подготвящо студенти педагози и базовите училища. В тази посока предстои съвместна работа между отделните институции – висше училище и базово училище, с цел – усъвършенстване на подготовката на студентите педагози и създаване на необходимите предпоставки за успешната им професионална реализация като потенциални начални учители. Най-висок процент, избрали отговор А) на този въпрос, са началните учители от 101 СОУ – 63,64%; най-висок процент, избрали отговор Б) са учителите от 133 СОУ – 62,50%; най-висок процент, избрали отговор В) са учителите от 133 СОУ – 25%; най-висок процент, избрали отговор Г), са учителите от 144 СОУ – 20%. Към този въпрос в „Друго“ началните учители са направили следните констатации и предложения:

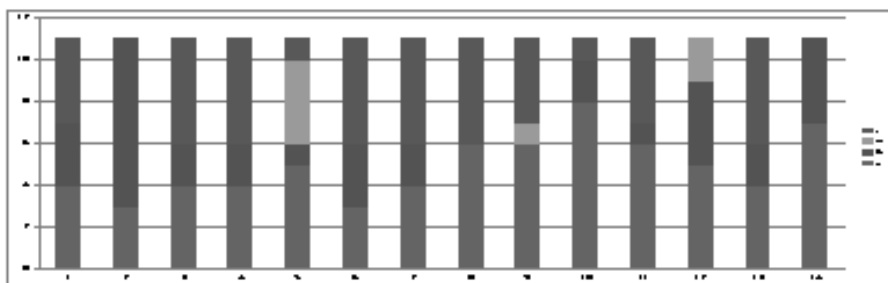
- Да се увеличи времетраенето на педагогическата практика за студентите педагози (144 СОУ).
- Студентите педагози да бъдат приети като висококвалифицирани, равностойни колеги, които имат желание да работят качествено, но и да получават адекватно възнаграждение за своя труд, за да не се налага да работят допълнително, а да имат време за подготовка на уроците си (139 ОУ).

Графично представени, резултатите от анкетното проучване изглеждат общо за началните учители респонденти по този начин:

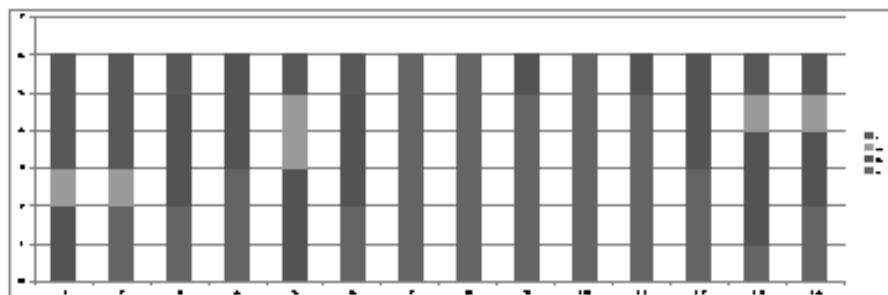


За отделните училища, с чиито начални учители е проведено изследването, резултатите от анкетата изглеждат по следния начин:

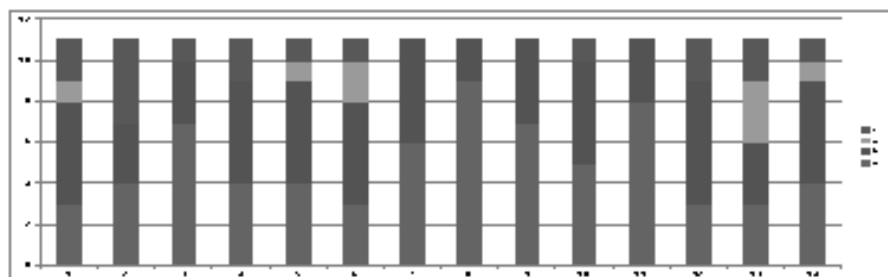
• 101 СОУ „Бачо Киро“:



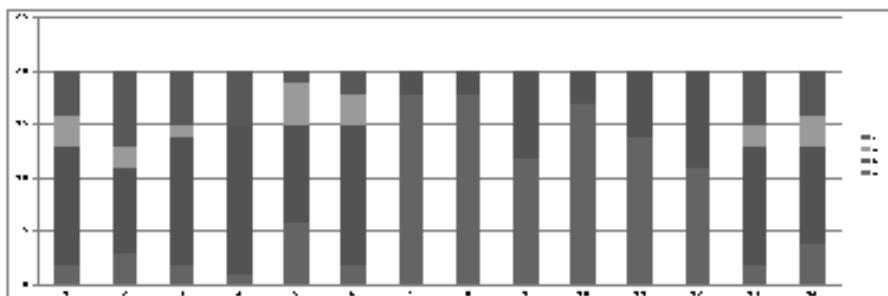
• 135 СОУ „Я. А. Коменски“:



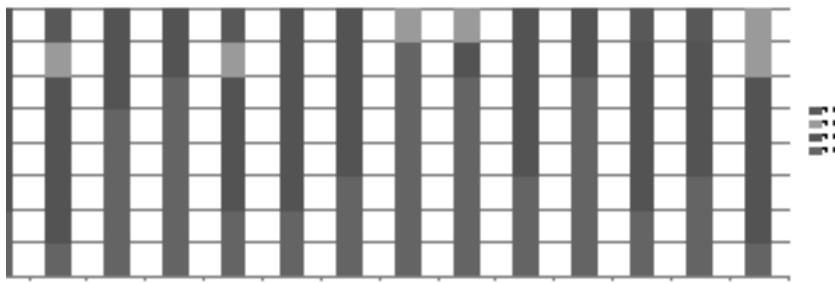
• 139 ОУ „Захарий Круша“



• 144 СОУ „Народни будители“



• 133 СОУ „А. С. Пушкин”

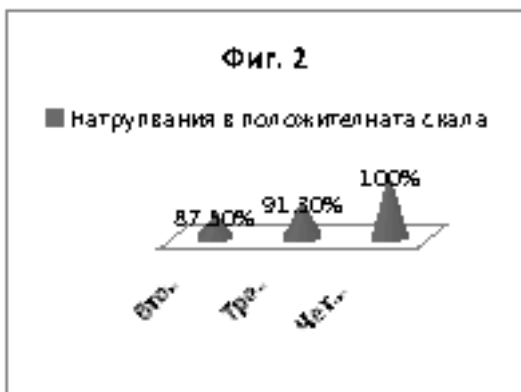


СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО С НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ И СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ ПЕДАГОГИКА НА СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Резултатите, получени по първата група въпроси – *Равнище на езиковата, педагогическата и методическата подготовка на студентите педагози като потенциални начални учители* (въпроси 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12), показват, че са налице разлики в мнението на двете целеви групи по въпросите, свързани с общопедагогическата подготовка на студентите педагози (вж. фиг. 1). На основата на получените резултати би могло да се твърди, че анкетираните студенти са удовлетворени от езиковата, педагогическата и методическата подготовка, която са получили в процеса на обучение, в сравнение с изказаното мнение по същия въпрос от страна на началните учители.



Първият формулиран индикатор в тази група изследва удовлетвореността на респондентите от *методическата подготовка на студентите педагози като*

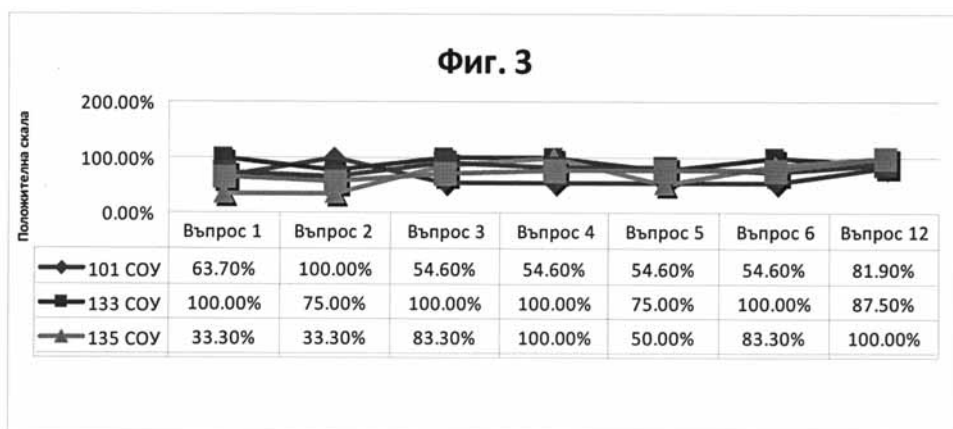


потенциални начални учители по български език и литература.

Отговорите на студентите педагози звучат оптимистично, тъй като 94,3% от тях регистрират удовлетворение от своята методическа подготовка. Интересен е фактът, че с нарастване на годините на обучение (в по-горен курс) може да се отчетат все по-високи стойности на удовлетвореност (вж. фиг.2). Подобни данни

звучат логично, тъй като по време на своето обучение студентите педагози трупат знания и опит, които могат да се разглеждат като основната причина за регистрираното удовлетворение и самочувствие от тяхна страна.

Не без значение са получените резултати по същия индикатор, но този път в групата на учителите от базови училища. Следва да се отбележи, че се наблюдават осезаеми различия между изследваните подгрупи. Както се вижда на фиг. 3, мненията на началните учители варират значително, като започват от 66,7% натрупвания в отрицателната скала (135 СОУ) и достигат 100% удовлетвореност сред анкетираните в 133 СОУ. Подобни разминавания трудно може да бъдат анализирани, тъй като диапазонът между тези две подгрупи е твърде голям. Може да се предположи, че тъй като в тези училища студенти от български и гръцки произход, носители на различни майчини езици, апробират уроците си в класове с ученици от различни етноси, това е породило и различие в мненията относно методическите компетентности на бъдещите педагози.

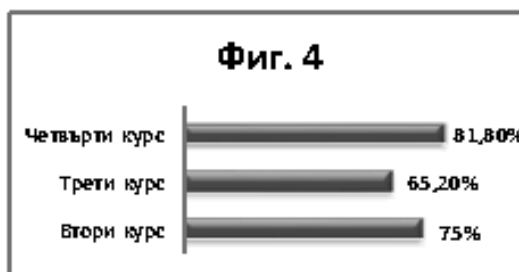


Сравнявайки регистрираните 67,9% в положителната скала при началните учители с 94,3% – при студентите педагози, може да се направи извод, че студентите са далеч по-удовлетворени от методическата подготовка, която се предоставя по време на обучението на бъдещите педагози. Причините за тези разлики може да се дължат както във високата самооценка на студентите педагози, така и на скептично мислене от страна на началните учители. Обнадеждаващо звучи фактът, че преобладаващият дял отговори и за двете целеви групи е сгрупан в положителната скала, което може да се разчете като относителна удовлетвореност и на двете от методическата подготовка на студентите педагози като потенциални начални учители.

Сходни резултати са получени и по втория индикатор – *Студентите педагози владеят книжовния български език на високо равнище*. По това твърдение 73,6% от анкетиранияте студенти регистрират мнението за наличие на висока езикова култура. Интересно е, че третокурсниците регистрират най-малък брой натрупвания в положителната скала (вж. фиг. 4), което може да се дължи на факта, че вече са приключили обучението си по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен и към настоящия момент част от тях изучават свободноизбираемата дисциплина „Съвременен български език“. Това може да е причина за известни съмнения от страна на тази изследвана подгрупа, отнасящи се до високото равнище на владееене на книжовния български език. С това се обясняват и високите процентни натрупвания в положителната скала както при четвъртокурсниците, които вече са преминали този етап в обучението си, така и при второкурсниците, на които тепърва предстои да се „сблъскат“ с богатството на книжовния български език.

Натрупаните отговори по този индикатор в положителната скала сред анкетиранияте преподаватели са сходни с тези по предходния. Общо 66% от началните учители са удовлетворени от равнището на книжовния български език на студентите педагози. Отново се забелязва известно недоверие в готовността на студентите педагози да преподават по български език и литература в началния етап на основната образователна степен, което се забелязва при всички останали индикатори в този клъстер.

Следващите два индикатора разглеждат готовността на студентите педагози да преподават в уроците по български език и литература – *Студентите педагози преподават в уроците по български език в съответствие с равнището на езиково развитие на учениците (въпрос 3)* и *Студентите педагози*



преподают в уроците по литература в съответствие с равнището на езиково развитие на учениците (въпрос 4). Противно на очакванията регистрираните отговори по тези два индикатора не са равни. Логиката следва двата учебни предмета да са неразривно свързани, тъй като трупането на познания за единия води до познания и в другия. Мненията на преподавателите са сходни, но са регистрирани известни различия – 76,7% в положителната скала по третия индикатор и 78,6% в положителната скала по четвъртия. Такива резултати дават основание да се твърди, че началните учители смятат преподаването в уроците по литература за по-достъпно за студентите педагози. Студентите не намират различия в преподаването по тези два дяла от учебния предмет Български език и литература, тъй като са равни – 90,6% в положителната скала.

Студентите педагози прилагат съвременни образователни технологии (в това число и интерактивни методи) в уроците по български език и литература е следващият формулиран индикатор в тази група. Получените резултати отново регистрират известни различия между двете целеви групи. 88,7% от групата на студентите регистрира мнението, че умело прилагат съвременните образователни технологии в уроците по български език и литература. 69,4% от анкетираните начални учители са отбелязали натрупвания в положителната скала по този индикатор.

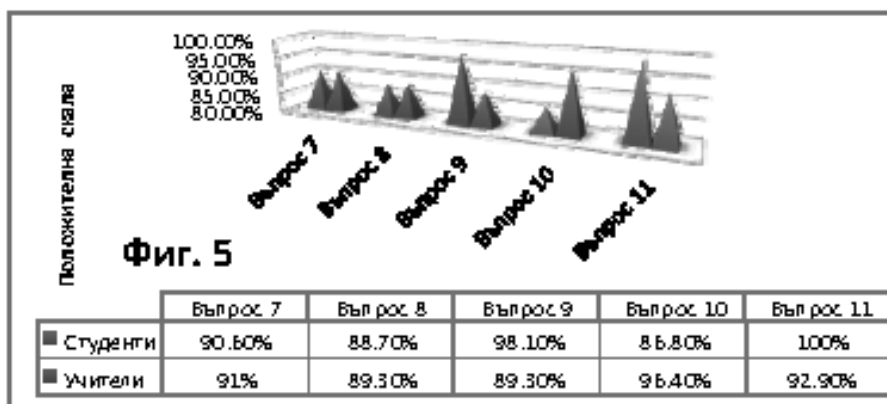
Тези резултати пряко кореспондират с получените такива по следващия формулиран индикатор – *Студентите педагози обвързват умело отделните учебни ситуации в уроците по български език и литература*, а именно – 88,7% от анкетираните студенти смятат, че умеят да обвързват отделните учебни ситуации, докато при анкетираните учители процентът пада до 75%.

Получените резултати по тези два индикатора може да се разгледат като следствие от изказаните мнения на двете целеви групи относно нивото на методическа подготовка на студентите педагози. Добрата методическа подготовка обуславя използването на съвременни образователни технологии, както и уменията да се обвързват отделните учебни ситуации. От големия дял натрупвания в положителната скала по предходните два индикатора може условно да се потвърди истинността на резултатите, получени по първия формулиран индикатор в тази група.

Последното твърдение в този клъстер – *Студентите педагози се нуждаят от усъвършенстване на методическата си подготовка за преподаването по български език и литература в началния етап на основната образователна степен* – очертава интересна тенденция, тъй като по всички предишни индикатори анкетираните лица изказват удовлетворение от общопедagogическата подготовка на бъдещите педагози, което противоречи на получение резултати по този индикатор. Нужда от усъвършенстване на методическата подготовка за преподаване по български език и литература отчитат 88,7% от студентите и 91,1% от анкетираните начални учители. Това е първият индикатор, при който

получените резултати от двете целеви групи са толкова близки, което може да се разчете като подкрепяне на идеята, че „винаги може повече и по-добре“.

Следващите две групи твърдения (*Взаимодействие на студентите педагози с началните учители от базовите училища* и *Взаимодействие с преподавателя по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен*) ще бъдат разгледани заедно, тъй като се отнасят до взаимодействието на студентите педагози с кадри, работещи в образователната сфера на различни равнища. Както се вижда на фиг. 5, получените резултати са изключително сходни помежду си.



Във втората формулирана група твърдения индикаторите са както следва:

- ✓ *Студентите педагози се нуждаят от съдействие от страна на началните учители от базовите училища при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература.*
- ✓ *Студентите педагози получават необходимото съдействие от началните учители от базовите училища при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература.*
- ✓ *Студентите педагози се съобразяват с направените от началните учители от базовите училища препоръки за подготовката и реализацията на уроците по български език и литература.*

Данните, получени при обработката на резултатите от проведеното анкетно изследване, показват, че и двете целеви групи са удовлетворени от взаимодействието си, тъй като натрупванията в положителната скала са изключително високи и сходни. Изключение правят анкетираните начални учители от 101 СОУ „Бачо Киро“, които регистрират значително по-ниска степен на удовлетвореност от взаимодействието си със студентите педагози по време на тяхната обща работа – 43,5% от тях са направили своя избор в отрицателната скала. Анкетираните учители от 101 СОУ „Бачо Киро“ споделят в разговор по

време на кръгла маса за обсъждане на резултатите от проведеното изследване, че при тях на преддипломна практика са били разпределени предимно студенти от гръцки произход, които са срещнали затруднения в работата с децата от ромски произход, които са голям брой от учениците в това училище.

Конкретната целева подгрупа отбелязва също толкова негативно мнение и по въпросите, свързани с взаимодействието на студентите педагози с преподавателите им по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен – *Студентите педагози се нуждаят от съдействие от страна на преподавателя по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен при подготовката и реализацията на уроците по български език и литература и Студентите педагози се съобразяват с напращаните от преподавателя по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен препоръки за подготовката и реализацията на уроците по български език и литература*. Получените резултати по тези два индикатора са много близки (вж. фиг. 5) и са свидетелство за пълноценната комуникация между студентите педагози и титулярите на гореспоменатата дисциплина.

Предпоследният формулиран индикатор изследва степента на мотивираност на студентите педагози да преподават като начални учители в уроците по български език и литература – *Студентите педагози са мотивирани да преподават по български език и литература в началния етап на основната образователна степен*. Големият диапазон между резултатите на двете целеви групи поражда въпроси, свързани с обективността на отговорите на респондентите. От групата на студентите 83% отчитат мотивираност да се реализират като потенциални начални учители, докато едва 64,3% от анкетиранияте учители споделят същото мнение. Интересно е да се отбележи, че изследваните преподаватели от 101 СОУ „Бачо Киро“ са регистрирали 45,5% натрупвания към утвърдителен отговор „не“. Високите процентни натрупвания в положителната скала все пак звучат обнадеждаващо с оглед демографската и социален статус на професията у нас.

Последният формулиран индикатор изследва мненията на респондентите относно предпоставките за успешната професионална реализация на студентите педагози – *За да е успешна професионалната реализация на студентите педагози като потенциални начални учители, преподаватели по български език и литература, е необходимо...* Най-висок процент и при двете целеви групи е получен при отговор Б) *Да се съдейства за мотивиране на студентите педагози да преподават като начални учители по български език и литература както от висшето училище, така и от базовите училища* (38,6% избирания сред студентите; 45% – сред началните учители). Следващият по брой избирание отговор е А) *Да се установят по-добри контакти между висшето училище, подготвящо студенти от специалност Педагогич-*

ка и базовите училища (31,6% избирания сред студентите; 32% – сред началните учители). Важно е да се отбележи, че другите два възможни отговора – В) *Да се реализират форми на следдипломна квалификация за запознаване на началните учители от базовите училища със съвременни образователни технологии в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен* и Г) *Да се усъвършенства научната (в частност методическата) подготовка на студентите педагози като потенциални начални учители по български език и литература* – са с изключително ниски процентни натрупвания, откъдето може да се съди, че студентите педагози нямат нужда от допълнителна общопедагогическа подготовка. Двете целеви групи се съгласяват, че за успешната професионална реализация на студентите педагози от най-голяма важност се явява мотивираността им да усъвършенстват подготовката си като потенциални начални учители. Друг важен акцент е поставен върху необходимостта от по-добри контакти между двете институции, подготвящи студентите педагози като бъдещи професионалисти. Към този въпрос в „Друго“ началните учители са направили следните констатации и предложения: *да се увеличи времетраенето на педагогическата практика за студентите педагози (144 СОУ); студентите педагози да бъдат приети като висококвалифицирани, равностойни колеги, които имат желание да работят качествено, но и да получават адекватно възнаграждение за своя труд, за да не се налага да работят допълнително, а да имат време за подготовка на уроците си (139 ОУ); да се усъвършенстват знанията на студентите педагози по български език и литература (133 СОУ)* (вж. по-подробно: Петкова, М., З. Вълкова. 2012:100–114.)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основните изводи, до които води анализът на резултатите от изследването, са следните:

1. Мненията на анкетираните начални учители относно общопедагогическата подготовка на студентите педагози са твърде нееднозначни. Това може да се дължи както на различни изисквания към методическата, езиковата и педагогическата подготовка, от тяхна страна, към студентите педагози, така и от индивидуалните заложби, способности и знания и умения на студентите, които те са приложили по време на апробирането на уроците си по български език и литература. Трябва да се отбележи, че повече от половината респонденти изказват, ако не пълно, то поне частично удовлетворение от общопедагогическата подготовка на студентите педагози.

2. Мненията на анкетираните студенти от специалност Педагогика са изключително сходни, като се забелязва тенденция към завишена самооценка по въпроси, свързани с тяхната методическа, езикова и педагогическа подготовка, за което може да се съди от големия дял натрупвания в положителната скала.

3. На основата на анализа на получените резултати може да се твърди, че са налице предпоставки за успешно и ползотворно взаимодействие между студентите педагози и началните учители от базовите училища, тъй като и двете страни осъзнават необходимостта от взаимопомощ за по-ефективното реализиране на уроците по български език и литература.

4. Студентите педагози в много висока степен осъзнават необходимостта от подкрепата и съдействието на преподавателя по Методика на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен за успешното реализиране на уроците им.

5. Студентите педагози са силно мотивирани да се реализират като начални учители по български език и литература, но според една голяма част от началните учители все още трябва да се работи, за да се повиши степента на мотивираност сред бъдещите педагози.

6. За да бъде успешна професионалната реализация на студентите педагози, следва да се работи по посока подобряване контактите между висшето училище и преподавателите от базовите училища.

7. Студентите от специалност Педагогика в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ имат необходимата готовност за преподаване като начални учители по български език и литература, но се нуждаят от подкрепата на по-висококвалифицирани кадри в областта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Български тълковен речник. Четвърто издание. Наука и изкуство, С., 1994.
2. Буров, Ст., В. Бонджолова, М. Илиева, П. Пехливанова. Съвременен тълковен речник на българския език с приложения, трето издание. GABEROFF – ЕООД, ВТ.
3. Десев, Л. Речник по психология. Пето поправено и допълнено издание. Булгарика, С., 2008.
4. Иванова, Н. Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Част първа: Български език. С., Образование, 2007.
5. Иванова, Н. Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Част втора: Литература. С., Образование, 2008.
6. Платонов, К. Краткий словарь системы психологических понятий. Высшая школа, М., 1984, с. 28.
7. Попов, Л. Отражения на педагогическата реалност. Обща педагогика, част 2. ИК Даниела Убенова, София, 2006, с. 5.
8. Петкова, М., З. Вълкова. Студентите от специалност Педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ и готовността им да преподават по български език и литература като бъдещи начални учители. – *Образование*, 2012, 5, 100–114.

Постъпила декември 2012 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ТВОРЧЕСТВОТО НА ПЕТКО ЦОНЕВ – ДВЕ ГЛЕДНИ ТОЧКИ

ЕМИЛИЯ ЕНИЧАРОВА, ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА

Emiliya Enicharova, Vasya Delibaltova. THE WORKS OF PETKO TSONEV – TWO PERSPECTIVES

The study presented pedagogical heritage Petko Tsonev - Bulgarian scholar-teacher in the first half of the twentieth century analysis of his scientific work is carried out by historical and contemporary educational perspective to highlight the one hand, the eternal and the other hand, the current today in his ideas on education and training

УВОД

Вероятно най-силното време на българската дидактика са годините между 1920–1945. В разгорещените дискусии за бъдещето на училището през този период, излизат забележителните трудове на М. Герасков (публикувал 1921, 1924, 1926, 1933, 1935, 1944), В. Манов (1923), П. Боев (1935), П. Теохаров (1943). Сред тях безспорно едно от най-запомнящите се с творчеството си име е това на П. Цонев.

Целта на настоящата студия е да се проследи и анализира от историческа и от дидактическа гледна точка наследството на П. Цонев, като се открият най-ярките акценти в личната му и професионална съдба в исторически контекст и през погледа на съвремието. Избраният подход е сравнителен не просто като гледни точки, а и като присъствие на двама автори със собствени, често дискутиращи една с друга интерпретации, но по своеобразен начин „приближаващи“ до сърцевината на работата на изтъкнатия български педагог.

ПРОФ. Д-Р ПЕТКО ПЕНЧЕВ ЦОНЕВ – БЪЛГАРСКИ УЧЕН-ПЕДАГОГ
ОТ ПЪРВАТА ПОЛОВИНА НА ХХ ВЕК
(ИСТОРИЧЕСКА ПЕРСПЕКТИВА)¹

Петко Цонев (1875–1950) е роден на 27.10.1875 г. в с. Люблен, област Търговище. Получава средно образование в земеделското училище в Образцов чифлик, Русенско. Завършва философия и педагогика в Цюрих (Швейцария) и през 1900 г. защитава дисертация на тема: „Begleiterscheinungen psychischer Vorgänge in Atem und Puls“ (Съпътстващи явления на психичните процеси при дишане и пулс). Работи като учител в Садово, Шумен и Кюстендил. В периода 1911–1913 г. е главен инспектор по професионално образование при Министерството на търговията, промишлеността и труда, а през 1920 г. е главен училищен инспектор в София. Член е на обществото по експериментална педагогика (Санкт Петербург) и на Международната федерация на възпитателните съюзи [2, с. 1118].

Кариерата му на преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“ започва през 1920 г., когато заема асистентско място. През 1921 г. е избран за редовен доцент с хабилитационен труд на тема „Методика на обучението по съчиняване в средните училища“ (1920), през 1925 г. е избран за извънреден професор, а от 1931 г. П. Цонев е редовен професор в Историко-филологическия факултет. След 1946 г. е хоноруван професор в Софийския университет [пак там]. П. Цонев води лекционните курсове по Дидактика, Методика на обучението в основните училища, Методика на формалното образование, Педагогическа психология, Училищна организация [пак там]. Създава значителен брой научни трудове, в които е отразен обликът му на ерудиран педагог – теоретик и практик. Освен цитираните в литературната справка произведения той е автор и съавтор на многократно преиздавани учебници и методики по различни учебни предмети за началния, прогимназиалния и средния курс – методика на обучението по съчинение в средните училища, методика на обучението по български и чужди езици за студенти, по природознание, по естествена история, по четене и писане, по български език, по география, по антропология, по минералогия и геология, по отечествознание, буквари и читанки, учебници за училищната дисциплина, превежда „Изследване интелигентността на децата в основното училище“ на Ернст Мойман.

Сред факторите, които превръщат П. Цонев в представител на реформаторски настроените български педагози, водещи са отличната академична подготовка и детайлно познаване на постиженията на българските и западните педагози и психолози, в съчетание с реална учителска практика и опит като училищен инспектор. Прочитът на теоретичните му трудове насочва към

¹ Автор на тази част на студията е доц. д-р Емилия Еничарова.

констатацията, че за него същинската цел на промяната, която трябва да засегне учебно-възпитателната теория и практика във всичките ѝ измерения – нравствено възпитание, подготовка на учителите, учебни методи и средства, образователен идеал, мястото на класическото и реалното, общото и специалното образование и т.н. П. – са щастието и просперитетът първо на детето, на отделната личност, а оттука на цялото общество.

През 1928 и на следващата 1929 г. излизат от печат два от най-значимите му теоретични труда – „Новото училище. Идеал и възможности“ (1928) и „Методи на моралното образование“ (1929).

В „Новото училище. Идеал и възможности“ [11] критичният анализ на състоянието на българското образование е осъществен колкото от педагогическа, толкова и от социално-икономическа гледна точка. Авторът следи с тревога обезпокоителните тенденции в общественно-политическия живот и с горчивина констатира, че напредъкът на естествените науки влияе разрушително на „човешките схващания за добро и идеалите“ (някога и Русо бе стигнал до подобен извод). Във време, в което хората са обладани от „безумен стремеж“ към блясък и лукс, духовното богатство е загубило стойността си. От една страна, заради ориентацията към тясна специализация – педагогически отзвук на развитието на естествените науки и техниката – изчезва „духът на единството в културата“ [пак там, с. 5]. От друга страна, в съответствие с традицията на хуманитарното, класическото образование, от „ученика все още се изисква да владее цялото духовно богатство на миналото, без каквото и да било съобразяване със силите му“. Но осъществявани самоцелно, без разумно съчетаване на елементите на двата модела на подготовка, нито единият, нито другият вид образование развиват „разсъдъка, чувствата и волята“. Последниците от това са, че „съществува културно неравенство“ [пак там].

Въпреки политическите декларации, облечени в законови разпоредби, училището не е демократично, а реализирането на принципа за задължителност на образованието не се контролира с всички мерки, предвидени в нормативните актове. Т.нар. от закона народно училище е „привилегия на заможните граждани“, а в докладите на училищните инспектори като основни причини за слабата посещаемост на училището в задължителната възраст и степен настойчиво се сочат бедността и безотговорността на родителите, но гузно се премълчава най-съществената – „нехайството на държавата“ [пак там, с. 15].

Образователният идеал, към чието постигане са насочени усилията на българските педагози, не държи сметка за предизвикателствата на настоящето и бъдещето, защото всъщност е „идеал от миналото“. Доказателства за този извод авторът открива в конкретната учебно-възпитателната практика: тъй като не се познават, се игнорират психо-физическото развитие и индивидуалните особености на ученика; в училището властва „дидактически материализъм“ – предвиденият за усвояване учебен материал е в неоправдано голям обем;

методите на обучение са остарели и вместо да подпомагат, възпрепятстват учебно-възпитателния процес; не се разбира и затова не се използва потенциалът на принципа за нагледност; обучението не е свързано със създаването на навици; почти изцяло са изключени „социалните познания и морал“, а възпитанието се гради единствено върху авторитета на възрастните, като се налагат прекалено много наказания. В резултат на всичко това „днешното училище не подготвя децата за живота“ [пак там, 15–20].

П. Цонев вижда реформираното училище като основен фактор за преодоляването на многобройните проблеми, вярвайки, че негова присъща функция е да уравнирява, да разпределя равномерно националната култура. Дълбоко убеден е, че едва когато за образованието започне да се мисли в този план, училището ще бъде народно не само по наименование, но и по съдържание и ще бъде не просто задължително, но и реално достъпно [пак там].

Анализирайки някои съвременни опити за осъществяване на идеята за ново училище, при повечето от които се стига до почти пълно омаловажаване на мястото на педагога в учебно-възпитателния процес, авторът съветва да се избягват крайностите, защото „без ръководството на учителя свободата се обръща в слободия“. Поради това правилното решение трябва да се търси в отсяването и съчетаването на най-реалистичните моменти в разнообразните предложения за реформиране на училището.

За разлика от традиционното в новото училище според П. Цонев образователната програма ще обхваща всички клонове на човешкото знание, а неин първоизточник ще бъдат природата и културата; основният принцип при подборбата на учебния материал ще бъде принципът за природосъобразност; новото училище ще бъде сред природата и седмичната учебна натовареност на децата ще бъде по-малка; в учебно-възпитателната работа и пряка цел, и основно средство за постигането ѝ ще бъде тяхната „наблюдателна и вътрешна активност“, като на преден план ще стои практическото решаване на реални проблеми; в новото училище няма да се оказва какъвто и да било натиск върху ученика, включително и този – да учи, „защото да се застави да учи е безсилие на метода“; учителят в новото училище ще обича децата, ще бъде образец на поведение и интелигентен помощник на учениците в учебния процес [пак там, с. 137].

Във връзка с това новият образователен идеал чертае образа на хармонично развитата и щастлива личност и по-конкретно – физически здравият човек, който според дарбите си владее определена професия и според силите си работи в служба на обществото, защото не съществува лично щастие без обществено благополучие. За разлика от традиционното образование в новото училище ще се създават различни типове идеални хора според дарбите им, но те ще бъдат обединени от стремежа си за постигане на нравствения и социалния идеал чрез индивидуален и колективен творчески труд [пак там].

Тази своя теза П. Цонев убедително обосновава, когато в периода 2–4 април 1939 г. в София в сесия на Комитета за проучвания при Управителния съвет на Просветния съюз се разисква въпросът каква насока трябва да се даде на средното образование в България – хуманитарна или реална. Разсъждавайки върху предимствата и слабите страни на единия и другия вид подготовка, П. Цонев преценява, че отговорът се съдържа в целта, към която трябва да бъде насочена работата в общообразователното училище, а именно: „всестранно и хармонично да развива учещия се към съвременните национални и общочовешки културни идеали и с оглед дарбите да го подготви за общополезен деец в дадена културна област“. В типичния за него премерен стил обобщава, че е неразумно да се противопоставят класицизмът и реализмът, защото те взаимно се допълват. Най-логичният подход за решаването на този дългогодишен спор в педагогическите среди е не да се отрича реалната или хуманитарната насоченост на образованието, а да се търси и постигне баланс и правилно планиране на единия и другия вид подготовка в средните училища в България – опитът на миналото, който предлага класическата подготовка, трябва да се обогати с опита на настоящето и на реалното познание. В този „хармонизиращ“ дух са размислите на П. Цонев и в „Дидактика. Част I. Теория и практика на обучението“, където се коментира въпросът за общото и специалното образование. Там се посочва, че „училището трябва да дава общо образование, за да се поддържа единството на общежитието и паралелно да развива силните страни на ученика чрез труд в дадена професия“ [8, 71–72; 18, с. 45].

Въпреки че се стреми да примири аргументите „за“ и „против“ реалното и класическото образование, П. Цонев сякаш е по-склонен да даде приоритет на реалните знания – все пак най-важното в идеята за ново училище, чийто привърженик е, е необходимостта от подготовка на децата за живота – нали училището във вида, в който е, далеч не постига тази цел (виж по-горе). Затова деликатно, но категорично подчертава, че „класицизмът въздейства на учащия се ... повече с авторитета и културния опит на миналото, докато реализмът сам дава опита и въздейства с очевидната убедителност на фактите“ [8, с. 71]. Според него предимството на реалното образование е и в това, че то е достъпно и за малките деца, докато класическата програма е по силите само на големите ученици. И още нещо, на което обръща внимание П. Цонев: ако се цени преди всичко образователният потенциал на класическата култура, то той може да се предаде и овладее и чрез преводи на съвременни езици – реалността в училище изобилства от доказателства, че именно класическите езици са най-сериозната, а за мнозина ученици и непреодолимата пречка за усвояването на духовното наследство на старите цивилизации [пак там, с. 72].

Все в тази връзка П. Цонев говори за необходимостта от технически труд в общообразователното училище, което по негово мнение трябва да обхваща

възрастта 6–15 години и заедно с детските училища да бъде задължително и общодостъпно. В произведението си „Основни въпроси на техническото образование“ (1930) посочва, че в училище има класове за слушане, а не лаборатории, има чинове вместо работни маси. Неколкократно подчертава, че техническият труд трябва да се въведе и като принцип, и като отделен учебен предмет в общообразователното училище. Убеден, че само трудът развива човека хармонично – физически и интелектуално – П. Цонев настоява техническият труд под формата на игра да бъде единственият учебен предмет в детските училища, а в основното училище – до 9-годишна възраст – да се превърне в база за цялото обучение, както и да се въведат повече стопанско-технически и практически предмети.

През 1929 г. излиза от печат „Методи на моралното образование“ – труд, в който авторът доразвива идеите си за нравственото възпитание на новия човек. И тук аргументирано е прокарана тезата, че грубият материализъм, подхранен от развитието на естествените науки, влече след себе си морална деградация. Разсъжденията на П. Цонев не са загубили своята актуалност поради сходството в общественно-икономическите условия тогава и днес: „...В стремежа за трупане на богатство, трупане на капитали, моралните ценности са забравени... Моралът е в упадък. Самият живот на човека се цени по-малко от преди, доверието между хората го няма, зачитането на чуждото мнение... Но да не се вини само училището и науката. Самият обществен живот трудно се ръководи, а той формира най-вече младите...“ [12, с. 3].

П. Цонев със съжаление отбелязва, че въпреки реформените стремежи в областта на образованието и въпреки обективните успехи в учебното ни дело, тъй като нравственото възпитание е занемарено, то и резултатите от него са разочароващи. Авторът обръща внимание на това, че освен ширещият се „груб материализъм“, друга не по-маловажна причина за снижените изисквания, а оттук и за неприемливия нравствен облик на учениците, е игнорирането на принципа за природосъобразност в учебно-възпитателния процес. Вследствие на непознаването и несъобразяването с психофизическите особености на децата от тях се изисква и очаква единствено послушание, разчита се само на авторитета на възрастните. Затова и „дисциплината, на която се радваме“, е резултат от „страх и лицемерие“ [пак там]. Често безсистемно и прибързано се предписват всевъзможни правила, издават се заповеди, налагат се безсмислени наказания. Детето вижда само волята на учителя – липсва личният жив пример на възрастните, изчезва човешкото общуване и топлотата помежду им. В училище се „проповядват“ нравствени понятия, но без упражняване в прилагането им децата порастат без изградени нравствени позиции, лишени от способността да преценяват постъпките – своите и на другите – от морална гледна точка. Ето защо П. Цонев предлага целта на нравственото възпитание да се зададе във формален и в материален план. Наблюдавайки отношенията

между хората, учейки се да открояват нравственото от безнравственото, децата ще градят и развиват своите морални устои – така ще се постигне формалната страна на нравственото възпитание, а чрез запознаването със задълженията им като граждани и приучване към спазването им, ще се осъществи и материалната страна на целта на нравственото възпитание [пак там, 20–26].

П. Цонев откроява три етапа в „учебния метод“ по нравовъведение: наблюдение, вътрешна преработка, приложение. Препоръчва нравственото възпитание да следва етапите на образователния процес, т.е. да бъде съобразено с възрастовите особености на учениците, а учебният материал да „извира“ от живота; трудът да се използва като основно средство в работата за изграждане на моралната личност; да се погледне сериозно на ученическото самоуправление заради потенциалът, който се крие в „масовата психика на класа“; да се намери разумен баланс между послушанието, което се изисква от децата и свободата, от която те също имат нужда, за да се развият като нравствени личности [пак там].

И в двете произведения е добре откроена една от постоянните теми в творчеството на П. Цонев – осъвременяване на подготовката на учителите в съответствие с необходимостта от реформиране на училището. Изглежда, че точно тази идея възниква най-рано у автора, тъй като именно нея разработва в едни от първите си учебници. Още през 1904 г. (едва 29-годишен) той публикува „Ръководство по педагогическа психология и възпитание (върху опитна основа)“ и „Увод в експерименталната педагогика“. Тук авторът прави конкретни предложения за промяна в теоретико-практическата подготовка на учителите. Впечатлен от начина, по който се осъществява педагогическата и психологическата подготовка на учителите в Швейцария (той е възпитаник на университета в Цюрих) и в други западноевропейски държави и в САЩ, и добре запознат със слабостите на учебните планове и програми в българските педагогически училища, П. Цонев обръща внимание на необходимостта от сериозна подготовка на педагозите по психология. Според него, като начало, трябва да се създаде учебник, отразяващ постиженията на западната психология, който да запознае учителите със същността на „съзнателните явления“ и да ги ориентира в приложението на психологическото познание в работата им като възпитатели [9, с. 3]. Освен това психология трябва да се изучава „три години под ред, и не както е сега, само една година и то в оная възраст, в която учениците най-малко могат да разберат отвлечени предмети“ [10, с. 30]. А вече като действащи учители, ако искат да изградят практиката си на основата на принципа за природосъобразност, педагозите трябва да осъществяват психологически наблюдения и изследвания над децата, да изучават детската природа. И за да има реална полза за учителите от „Ръководството“, в първата част П. Цонев дава указания за опитното изследване на „душевните способности“, а във втората част, където се разглеждат общи въпроси на възпитани-

ето, вниманието е съсредоточено върху проучването на индивидуалните особености на учениците по пол и възраст. Успоредно с това авторът уточнява как наблюденията и резултатите от тях могат да се приложат в учебно-възпитателния процес.

Аргументацията на необходимостта от психологическа подготовка на учителите продължава в „Увод в експерименталната педагогика“. Определяйки психологията като „основната спомагателна наука на педагогиката“ [10, с. 3], П. Цонев посочва, че освен общопсихологически знания педагогът трябва да притежава и знания за психологическите особености на различните периоди в училищната възраст. Това, от една страна, ще го предпазва от грешки в процеса на обучението, а от друга страна, така учителският труд ще скъса с рутината и шаблона и ще придобие научен характер. Изучавайки законите на детската психология, педагогът ще разбира по-добре душата на своите възпитаници, а това ще му даде възможност да планира и конструира съобразно техните особености учебната дейност. П. Цонев акцентира върху тези препоръки, защото преките му наблюдения сочат, че част от българските педагози омаловажават мястото на психологическите познания и се опират преди всичко на личната си практика. В тях се е вкоренило убеждението, че единствено дългогодишната практика, без постоянно и целенасочено изучаване и прилагане в учителската практика на постиженията на естествените науки и психологията, създава истинския педагог. Освен това почти всеки опит за критика на статуквото се натъква на „...маса педагогически догми, които имат само три качества: гъвкавост, предубеждение и старост...“ [10, 8–9]. На тази закостенялост в мисленето, на „педагогическия догматизъм“ [пак там, 7–9], П. Цонев противопоставя идеята за педагогика, основана на опита, на педагогическия експеримент, защото експериментът отдавна се е доказал като успешен метод на изследване в естествените науки, а и психолозите вече не разчитат на пасивното наблюдение, а целенасочено използват експеримента за изучаване на душевните явления. Окуражаващо според автора е, че се срещат и „сериозни учители“, които се стремят да изучават посредством анализ детската душа. Разбирайки, че това не е достатъчно, и повлияни от примера на психолозите, те все по-често осъществяват контролиран опит в практиката си. По този начин психологическият експеримент преминава в педагогиката с цел, въз основа на изследваните от психологията явления, да се открият методи и средства за прилагането им в педагогическата практика [пак там, с. 7]: „Според това методът в педагогиката ще се нарече психо-методичен, психодидактичен или просто педагогически експеримент“ [пак там].

Според П. Цонев експерименталната педагогика по своеобразен начин развива експерименталната психология, обогатявайки постиженията ѝ, „като открива всички условия, които поддържат или пречат на вниманието при обучението“ [пак там, с. 8]. Основните задачи на новата педагогика, основана на

опита, са във връзка с изследването на индивидуалните особености, развитието на моралните, социалните и естетическите чувства, способността за разсъждаване, самостоятелността, волята, умствената умора, периодичните умствени колебания във възрастта, методите на преподаване и т.н. [пак там, 8–9].

П. Цонев солидно обосновава необходимостта от педагогическия експеримент като здрава основа за конструиране на научна педагогическа теория. Той подчертава, че силата на наблюденията в педагогиката е дотолкова, доколкото въз основа на тях учителят може да гради хипотези. Но когато става въпрос за сигурност при формулирането на научен извод и обобщение, наблюдението е безсилно. Нужен е експеримент, чиято същност е в планомерната и целесъобразна намеса в развитието „на природните или психични явления“, с цел изучаването им и който, „подкрепен от наблюденията и статистическите изследвания, може да изрази точно отношенията на причина и следствие“ [пак там, 14–15]. Без да отрича ползата от наблюденията, П. Цонев посочва предимствата на експеримента: произволно произвеждане; произволно изменение на условията; възможност да се отстранят страничните обстоятелства, които пречат на работата; изолиране на явленията; възможност за повторемост на експеримента; чрез експеримента педагогът може да ревизира резултатите на предшествениците си; с помощта на експеримента може да се достигне до формулиране на общовалидни изводи [пак там, 15–16].

П. Цонев описва опитите, извършени от него в психологическата лаборатория в университета в Цюрих, които се отнасят до „физиологичните изменения на дишането и пулса, като спътници на вниманието“ [пак там, с. 53]. Резултатите от тях сочат, че учителят трябва да отчита колебанията на вниманието на децата, защото: „Когато учениците се уморят, те гледат, без да виждат, и слушат, без да чуват“ [пак там, с. 65]. Преподавателят може да предизвика вниманието на уморените деца със заплаха или като подчертае важността на разглеждания въпрос, но това „действа само един момент и само пръска последните сили напразно и даже във вреда на здравето на организма“ [пак там].

Детайлно са описани и опитите във връзка с умората и умствената дееспособност, които П. Цонев сам е провел в Шуменското педагогическо училище през 1902/03 учебна година, както и изводите, получени след обработката на емпиричния материал: „1. Умората, каквато и да е тя, се проявява във всички области на нашата дейност едновременно; следователно не трябва физическата работа да се счита като почивка от умствената умора и обратно 2. Гимнастиката трябва да се счита като един от най-уморителните предмети и според това да ѝ се дава подходящо място в седмичния програмен план 3. Да се премахват постепенно годишните изпити, както и балната система, която да се замени с обстойни индивидуални списъци, в които да се отбелязва степената на развитие на всички способности поотделно. Пресилването при

изпитите за получаването на бележка, която е самозалъгване и за учител и за ученик, действа обикновено вредно за здравето и охлажда ученика към ученето 4. По време на часа учителят трябва така да подреди методите на преподаване, че учениците да могат да си почиват, когато са уморени 5. Домашните работи трябва да се съкратят и опростят, за да не преуморяят и отчайват ученика. В класовете, при предметната система, задаването на домашни задачи да става по предварителен план от учителите според седмичните колебания на дееспособността и особените непредвидени случайности, които могат да предизвикат умора 6. Учителите трябва сами да изследват уморителността на отделните предмети и на различните домашни задачи и да определят последните според времето, което се изисква за решаването им; а така също и да се нарежда седмичната програма според уморителността на предметите“ [пак там, 80–81].

Резултатите от опитите във връзка с паметта, проведени от П. Цонев с помощта на няколко учители в образцовите отделения, класове и курсове на Кюстендилското педагогическо училище [пак там, с. 86], му дават основание да обобщи, че паметта се базира на образите, впечатленията и усещанията. Съобразно това съществуват зрителна, слухова, осезателна, моторна и смесена памет. Чрез обучението тези типове могат да се усилят поотделно или заедно. Най-важният от тях е моторният, който обаче не може да съществува сам, а е свързан с един от другите и „...който е бил занемарен до сега от психолози и педагози...“ [пак там, с. 95]. Всяко сетивно впечатление съдържа в себе си моторни елементи и за да бъде запомнен добре, „всеки получен по сетивен път, центростремителен път психичен елемент трябва да премине моторно, центробежно в израз“ [пак там].

Придобил реален практически опит, П. Цонев е убеден, че е полезно и напълно възможно всеки учител, „който е запознат с новата психология и с техниката на опитите“, да експериментира в работата си, за да я подобрява [пак там, 28–29]. На противниците на тази идея и на експерименталната педагогика като цяло П. Цонев отговаря с риторичен въпрос: „Нима не експериментират и днес учителите в училището, когато изпитват пригодността на тази или друга метода на обучението.“ Той посочва, че когато се съберат на поредната конференция, педагозите одобряват или отричат определен метод, като привеждат аргументи от ежедневните си наблюдения, вместо да използват потенциала на психо-педагогическият експеримент, за да систематизират и обосноват научно учителската си практика: „Колко деца страдат, въздишат, проливат сълзи, търпят наказания под гнета на неестествени груби „методи“, които експериментът има за цел да отстрани и замени с природосъобразни!“ [пак там, с. 29]. Напълно реалистичен изход от тази ситуация според П. Цонев е да се проведат експерименти с няколко отделения, „за да се подобри обучението на стотини и хиляди други отделения от бъдещето“ [пак там], а

глобалното решение на въпроса е в целенасочената подготовка по експериментална педагогика, психология, анатомия и физиология на човешкото тяло, на учениците в педагогическите училища [пак там, 29–30].

Необходимостта от издигане на подготовката на учителите на нивото на съвременните постижения на педагогиката и психологията мотивира работата на П. Цонев в областта на дидактическата тематика. През 1929 г. издава „Теория и практика на образованието (основно и средно)“, през 1933 „Теория на образованието (Дидактика)“, през 1943 г. „Дидактика Част I. Теория и практика на обучението“. (Тъй като всяко следващо издание отразява развитието и обогатяването на научните идеи на автора, по-подробно ще бъде коментиран само последният дидактически труд.)

В предговора на „Дидактика Част I. Теория и практика на обучението“ (1943) П. Цонев прави няколко уточнения, чийто подтекст е наситен с критика спрямо съществуващата система на подготовка на учителите в България. На първо място се посочва, че съдържанието на книгата е много по-богато в сравнение с това на учебните програми по дидактика в различните учебни заведения за подготовка на учители – тук са отразени и „съвременният успех на педагогическата наука и реформените стремежи“. На второ място се пояснява, че приносният характер на произведението трябва да се търси в „свеждане на педагогичните истини от върховете на науката до всекидневната практика, за да я осветлят и подреждането им в системно ръководство за учителя, което ще го ориентира в педагогиката“. И накрая авторът подчертава, че трудът се основава на постиженията на съвременната експериментална педагогика.

С присъщия си дипломатичен и аргументиран с конкретни житейски примери стил П. Цонев спори с опонентите на идеята за задължителна педагогическа и „особено дидактическа подготовка“ на учителите в основните и в средните учебни заведения [18, с. 1].

Така например на ширещото се убеждение, че за успешната учителска практика е от значение единствено качествената подготовка по съответния учебен предмет – история, литература, математика, химия, физика и т.н. – контрааргументът е, че подобно мнение само доказва, че на учебния процес се гледа едностранно, ограничено, без да се отчита същинската цел на обучението. Това мнение не държи сметка за цената, която трябва да платят учениците, обучавани от специалист, който обаче не познава възрастните и индивидуални психофизически особености на учениците: „Тази заблуда е логична последица на залязващото господство на интелектуализма, според който само „знанието е сила“ и цел на обучението. Хигиената, икономиката, етиката и педагогиката ни дават основание да искаме заради знанията да не принасяме в жертва тялото и душата на ученика, обучението да се съобразява с дарбите и изобщо и индивидуалните особености на ученика и учебните цели да се постигат не на всяка цена, а за късо време, лесно, с малко средства и сили на

децата и учителя. Знанията са повече средства, не главна цел на обучението“ [18, 1–2].

Друга „заблуда“, която П. Цонев оборва, е свързана с мнението, че добрият учител се създава само в резултат на дългогодишната практика. Задавайки риторичния въпрос „Кой с чиста съвест би желал като бъдещ учител да води учениците си по всички криви пътища, по които може би са водили него?“, авторът посочва, че тези затруднения трябва да се спестят на децата и че педагогическата теория, която „не е измислица на един човек, а е именно изминат път, осмислен, съгъстен опит на миналото, творчески синтез на вековни усилия, „дългогодишен, теоретичен и практически, научен опит“ на гениални умове“, е създадена именно с тази цел [пак там].

На третата „заблуда“, поддържана от „така наречените „дидактици-художници“: Линде, Вебер, Шарелман и др.“ и намираща поддръжници и в България, че учителят се раждал такъв, а не се създавал, че обучението е изкуство, за което са необходими преди всичко дарби, отколкото знания, П. Цонев отговаря, че „педагогиката не изключва изкуството, защото на теория тя е наука, но на практика изкуство“ и без съмнение и изкуството се изучава и „е обучаемо“: „Кой младеж е станал добър музикант, художник или се е качил направо на сцената без предварителна теоретична и практична подготовка?“ В крайна сметка, както с чувство за хумор посочва авторът, ако учителите трябваше да се раждат такива, то повечето училища ще трябва да бъдат закрити [пак там, 2–3].

Значението на педагогическата подготовка на учителите според П. Цонев се изразява в това, че тя развива способностите и дарбите им, скъсява и придава цел на хаотичната практика, предпазва ги от грешки. Напомняйки, че ученето не се състои само в механично възприемане и възпроизвеждане на определен материал, той още веднъж подчертава, че „знанието е само средството, чрез което учителят трябва да въздейства, за да одухотворява“ [пак там, с. 4].

П. Цонев прави внимателен анализ с цел, от една страна, съпоставка и диференциране на понятията възпитание, обучение, образование, дидактика, естествено развитие, култура, отглеждане, просвета, от друга страна, формулиране на изчерпателни дефиниции, и от трета страна, на базата на първите две, да определи „понятието „педагогика“ в отношението ѝ към дидактиката“ [пак там]. Обяснявайки произхода на думата „възпитание“ в старобългарския, латинския и немския език, посочвайки смисъла, който се влага в това понятие в ежедневието, и като откроява двете основни действия, които според него се осъществяват в процеса на възпитанието – отглеждане (преобладава в по-ранната детска възраст и е свързано преди всичко с телесното развитие) и ръководене (дисциплиниране, управление, „навикване“), като общото между тях е „фактът, че липсва волята и разумът на възпитаника, понеже още не са развити

и са заменени със съображенията и волята на възпитателя“ [пак там, 6–7], П. Цонев дава следното определение за възпитание: „И тъй, възпитанието е планомерно, съзнателно и целесъобразно подпомагане психофизичния развой на младото поколение към общочовешки културни идеали на даденото време предимно чрез отглеждане, лично внушение и ръководене“ [пак там, с. 6].

Следвайки същия подход за изясняване на понятието обучение, авторът предлага тази дефиниция: „Обучението ... е планомерно, съзнателно и целесъобразно ръководене психофизичния развой на младото поколение към общочовешките културни идеали на дадено време, главно като се подпомага да си образува предметното, емотивно и волево съзнание и навици“ [пак там, с. 9].

Под образование П. Цонев разбира: „Образованието е съзнателно и планомерно (методично) ръководене чрез възпитание и обучение психофизичния развой на младото поколение към общочовешкия културен идеал на дадено време, а именно: всестранно хармонично развита личност като деен полезен член на обществото си чрез труд в една професия според дарбите си“ [пак там, с. 1]. Оттук се стига до следните определения: „Науката, която се занимава с теорията и практиката на образованието, се нарича дидактика. А наука, която се занимава с обучението по даден предмет, се нарича частна дидактика или методика“ [пак там, с. 12].

На базата на предишните си разсъждения авторът посочва, че за разлика от миналото днес „понятието „педагогика“... е разширено и обхваща всички възпитателни и учебни въпроси, а именно: възпитание със и без обучение, педагогическа психология, педология, лечебно възпитание, история на образованието и всички възпитателни фактори. А дидактиката се ограничава главно с теорията и практиката на организираното училищно обучение“ [пак там].

Обобщавайки, П. Цонев определя педагогиката като нормативна наука, „която изучава законите на психофизичната човешка природа, на природния и социален живот, културата и образователния опит на миналото и условията на сегашното и предписва норми, правила за образователно въздействие върху детето“ [пак там, с. 13].

П. Цонев дели дидактиката на дидактика за основното образование и гимназиална дидактика. Според него основните въпроси на обучението в основното училище и в гимназията са едни и същи, а различията, които съществуват, са обусловени от възрастта на учениците, като тези разлики се отразяват „главно на степента, размера, в който ще се прилага методичността в обучението“ [пак там, с. 16]. Авторът приема, че „при равни други условия методичността е по-необходима за основното училище, отколкото за средното, общообразователно (гимназията) и специалното“ [пак там]. Според П. Цонев: „На теория дидактиката разглежда общите въпроси на обучението. На практика обаче, в отделните учебни предмети изпъкват на преден план специални въпроси, които изискват особено разглеждане. Според това дидактиката се

дели на обща и специална (за отделните дисциплини), или наречена още методика“ [пак там]. В забележка под линия авторът пояснява, че според него това название е неподходящо, понеже методиката се занимава освен с методите, но „и с всички въпроси на образованието по отделния предмет“ [пак там].

Общата дидактика се занимава със следните проблеми: 1. Дидактична телеология, или учение за същината и целите на образованието; 2. Дидактични средства (учебен план, избор и наредба на материала, програма, пособия); 3. Условия на обучението – разглежда анализа на процеса на ученето, училищната система, здравните условия и хигиената на училището и обучението; 4. Дидактическа методология – разглежда методите на обучението [пак там].

В дял „Дидактична телеология“ авторът обяснява обучението от психофизиологична и културна гледна точка, коментира нуждата от обучение и границите му, анализира в исторически и съвременен план въпроса за целта на обучението, представя накратко „спора“ между общото и специалното образование. На тази широка основа П. Цонев разгръща схващането си за образователния идеал. Това е детайлен психофизически портрет на образования човек, такъв, какъвто си го представя П. Цонев [виж по-подробно: 18, 45–48], и който няма нищо общо с традиционните формулировки, упътващи педагога към какъв резултат трябва да се стреми в работата си. И ако това описание предизвиква противоречиви мисли, защото комплексът от качества, които трябва да притежава образованият човек, изглежда непостижим, има смисъл да се напомни, че П. Цонев описва образователен идеал, а не цел.

В дял „Дидактични средства“, като се опира на историческото развитие на идеите за избор на учебния материал, впрочем такъв е подходът на автора по всеки от разглежданите въпроси, П. Цонев извежда основните фактори, които влияят при съставянето на учебната програма: църквата, държавата, животът, развитието на науките, етнографският фактор, културните идеали, като над всички стои животът, който „постепенно се налага на училището чрез увеждане на нови дисциплини и изхвърляне на други, които се считат вече малоценни“ [пак там, 57–58].

По-нататък е осъществен анализ на различните начини за подредба на учебния материал: прогресивна или разделна, концентрична, съвременни, по възрасти, концентрация на обучението, цялостно обучение, като общото впечатление е, че авторът отдава предпочитание на цялостното обучение (през 1940 г. П. Цонев издава самостоятелен труд – „Цялостно обучение“). П. Цонев предлага „временно определение на цялостното обучение, а именно, че то е обучение по безпредметна програма, по програма не на учебни предмети, а такива на жизнени въпроси, неограничени от рамките на отделните учебни дисциплини. Можем да ги наречем концентрационни или комплексни въпроси“ [Дидактика, с. 105]. Подчертано положителната оценка на този начин на подредба на учебния материал авторът обосновава с факта, че съвременната

учебна програма е твърде далече от реалния живот – учебният материал е групиран по науки, систематизиран по специалности, а в живота той е прелетен [пак там]. В резултат на съществуващата подредба на материала ученикът дори да го е усвоил отлично, не е в състояние да приложи наученото на практика. Определяйки предметната програмна система като „пакостна“ поради раздробяването на учебния материал, П. Цонев посочва, че изходът от тази ситуация е цялостното обучение, „по което материалът се изучава, както ни го дава животът, не изолирано от него и не групиран по научни системи, по учебни дисциплини“ [пак там]. За разлика от системата на цялостното обучение, при която, изправено пред конкретен житейски проблем, детето е истински мотивирано да търси отговори по въпроси от различни научни области, предметната програма е неприродосъобразна, защото пренебрегва детския интерес. При това предметната програма е ориентирана към пасивното възприемане на материала и усвояването на „готови истини“, а цялостното обучение, разчитайки на умствената и физическата активност на ученика, същевременно ги развива.

Все пак П. Цонев не идеализира цялостното обучение и посочва ограниченията и трудностите при прилагането му на практика. Така например един от проблемите е свързан с избора на „комплексни теми“, защото винаги съществува риск „да се изоставят много въпроси, които предметната програма включва“ [пак там, с. 113]. Ето защо той прави опит да съчетае предимствата на предметното и цялостното обучение, като посочва, че предметната програма, въпреки констатираните несъвършенства, съвсем не е случайност, а е резултат от стремежа на човека да систематизира знанията си.

Цитирайки съображенията на „най-големия теоретик на комплексното обучение в Русия, С. В. Иванов“, П. Цонев прави свое предложение за организиране на учебния материал. Според него в пълния си вид комплексното обучение е осъществимо в детските училища и в първоначалното училище – аргументът е, че тази подредба се практикува в детските училища изцяло, а в първоначалното училище се реализира чрез т.нар. предметно обучение, което обединява основите на всички учебни предмети, и чрез родинознанието, което обхваща знания по география, история, роден език. В прогимназията и в средните училища позитивите на цялостното обучение могат да се реализират „не чрез програмата, а чрез начина, метода на преподаването“ [пак там, с. 117].

За да обясни идеята си за прилагане на цялостното обучение в прогимназията и в средното образование, П. Цонев прави съпоставка между учебна програма и метод на обучението. Посочва, че програмата е система на избор и наредба на материала съобразно учебната цел, спецификите на съответната възраст и времето, с което разполага педагогът. А методът е „начин на постъпване на учителя при образователното въздействие“ [пак там] и се изразява

в участието на учителя и на ученика в учебния процес, в подредбата на материала в часа, в редуването на дейностите в учебния час. Допирната точка между програма и метод П. Цонев вижда в наредбата на материала в даден учебен час [пак там]: „При тази урочна програма или план на развитието на урока ние можем да излезем от комплексни, жизнено интересни теми, без да е нужно да променяме цялата програма. И тия комплексни въпроси можем да разгледаме поединно и в сравнение, да определим взаимната им връзка и отношение на причина и следствие, на средство и цел все във връзка с жизненото им приложение, т.е. да си ги обясним и после да извлечем общото правило, закона, принципа – изобщо да дойдем до системата и най-после приложим цялата поука от това разглеждане при нови жизнени въпроси“ [пак там]. П. Цонев неколкократно подчертава важността на избора на комплексните теми. За да са ефективни, тези „изходни задачи“ трябва да са „органична, жизнена връзка от въпроси, ако не от всички учебни предмети, то поне от някои сродни“ [пак там, с. 118], задължително е да отговарят на интересите на учениците от съответната възраст, да подтикват към наблюдение, мислене и приложение. Авторът предвижда, че за решаването на конкретна комплексна тема ще е необходим повече от един учебен час, поради което занятията може да продължават докато се задоволи любопитството на учениците [пак там, с. 119].

И не на последно място стои въпросът за подготовката на учителя да работи по тази комбинирана система. Тя включва не само методически знания, но и задълбочено познаване на „природните, географските и особено стопански условия и социалните и културни отношения в живота на родината си, по възможност от първоизточници, и от литературата, за да може да осмисля практическите случаи чрез научните познания“ [пак там, 118–119].

За П. Цонев базовите принципи при подредбата на материала и които по съвкупност се определят като природосъобразност, са: според психофизическото развитие на ученика; според естеството на учебния материал; според нуждите на живота [18, с. 87].

Последващото изложение включва въпросите за съставянето на учебната програма и за учебните пособия.

Дялове „В“ и „Г“ са посветени на условията на обучението и дидактичната методология. Позовавайки се на идеите от миналия опит и на най-актуалните постижения на педагогиката и психологията, П. Цонев обяснява същността на процеса на ученето и самообразованието, коментира т.нар. външна и вътрешна организация на обучението и на училището, насочва вниманието към здравните условия на обучението и образователната хигиена, разяснява същността на учебния метод, учебната форма, методичното съдържание, методичната комбинаторика, на методите за изпитване и оценяване, обяснява как се подготвя и оценява урока, аргументира изискванията, на които трябва да отговаря съвременният учител и каква трябва да бъде подготовката му.

В специален раздел са представени разработки на примерни уроци за първоначалното училище, за прогимназията и за гимназията.

Литературната справка в края на този труд потвърждава впечатлението, че авторът гради научните си тези на базата на изключителна подготовка – общонаучна, специална и езикова. Използваните източници са на български, руски, немски, френски, английски и италиански език и обхващат изследваните проблеми както в исторически, така и в съвременен план. Това осигурява на П. Цонев широко поле за сравнение между различните мнения, а като се има предвид личната учителска практика – и за оформяне на собствена позиция.

Научният профил на П. Цонев притежава още един запомнящ се шрих. Той преподава Военна педагогика във Висшето военно училище в София (днес Военна академия) и във връзка с това през 1934 г. издава „Военна педагогия. Ръководство за военно-учителите от българската армия и готвещите се за такива – юнкерите от Военното на Н.В. Училище. С 35 примерни урока“ (П. Цонев завършва школата за запасни офицери, а бойната си подготовка, както сам посочва, получава „във войните за обединение на народа ни“). В предговора на книгата П. Цонев отдава дължимото уважение на автора на първата Военна педагогия, наречена „Записки по военна педагогия“ (1900) – „български офицер, вдъхновения и даровит самоук педагог, капитан К. Кирков“. П. Цонев посочва, че „Записките...“ за своето време са отговаряли на всички изисквания и постижения на тогавашната педагогическа наука, а „книгата на подполковник Коцев (става дума за друг автор и друг труд по военна педагогия) е незавършена – разглежда само военната етика и възпитание“. П. Цонев определя Военната педагогика като „наука, която се занимава с възпитание, ръководенето и обучението на войника към военно-образователния идеал – да бъде годен за въоръжена съпротива да защити Отечеството и Царя“ [16, с. 9]. Съдържанието на труда включва: военно-педагогическа пропеедвика; военно-педагогическата система, обхващаща военно възпитание, военна хондегетика („военно-нравствено ръководене“), военна дидактика; тридесет и пет примерни урока.

След 1944 г. педагогическите идеи на П. Цонев са подложени на критика. На страниците на педагогическия печат излизат статии, в които той е обвиняван в антинаучност и в разпространение на реакционна идеология. Така например през 1950 г. в статия, отпечатана в сп. „Народна просвета“, със заглавие „Един педагог на златната среда“ проф. Г. Хрусанов, като се ръководи от указанията, дадени в IV Постановление на ЦК на БКП, си поставя за задача да направи „преценка на педагогическото наследство на проф. П. Цонев“. Твърдението на проф. Хрусанов е, че П. Цонев няма лична научна позиция, а поради неясните си и противоречиви идеи „нагазва в блатото на биологизма“ [виж по-подробно: 7]. През 1958 г. отново на страниците на сп.

„Народна просвета“ е публикувана статията на проф. Маджаров „Възгледите за нагледността на М. Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев“. Според него П. Цонев не е способен да си изгради собствено мнение, обвинява го в идеализъм, в отричане на ръководната роля на учителя в учебния процес, в отричане на нагледността в обучението и подчиняването ѝ на биологически закономерности, в разпространяване на „реакционните“ възгледи на Вилхелм Лай [виж по-подробно: 3].

Вероятно и днес всеки, съобразно собствените си разбирания, би могъл да приведе аргументи, с които да постави под въпрос схващанията на П. Цонев за педагогиката като цяло и в частност за дидактиката, експерименталната педагогика, педагогическата психология, за възпитанието, за образователния идеал и т.н. (Така например П. Цонев допуска някои неточности при употребата на понятията „обучение“ и „образование“, отнесени към дидактиката: веднъж [18, с. 12] дидактиката се определя като „науката, която се занимава с теорията и практиката на образованието“, а на с. 16 се казва, че: „Дидактиката се занимава не само с теорията, но и с практиката на обучението... На теория дидактиката разглежда общите въпроси на обучението“.) Но непредубеденият прочит на педагогическото творчество на П. Цонев непременно ще опровергае тенденциозните оценки, които целенасочено са омаловажавали рационалното в идеите на този български учен-педагог. А много от тях са непреходни и заради човечността и загрижеността, когато говори за проблемите на учениците и учителите, и заради чисто житейската мъдрост, с която са аргументирани идеите му, и заради искреното желание на П. Цонев за постигане на „общочовешкия културен идеал“ [пак там, с. 11] такъв, какъвто той си е изградил в резултат на научните търсения и внимателното вглеждане в реалността – „всеотстранно хармонично развита личност като деен полезен член на обществото си чрез труд в една професия според дарбите си“ [пак там].

Една от най-респектиращите черти на П. Цонев като учен е, че дори да не споделя определени теоретични и практически идеи, никога не подценява труда на колегите си от миналото и съвременното си. Обратно – той прецизно проучва, анализира и съпоставя, за да открие преди всичко ценното в една или друга постановка. А това е подходът, който е същевременно и знак за неподправено благородство, на истинския учен. Изглежда точно това е убягнало на един от критиците му, защото е решил, че има основание да го определи осъдително като „педагог на златната среда“. Но тази „присъда“ само доказва способността на П. Цонев да филтрира, съобразно собствения си научен и чисто човешки светоглед, най-перспективните сред съвременните идеи и най-доброто, което носи в себе си историческият опит, и да формулира свое научно предложение.

Разсъжденията, констатациите и изводите на П. Цонев имат и друго измерение – те насочват към съвсем отчетливи аналогии с днешната действител-

ност, защото и съвременните нормативни актове съдържат текстове, в които се прокламират принципите за право на образование, за задължително и безплатно образование до определена възраст и степен, но същинският въпрос, както и по времето на П. Цонев, е дали държавата е гарантирала реализирането им. И в днешното училище на учениците се задава въпросът „Какво е искал да каже, например, Димчо Дебелянов със стихотворението „Да се завърнеш в бащината къща“, но не ги питат какво е за тях бащината къща. И в днешното училище се изисква от учениците да изравняват химически уравнения, да знаят всички възможни генетични комбинации при винената муха, да решават логаритмични задачи, да изчисляват обема на куб, в който е вписан пресечен конус и т.н., но не се казва в каква важна житейска ситуация ще им потрябва това знание.

С други думи, проблемите на съвременното българско образование, макар и нюансирани от спецификата на днешния ден, са доста сходни с тези от времето на П. Цонев и са свързани със: осигуряване на равен достъп до качествено образование за всички деца; индивидуална работа с децата съобразно конкретните им потребности и способности; ориентиране на училищното образование към провокиране на мисленето и самостоятелността, към формиране на практически умения; постоянно усъвършенстване на професионалната квалификация на учителите в съответствие с научно-техническите постижения и т.н.

И накрая, вместо формулиране на изводи за педагогическите схващания на П. Цонев, по-подходящо е отново да бъде представена прекрасната му мечта за ново училище: Новото училище изгражда хора, за които християнската максима: „Обичай ближния както себе си“ има смисъл [виж 12]; в новото училище на учениците се гледа като на уникални личности със свои особености, дарби и възможности; новото училище не потиска, не „отчайва“ детето, а му помага да изгради бъдещето си, като развива най-добрите му качества. И това е с цел благополучие за всички.

СЪВРЕМЕННИ ПРОЕКЦИИ НА ДИДАКТИЧЕСКИТЕ СХВАЩАНИЯ НА П. ЦОНЕВ (ДИДАКТИЧЕСКА ГЛЕДНА ТОЧКА)²

Да се търсят съвременни проекции на тези и схващания, изказани преди почти век в полето на дидактиката, е задача, чието решение предполага определена доза условност. Различието в натрупаната практика, образователната реалност, научното наследство, основанията за интерпретация и развитието на науките, свързани с намирането на конкретни педагогически решения, безусловно влияе съществено върху начина на мислене и използваната аргументация. От тази позиция в настоящите разглеждания вниманието ще бъде насочено пре-

² Автор на тази част на студията е доц. д-р Вася Делибалтова.

димно върху основните научни въпроси, върху които от гледна точка на автора би следвало да се изгражда дидактическото; върху идеите, начина на мислене и стандартите за работа, илюстрирани в основните публикации на П. Цонев.

Така в очертаното поле разсъжденията по-долу са съсредоточени върху:

- същността и ролята на дидактиката и структурата на нейната проблематика;
- основни тези, свързани с ключови дидактически проблеми;
- идеите на П. Цонев с непреходно значение.

По отношение на същността и ролята на дидактиката и структурата на нейната проблематика:

За П. Цонев: „Науката, която се занимава с теорията и практиката на образованието, се нарича дидактика“ [18, с. 12], и в тази дефиниция често редица автори откриват влиянието на времето. Непредубеденият анализатор обаче, опитвайки се да разбере идеята, а не да възприеме думите, ще открие, че по своя смисъл дидактиката тръгва от практиката, за да се върне, реализирайки своите функции пак при нея. Нещо повече, в съвременни текстове относно разбирането на дидактиката като интегративна наука четем, че интегративността се състои в „свързване и обединяване на строго теоретични и практикоприложни аспекти на синергия (съвместно действие) на нейните функции“ [5, с. 24], а все повече автори са склонни да актуализират стария спор теория на образованието ли е или теория на обучението в полза на схващането на Цонев. В този смисъл интерпретацията на Цонев не изглежда нито неуместна, нито плод на времето и мястото, а резултат от ясна концепция и ориентация в полето на педагогиката.

Близко до съвременното разбиране като подход и като основа за доразвитие е и схващането на автора за структурата на науката. За Цонев това е дидактическата телеология, дидактическите средства, условията на обучението и дидактическата методология. Във времето т.нар условия на обучението се обособяват в самостоятелни научни направления, а структурата се доразвива. Остават обаче параметрите на дидактическото мислене, които са зададени в трудовете на Цонев.

Остава и интерпретацията му за същността на обучението. Тя се определя като резултат от съдружническите усилия на учителя и ученика, а учебното съдържание е средството за ръководство на психофизическия развой на ученика. Обучението е възможно поради възможността на човека да се учи и има функцията да посредничи между културата и младия човек, като едновременно я запазва, но и подготвя условия за нейното развитие – все тези, които лесно можем да открием в съвременни трудове по дидактика.

Не могат да бъдат отминати и тезите му по отношение на границите на обучението. Отново в съзвучие със съвременните разбираня за Цонев обуче-

нието може много, но не всичко. Ключът за успеха е в познаването и съобразяването с индивидуалността на ученика.

Специално внимание заслужава и още един факт. Ключовата дума при интерпретацията на основните дидактически понятия е *подпомагане*. В разбирането на Цонев обаче това подпомагане е възможно чрез ръководството на учителя. Какви са границите на това ръководство, остава само да интерпретираме на основата на текстовете за ролята на учителя и анализите по отношение на цялостното обучение, но е очевидно, че за автора училището е немислимо без ролята на учителя. С обогатяване на практиката и с усложняването на средата днес безспорно учителят има повече и по-специфични роли, но мястото му до детето все още изглежда сигурно.

По отношение на основни тези, свързани с ключови дидактически проблеми:

В настоящото разбиране особена актуалност в контекста на съвременните търсения имат разработките на П. Цонев по отношение на т.нар. от него дидактична методология. Основанието за това разбиране се корени във факта, че сърцето на дидактиката винаги и относително безусловно е определяно от специалистите в отговора на въпроса „как“ и в една или друга степен се отнасят до няколко използвани и днес термина, най-важните от които са дидактическа технология и метод на обучението.

В продължителен период от време голяма част от дискусиите са съсредоточени върху употребата на термина технологии в дидактически контекст. В основата си проблемът като че ли е просто езиков и започва с преводите и интерпретациите на „Велика дидактика“ на Ян Амос Коменски. Известно е, че съществува становище, според което между чешкия и латинския вариант идеите на автора еволюират и първосмисълът на латинското наименование на метод е последователност от процедури. Доколкото на езиките на страните, развиващи дидактика, преводът е метод, а на английски – технология, във времето разсъжденията на авторите тръгват в различни посоки. Ако сме коректни докрай към думите обаче, трябва да признаем, че и двете интерпретации са насочени най-вероятно към науката за правенето на обучението, отново свързани с идеята за учителския занаят. Привнасянията към този първоначален смисъл са естествен продукт от развитието на обществото и оформените различни традиции на мислене по този проблем. Какви са основанията за тези твърдения?

Отговорът на този въпрос предполага отговора на друг – „Що е „учебен метод?“

В интерпретацията на П. Цонев, към която отново се тръгва от Коменски, учебният метод е „правилното постъпване при обучението“ [13, с. 160] в определени условия, което включва предварително планиране на дейността, от-

насящо се до: избора на фрагмент учебно съдържание, определяне на ключовите елементи в него и тяхното редуване, участието и последователността от действията на учителя и ученика при неговото разработване и всичко онова, което се отнася до отговора на въпроса „как“. Така описан, „учебният метод“ се възприема като последователност от стъпки, които могат да се обосноват и се отнасят до всички въпроси – от съдържанието до „синтеза на учебни мерки и принципи“ [пак там, с. 165]. Няма един единствен правилен метод. Той се мени според условията и съдържа външен метод или учебна форма и вътрешен учебен метод (логико-психофизиологична страна на метода). Те могат да се разглеждат отделно само за нуждите на тяхното обяснение и изучаване. Действителността предполага комбинации между различни външни и вътрешни методи, подчинени на различните условия, глобални и етапни цели.

Това, което Цонев нарича външен метод или учебна форма, днес наричаме „метод на обучението“ и неотчитането на този факт често провокира въпроси за това дали съществува един или много методи. Да сравним интерпретацията на Цонев за учебния метод със съвременни определения на технология за обучение: „Технологията за обучение е съвкупност от последователно и динамично редуване на конкретни цели, съдържание, процедури (методи), средства (техники), организационни форми, контролно оценъчни механизми и критерии за сравнимост на цели и резултати“ [6, с. 82].

Подобно сравнение неизбежно ще ни отведе до признаване на факта, че двете интерпретации най-вероятно се отнасят до един и същ обект.

И в разбирането на Пл. Радев [4, с. 268] за технологиите на обучение могат да се открият три акцента, които също позволяват да се правят препратки към схващането на Цонев за учебния метод:

Изборът на технологии се определя от дидактическите задачи.

Алгоритъмът на функциониране е доведена до инструментално равнище психологична теория, приета за „концептуална основа на обучението“.

Дидактическите технологии са практикувана дидактика.

Ако приведените примери и изведените заключения са основателни, въпросът, който възниква, е кога и защо в дидактическата литература е изоставена интерпретацията на Цонев. Каквито и да са обясненията обаче, уместността на използването на самия термин „технология“ днес е въпрос на конвенция за границите на неговата употреба.

Извън дискуссионните въпроси, значимостта на идеите на разглеждания автор можем да проследим и по отношение на интерпретацията му за същността, особеностите и характеристиките на конкретни методи, например на един от най-често използваните – беседата. През 20-те години на миналия век за П. Цонев т.нар. словесна евристика включва *еротематика* – „учебна беседа, ръководена само от въпросите на учителя“, *Сократика* – най-старата беседа, която се отличава с това, че въпроси задават и учителят, и учениците,

катехетика – свързана с практиката на килийните училища и религиозното обучение, *дебати* – разискване върху определени тези и *Бел-Ланкастърска* евристика – в модифициран от П. Берон вариант, разпространена у нас след Освобождението.

Въпросът, разбираан като същината на „словесната евристика“, се определя у същия автор като „непълно съждение, което чрез отговора трябва да се допълни... Учебният въпрос се отличава по своята тенденция, намерението на учителя да поучи ученика, да даде насока на мисълта му, да предизвика нов ред... С него учителят възпитава не само мисълта, но и наблюдателната способност, преднамереното внимание, творческото въображение“ [18, 197–198].

Тази интерпретация доказва сериозния научен интерес към методи, които днес наричаме активни или интерактивни. Разработката на беседата като метод и на нейните функции и отношението към демонстрацията, например, дават основание да се твърди, че в основната си част те са били разбираани от българските дидактици в първата четвърт на ХХ в. по начин, близък до съвременния. Както справедливо се отбелязва от разглеждания автор, това е време, в което като най-важен принцип на обучението се извежда активността на учениците и особено ценно е самостоятелното откриване на знанията с използването на предишния опит. В този смисъл твърдението, че въпросите, съгласно конструктивизма, позволяват да се построи новото знание на основата на предишните [19, с. 184] ни отвеждат до това, че приликите в мисленето са неизбежни дори без често връщане към изворите, защото при отделните решения, които предлагаме, просто става дума не за велики открития, а за познаване и чувствителност към особеностите на педагогическата практика.

Тази чувствителност можем да открием и в припокриващите се и у Цонев, и днес проблемни полета. Например един от въпросите, който се дискутира повече от един век, е свързан и с отношението демонстрация–обяснение. П. Цонев посочва, че във времето, в което работи, се защитават три тези:

- демонстрацията предхожда словесното изложение;
- изложението е след демонстрацията;
- изложение, паралелно с демонстрацията.

Авторът защитава третата теза: „Като имаме предвид, че главната цел на метода не е материята, а ученика, трябва да предпочетем начин, който ще гарантира цялостност не на разказа, а на съзнанието на ученика...Тук всеки от опит знае, че най-пълни и ясни впечатления ще имаме, когато филмът се движи, картините се сменят...“ [13, с. 185].

Подобни разсъждения отново ни отвеждат до редица въпроси към някои съвременни оценки на появяващи се „нови“ интерпретации или модели, а често и до добре познатата максима, че новото обикновено е добре забравено старо. А може би просто отговорното и експертно мнение независимо от

мястото и годината има в основата си еднакъв професионален стандарт на мислене и действие. Различни и адекватни на времето са само конкретните средства за неговата реализация.

По отношение на идеите с непреходно значение:

От позицията на днешния ден, една от най-ярките и издържали проверката на времето идеи е свързана с интерпретацията в дидактически контекст на разбирането за активността на ученика. Можем да я открием във възприетото схващане, че като всеки организъм човек е дейно същество, да проследим разгръщането ѝ в разсъжденията относно силата и възможностите на обучението, да я преоткрием в анализите и оценките за цялостното обучение и да я видим разгърната в концепцията на т.нар. дидактическата методология. През 1943 г. Цонев пише, че една от най-погрешните „общоприети формули на обучението“ е, че с него се „дават знания“, защото знанието е само това, което е „наше притежание“, и можем да го трансформираме, използваме, преживяваме, а това предполага нашата активност.

След редица изследвания когнитивистите ще обосноват тази теза, което ще доведе до реконцептуализация на „знание“ и отграничаването му от информацията, но дотогава има още много време. Вероятно познаването на историята и унищожаването на известна склонност на български автори да копират чужди модели, без да познават собственото си наследство, е довело в последващите години до negliжиране на това схващане и до ширещи се и днес неоснователни критики по отношение на българската теория и практика на обучението. Факт е обаче, че у Цонев идеята съзрява не толкова под влияние на научни открития, а на безспорно дълбоко теоретично обобщение на основата на познаване на обучението като феномен и реалност.

На тази основа П. Цонев ще заключи, че обучението може много, но не всичко, че идеите на цялостното обучение са интересни, но по-скоро приложими основно в началното училище, че предпочитания трябва да се отдава на онези методи на обучение, в които ученикът е в активна позиция. Всички тези схващания, доразвити и интерпретирани съобразно времето и развитието на науката, можем да открием в редица съвременни публикации [виж например: 1; 4; 5 и др.]. Не може да не ни направи впечатление обаче и постоянният стремеж на Цонев да се опазва от крайностите в търсене на педагогическата целесъобразност и мяра. Вероятно това му спечелва оскърбителното за времето си прозвище „педагог на златната среда“, но и това го нарежда до всички наши съвременници, които споделят неговата теза, че няма най-добър метод по принцип. Един метод може да бъде определен като правилен само съобразно условията, средата и индивидуалните особености на учениците.

Направените разсъждения са представени с ясното съзнание за условността на гледната точка и направените уговорки. Въпреки това разгледаните

схващания доказват, от една страна, наличието до средата на XIX в. ако не на българска дидактическа школа, то поне на задълбочено дидактическо мислене с ясни теоретични ориентири и чувствителност към практиката, а от друга – могат да се разглеждат и като сериозно основание за размисъл по посока на образователната ни практика. Дали защото училището не може да съществува извън или независимо от обществото, а то носи спецификата на нашата култура, или по друга причина, но като че ли и проблемите, и въпросите са същите. Близки като идея са и защитаваните тези. Налага се впечатлението, че у нас някъде там – между теорията и практиката, под влияние на образователната политика или въпреки нея, се прекъсва връзката между проблемите и известните възможности за тяхното решение. Или може би трудовете на П. Цонев са поредното доказателство, че дидактиката е обречена на развитие в постоянно търсене на мярата, която ще сработи в това време на това място в името на образователния идеал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика. С., 1996.
2. Алманах на Софийския Университет „Св. Климент Охридски“ 1939–1988. С., 2000.
3. Маджаров. Възгледите за нагледността на М. Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев. – *Народна просвета*, 12, 1958.
4. Радев, Пл. Технологии на обучение (образование) – В: Педагогика (под съст. на Пл. Радев). Пл., 2001.
5. Радев, Пл. Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование. Пл., 2005.
6. Стефанова, М. Дидактическо общуване. С., 1999.
7. Хрусанов, Г. Един педагог на златната среда. – *Народна просвета*, 2, 1950.
8. Цонев, П. Хуманитарно или реално образование. С., 1939.
9. Цонев, П. Ръководство по педагогическа психология и възпитание (върху опитна основа). К-л, 1904.
10. Цонев, П. Увод в експерименталната педагогика. К-л, 1904.
11. Цонев, П. Новото училище. Идеал и възможности. С., 1928.
12. Цонев, П. Методи на моралното образование. С., 1929.
13. Цонев, П. Теория и практика на образованието (основно и средно). С., 1929.
14. Цонев, П. Основни въпроси на техническото образование. С., 1930.
15. Цонев, П. Теория на образованието (дидактика). С., 1933.
16. Цонев, П. Военна педагогия. С., 1934.
17. Цонев, П. Цялостно обучение. С., 1940.
18. Цонев, П. Дидактика. Част I. С., 1943.
19. Petty G. Teaching today. A practical guide. 2009.

Постъпила януари 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

МАРКЕТИНГОВА ОРИЕНТАЦИЯ НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ¹

РАДКА ПИТЕКОВА

Radka Pitekova. MARKETING ORIENTATION OF SCHOOL EDUCATION

In this study considering the main theory of marketing are introduced the essence and features of: marketing in school education, the main marketing concepts and their behavior in education. Outlined are prerequisites for the utilization of marketing in education. Based on data from an empirical study with 85 school directors from the city of Sofia, district of Sofia and district of Vidin is characterized the attitude to utilization of marketing in education and the specifics of the marketing concept in education.

Маркетингът засяга живота на всеки човек. Възникнал в условията на пазарната икономика (в средата на XIX в.), днес той се възприема като пазарна концепция, като стил на организационно поведение и европейска култура. Развитието на маркетинга следва развитието на пазарното стопанство и преминава през различни етапи. В съответствие с действащите пазарни принципи логически възниква въпросът за същността и специфичните особености на маркетинга в образованието.

¹ Студията е изготвена в рамките на проект „Маркетингът като пазарна концепция и управленски подход в образованието“ с номер 050/5.4.2012 г., финансиран целево от държавния бюджет чрез НИС при СУ „Св. Климент Охридски“.

СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА МАРКЕТИНГОВАТА ОРИЕНТАЦИЯ НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Дефиниции за маркетинг

Литературата по маркетинг предлага множество определения на понятието „маркетинг“. Тук ще предложим само част от тях.

„Маркетингът е социален процес, чрез който отделните индивиди и групи получават това, от което се нуждаят и което желаят, чрез създаване и размяна на стоки и стойности с други такива“ [9].

„Маркетингът е серия от техники, породени от едно особено състояние на духа, чиято цел е максимално задоволяване на естествени или предизвикани потребности при най-добри икономически условия на клиента и най-добри финансови резултати за продавача“ [4].

„Маркетингът може да се определи като философия на бизнеса, концепция, стратегия, политика и тактика за целите на ефективната стопанска дейност, набор от функции и инструменти за постигане на набелязаните цели, стил и начин на поведение на предприятието в условията на конкурентна пазарна среда“ [5].

На базата на тези определения може да се обобщи, че:

- маркетингът се състои от „дейности, които са включени в доставянето на стоките и услугите от производителя до потребителите“ [12] – продуктоцентричен маркетинг (Маркетинг 1.0);
- маркетингът е ориентиран към потребителя, към удовлетворяване на неговите потребности и желания. „Ориентацията към потребителя в маркетинга означава, че успехът ще споходи онази организация, която най-добре определи възприятията, потребностите и желанията на целевите пазари и ги удовлетвори чрез проектирането, комуникирането, ценообразуването и представянето на подходящи и жизнеспособни от конкурентна гледна точка оферти“ [8] – клиентоцентричен маркетинг (Маркетинг 2.0);
- маркетингът спомага за създаване, поддържане и управление на организационна култура, основана на ценности, които се споделят от всички в организацията. „Вече сме свидетели на зараждане на Маркетинг 3.0 или ерата, чийто двигател са ценностите. Вместо да възприемат хората единствено като потребители, маркетинголозите трябва да започнат да ги третираат като комплексни човешки същества, притежаващи ум, сърце и дух. В замяна, клиентите избират компании и продукти, които задоволяват най-дълбоките им нужди за социална, икономическа и екологическа справедливост“ [7].

Какво е отношението на директорите на училищата към маркетинговата ориентация на образованието? Как директорите определят същността на маркетинга на образованието? Какви са особеностите на маркетинговата концепция в образованието. Какво е мястото на маркетинга в управлението на училището? Как директорите оценяват личната си подготовка по маркетинг?²

Резултатите от изследване показват, че директорите на училища възприемат или *определят понятието маркетинг* като:

- 29,61 % – пазар, обмяна на стоки, услуги и идеи;
- 11,84 % – обменни отношения при размяна на стоки и услуги;
- 19,74 % – социален процес за удовлетворяване на потребности;
- 5,92 % – създаване и поддържане на организационна култура;
- 15,79 % – концепция за бизнес;
- 15,13 % – реклама на стоки и услуги;
- 1,97 % – друго.

Тези данни показват, че най-голям е относителният дял на изследваните директори, определящи маркетинга като „пазар, обмяна на стоки и услуги и идеи“. На втора позиция се подрежда възприемането на маркетинга като „социален процес за удовлетворяване на потребности“. Най-малък е дялът на тези, които определят маркетинга като „създаване и поддържане на организационна култура, макар че в съвременните условия се утвърждава тезата, че той (маркетингът) спомага за създаване, поддържане и управление на организационна култура, основана на ценности.

Възникване и развитие на идеята за маркетингова ориентация на образованието

До 70-те години на XX в. се натрупва богата литература по маркетинг. Натрупва се и богат опит за неговото прилагане, но главно в материалната сфера.

През 70-те години на XX в. се заражда и утвърждава идеята, че маркетингът може да се прилага и в сферата на услугите и в управлението на нестопанските организации. Той „е всепроникваща социална дейност, която отива далеч отвъд простото продаване на паста за зъби, сапун или стомана. Политическите двубои ни убеждават, че и политиците са обект на маркетинга, по-

² Отговорите на тези въпроси бяха потърсени в резултатите от проведено емпирично изследване „Маркетингът като пазарна концепция и управленски подход в образованието“. Изследването бе проведено по проект към фонд на НИС, СУ „Св. Климент Охридски“. То обхваща 85 директори на училища от гр. София, област София и област Видин.

добно на сапуна; привличането на студенти в университетите ни подсказва, че и висшето образование е обект на маркетинга; а набирането на средства ни напомня, че и „каузите се продават“ [8].

Филип Котлър и Карен Фокс [10] обосновават идеята, че на отделни образователни институции (училища, колежи и университети и други образователни организации) никога не са им били чужди дейности, които притежават маркетингови характеристики, главно за висшите училища. И в съвременните условия, приемайки маркетинга като водеща стратегия на развитие в бързо променящата се среда, организациите в системата на образованието трябва да приемат маркетинга като концепция на развитие.

В България, в условията на утвърждаване на пазарен тип отношения в образованието и децентрализация на управлението на училището, маркетинговата идея придобива все по-голямо развитие и реалност.

Образованието е отрасъл от националното стопанство, в който се натрупват и разпространяват знания, умения, културни ценности и опит. То е нестопанска сфера, която пряко е свързана с възпроизводството на човешките ресурси. Като процес образованието е целенасочена общественно организирана дейност за осигуряване на обучение, професионална подготовка, квалификация, преквалификация и т.н. Дейност, насочена към удовлетворяване на специфични образователни потребности:

- на отделната личност от знания, умения, качества като предпоставка за нейната социална реализация в живота;
- на отделното училище като организация, осигуряване на финансови изгоди и обществен престиж;
- на отделната организация (фирма) от кадри с определени количествени и качествени характеристики;
- на националното стопанство като цяло, осигуряване на непрекъснатост в единния процес за възпроизводство на квалифицирана работна сила.

Свързването на дейностите в образованието с удовлетворяването на определени потребности от обучение прави образованието обект на маркетинга.

По-голямата част от изследваните директори (60%) посочват, че образованието представлява обект на маркетинга. Но значителен е и дялът на тези (34,12%), според които образованието е само от части обект на маркетинга, и само за 1,18% от директорите, че образованието не представлява обект на маркетинга. Тези резултати показват, че голяма част от директорите на училищата не осъзнават факта, че образованието, макар и нестопанска сфера, функционира и се развива на базата на основните принципи и механизми на развитие на националното стопанство.

Предпоставки за използване на маркетинга в образованието

Основните предпоставки за използване на маркетинга в образованието са:

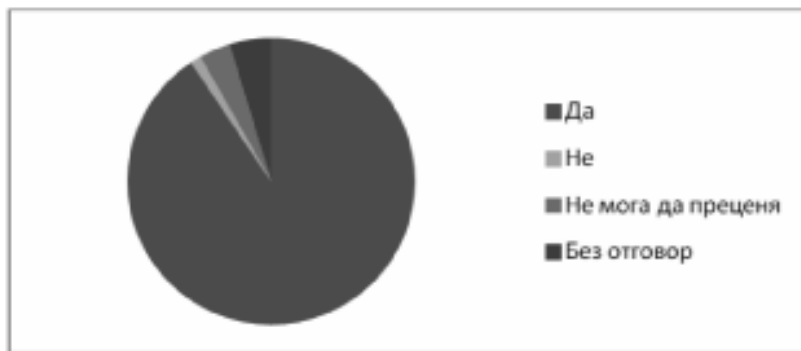
- *образователната дейност*, която има *характер на услуга*, и непрекъснатото разширяване на предлаганите образователни услуги на пазара;
- наличието на *неопределеност* по отношение на: брой на реалните и потенциалните потребители на услугите, предлагани от училището; какви са техните образователни потребности и интереси и от какво се определят; как те вземат решение за избор на училище; каква такса са готови да заплатят и др.;
- *поведението на потребителя на пазара*, за усилването на тенденцията към индивидуализация на търсенето на образование, отделна образователна услуга и училище;
- *налагането на пазарен тип отношения в образованието* като резултат от специфичните изисквания на обективните икономически закони към образованието и към възпроизводството на човешки ресурси;
- *повишаването на интереса към допълнителното образование* и стремежът на образователните институции към изучаване на търсенето на образование;
- *глобализацията на процесите в образованието*, на свободното предлагане и движение на образователните услуги;
- *съобразяването с пазарните механизми на търсене и предлагане на образователни услуги* и др.;
- *децентрализацията на управлението на училището*, засилването на неговата икономическа заинтересованост от качеството на образователните услуги, които то предлага на пазара;
- *прилагането на принципи на управление на училището*, които разширяват неговата *икономическа автономност* и правото му на избор на пазарно поведение;
- *усъвършенстването на механизма за оценка на резултата от дейността на училището* на основа на качеството и полезността на продукта от дейността му. Отделната личност и обществото като цяло започват да мислят за образованието все повече с икономически категории, да търсят отговор на въпроса доколко полезността от обучението по отделна образователна програма отговаря на техните очакванията, на разходите и на резултатите от него.

Всички тези предпоставки обуславят необходимостта от използването на маркетинга в образованието.

Резултатите от изследването показват *висока убеденост* на изследваните директори (90,59%), че е необходимо използване на маркетинга в системата на училищното образование, и само 1,18% посочват, че не е необходимо (виж фиг. 1). Този факт говори, че в съвременните реалности проблемът за мар-

кетинга в образованието трайно привлича вниманието на директорите като ръководители и за осъзнатата потребност от промяна във философията на управлението на училището като организация.

Фигура 1. Необходимост от използване на маркетинга в системата на училищното образование:



Същност и цели на маркетинга в образованието

Ф. Котлър и К. Фокс дават следното определение за маркетинг в образованието: „...маркетингът в образованието е анализ, планиране, реализация и управление на внимателно формулирани програми, разработени с цел да се постигат и институционални цели“ [10].

„Образователният маркетинг е разработка, внедряване и оценка на образователни програми с цел създаване на отношение на обмен между училището и неговите клиенти и реализацията на централните образователни задачи на училището“ [1].

Тук ще предложим още едно работно определение, към което ще се придържаме по-нататък. *Маркетингът в образованието е насочване на процесите и дейностите на всяка образователна институция към удовлетворяване на образователните потребности на отделната личност и на обществото като цяло в условията на търсене и предлагане на образователни услуги. Ефективното удовлетворяване на тези потребности – това е целевият ориентир на маркетинга в образованието. Маркетингът е съвременна икономическа политика, пазарна концепция, стратегия и практика на развитие на училището в условията на конкурентна пазарна среда.*

Ето как директорите определят същността на маркетинга в образованието:

- 24,39 % – пазар на образователни услуги, идеи и програми;
- 14,63 % – планиране, реализиране и анализиране на образователни програми;

- 14,63 % – обменни отношения между училището и неговите клиенти (ученици);
- 33,17 % – процес на проучване и удовлетворяване на образователни потребности;
- 13,17 % – икономическа философия за пазарно развитие на училището;

Тези резултати показват, че на първо място маркетингът се определя като „процес на проучване и удовлетворяване на образователни потребности“, на второ място – пазар на образователни услуги, идеи и програми, на трето – „планиране, реализиране и анализиране на образователни програми“ и „обменни отношения между училището и неговите клиенти (учениците)“ и на последно място е определянето на маркетинга в образованието като „икономическа философия за пазарно развитие на училището“. Следва да отбележим, че пазарът на образователни услуги, процесът на проучване и удовлетворяване на образователни потребности, планирането и анализирането на образователни програми са основни функции на маркетинга в образованието. Основният извод тук е, че в съвременните социално-икономически реалности по-голяма част от директорите на училищата не възприемат (не признават) маркетинга като философия за пазарно управление на училището и неговото утвърждаване като водещ алгоритъм за пазарно поведение, подчинено на идеята за удовлетворяване на образователните потребности на клиентите (учениците) и постигане целите на училището като организация.

Цел на маркетинга в образованието

„Целта на образователния маркетинг е да създаде образователен продукт, съответстващ на определени идеални представи, които училището иска да реализира, за да привлече нужните ученици за обучение в училище“ [пак там].

Друга цел на маркетинга в образованието е да повлияе върху поведението на потребителя да избере именно тази образователна услуга, която училището предлага, като се постигне удовлетворяване на образователните потребности на индивида и обществото като цяло в хармония с постигането на дългосрочните цели на училището.

Основни задачи на маркетинга в образованието са:

- да помогне на *училището да установи* променящите се потребности и очаквания на клиентите (учениците) и да формира у тях позитивно отношение към образователните услуги, които то предлага на пазара;
- да помогне на училището *да изгради правилна маркетингова стратегия* и избере на правилен маркетингов подход;
- да съдейства за *установяване и поддържане на баланс* между обществените потребности от определена образователна услуга и осъществяването на тази услуга;

- да *въздейства върху обема на търсенето* на определена образователна услуга, така че да помогне за постигане на целите на училищната организация;
- да *спомогне за установяване търсенето* на определена образователна услуга, неговата динамика и тенденции на развитие.

ОСОБЕНОСТИ НА МАРКЕТИНГА КАТО ПАЗАРНА КОНЦЕПЦИЯ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Същност на основните маркетингови понятия и тяхното проявление в образованието

Маркетингът като самостоятелна научна област борави със свои специфични понятия: потребност, желание, търсене, стока/услуга/продукт и размяна.

Преобладаваща част от изследваните директори (89,41%) отчитат, че основните маркетингови понятия имат специфично проявление в образованието като част от нестопанската сфера.

Ето в какво се изразява същността на основните маркетингови понятия и тяхното проявление в образованието.

• Потребност

Потребността е израз на обективно жизнено необходимо условие за съществуването на отделен индивид, на отделна социална група или на обществото като цяло. Потребностите на хората са многообразни и сложни. Основни са жизнените потребности от вода, храна, топлина, жилище и други. Освен тях съществуват и социални потребности от близост, съпричастие, уважение, образование, здравеопазване, забавления и др. В цялата съвкупност от потребности, особено *важни и значими за отделния индивид и за обществото, са потребностите от образование и непрекъснато усъвършенстване на професионална подготовка и квалификация.*

В условията на световната глобализация в образованието и развитието на непрекъснатото образование потребностите от образование придобиват все по-динамичен характер. На образователния пазар все повече се търсят по-качествени образователни услуги, от по-достъпни до по-скъпо платени. Това разширява потребността както от образователни програми, обучението по които да се заплаща от самите потребители, така и от образователни програми, обучението по които обучението да се заплаща от държавата.

Задачата на маркетинга е системното изучаване на образователните потребности, тенденциите в тяхното развитие и степента на удовлетворяването им. Удовлетворяването на образователните потребности се изразява главно в резултата от обучението, получената диплома (сертификат), придобитите знания и умения и конкретните практически действия на личността.

- **Желание**

Желанията са свързани с правото, възможността за избор на начините, по които се удовлетворяват съответните потребности [2]. Един човек предпочита да учи чужд език, друг – педагогика, трети – икономика, и т.н. *Желанията за образование зависят от интересите и предпочитанията, интересите и възможностите на отделния индивид.* Те са свързани с неговата оценка на възможностите (умствени, физически, психически, финансови), с които може да разполага, за да удовлетвори конкретна образователна потребност по определен начин. При изучаване на желанията трябва да се отчита техният динамичен характер, който непрекъснато се изменя под влияние на модата в образованието, на социалната среда, доходите, възрастта и др.

Задачата на маркетинга е да изучава не само възможностите на отделните индивиди и социални групи да ползват определени образователни услуги, но и да спомага за удовлетворяване на определена образователна потребност по определен начин.

- **Търсене**

Търсенето е желание за придобиване на определена стока, за ползване на определена услуга, подкрепено с определена платежоспособност. Потребностите и желанията на хората да притежават стоки, да ползват услуги, да имат определено образование са безгранични, но ресурсите за тяхното удовлетворяване са ограничени. *Търсенето на отделен вид образователна услуга е в зависимост от потребностите и възможностите на отделния човек.* Всяка образователна услуга е съвкупност от свойства и индивидът избира това образование, което му осигурява най-добра изгода. Но търсенето на образование е показател с недостатъчна даденост. Хората, следвайки своето саморазвитие, образователни потребности и интереси, търсят нови форми на образование. Върху техния избор може да повлияят и измененията в приоритетите на бизнеса, равнището на доходите, достъпа до образование и др. Задачата на маркетинга е, като анализира и оценява желанията и интересите на целевите групи, да въздейства при определени условия те да изберат тази образователна услуга, която училището предлага.

- **Стока/услуга/продукт**

В условията на общественото разделение на труда и свързаните с него стоково-парични отношения хората удовлетворяват своите потребности и желания с помощта на размяната на стоки, услуги и други стойности.

✓ *Стоката* е конкретен материален продукт (хляб, книга, машина и др.), предназначен за размяна и удовлетворяване на определени потребности. Отличителният белег на стоката е това, че тя е физически осезаема, може да се види и докосне.

- ✓ **Услуга** – нещо, което се купува, придобива или предоставя за ползване с цел удовлетворяване на определени потребности и желания, но няма материален израз. „Услугата е всяка дейност, която води до удовлетворяване на потребности и желания, свързана е с размяна на стойности и не води до форма на собственост, в смисъл на придобиване на материален продукт“ [пак там].

От гледна точка на маркетинга: „стока – всичко, което удовлетворява нуждите и потребностите на индивида и се предлага на пазара с цел привличане на вниманието, купуване, използване или потребление. Такива могат да бъдат физически обекти, лица, организации и идеи“ [6]. Следователно в маркетинга „стоката като понятие включва както материалните, така и нематериалните продукти, които са резултат на човешки труд и удовлетворяват някакви потребности и желания“ [2].

- ✓ **Образователен продукт.** Продукт на образованието е всяко нещо, което може да удовлетвори реални или потенциални потребности от образование и се предлага на пазара. Продуктът на образованието е многоаспектно понятие. Той има различни форми на проявление: образователна идея; учебен план, учебна програма; учебник, учебно помагало, книга; образователна услуга резултат от обучението и много други.

Обект на образователния маркетинг са преди всичко продуктите:

- o учебната програма, която определя вида на обучението;
- o образователната услуга като дейност, свързана с удовлетворяване на потребности;
- o резултатът от обучението под формата на придобити знания, умения, качества и опит.

Стойност/Потребителна стойност

Всяка стока и услуга като продукт притежават стойност и потребителна стойност.

- ✓ „Стойността е общественото отношение на стоките, тяхното икономическо качество. Стойността се определя от предметеното в стоката работно време“ [пак там].
- ✓ Всяка стока притежава и определени качества и свойства, чрез които тя удовлетворява потребности и желания. Качествата и свойствата на стоката определят нейната потребителна стойност. Обект на маркетинга е потребителната стойност на стоката, „в маркетингов текст под стойност почти винаги се разбира потребителната стойност на стока-

та, а не нейната разменна стойност“ [пак там]. И когато става дума за количествено предметен обществено необходим труд, се използва понятието „разходи“.

- ✓ *Стойността на образователния продукт се определя преди всичко от разходите, вложени за неговото създаване. Неговата потребителна стойност се свързва с качеството на обучението, неговата ценност за клиента (ученика), срока на обучението, имиджа на образователната институция и др.*

- **Размяна**

По същество отношението училище–ученик (клиент) има всички белези на размяна. Училището предоставя обучение на ученика по определена образователна програма (услуга). Потреблението на отделни образователни услуги може да бъде принудително (в задължителната ученическа възраст) или на база осъзнати образователни потребности и интереси от клиентите. *Размяната в образованието е доброволен акт за ползване на конкретна образователна услуга (продукт), като се предлага друга стойност в замяна.*

Основни маркетингови концепции и тяхното специфично проявление в образованието

Всички маркетингови дейности в училището следва да се осъществяват в рамките на някаква концепция. Теорията на маркетинга предлага пет основни концепции, на основата на които организациите (фирмите) осъществяват своята маркетингова дейност: производствено ориентирана концепция; продуктова концепция; търговска концепция; маркетингова концепция и концепция на социално ориентиран маркетинг. Тези концепции олицетворяват отделните етапи от развитието на маркетинга. Всяка от тези концепции има свое специфично проявление в образованието.

- **Производствено ориентирана концепция**

Производствено ориентираната концепция е най-старата концепция, датира от края на XIX и началото на XX в. Тя търси успеха в самото производство. Основната идея е, че производителят разчита на предпочитанията на клиента към стоки, които са по-широко достъпни, с по-изгодни цени, получени в резултат на по-висока производителност на труда и по-ниска себестойност. „Ефективността от дейността“ на организацията се търси в обема на самото производство и в организацията на пласмента на стоките. Тази концепция утвърждава приоритетната роля на производителя. Той взема решения какви и колко стоки да произведе и на кого да ги предложи на пазара без проучване на потребностите и търсенето. Този пазар се нарича „пазар на продавача“, при който обемът на търсенето надвишава предлагането. Синтезиран израз на

производствената концепция е маркетинговата философия на Форд от началото на XX в: „Той (потребителят – б.м. – Р.П.) може да получи всякакъв цвят кола, стига този цвят да е черен“ [2].

Проявлението на производствената концепция в *образованието* се характеризира с това, че *потребителят се ориентира към образователни услуги, които са широко достъпни и могат да се ползват на по-ниска такса (цена)*. Пример за това е образованието в масовото училище, което осигурява достъп до образование за сметка на качеството на обучението.

- **Продуктова концепция**

Продуктовата концепция се характеризира с нарастване на производствените възможности на фирмите, повишаване на степента на задоволяване пазарното търсене на определени стоки и с нарастваща конкуренция между производителите. Производителят се ориентира главно към производство на стоки с високо качество и експлоатационни характеристики, които носят големи изгоди за потребителя. На втори план остават реалните желания на целевите групи. Тези стоки и услуги имат монополна позиция на пазара, където търсенето надвишава предлагането, независимо от високата цена на продукта. И тази ситуация се нарича „пазар на продавача“.

В системата на образованието продуктовата концепция се характеризира с това, че *потребителят на образователни услуги се насочва и избира това училище, което предлага образование с по-добри качествени параметри, независимо че цената (таксата) на обучение е много висока*. Тези училища чрез търсене и внедряване на иновационни образователни ценности и услуги гарантират добра бъдеща реализация и просперитет на личността. Техните услуги имат доминираща позиция на образователния пазар и за да я запазят, те непрекъснато усъвършенстват учебните програми, въвеждат нови образователни технологии, повишават квалификацията на учителите и т.н.

- **Търговска (продажбена) концепция**

Съгласно търговската концепция най-важното нещо за увеличаване на печалбата е големият брой продажби. Особено внимание се отделя на приоритетната роля на пазарното въздействие върху потребителя. Идеята е, че потребителят не трябва да се остави сам да решава какво да купи. Той трябва да бъде „обработен“ и ще купи повече стоки, като се прилагат съответни търговски техники: агресивна реклама, отстъпки от цената, връзки с обществеността и други маркетингови инструменти. На пазара усилията се пренасят върху конкурентната борба за спечелване на клиента.

В съвременните условия *ползването на рекламата и други маркетингови средства е важна предпоставка училището да привлече и задържи повече ученици, да изрази своята конкурентна способност и да изгради своя положителен образ в обществото, без да изследва и установи образователните*

потребности на целевите групи като предпоставка за вземане на решения какви образователни услуги ще предложи на пазара.

- **Концепция за социално ориентиран маркетинг**

Социално ориентираният маркетинг се основава на социално-етични норми на поведение, като се отчитат не само интересите на организацията, но и на обществото като цяло. Той е насочен към подпомагане възприемането и осъществяването на социално значими цели. „Социалният маркетинг се стреми да повлияе върху социалното поведение не за да получи продавачът изгода, а да донесе полза за целевата аудитория и за обществото като цяло“ [8].

В образованието концепцията за социално ориентиран маркетинг има социален, етичен и морален характер. В този смисъл училище, което осъществява социално ориентиран маркетинг, предлага на ученика не само търсената полза от обучението, но му гарантира удовлетворение от ползването на образователната услуга и сигурност, надеждност, че полученото образование е лично полезно и обществено значимо. Тази концепция е насочена към хуманизиране и демократизиране на отношенията в училище, защита на индивидуалните способности, потребности и интереси от образование на всеки индивид и към формиране на определени образователни потребности, в съответствие с целите на училището и държавната образователна политика. Съгласно тази концепция маркетингът в образованието трябва да осигури баланс между трите елемента: „...потребностите и желанията на избраните групи потребители; целите на организацията; дългосрочните интереси на обществото като цяло и на самите потребители“ [2].

- **Маркетингова концепция**

Маркетинговата концепция е израз на философията за пазарно управление на цялостната дейност на една организация. В центъра на тази философия стои потребителят с неговите потребности и интереси. И организацията може най-добре да постигне своите цели само като удовлетвори потребностите и желанията на избраните от нея групи и се постигне висока потребителска удовлетвореност и повишаване качеството на живот.

Маркетинговата концепция е ориентирана към потребностите на клиентите. Тя е насочена към създаване на потребителска удовлетвореност като основа за постигане целите на организацията. С помощта на маркетинговите инструменти се изследва потребителското търсене и се осигурява желаното удовлетворяване на потребностите по-добре от конкурентите. Решението какво ще се произвежда се формулира на основата на резултати от проучване на потребностите на клиентите и техните интереси. Т. Левит извежда разликата между продажба и маркетинг. „Продажбата се фокусира върху потребностите на продавача, маркетингът – върху потребностите на купувача. Продажбата се занимава с необходимостта продавачът да превърне своя продукт в пари,

а маркетингът – с идеята за задоволяване на потребностите на потребителя посредством продукта и целия набор от дейности, свързани със създаването, доставката и накрая с консумацията на продукта“ [11].

За въздействие върху потребителя се използват лесно запомнящи се изрази [2]: „Обичай потребителя, не стоката си!“, „Произвеждай това, което можеш да продадеш, вместо да се опитваш да продаваш това, което можеш да произведеш!“ и др.

Маркетинговата концепция е подчинена на идеята за суверенитета на потребителя: „Ти си шефът!“ Потребителят е в центъра на икономическата система на отделната организация (фирма). Той има пълната свобода да купи или да откаже да купи предлаганата стока или услуга.

В съответствие с маркетинговата концепция целите на училището могат да бъдат постигнати само чрез изследване на образователните потребности на учениците като клиенти на училището, техните характеристики и предлагане на пазара на образователни услуги и продукти, които в най-голяма степен удовлетворяват потребностите им от образование:

„Ние не обучаваме, ние задоволяваме образователни потребности!“

„Ние не обучаваме, ние формираме ценности.“

„Обучението при нас е удоволствие за Вас!“ и др.

Оценка и отношение на директорите на училищата за проявлението на маркетинговата концепция в образованието

В процеса на изследването на базата мнението и на оценката на директорите на училищата бяха изведени следните специфични особености на проявлението на маркетинговата концепция в образованието (виж Таблица 1):

Таблица 1. Специфични особености на маркетинговата концепция в образованието

Показатели	Отговори	
	Абс. бр.	Процент
Концепция за икономическо поведение на индивида и на училището на образователния пазар	24	13,95
Ориентиран към ученика като потребител на образователната услуга	35	20,35
Насочен към удовлетворяване на потребностите на клиента (ученика) от обучение и подготовка	42	24,42
Маркетинг чрез ценности	13	7,56
Част от управлението на училището	56	32,56
друго	1	0,58
нямам мнение	1	0,58
Всичко	172*	100 %

* Изследваните лица са посочили повече от един отговор.

В съдържателен план характеристиките на специфичните особености на проявление на маркетинга в образованието е следното:

Първо. На първа позиция е мнението на директорите, че **маркетингът в образованието е част от управлението на училището (32,56%)**. Този резултат показва, че отдавна е отминало времето, когато маркетингът се е свеждал само до техники за стимулиране на продажбите. Не е актуален и въпросът: „Възможно ли е прилагането на маркетинга в образованието?“ Еволюцията на маркетинговата концепция и осъзнаването на потенциалните ѝ възможности в образованието очертават нейното място в управлението на училището. Постепенно маркетингът се вплита в управленската дейност. Това взаимодействие между управление и маркетинг отразява същността на маркетинговата концепция като съвременна управленска философия в образованието.

Какво е мястото на маркетинга в управлението на училището? Какви са неговите възможности да се приспособи дейността на училището към изискванията на пазара?

Обобщената оценка на изследваните директори за мястото на маркетинга в управлението на училището е представена в таблица 2:

Таблица 2. Място на маркетинга в управлението на училището

Показатели	Отговори	
	Абс. бр.	Процент
По-правилно определяне на целите на училището като организация	54	16,93
Планиране на реалните възможности на училището	48	15,05
Оценка на влиянието на външната среда	30	9,4
Разработване на стратегия за развитие на училището като организация	57	17,87
Осъществяване на ефективни комуникации вътре/вън от училището	25	7,84
Организиране на дейностите в училището	26	8,15
Мотивиране на училищната общност за по-добро удовлетворяване на образователните потребности на клиентите	37	11,6
Промяна в стила на ръководство, разширяване на икономическата автономия на училището	25	7,84
Популяризиране на обучените базирано на ИКТ	17	5,33
Всичко	319*	100

* Изследваните лица са посочили повече от един отговор.

Тези резултати говорят, че възприемането на маркетинговата концепция от училището е качествена промяна в управлението му – промяна както на целите, така и на пътищата и средствата за постигането им.

В съдържателен план тази промяна най-общо се изразява в следните аспекти:

- За 16,93% от изследваните директори използването на маркетинга в управлението води до **по-правилно определяне целите на училището като организация**. Основните цели на всяка образователна институция са насочени към предоставяне на най-доброто обучение на своите клиенти и изискват непрекъснато да усъвършенства съответните дейности за тяхното постигане. Маркетинговата концепция подчинява тези цели на основната цел на маркетинга – по-добро удовлетворяване на потребностите от образование. Следователно маркетингът може да се определи като средство за постигане целите му като организация чрез осъществяване на комплекс от интеграционни дейности за „производство“ на образователни услуги в съответствие с потребностите и интересите на отделната личност и на обществото като цяло. Постигането на целите на училището е свързано с:

- ✓ проучване и идентифициране на образователните потребности на целевите групи;
- ✓ активно стимулиране на търсенето на образователни услуги, предлагани от училището;
- ✓ задоволяване на търсенето чрез „производство“, на образователни услуги, ползването на които води до удовлетворяване на образователните потребности на клиентите.

Оценката на маркетинговите цели на училището следва да отговори на въпросите:

- ✓ доколко мисията на училището е постижима съобразно с възможностите и ресурсната осигуреност на предлаганите образователни услуги;
- ✓ доколко мисията на училището е точно формулирана чрез маркетингови понятия и термини;
- ✓ доколко маркетинговите цели на училището като организация са подходящи, като се отчитат неговите възможности, ресурси и конкурентна позиция на пазара.

- **Промяна във функциите на управление на училището.** В управлението на училището маркетингът представлява преди всичко система от управленски функции, чрез които се анализират и ръководят комплекс дейности, свързани с оказване на образователни услуги (по отглеждане, възпитание и обучение на учениците, професионална подготовка, квалификация и т.н.) в условията на търсене и предлагане на такива услуги и реализация на стоково-парични отношения в образованието. Наред с функциите по планиране, организиране, мотивиране и контрол на учебно-възпитателната работа в училище

се обхващат и редица функции по планиране, организиране, изпълнение и контрол на маркетингови дейности.

- ✓ *Планиране.* Мнението на изследваните директори е, че в условията на маркетингова ориентация на образованието планирането в училището се фокусира главно върху: разработване на стратегия за развитие на училището като организация – 17,87% от изследваните директори; планиране на реалните възможности на училището – 15,05% от директорите; и оценка на влиянието на външната среда – 9,4%.
- ✓ *Организиране.* Според 8,15% от изследваните директори организирането като управленска функция в училището е насочено към координация на дейностите на всички в организацията и установяване на формални взаимоотношения между тях, гарантирани от правила и норми, за изпълнението на маркетинговите цели и задачи при организиране и осъществяване на маркетинговите дейности в училището.
- ✓ *Координиране.* За 7,84% от изследваните директори координирането на маркетинговите дейности се изразява в осъществяване на ефективни комуникации вътре/вън от училището с цел интегриране на маркетинговите дейности на училището с маркетинговите усилия на външни организации, изследователски институти, рекламни агенции и др. Промяната в комуникациите се изразява в разработване на начини на взаимодействие на училището като субект на маркетинга с околната среда, в която се осъществяват „производството“ и обменът на образователните услуги като предмет на дейността му, и начини за функциониране и развитие в условията на налагане на пазарен тип отношения в образованието. Нов момент в комуникацията на училището с неговите целеви групи е използването на съвременните информационни технологии. Почти всяко училище разполага със специализирани комуникационни канали – сайтове, уеб страници, електронна поща, предоставящи изчерпателна информация и атрактивни реклами на предлаганите от него образователни програми и услуги. Тази форма на комуникация дава възможност за непрекъснато поддържане на действени от училището взаимоотношения с неговите клиенти с помощта на текст, звук, видео връзки и „продажби“ онлайн на образователни услуги. На макроравнище, в условията на развитието на глобалните информационни мрежи, се изграждат и поддържат образователни портали, които обединяват информацията за образователните услуги и за образователния пазар.
- ✓ *Мотивиране.* Мнението на 11,06% от изследваните директори е, че мотивирането на всички в училището се изразява в подтикване, сти-

мулиране на училищната общност за по-добро удовлетворяване на образователните потребности на клиентите като предпоставка за по-успешното постигане на целите на училището; квалификация и обучение на персонала за извършване на маркетингови дейности и др.

- ✓ *Контрол.* Маркетинговият контролен процес (одит) се състои в установяване на стандарти и оценка на действителното състояние на постигнатите маркетингови цели. Чрез тяхното сравняване се констатира разликите между желаното и действителното изпълнение на маркетинговите цели и се оценява степента на удовлетвореност на учениците от обучението. Основните инструменти на контрола са: анализ на пазарен дял на отделната образователна услуга; анализ на приходите; анализ на разходите; оценка на степента на удовлетвореност от обучението.

- **Промяна в дейностите на училището.** Маркетингът е сложна, комплексна управленска дейност, свързана с планиране и изпълнение на определени образователни програми, предназначени за изграждане и поддържане на изгодни пазарни отношения на училището с целевите групи за удовлетворяване на индивидуалните и обществените потребности от образование. Той спомага за насочване на всички дейности на училището към най-доброто удовлетворяване на образователните потребности на клиентите, в хармония с дългосрочното постигане на целите на училището.

Наред с традиционните педагогически дейности в училището заемат място и редица маркетингови дейности:

- ✓ проучване и анализ на образователните потребности на целевите групи;
- ✓ проучване и анализ на състоянието на образователния пазар;
- ✓ проучване и оценка на влиянието на отделните фактори и условия на обкръжаващата среда върху училището;
- ✓ проучване имиджа на училището и на марката на предлаганата от него образователна услуга;
- ✓ анализ на силните и слабите страни на конкурентите;
- ✓ проучване на потребителското поведение и степента на удовлетвореност на клиентите от полученото образование;
- ✓ планиране на асортимента и качеството на предлаганите образователни услуги;
- ✓ разработване на маркетингови проекти;
- ✓ рекламиране на образователните услуги и осъществяване на действителни комуникации с потребителите на образователните услуги;
- ✓ планиране на финансирането на маркетинговите дейности, определяне на необходимите финансови средства, човешки и материални ресурси;
- ✓ планиране и организиране на комуникационните връзки и взаимоотношения на училището с неговите целеви групи.

- ✓ Обемът на маркетинговите дейности на училището зависи от:
- ✓ маркетинговите цели на училището;
- ✓ формата на собственост на училището;
- ✓ вида на предлаганите образователни услуги;
- ✓ големината на маркетинговите проекти;
- ✓ ресурсната обезпеченост на училището.

• **Промяна в стила на ръководство на училището.** За 7,84% от изследваните директори промяната в стила на ръководство се изразява главно в разширяване на икономическата автономия на училището: при определяне на обема и качеството на предлаганите от него образователни услуги; делегиране на правомощия за изпълнението на маркетинговите програми; поддържане на действени комуникации с целевите групи; провеждане на самостоятелна пазарна политика, която се обвързва с пазарната стойност на образователните услуги; изследване на образователните потребности на потребителите, конюнктурата на пазара и др.

• **Промяна в технологиите на обучението и на управлението на училището.** Прилагането на маркетинга в управлението е свързано с разработване и внедряване на такава техника на управление, която позволява поддържането на определено пазарно поведение на училището при настъпващи изменения както в околната среда, така и в системата на образованието като цяло. Втори момент тук е разработване и реализирането на образователни услуги, базирани на ИКТ технологии – за 5,33% от директорите.

• **Промяна в поведението на училищната общност.** Промяната в поведението на училищната общност е свързана с формиране и развитие на организационна култура, подчинена на идеята за реализиране на маркетинговата стратегия на училището. Тук се изисква пълното ѝ възприемане от целия колектив, насочване на неговите усилия за удовлетворяване на образователните потребности на учениците. Обучението по маркетинг на персонала е една от водещите задачи на ръководството на училището.

Но следва да се подчертае, че маркетингът не бива да се поставя в позиция да замести управлението на училището. Той е „елемент“ от управлението.

Второ. Според 24,42% от изследваните директори **маркетингът в образованието е насочен към удовлетворяване на потребностите на клиента (ученика) от обучението и подготовката.**

Удовлетвореността е основна категория на психологията и социологията при изследване на отношението между поведението на отделната личност при изпълнението на определена дейност и резултатите от тази дейност. В литературата няма общоприето определение за понятието „удовлетвореност“. Има различни определения за нейната същност и характеристика. Тук ще представим някои от тях.

Според С. Ю. Головин: „Удовлетвореността – състояние на удовлетворението – чувство на удоволствие, изпитано от субекта, чиито потребности и желания са удовлетворени, изпълнени“ [3].

Формирането на удовлетвореността от обучението и от подготовката е сложно явление, защото при него личностните образователни и социални потребности, които отделният ученик се опитва да удовлетвори, са многопластови, обвързани с богатство на ситуации и условия. Удовлетвореността на ученика се влияе от широк спектър условия, изисквания, проблеми, които възникват или са налице в конкретния учебен процес. Тя е проекция на множество фактори и се намира в една сложна зависимост както по отношение на положените от ученика усилия, така и спрямо получаваните възнаграждения – учебни постижения, оценки, контакти с преподаватели и съученици, похвали, принадлежност към училището и т.н.

Удовлетвореността от обучението и подготовката най-общо може да се определи като сложно социалнопсихологическо явление, преживяване, изразяващо характера на чувствата, свързани с постигнати резултати и удовлетворение на личните образователни потребности. Тя възниква по опосредстван път, чрез задоволяване на образователните потребности, желания и интереси в тяхната мотивация за учебен труд, очаквани резултати от подготовката и очаквания за бъдещата професионална реализация. Позитивното, благоприятно отношение към подготовката е индикатор за удовлетвореност, а отрицателното отношение изразява неудовлетвореността на учениците.

В съответствие с маркетинговата концепция училището трябва да се стреми да осигури най-добро равнище на удовлетвореност на учениците от обучението по отделната образователна услуга, в рамките на ресурсната обезпеченост. „Много хора смятат, че маркетинговата концепция изисква от организацията да максимизира удовлетвореността на потребителите си. Това обаче е нереалистично и ще бъде по-добре маркетинговата концепция да се интерпретира така: организацията трябва да се стреми да създаде висока степен на удовлетвореност у потребителите си, но не и задължително на максимално ниво. Причините за това...

Първо, потребителската удовлетвореност винаги може да се увеличи, ако се поемат допълнителни разходи...

Второ, организацията трябва да удовлетвори много аудитории. Увеличеното удовлетворение на една от тях може да намали удовлетвореността на друга. Организацията дължи на всяка аудитория някакво специфично равнище на удовлетворение. В крайна сметка тя трябва да се ръководи от философията, че се опитва да удовлетвори потребностите на различни групи на равнища, приемливи за тези групи, в рамките на ограничените си общи ресурси...“ [8].

Удовлетвореността на учениците се проявява на следните *равнища*:

- ✓ по отношение на оценката на удовлетворените потребности и очаквания от подготовката, свързани с желанието за развитие, интереси и стремежи;
- ✓ по отношение на обкръжението – среда на подготовката, преподавателите, съученици, ръководство (администрация) на училището;
- ✓ по отношение на учебната дейност и нейния основен индикатор за резултати от обучението и личните постижения на учениците.

Тези равнища са взаимосвързани и като цяло формират удовлетвореността на отделния ученик от подготовката. Тя в голяма степен определя качеството на подготовката, самочувствието и настроението на ученика, неговите интереси и творчески търсения за повишаване на резултатите от учебната дейност.

Основни *характеристики* на удовлетвореността от подготовката са:

- ✓ успешни резултати от подготовката;
- ✓ насоченост на усилията на учениците за постигане на определени учебни резултати;
- ✓ активност на учениците в учебната дейност;
- ✓ преодоляване на трудности и провокиране на упорство при решаване на проблеми в процеса на обучението;
- ✓ удовлетвореност от участието в учебната дейност или неудовлетвореност от постигнатите резултати;
- ✓ общо емоционално-положително/отрицателно отношение на учениците към подготовката им;
- ✓ йерархия на ценностите на ученика;
- ✓ желаниа за непрекъснато усъвършенстване на интересите и стремеж на учениците към самоусъвършенстване.

Трето. Мнението на 20,35% от директорите е, че маркетингът в образованието е ориентиран към ученика като потребител на образователна услуга.

Маркетингът в образованието е поведение, което поставя в центъра на дейностите на училището ученика като клиент с неговите образователни потребности и изисквания. Всички дейности на училището следва да се насочват към удовлетворяване на неговите *потребности като специфичен аспект на индивидуалната концентрация на индивида за самия него*. Ученикът като клиент избира конкретно училище (образователна услуга), защото вярва, че ще получи образование, което е добро, с което ще се гордее и впечатли околните, образование, което ще отговори на собствените му изисквания (очаквания). Това означава, че успех ще има училище, което:

- ✓ най-добре определи образователните потребности и интереси на целевите групи;

- ✓ предложи на пазара най-добри за обществото образователни услуги, обучението по които ще доведе до удовлетворяване потребностите на клиента и на обществото като цяло;
- ✓ установи действени комуникации с целевите групи и ги убеди по най-добър начин да изберат неговата образователна програма вместо тази на конкурентите.

Четвърто. Според 13,95% от изследваните директори маркетингът в образованието е концепция за икономическо поведение на индивида и на училището в условията на налагане на образователния пазар. Маркетингът в образованието се изгражда на основата на взаимоотношението училище–реални/ потенциални клиенти. От позициите на маркетинга това е взаимоотношение на обмяна между две равностойни страни, всяка една от които е с индивидуални интереси и цели. Двете страни са напълно равностойни. Училището предлага определен образователен продукт (образователни услуги), но клиентът (ученикът) има пълната свобода на избор на образование, на избор на училище. Тази свобода на клиента прави училището зависимо от неговото решение. *Ето защо в съвременните условия маркетингът е икономическа философия за управление, която изисква училището да бъде управлявано от търсенето на образование, от образователните мотиви и интереси на своите клиенти.* Концепцията за интереса е много стара и винаги се свързва с този, който има нужда от нещо. Образователният интерес (потребности), подобно на класическия вариант на икономическото поведение на личността, може да се представи по следния начин:



Схема 1. Личен образователен интерес и неговото удовлетворяване

- ✓ образователен интерес на човека – идентифициране на индивидуалните (личните) образователни потребности;
- ✓ образователна мотивация – съвкупност от мотиви, които формират у човека състояния на устременост, поставяне на цел, както и осъзнаване на пътя и средствата за удовлетворяване на образователната потребност;
- ✓ образователно поведение – насока на действията за постигане на целта по удовлетворяване на образователната потребност;
- ✓ резултат: за ученика – удовлетворение от полученото образование (пълно удовлетворение, частично и неудовлетворение); за училището – финансова изгода и обществен престиж.

Пето. За 7,56% от изследваните директори маркетингът в образованието е маркетинг чрез ценности. Маркетинг чрез *ценности* означава утвърждаване в училището на ценности, *които се споделят от всички* и са насочени към развитие на индивидуалните възможности на всяко дете, на всеки ученик. Споделените от всички членове на общността ценности засилват чувството за принадлежност към едно стойностно училище. Ученикът като клиент търси не само функционална, но и емоционална удовлетвореност от обучението, като избира конкретно училище, конкретна образователна услуга. Той търси удовлетворение както на образователните си потребности, така и на човешкия си дух. Училище, което се ръководи от създаването на истински ценности, ще е най-конкурентоспособно. „Без изключение, господстващата и обединителната роля на културата се оказа най-същественото качество на преуспяващите компании. Нещо повече, колкото по-силна е културата и колкото повече тя е насочена към пазара, толкова по-малка нужда има от наръчници за политиката, от харта на организацията или от подробни процедури или правила“ [8].

Маркетинг чрез ценности, това са ценности:

- ✓ заявени на ниво училищна организация: сътрудничество, лоялност, партньорство, отговорност, отдаденост, равнопоставеност между всички членове на училищната общност в процеса на обучение, ценности, обединяващи идеите на ръководството за осигуряване удовлетворение на образователните потребности на всеки ученик;
- ✓ свързани с индивидуалните особености на всеки ученик, неговите лични образователни потребности и от потребностите от постижение и развитие. Системата от ценности се интегрира във всяка дейност на училището, насочена към удовлетворяване на образователните интереси и потребности на учениците. Те са основен регулатор на поведението на отделния ученик при избор на училище (образователна услуга) и неговото поведение в учебния процес;

- ✓ основен елемент на организационната култура на училището, която определя визията на училището в образователното пространство и влияе върху цялостния живот в него, развитието му, превръщането му в желана територия на ученика. Културата като предпоставка за сплотяване на цялата общност е важен фактор за постигане на маркетинговата цел на училището.

ОСНОВНИ ПОДХОДИ НА МАРКЕТИНГА В ОБРАЗОВАНИЕТО

Маркетингът в образованието не е продажба на образователни продукти, а удовлетворяване на образователни потребности. То се постига чрез прилагане на определени управленски подходи. Управленският подход в маркетинга на образованието е система от функции, принципи, методи и дейности, които в своята комплексност обхващат целия процес на привеждане на ресурсите на училищната организация в съответствие с изискванията на образователния пазар.

Резултатите от изследването показват, че в системата на средното образование се използват **три** основни подхода при прилагането на маркетинга в управлението на училището в пазарни условия.

Таблица 3. Основни подходи при прилагането на маркетинга в управлението на училището

Училището използва различни маркетингови средства и техники, с помощта на които да внуши на клиентите, че предлаганите от него образователни услуги ще удовлетворят техните изисквания „за добро образование“, без да се проучват техните потребности и желания	10,59%
Училището проучва пазара, установява образователните потребности на целевите групи, техните образователни интереси и потребности и на тази база определя количествените и качествените характеристики на предлаганите от него образователни услуги	31,76%
Училището предлага на пазара утвърдени, традиционни образователни услуги	43,53%
Друго	4,71 %
Нямам информация	4,71 %
Без отговор	4,71 %

- **Първи подход.** Според 43,53% от изследваните директори *училището предлага на пазара утвърдени, традиционни образователни услуги.* Този подход се характеризира със следното:
 - ✓ асортиментът на предлаганите образователни услуги е твърде малък и за държавните училища се формира главно в рамките на нормативните разходи;

- ✓ не се провеждат или се провеждат ограничени изследвания, свързани с проучване на образователните потребности на потенциалните потребители на образователната услуга, не се отчитат техните интереси и особености;
- ✓ понятието „печалба“ отсъства или се свързва със себестойността на образователната услуга, като нейната цена се определя твърде произволно;
- ✓ рекламата и другите форми на ефективна комуникация с потребителите на образователната услуга не са развити и не се използват ефективно;
- ✓ отделните образователни институции се ръководят от специалисти с определен профил на подготовка (педагози, инженери и т.н.), които нямат подготовка, опит и желание да работят в пазарни условия;
- ✓ управлението на пазарните отношения най-често се възлага на лица, неподготвени по бизнес управление.

Обобщеният извод тук е, че все още в много училища не се отчита въздействието и влиянието на основните икономически закони за търсене и предлагане на образователни услуги, налагащи пазарен тип на поведение.

- **Втори подход.** 31,76% са директорите, които заявяват, че училището проучва пазара, установява образователните потребности на целевите групи и на тази база определя количествените и качествените характеристики на предлаганите от него образователни услуги – т.е. училището предлага *подход, ориентиран към маркетинга*. В основата на този подход стои идеята, че „клиентът знае какво е това „добро“ образование“ [2], както и идеята, че той сам може да реши от какво образование има потребност и да направи сам избор на училище. Маркетингът тук означава гарантиране на увереност, че образователната услуга, която училището предлага на пазара, е това, което клиентът желае и търси.

Подходът, ориентиран към маркетинга, се състои от следните етапи:

1. Проучване на пазара, установяване на образователните потребности на целевите групи, определяне на техните количествени и качествени характеристики.
2. Разработване на образователната услуга като маркетингова единица с качествени параметри (персонал, цена, реклама).
3. Планиране на необходимите ресурси на училището за осъществяване на обучението по отделната образователна услуга.
4. Избор на образователна услуга (брой „продажби“), привличане и задържане на клиенти.
5. Осъществяване на обучението по отделната образователна услуга.
6. Оценка на степента на удовлетвореност на клиентите от обучението.

Ориентирането на училището към маркетингов подход изисква изграждане на единна политика за постигане качество на образование, съответстващо на желанията и интересите на клиентите. Маркетинговият подход е универсален начин за формиране и поддържане от училището на определено пазарно поведение, подход, при който се използват различни елементи, механизми и принципи на маркетинга.

- **На трета позиция** – 10,59% от изследваните директори заявяват, че училището използва различни маркетингови средства и техники, с помощта на които иска да внуши на клиентите, че предлаганите от него образователни услуги ще удовлетворят техните изисквания „за добро образование“, без да се проучват техните потребности, желания и образователни интереси. Т.е. това са основите характеристики на **„подход, ориентиран към „производство“** (продажби на образователни услуги). Училището предлага на пазара асортимента от своите образователни услуги. То се опитва да създаде оптимално привлекателен образ, като използва различни маркетингови средства и се стреми да внуши на клиентите, че предлаганите от него образователни услуги могат да отговорят на техните изисквания за „добро образование“, без да проучва техните потребности, желания и интереси. „Идеята е, че клиентът не притежава способност самостоятелно да реши какво е това „добро образование“. Училището знае това най-добре и трябва да убеди непросветения клиент за качеството на предлаганото образование“ [5, с. 5]. То има подкрепата на местната и държавната власт. Маркетинговите му дейности са част от администрирането на дейностите му.

Подходът, ориентиран към *производство/продажба* на образователни услуги, се състои от три етапа:

1. Организиране на всички необходими ресурси.
2. Разработка на образователната услуга като продукт;
3. Продажба на продукта в максимално количество – привличане на голям брой ученици.

Анализ на прехода от „производствена“ ориентация на отделната образователна институция към маркетингова ориентация

За отделната образователна институция маркетингът като пазарна философия се изразява в степента на преход от „производствена“ ориентация на отделната организация към маркетингова ориентация.

Налагането на пазарен тип отношения в системата на образованието изисква:

- ✓ да се предлагат само такива образователни услуги, които се търсят на образователния пазар;

- ✓ асортиментът на предлаганите образователни услуги да бъде достатъчно широк и непрекъснато да се обновява, като се отчитат изискванията на клиентите, потребителите на образователния продукт (фирми, организации и обществото като цяло);
- ✓ реализирането на маркетинга на образователните услуги да се осъществява в условията на незрял пазар в образованието, ограничени ресурсни възможности и дефицит на време;
- ✓ да се установяват и поддържат действени взаимоотношения с всички целеви групи;
- ✓ да се използват маркетинговите елементи на отделната образователна услуга в тяхното единство и взаимодействие;
- ✓ цената на образователната услуга да се формира в условията на търсене и конкуренция, като се отчитат ефектът от обучението и допълнителните разходи на потребителя;
- ✓ маркетинговата политика за отделната образователна услуга и свързаните с нея стратегически решения да се изготвят от лица с определена подготовка по мениджмънт и маркетинг;
- ✓ да се провеждат маркетингови изследвания за изучаване на пазара на образователната услуга, поведението на потребителите;
- ✓ да се изграждат и утвърждават ценности, насочени към удовлетворяване на образователните потребности на всеки ученик, ценности, споделяни от всички в училището, и т.н.

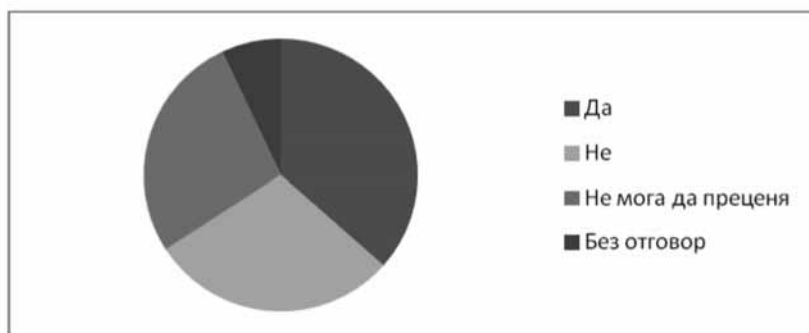
Маркетинговата ориентация на образованието е изправена пред различни проблеми:

Първо. *Във вътрешно-организационен план това е недостатъчната подготовка и нагласа на директорите на училищата за прилагането на маркетинговите принципи, средства и механизми при управлението на училището.* Преобладаваща част от директорите (90,59%) посочват, че директорът на училището трябва да притежава определени маркетингови компетентности, но само 36,47% от изследваните директори се чувстват достатъчно подготвени за прилагане на маркетинга в училището, а 69,41% от тях отчитат личната си потребност от допълнителна подготовка по маркетинг.

Всяко училище в съвременните реалности като организация осъществява различни дейности, които са „маркетинг“. Особеностите на неговото използване в отделното училище се определят от специфичните особености на дейността на училището, обема на дейността му, характера на предлаганите образователни услуги, формата на собственост (държавна/частна), предприемаческите способности на ръководството и др. Тук много важни са: бизнес и маркетинговата подготовка на директора като ръководител на училището, подготовката на целия колектив за приемане на маркетинговите цели и тяхно-

то изпълнение и формирането у персонала на училището на мислене, фокусирано върху удовлетворяване на образователните потребности.

Фигура 2. Подготовка и нагласа на директорите на училищата за прилагане маркетинга при управлението на училището:



Второ. Съществен проблем, който директорите (18,28%) извеждат, е *наложено мнение в общественото пространство, че маркетингът е дейност главно на бизнес и търговските организации, ориентирани към печалба*. На предлаганите дейности от училището се гледа не като на стока и услуга, а като нормативно регламентирана обществена дейност. В образованието няма реален пазар, конкуренция и размяната на стойностите не следва традиционната размяна на стоки и услуги. При подобно разбиране за маркетинг в средните и малките училища от държавния сектор на образованието практически няма място. Това налага да се преосмисли мястото на маркетинга в образованието като цяло. Защото в съвременните икономически реалности отделното училище, ако не прилага маркетинг и ако не се занимава сериозно с проектиране и развитие на образователни услуги, проблемът за неговото функциониране като цяло е голям.

Трето. Важен проблем за директорите (16,67%) е *недостатъчната информираност на субектите на образователния пазар за отделните услуги, предлагани от училището, и техните съдържателни характеристики*. Тук проблемът е, че в условия на недостатъчна финансова обезпеченост на образованието маркетинговата дейност на отделното училище може да се сведе само до усилия за увеличаване на броя на учащите се, без да се търсят пътища за най-доброто удовлетворяване на техните образователни потребности.

Четвърто. На четвърто място като проблем директорите (16,03%) посочват *недостатъчното отчитане на образователните интереси на клиентите на училището*. Всяка образователна услуга трябва да обхваща всички страни на развитие на личността – под формата на знания, умения, компетенции,

способности за саморазвитие. Въпросът е как да се използват маркетинговите инструменти, за да се увеличат възможностите на отделната образователна институция да привлече своите целеви групи.

Пето. Голямо влияние като проблем оказва *динамичното изменение в търсенето на отделните видове образователни услуги (15,59%)*. Изменението се свързва преди всичко с повишаването на търсенето на образователни услуги, обучението по които се свързва главно с очакваната социална реализация на отделната личност – така например изучаване на чужд език, информационни технологии и т.н. Проблемът е недостатъчното проучване на потребностите на клиентите. Тук следва да се отбележи и непрекъснато нарастване на дела на частното образование. Този проблем поставя въпроса за проучването на реалния пазар на образователни услуги. Държавните и общинските училища, чувствайки подкрепата на държавата, все още нямат нагласа да изучават образователния и трудовия пазар, да разработват и предлагат търсени образователни услуги, докато частното училище е ориентирано към активно проучване на елитарните във финансово отношение целеви групи.

Шесто. На последно място, но не и по своята значимост директорите като проблем пред маркетинга в образованието поставят *личната субективна оценка на клиента за резултата от обучението*. Много често оценяването на удовлетворението от обучението по отделна учебна програма се свързва с невисоките изисквания на преподавателите към учениците, лесното получаване на висока оценка по отделните предмети и диплома за завършено образование. В този случай проблемът е, че отсъствието на маркетингов подход в управлението на образованието не стимулира отделната образователна институция за провеждане на маркетингови проучвания за удовлетворението на клиентите от полученото образование и качеството на образователната услуга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цялостното изследване показва, че в съвременните социално-икономически реалности проблемът за маркетинг в образованието трайно привлича вниманието на директорите като ръководители на училищна организация. Всяко училище е изправено пред необходимостта да изгражда нови стратегии за развитие и концепция на управление и все по-често решението на проблемите се търси в методите на научния мениджмънт и маркетинг. Маркетингът в образованието все по-трайно се утвърждава като управленска концепция, свързана с ориентиране на поведението на училището в условията на конкурентна пазарна среда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балкански, П., П. Карастание. Христоматия по образователен маркетинг и връзки с обществеността. София/Амстердам, 2003.
2. Благоев, В. Маркетинг в определения и примери. С., 1989.
3. Головин, С. Ю. Словарь. Психолога – практики. Минск, 2001.
4. Дайан, Ар. Маркетингът. С., 1989.
5. Каракашева, Л. и колектив. Маркетинг. С., 1997.
6. Котлър, Ф. Основи на маркетинга. Ч. I и II. С., 1993.
7. Котлър, Ф. Маркетинг 3.0. Време за промяна. С., 2010.
8. Котлър, Ф., А. Андреасен. Стратегически маркетинг на нестопанските организации. С., 2005.
9. Kotler, Ph. Marketing Management: Analysis, Planning and Control. 5th ed. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1984, p. 4.
10. Kotler, Ph. and K. Fox. Strategic Marketing for Educational Institutions. Prentice-Hall, New Jersey 1985.
11. Levith, Th. Marketing Myopia – Harvard Business Review, 1975.
12. Rewoldt, St. H., James D. Scott and M. R. Warshaw. Introduction to Marketing Management – Text and Cases. 1977.

Постъпила февруари 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ВЪЗПИТАТЕЛНИ ПРОЕКЦИИ НА ОБРАЗА ПРЕДИ ПОЯВАТА НА ФОТОГРАФИЯТА

ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ

Vladislav Gospodinov. EDUCATIONAL PROJECTIONS OF IMAGE BEFORE THE APPEARANCE OF PHOTOGRAPHY

In this study are presented and analyzed basic educational projections of the artistic image from emergence of the human being until the birth of photography. More concretely the research process is focused relating to the image of the first people in ancient times, in Medieval times, the application of the images in education according to J. A. Komenski, the image in the Renaissance epoch and in Modern times until the beginning of the 19th century. The text is complemented by the author and other photography. But before all the defining moments are brought out connected to the image to its function and formation potentials.

Животиста е наука и законна дъщеря на природата.

Леонардо да Винчи

УВОД

Съвременното развитие на човешката цивилизация се характеризира с множество особености и свързани с тях предизвикателства. Но вероятно по същия начин са мислели и хората от предходни епохи. И все пак. Компютърът, производните нему и свързани с него технологии, възможно е да се каже, радикално промениха ритъма и начина на живот. Ключов момент при тази

промяна е не толкова техниката (първопричината), колкото възможностите (и съответно разнопосочните последици), които предоставя по отношение на разпространението, трансфера и трансформацията на информация в съответен контекст. Значителна част от тази информация има визуален формат, т.е. е във вид на образи – реални или абстрактни – под формата на т.нар. икони и други, които чрез Мрежата достигат до милиарди хора. Тези образи са продукт на съвременността, днес запечатани най-често чрез средствата на фотографията, но в немалка степен те са плод и на опита, свързан с базови за съществуването на човека явления, който е натрупан и онагледен по специфичен начин още след появата на човека и в последвалите епохи, предхождащи нашата, и преди появата на фотографията, която осъществява революция в начина на създаване, разпространение и съхранение на образите. Опит на предците, който има веществен, материален израз чрез множество артефакти, но и който е фиксиран в колективното и индивидуалното несъзнавано. Това е опитът на човечеството, съхранен във веществени художествени, предимно двуизмерни (според повърхността, върху която са създадени) образи, и носещ изключително ценна информация за настоящето и миналото на човека, както и послания към бъдещето. Информация, която има разнообразно приложение и особено значим и значителен възпитателен и образователен потенциал със своите конкретни възпитателни проекции в настоящето, в миналото и по отношение на бъдещето.

СЪЩНОСТ НА ОБРАЗА И ВЪЗМОЖНОСТИТЕ МУ ЗА ФОРМИРАЩИ ВЛИЯНИЯ

С оглед на очертаване на формиращите влияния на образа преди всичко е необходимо да се разкрие неговата природа и съответно неговата дефинитивна същност. Това не е толкова лесно изпълнимо, тъй като образът има глобален характер. Той присъства в мисловния процес на човека, в заобикалящата го среда, реално навсякъде. В „Български тълковен речник“ тази дума се разглежда по следния начин: **образ м.** **1.** Външен вид, облик на нещо. **2.** Предната част на главата на човек. **3.** Изображение, портрет. **4.** Отражението на обекта в съзнанието на човека. **5.** Жива нагледна представа за нещо. **6.** В изкуството и литературата – обобщено художествено отражение на действителността във формата на конкретно, индивидуално явление. **7.** Лице, характер, герой в художествено произведение. **8.** Дума или израз, употребени в преносно значение, които пораждат в съзнанието жива, нагледна представа за нещо [4, с. 551]. Въз основа на това и произтичащото от подобно дефиниране е възможно да се каже, че правят впечатление няколко момента, определящи следните основни **същностни особености на образа:**

- той определя параметрите, по които се разпознава, идентифицира даден обект, че е именно той, а не друг; своеобразна „запазена марка“

и в два аспекта – по образа се разпознават или се определят основни характеристики на съответния изобразен обект, но също така това се отнася и за автора му;

- визуалността е иманентна част от образа, т.е. всеки образ има своето визуално отражение, което би могло да има своята материална фиксация;
- има реални, веществени, материални измерения, но също така виртуални (чрез мислите, въображението и т.н.) измерения;
- образите от реалността придобиват своите очертания чрез светлината. Без нея това е невъзможно и те не се виждат;
- образът е вид отражение на различни измерения на действителността (видима или въображаема), които са пресъздадени реално или виртуално, но и в двата случая;
- не е налице абсолютно точно съвпадение с първоизточника на съответната образност (особено при художествените образи), което е възможно да засили (най-често) или да намали въздействието на образа. Например при художественото изобразяване на човек на маслен портрет би могло да се неутрализират някои черти на лицето (в т.ч. и когато има дерматологични или други проблеми) или да се коригират други елементи (при фотографиите това днес се реализира чрез компютърни програми от типа Photoshop), които е възможно да направят образа по-красив от съответната гледна точка, по-въздействащ, по-запомнящ се;
- свързва се предимно с лицето на човека (т.е. образът предполага винаги определена идентификация, която се открива в най-изкрystalизирал вид в лицето на човека), но всъщност има много по-широки проявления;
- предполага завършеност (до голяма степен или не съвсем) на параметрите, позволяваща разпознаването, възприемането и свързването на явленията с конкретни обекти;
- провокира появата на друг/и образ/и, свързан/и по някакъв начин с първоначално възприетия/възникналия;
- възниква и се развива и под въздействието на информация, постъпваща не само чрез зрителния анализатор (очите), но и чрез други сетива на човека (уши, нос, кожа и т.н.), които възприемат контекста на обстановката, в която се намира съответния образ, като влиянието на рецепторите е взаимно;
- кодира в себе си определени моменти, които произтичат от спецификата на конкретното съществуване на човека, но и „натрупванията“ през вековете в материалното наследство и колективното несъзнавано.

В този смисъл би могло да се каже, че образът представлява реален или виртуален облик на явление (най-често от реалността), което носи определена

информация, позволяваща на човека да възприема, осмисля, преживява и/или развива себе си, другите и света.

Ето защо **образът има следните функции**:

- ✓ информационна – съдържа данни за същността и/или външните параметри на съответното явление, които го правят по своя си начин уникално, разпознаваемо и подпомагащо познаването на света и него;
- ✓ комуникативна – способства за обмен на информация, в т.ч. като духовен и като материален израз (т.е. материалния образ провокира духовни преживявания и обратното) – връзка с актуални, но и с отишли си преди много години хора, култури, обекти, явления;
- ✓ отражателна – пресъздава реална или виртуална реалност, плод на неповторимо съчетание на обстоятелства и участници в тях;
- ✓ социализираща – съдейства за приобщаване към постижения на цивилизацията и чудеса на природата;
- ✓ енкултурираща – катализира процеса на приобщаване към културните ценности и традиции;
- ✓ възпитателна – подпомага формирането на ценностно отношение към различни явления и умения за реализиране на адекватно на ценностното отношение и получените знания поведение и технологични действия. Образът има значим многопосочен принос в контекста на възпитанието, но особено важен е той по отношение на естетическото възпитание;
- ✓ дидактическа – подпомага опознаването на явленията;
- ✓ образователна – изгражда цялостна представа за света и начина на вписване на човека в него;
- ✓ идеологическа – образът освен всичко, посочено до момента, съдържа в себе си идеята за нещо. Той, така да се каже, пропагандира тази идея и това днес например най-ярко проличава в различни кампании, реклами и подобни форми;
- ✓ трансформационно-развиваща функция – реализирането на една или повече от предходните функции води до промяна в индивида и социума. Изкуството, в т.ч. създаването на образи, вероятно повече от всяко друго явление „обогатява човешката личност и мисли и преживявания, които не могат да се получат по друг път – нито при непосредствения досег с предметите и явленията, нито по пътя на научното познание“ [2, с. 11]. В този смисъл като продължение на настоящата особено ценна е;
- ✓ креативната функция – сърцевината на сътворяването на нещо (по-) различно от до момента наличното и известно на човека. Образът провокира нови творчески импулси, създаването на нови образи – произведения на изкуството.

Конкретно възпитателната функция се реализира в две основни направления – във филогенетично и в онтогенетично. На първо място това е глобал-

ната проекция, свързана с предаването на социалния опит от поколение на поколение. Опит, който е важен за физическото и духовно възпроизвеждане, продължаване и обновяване на човечеството и заобикалящото го обкръжение. На второ място това е частно-възпитателната проекция. Тя е свързана с конкретиката на епохата, на мястото, на спецификата на съответната човешка общност. Те определят какви точно умения, ценностни отношения са необходими за самоусъвършенстването, развитието на човека и съответно индиректно на социума.

Основното, което прави **тясната връзка и взаимозависимост между възпитанието и образът**, е това, че и двете явления имат глобален характер. Възпитанието засяга всяка една сфера на живота, тъй като всяка една сфера има възпитателен потенциал и респективно влияние, а образът е обобщаващ и глобален за съответното явление (разкрива същността му), но е глобален и със своето въздействие спрямо сетивата и съответно възприемането на света. Възпитанието е своеобразният социален софтуер, чрез който се предава опит (умения, отношения, убеждения и т.н.), а едно от основните (дори би могло да се каже основно) средства за това е образът. Човекът мисли в образи и чрез образи. В хода на индивидуалното развитие това особено силно е изразено при малките деца (те първо боравят само с образи, а след определен момент и с думи), но се запазва в по-малка степен и през целия живот. За да се изяви отново силно в напреднала възраст, когато се оперира с образите, свързани със събития от миналото, които стават по-ярки дори в сравнение с времето, непосредствено по-близо до настоящото на възрастния. Възпитанието е обект на изучаване от научно направление (Теория на възпитанието) в рамките на педагогическата наука, но и самото възпитание е възможно да бъде и е своеобразно изкуство. Показателна в това отношение е формулировката на същността на естетическото възпитание, но бихме добавили и технологията в процеса на неговата реализация. А именно, естетическото възпитание се случва под влияние на случайни срещи на човека (в случая с образ/и), но преди всичко е „целенасочено формиране у човека на активно естетическо отношение към социалната и природната действително, на неговия стремеж и способност да твори „и по законите на красотата“, в съответствие с богатството на естетическата мяра“ [5, с. 285].

От своя страна изкуството се занимава с образа в неговата изобразителна, художествена, естетическа форма и изява. Всъщност под изкуство се разбира следното: **изкуство** *ср.* **1.** Творческа художествена дейност, художествено образно възпроизвеждане на действителността с помощта на звукове, цветове, форми. **2.** Отделен вид творческа художествена дейност. **3.** Система от правила и методи в някой клон на практическата дейност. **4.** Умение и ловкост, високо равнище на майсторство, съвършено изпълнение на дадена работа [4, с. 298]. Основен и най-често прилаган преди появата на фотографията похват за пресъздаването на образ в изкуството в класическия смисъл на думата е

изобразителният: *прил.* „който се отнася до изобразяване, пресъздаване на действителността в художествени образи, който служи за изобразяване, чрез който се създават образи“ [пак там, с. 304].

Във времето изкуството и възпитанието са имали, а и в момента имат тясно взаимодействие. То първоначално е до голяма степен на неосъзнато и несистематично ниво, но впоследствие (особено след средата на XIX в.) изкрystalизира до идеята за възпитание чрез изкуството като възможност „за преобразуване на цялото образование и училището с помощта на чудодейните възможности на изкуството и неговото всемогъщество в духовно-практическата сфера в резултат на полифункционалността и съвършенството му“ [3, с. 17]. Кое то от своя страна хвърля своите проекции и спрямо редица други сфери. Конкретно при използването на образа изкуството и възпитанието с техните особености, произтичащи от индивидуалните и социалните потребности, се намират в тясна връзка и зависимост. С оглед на разкриване на специфичните особености в този контекст е необходимо да се проследи как това взаимодействие е еволюирало. Как образът в изкуството е подпомагал възпитателните взаимодействия преди появата на фотографията (XIX в.), която и до момента максимално точно и възможно адекватно (класическата фотография) отразява действителността.

ПЪРВОБИТНАТА ОБРАЗНОСТ КАТО МЕТАПЕДАГОГИЧЕСКО ПОЗНАНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

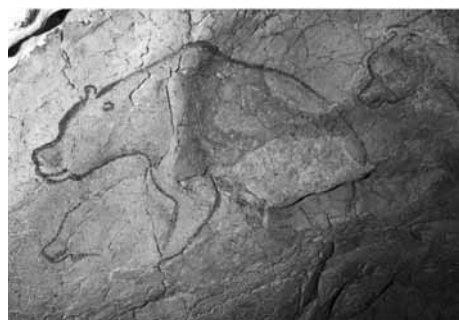
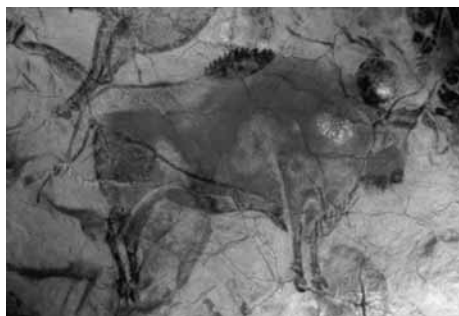
По отношение на този етап от историята на човека – неговата поява и първоначално развитие, информацията, която науката е открила и систематизирала е твърде оскъдна и в немалка степен противоречива. В последните години дори се поставя под сериозно съмнение и дори се отхвърля от научни общности теорията за възникването на видовете на Чарлз Дарвин. В случая вероятно едно от най-малко подлаганите на съмнения твърдения е, че първобитните хора представляват именно първото стъпало на човешката еволюция. Това, което ги отличава в това първо и неповторимо тяхно битуване, са няколко основни момента: постоянно пребиваване сред природата и изключителна близост до нея; силно развито и ненакърнено от „посредничеството“ на нещо, на някаква трайно установена условност (социална, технологична и т.н.) умение за разчитане на сигналите ѝ. Показателно за наличието на по-особени информационно-комуникационни канали е фактът, че съществува голямо сходство във формите, фигурите и сюжетите на първобитните хора в различни точки на планетата при налична ограничена миграционна мобилност и отсъствие на техника. Също така е важно да се отбележи, че липсата на „канон“ допълнително придава особено излъчване на художествените и други творби на първобитните. Поради това и немалка част от сюжета на достигналите до нас образи е непонятна от позицията на днешния човек. Вероятно поради това, че

тогава, при „първите“, човешкият живот и съществуване са били иманентна част от природата и ритъма им се е определял императивно и изцяло от промените в нея; съществуването е свързано именно с осигуряване на необходимия минимум и отсъства консуматорство и свръхзапасяване. Ето защо образите, които са направени (всички те са анонимни) през тези далечни времена, са максимално естествени като излъчване и изработка, съчетаващи засъхнала течност и твърд материал, ситуирани на подходящо място. И поради това са достигнали до нас. Всичко просто (но не в смисъл на простоватост) като направа, натурално е устойчиво – тези образи са изрисувани с природни бои предимно върху скална (почти във всички случаи в пещерни пространства) повърхност или върху малки каменни фигурки (в отделни случаи с резки са се правили релефни рисунки върху каменна повърхност и животински кости) и отразяват връзката на човека с природата и кръговрата в нея. Централен и най-често срещан образ е този на майката природа (Земя) и нейното плодородие, сцени от битуването на хората. Сред сюжетите главно, дори почти изцяло, се среща основната дейност по осигуряване на храна – лов, както и сцени, свързани с възпроизводството и продължаването на рода, т.е. семеен живот, важни събития и други. Детайлността е била съсредоточена предимно върху животните (най-често срещани са образите на бизон, елен, мечка, носорог, мамут и др.). Освен това има индиректни данни, че по време на церемонии, когато са се празнували различни природни явления и човешки взаимоотношения, се рисували знаци, фигури и образи по човешкото тяло. А в отделни случаи се правили и трайни татуировки (най-старата е датирана от по-късна епоха – преди ок. 4000 г. пр. Хр. – открита е върху кожата на египетска мумия) или издълбавания в кожата на значими символи, с които се заявявала принадлежност към определена общност, маркирал се етап от живота на човека или се призовавала небесна закрила чрез съответния знак, който имал култова, магическа стойност за носителя му.

Най-ярките примери на образци на праисторическа образност са открити в пещери предимно на територията на днешните Франция и Испания. Сред най-известните образци са тези, направени от културата Ориняк преди ок. 40 000–28 000 г. пр. Хр. в пещерата Шове във Франция (*вж. Фотография 2*), Ласко (от преди 15 000 г.), Ла Мадлен и Фон дьо Гом, също във Франция. Не по-малко значима е също пещерата Магурата, която е един от значимите приноси към първобитната образност, намиращи се на територията на България (от преди ок. 7000 г. – *вж. Фотография 3 и Приложение 1*), но особено впечатляващи са образите от пещерата Алтамира в Испания, които често са определяни като връхна точка в развитието на изкуството при първобитните хора (*вж. Фотография 1*). Много съвременни творци са посещавали пещерата и са оставали удивени от нейните рисунки. Известният художник и творец Пабло Пикасо дори заявява: „След Алтамира всичко е декадентство.“

Пещерата Алтамира

Пещерата Алтамира се намира на около 30 km от град Сантандер, в землището на село Сантилиана дел Мар. Открита е през 1875 г. от Модесто Кубийас, който по време на лов се натъкнал случайно на входа на пещерата. Но за истински откривател и пръв изследовател на света на Алтамира се счита дон Марселино де Саутуола, земевладелец, адвокат и любител на праисторията. Алтамира се намира на 156 m надморска височина и на малко повече от 2 km от река Саха. Пещерата е с неголеми размери – дължината ѝ е ок. 270 m. В главната галерия височината варира от 2 до 12 m, а широчината от 6 до 20 m. Каверната се разтваря между паралелно разположени почти хоризонтални пластове от варовикови скали. Изследванията доказват, че е формирана през плиоцена. Състои се от три части. Първата представлява широко преддверие, което се осветява от естествената светлина. Втората зона е заета от просторна зала, по тавана на която са открити множество рисунки на хората от Късния Палеолит, които са обитавали Алтамира в продължение на около 6 хиляди години. Третата част от пещерата е заета от по-малки зали и коридори. По стените и таваните им също има рисунки. Интересът на дон Марселино към праисторията бил провокиран на Световното изложение в Париж през 1878 г., когато посетил павилиона на Антропологията и разгледал находките, открити в пещерите на Франция. Това го въодушевило да търси следи от праисторията в пещерите на Кантабрия. Проучването на Алтамира започнало през 1879 г. Първоначално дон Марселино работил близо до входа и намерил множество каменни и костени оръдия на труда – върхове на стрели и харпуни, игли, раковини, кости на животни и много пепел, разпръсната из цялото пещерно пространство. Откриването на рисунките в Алтамира се дължи на осемгодишната дъщеря на Саутуола, Мария. Върху тавана на пещерната зала са разположени множество фигури на различни животни, обитавали през кватернера района на Кантабрия – коне, диви кози, бизони, сърни. Най-старите рисунки се отнасят към 15 000 г. пр. Хр. и изобразяват коне, изпълнени в червено. По-късните рисунки, датирани към 12 000 г. пр. Хр., също са изпълнени в червено, но изобразяват сърни и кози. Най-често срещаното животно в пещерните рисунки е бизонът.



Фотография 1

Скална рисунка на бизон от пещерата Алтамира, Испания, вляво; Източник на фотографията: статия на Илиева-Дъбова, И. „Пещерата Алтамира“ – на адрес в интернет <http://www.e-psylon.net> към 28.12.2012 г.

Фотография 2

Скална рисунка на мечка от пещерата Шове, Франция; *Източник на фотографията: [http://www.znania.tv/образователна web tv/](http://www.znania.tv/образователна_web_tv/) към 28.12.2012 г.*

Входът на пещерата бил затрупан със скали след срутване, станало преди около 12 000 години. Това всъщност запазило микроклимата във вътрешността на каверната и съхранило оригиналните праисторически рисунки. Всички използвани пигменти са с естествен минерален произход. Нанасяни са върху скалната основа смесени с животинска мазнина, за да се получи слепващ ефект. Контурите на фигурите са направени с въглен, често се наблюдава и използването на остри предмети за очертаване на рисунките. Боята е нанасяна по три начина: с пръсти, чрез издухване подобно на аерограф и с помощта на тампони от животинска кожа. Рисунките са покрити с прозрачен слой, образуван вследствие на ерозията, и това създава усещане за полихромност на изображенията. За да се придаде обем на фигурите и усещане за движение, са използвани естествените особености на релефа на пещерата. Където е било необходимо, скалните натрупвания били отстранявани. Предполага се, че Алтамира е била използвана за провеждането на различни церемонии от хората на Късния Палеолит. Не са открити връзки между изобразените животни и намерените кости в пещерата. Изпълнението на фигурите е толкова реалистично и въздействието им е толкова истинско, че първоначално били обявени от научната общност за фалшификат, а откривателят им бил посочен като негов автор. Истинското признание за стойността на Алтамира дошло през 1902 г. заедно с извинения за несправедливите обвинения, но за дон Марселино било много късно – той починал 14 години по-рано. Алтамира е обявена за част от Световното културно наследство през 1985 г. Тя е един от най-посещаваните туристически обекти в Испания. За да се съхранят автентичните рисунки, само 8500 човека на година могат да посещават Алтамира. Построена е Неопещера, в която с точност до милиметър са представени естествената текстура на скалите и пещерните рисунки. Създаден е Национален музей и Център за изследване на Алтамира“ [6].

От съвременна гледна точка сътвореното от първобитните хора представлява произведение на изкуството, но тогава целта на образа е била по-скоро прагматично ориентирана. На първо място това е свързано със стремежа да се изрази преклонението пред природата и по този начин и да се умилюсти (поради жертвите, които човека взима от нея, за да оцелява, но също така, за да няма бедствия, които да погубват човешки животи), и като следствие от това да се получат от нея достатъчно блага за съществуване. На второ място

като следствие от предходното – да се съхрани опитът, свързан с осигуряване на съществуването, а също така и родовата памет. Въз основа на посоченото е възможно да се посочи, че конкретно възпитателните проекции на образа в зората на човечеството са свързани с формиране на умения за:



Фотография 3

Детайл от скална рисунка на първобитни хора от пещерата Магурата, България;
Източник на фотографията: <http://www.obrazovaniebg.com> към 28.12.2012 г.

- уважение към и преклонение пред природата като първоизточник на живота – тя изпълнява ролята на божество с множество пророци – растения, животни и явления;
- възприемане на човека като важна, но не и основна движеща сила в процесите, протичащи на планетата Земя – той е само част от вечния кръговрат в Системата;
- осигуряване на съществуването на човека чрез възприемане и претворяване в реалността на представените чрез художествени средства дейности. В този смисъл „изкуството се корени в трудовата дейност“ [2, с. 11] и първоначално само се захранва със сюжети от нея, а по-късно започва да оказва и благотворно влияние спрямо труда – всяко ново творческо постижение вдъхва повече увереност и устрем за съвършенство, които рефлектират във всяка една сфера и особено в основната – трудовата. Така например „интересите на ловеца и художника вървели винаги ръка за ръка. В желанието си да придаде по-голяма изразителност на рисунките си, праисторическият майстор, макар и бавно, ставал все по-наблюдателен ... Това развивало зрителната му памет,

ръката му ставала по-сръчна“ (Тенев, Д. Чудната история на изкуството. С., 1978, с. 11);

- развитие на потребност от творчество – започва се с резки върху скала (най-старите гравирани скални фрагменти в Европа са открити в пещерата Темната в България и датират от преди ок. 50 000 години пр. Хр.), след това постепенно се стига до изобразяването на цели композиции от разнообразни фигури;
- подражаване на изобразеното, което се постига чрез нагледен „директен пример“ [2, с. 20];
- регистриране на важни събития (природни бедствия, ритуали и други) и в този смисъл чувство за памет, за първична историчност;
- отричане на индивидуализма, който буквално е бил равен на смърт;
- уважение към и грижа за следващото поколение и същевременно духовен мост към него, но и към предците;
- приготвяне и съхраняване на материалите и други необходими условия за създаване на изображения, както и умения за техническата им реализация.

В този смисъл възпитателната роля на образа при първобитните хора е свързана почти изцяло с формиране на умения за оцеляване, но също така и с формиране на първообраз на духовно отношение.

ОБРАЗИТЕ И ФОРМИТЕ В ДРЕВНОСТТА И ВЪЗПИТАНИЕТО

Един от първите центрове на човешката цивилизация след първобитния период е пространството между и около реките Тигър и Ефрат, т.нар. Двуречие, където възникват културите на Шумер и Акад, на Вавилон и Асирия. Характерно за тези култури е използването на тухла и кирпич за направата на сгради и други материални структури, тъй като камъкът липсва в района. Поради нетрайността на материалите много малко са достигналите до наши дни материални свидетелства за тези култури (с изключение на Асирия). Основното при тях е извайването в твърда повърхност (емайлирани тухли с релеф) на образи, които пресъздават разказ за победоносна битка или друг успех на владетеля, за религиозна церемония. Изработването на скулптури също е немалко застъпено, като то придобива особено тържествен вид главно по времето на разцвета на Вавилон и Асирия и особено малко по-късно в разположената наблизо Персия. Ключовият момент в изкуството на Двуречието е поставянето на човека в центъра на произведенията, който до тогава се е заемал от природата. Важен момент е и появата на митология и по-ясна система от божества (почти винаги с животински или човекоподобен облик – проекция на постепенната трансформация и изместване на фокуса от природата към човека), които до момента, при първите хора, са били само растенията, животните и други природни явления. Най-често е била изобразявана фигурата

на владетеля (обикновено по-голяма от другите) в сцени, прославящи живота и делата му (военни успехи, строителство и други), някои от които свръхчовешки. В този смисъл като цяло целта на това изкуство е била да се формира чувство на благоговение пред владетеля като олицетворение на държавата и могъществото ѝ.

Друг значим център на цивилизацията в Древността е Египет, чието начало е ок. Петото хилядолетие пр. Хр. Тук ритъмът на живота се диктува от два основни феномена:

- река Нил, най-дългата и могъща река на планетата и тогава, и днес. Около нея е съсредоточен целият живот и дейност на древните египтяни. Планините от двете страни на реката са богати на гранит, мрамор и други минерали и полезни изкопаеми, което съчетано с прилаганите техники и технологии позволява разгръщането на мащабно и трайно строителство на обществени сгради – всъщност това са предимно гробници с пирамидална форма и други култови сгради (например грандиозния храм в Карнак). Върху стените им се изобразяват религиозни сцени и се увековечават исторически събития. Частните сгради, в т.ч. и дворците, са били правени от кирпич – слама и кал от Нил – поради което не са се съхранили до наши дни;
- култът на египтяните към задгробния живот, който е ненадминат в историята и до днес. Те вярвали, че след физическата смърт на тялото човешката душа започва да странства и в зависимост от делата на човека по време на земния живот преминава (своеобразен катарзис) през различни животни, за да се върне за нов живот отново в тялото. Поради това е и стремежът на египтяните към запазване на тялото във възможно най-добро състояние чрез продължителна процедура по балсамирането му и поставянето му в няколко саркофази от различен материал (дърво, метал и/или камък). Често срещана практика е върху саркофазите да се изобразяват множество фигури и да се правят надписи, в т.ч. молитви, заклинания–формули, които имат отношение към странстванията на душата. Те указват пътя и трансформациите ѝ. Създавани са и сцени от ключови моменти от живота на починалия. Той освен това е придружен от предмети, използвани и/или характерни за него; в погребални камери освен хора са намерени и балсамирани котки и други животни, в т.ч. крокодили. В сюжетите най-често са изобразявани боговете на Египет. Централен сред тях е Ра – бог на Слънцето, който дирижира целия жизнен ритъм и е тясно свързан с владетеля (фараон), защото той е негов жрец. Обикновено фигурите на фараона и главните богове се изобразяват с по-голям размер от останалите. Като цяло линиите са прости и ясни, създаващи двуизмерни образи. Пренасяйки върху каменна или друг вид плоскост триизмерни предмети във вид на образ, „египтяните съчетавали вида на предмета отгоре с

изгледа му отстрани. Когато искали да изобразят предмети, поставени един зад друг, те ги поставяли в пояси. В други случаи избягвали перспективния ракурс и предпочитали профилното изображение, което по-лесно се вмества в плоскостта. Те избирали такава гледна точка, откъдето могли да представят предмета с най-характерните му очертания. Той изобразявал действителността твърде различно. Може би това е свързано с различното предназначение на техните изображения. Най-важното е пълнотата, а не красотата. Задачата на художника е да представи всичко колкото е възможно по-ясно и по-трайно. Те рисуват природата не такава, каквато им се е видяла от някой случаен ъгъл – рисуват по памет според строги правила, изискващи всичко, което влиза в картината да бъде дадено съвършено ясно и обзримо. Този принцип се отразява и върху човешката фигура. Главата е изобразена в профил, но окоето е поставено фронтално (това впоследствие се наблюдава и при минойската цивилизация – бел. моя, В.Г.). Гръдният кош и раменете се виждат най-добре отпред, защото тогава личи ясно как ръцете се съчленяват с трупа. Но движещите се ръце и крака се виждат най-добре в профил. Освен това те трудно си представят едното стъпало гледано отвън. Предпочитат ясното му очертание от вътрешната страна – от големия пръст до глезена. Двата крака са дадени от вътрешната страна и човека изглежда сякаш е с два леви крака. Египетското изкуство се съобразява не с онова, което художникът вижда в даден момент, а с това, което знае за него. С особена обич се изобразява животът на животните. Но като се опитвал да предаде всичко видяно, художникът не искал да се освободи от съществуващите открай време стилови похвати. Битовите фигури и дори дивите зверове се подреждат в дълга редица“ [9].

Нерядко скулптури и други релефни структури са били оцветявани и се е получавал триизмерен образ. През периода на Новото царство (XVI–XII в. пр. Хр.) изображенията заемат все по-важно място в изкуство и се множат, стават по-богати на цветове, на движение, по-реалистични. Значителна част от образите в Древен Египет са били скрити от публиката постоянно или са били достъпни само по време на важни събития, но в масовата публика са възпитавали преклонение пред тайнството на смъртта и всичко произтичащо от това. Главното е формирането на стремеж за реализиране на поведение в земния живот, което ще облекчи броя и характера на трансформациите след смъртта. Това с особено голяма сила важало за хората с по-скромни възможности, при които ритуалността и всички останали моменти са много по-скромни от тези при богатите египтяни и съответно Пътят е по-труден, особено когато има и множество нарушения на правилата по време на земния живот (грехове). Образите са имали силна формираща роля, но не по-малко важно е било и формирането на умения за създаването им. Процесът

продължавал дълго време и нерядко носителите на този капитал от знания и умения са били унищожавани, за да не издаде на други занаята и/или местоположението на обекта (най-често гробницата), откъдето също може да се почерпи знание.

След завладяването на Египет от Александър Велики взаимодействието между египетското изкуство и това от района на Егейско море става много силно изразено. Преди това на о. Крит като основа на егейската култура се заражда и развива минойската цивилизация. Тя достига своя разцвет в началото на Второто хилядолетие пр. Хр. – от нея се счита, че започва историята на Европа и се приема, че в нея са корените на съвременната европейска цивилизация. Материалните свидетелства за постиженията на тази култура в сферата на художествения образ, достигнали до днес, са множество. Сред тях особено важно място заемат дворците в Кносос и Фестос. Главно първият е сравнително по-добре запазен и много богато изписан. За разлика от Египет тук сцените са свързани почти изцяло само с това, което е в реалността, отсъстват толкова много митологични елементи, дори центърът е поставен върху радостта на хората от земния живот. В образите „преобладава светлият колорит и обичайни техни цветове са розово-червеното, зеленото, сивото и жълтото. Линията (на рисунък – бел. моя, В.Г.) е игрива, волна – отражение на свободния живот на критяните“ [7, с. 34] (*вж. Фотография 4*).



Фотография 4

Фрагмент от стенопис на танцуващи хора в двореца в Кносос на о. Крит, Гърция;
Източник на фотографията: <http://edel.livejournal.com> към 12.01.2013 г.

Тази игривост не е характерна за микенската цивилизация, която по същото време се развива в континенталната част на днешна Гърция, вероятно защото е под влияние на строгата милитаристична организация на обществото. Фигурите на минойците са стройни, с дълги къдрави коси (в т.ч. и мъжете). Те са изобразени в профил, а окото е анфас. Изобразяването на окото е подобно на това в Египет. Освен по стените образи са открити и върху керамични съдове (предимно вази), с които също е известна минойската цивилизация. Тази традиция се наблюдава и при древногръцкото изкуство. То датира от по-късни епохи и отразява идеала за цялостност, хармония, добродетелност, красота и съвършенство на света. При древните гърци обаче като цяло „главни средства за възпитателно въздействие са гимнастиката, музиката и поезията“ [2, с. 48], т.е. използването на изящството на движението и музиката, както и на словото в неговата красива, поетична форма. Отношението към живописата е било до известна степен противоречиво, доколкото например Платон я е наричал „фокусничество“ и „хитрост“, нещо, което черпи образите от сетивния свят, който е несъвършен, а не от умозрителния идеален свят. А от своя страна Аристотел застъпва противоположната теза и посочва, че колкото по-реалистично е изображението, толкова по-голяма естетическа наслада доставя и респективно възпитателен ефект има [пак там, с. 53 и с. 57]. Именно поради тази противоречивост по отношение на образа изображенията не са толкова масово срещани в древногръцкото изкуство и при него, доколкото се откриват образи, те са предимно върху вази (т.нар. вазопис), амфори и купи, а именно: боговете от митологията, които дирижират живота на хората, лъвовете, грифони, сфинксове и други митологични фигури, както и хора, но предимно не са образи, кореспондиращи с реални личности, а съответстващи на идеала за красота (главно олимпийски състезатели, но и празнуващи хора и др.). Фигурите са тъмни (предимно черни на цвят) на светъл фон до VI в. пр. Хр., когато вазописецът от Атина Никостен започва да прави червени двуизмерни фигури върху черен фон. Но като цяло скулптурните и архитектурни шедьоври (много от тях са били оцветени и изографисани за подсилване на въздействието) са сърцевината на гръцката цивилизация и култура. Има само писмени сведения за монументална живопис (например описанието на делото на Полигност, който дошъл в Атина от о. Тасос и рисувал „фризово“, т.е. разказвателно).

На този фон не би трябвало да се пропуска и приносът на тракийската цивилизация, при която образите са много реалистични за разлика от египетските, например, но отново, подобно на тях, украсяват предимно гробниците на видни и заможни хора. Сред най-емблематичните образци е Казанлъшката гробница около IV в. пр. Хр. (вж. *Фотография 5*), в която са едни от най-добре запазените антични стенописи. Те заемат „площ от 40 m². Тя показва отделни моменти от земния, военния и задгробен живот на тракийския вожд, положен в нея“ [11]. В стенописите на гробницата, която е под закрилата на ЮНЕСКО, за първи път се използват светлосенки за придаване на обем на

образа. Особено впечатляваща е композицията „в центъра на главния фриз в купола, срещу ниския правоъгълен вход, (където – бел. моя, В.Г.) са изобразени фигури на мъж и жена, съпружеска двойка, седнали край масичка с храна, а около тях прислужници, носещи дарове. Мъжът е представен в тържествена и спокойна поза, седнал е върху пъстра възглавница. Косата му е тъмна и се спуска на дълги къдри към тила, а на главата си носи лавров венец, белег на героизиране. Жената седи до него на кресло. Косата ѝ е също тъмна, леко вълниста и прибрана. Около главните две фигури са изобразени още много жени и мъже. Някои от тях са прислужници, ратаи, коняри, музиканти. Значително по-високата фигура с поднос, в който се забелязват нарове, вероятно е Богиня-майка (от типа на Деметра), посрещаща починалите в подземното царство“ [пак там].



Фотография 5

Фотография на фрагмент от стенопис в Казанлъшката гробница, България; *Източник на фотографията: <http://wikimedia.org> към 12.01.2013 г.*

Римляните от своя страна заимстват, дори може да се каже направо плагиатстват редица елементи от гръцката култура и ги променят съобразно собствените потребности – от системата от богове и митове, до скулптурите – много от тях са пренесени в Рим, като освен това (или) са им направени и множество копия (чрез оцелелите копия на унищожени през вековете гръцки произведения е достигнало до нас съвършенството на Древността). Но основното, което се наблюдава като съдържателна промяна, е преместване на центъра от боговете към човека. При създаване на произведения на изкуството той все

повече бива поставян наравно с тях като пропорции, честота на изработка и т.н. Също така при римляните изображения са много по-често срещани или поне до наши дни са достигнали повече артефакти в този контекст. Най-яркият пример в това отношение е град Помпей, който се запазва през вековете поради това, че е покрит с лава и пепел от вулкана Везувий след изригването му на 24 август 79 г. сл. Хр. Градът е открит едва в средата на XVIII в. и до днес са разчистени около 2/3 от територията на селището. Образите в Помпей под формата на живопис и на мозайка покривали и покриват все още стените и пода на обществени сгради и най-вече в домовете на по-заможните жители. Те пресъздават сцени от живота на хората по това време с характерните за епохата облекла, обстановка и т.н. – развлечения (в т.ч. дори са открити еротични изображения и ценоразпис за наемане на жени), военни походи, лов и др. (вж. *Фотографии 6 и 7*).



Фотография 6

Фреска с образа на поетесата Сафо от Помпей (I в. сл. Хр.). Неизвестен автор. Съхранява се в Националния археологически музей на Неапол (вляво). *Източник на фотографията: <http://www.wm-painting.ru> към 19.01.2013 г.*

Фотография 7

Фрагмент от мозайка, пресъздаваща победоносната битка на Александър Велики срещу Дарий III при Иса през 333 пр. Хр. *Източник на фотографията: <http://bg.wikipedia.org> към 19.01.2013 г.*

Възпитателните проекции на образите от Помпей, които са ключови за римското изобразително изкуство, биха могли да се очертаят в следните направления:

- съдействат за формиране на естетически вкус у обитателите и посетители на пространствата тогава и на поколенията след тях, до днес;
- показват на децата как трябва да изглеждат и какво поведение да имат, когато пораснат, и в този смисъл са образец–пример, на който да се

- подражава; пример, който постоянно е пред очите на възпитаваните;
- съхраняват родовата памет и формират чувството за родова принадлежност. Създаването на образи на хора е било напълно прието за разлика от Средновековието, когато се изобразяват само религиозни образи на библейски личности и много рядко само на свързани с църквата съвременници (главно водещи църковни водачи и владетели в качеството им на наместници на Бога на земята, ктитори и някои други);
 - дават представа за победоносни битки и други ярки и позитивни за обществото събития, като по този начин създават чувство за принадлежност към и гордост от Римската империя;
 - показват начини на ловуване на различни видове животни и дават представа на децата как изглеждат тези животни.

Интересно е влиянието, което римското изкуство (при отчитане на силното елинистическо присъствие в него) оказва върху египетското и обратно (в т.ч. всички последващи във времето проекции) след завладяването на Египет през 30 г. пр. Хр. и превръщането му в римска провинция. Конкретно по отношение на образите това се открива в т.нар. Фаюмски портрети. Названието им произлиза от името на оазиса Фаюм (около 60 km е широк в диаметър), който се намира на 75 km на юг от Кайро, на левия бряг на Нил, и е най-плодородният оазис от тази страна на реката. Там и в някои други близко разположени райони в некрополи са открити около 900 портрета от периода I–IV в. пр. Хр. [1, 8–9]. В тези случаи „портретът служел да се покрива лицето на покойника, който преди да бъде погребан, е бил подложен на мумифициране. При изработката на мумията лентите плат са прикрепвали портрета плътно към тялото (понякога с помощта на асфалт). Основно два различни вида техники са използвани при изработката на откритите фаюмски портрети: енкаустика (восъчна живопис (вж. Приложение 2 и Фотографии 8, 9 и 10 – бел. моя, В.Г.) и темпера, като изработените с техниката енкаустика портрети обикновено се отличават с по-високо качество и са по-добре запазени. За основа е използвана плоча с форма на овал или подкова от дървен материал: дъб, липа, чинар, кедър, кипарис, смокиня, цитрусови дървета. Размерите на дървените плочи на откритите портрети варират от 35 до 43 сантиметра на височина, от 20 до 24 сантиметра на ширина и от 1 до 10 милиметра на дебелина. Предполага се, че оригиналните им размери са стигали до 50–60 сантиметра в дължина, като са се свивали с времето. Често портретът е рамкиран с позлатен гипс или картонаж, декориран с рисувани флорални мотиви, стъклена паста или инкрустирани цветни камъни. Почти всички намерени портрети са били отделени от мумиите. Портретът изобразява анфас лицето, врата и раменете на покойника приживе, а в някои случаи стига до бюста. В редки случаи на един портрет са изобразени двама души. Също в отделни случаи на портрета се виждат част от ръцете, които типично държат чаша вино или цвете“ [12].



Фотография 8

Портрет на мъж от Фаюм и част от мумията, върху която е поставен – „Новата глипотека на „Карлсберг“, Копенхаген, Дания (вляво). *Източник на фотографията:* <http://bg.wikipedia.org> към 19.01.2013 г.

Фотография 9

Портрет на момчето Евтихий – Музей „Метрополитън“, Ню Йорк, САЩ (в центъра); *Източник на фотографията:* пак там.

Фотография 10

Портрет на Изидора (ок. 100–110 г.) – Музей „Вила „Гети,,“, Лос Анжелис, САЩ (вдясно); *Източник на фотографията:* пак там.

Портретите от Фаюм се отличават със своята трансценденталност – погледът е обърнат към отвъдното, към нещо, което вижда там, но е недостъпно, невидимо за живите, и заедно с това благодарение на уголемените и широко отворени очи е жив – и с неповторимо изящество. Тези портрети са продължение на египетската традиция най-отличителната част от човешкото тяло – лицето, да се обезсмъртява – първоначално с маска от метал, който съхранява релефа. Това се среща и при микенците – схематично пресъздаващата чертите на лицето маска на Агамемнон, и при траките – детайлната и правдива маска на Терес I и други – вярвали са, че именно по маската енергията (духът) на мъртвия е откривала тялото след странстванията и трансформациите, през които преминава. След това образът става двуизмерен, доколкото е изобразяван върху плоска повърхност, но постепенно благодарение на светлосенките и техниката придобива обемност, триизмерност, става още по-реалистичен и изразителен. За разлика от римските образи Фаюмските не са били изложени на публично място дълго време. Те обслужват задгробния живот на мъртвия. В този смисъл възпитателните проекции могат да бъдат открити предимно в индиректен контекст. Той е свързан с формиране на необходими умения за изработването, което е изключително сложно като технология и се е изисква-

ло голямо майсторство. Уважителното отношение към мъртвия също е момент, който подлежи на формиращи влияния, независимо от закодирания в египетската култура култ към отвъдното. Това уважение в случая е свързано с изобразяването на починалия правдиво, но и при отчитане на родови особености, които трябва да се подсилят или понамалят като излъчване. Така или иначе тези произведения на изкуството са виждани от близките и познатите на мъртвия, от публиката съвсем за кратко и вероятно идеята също е била той да бъде запомнен завинаги именно с този образ чрез ефекта на еднократно виждане – зърване. Счита се, че Фаюмските портрети повлияват сериозно процеса на формирането на византийското изкуство и по-конкретно при направата на икони **за** и стенописи **в** християнските храмове. Ето защо „в иконите на византийската школа перспективата и анатомичните особености не се спазват. Големината на образите е независима от перспективното разположение. Лицата са неестествено удължени, за да се придаде по-подчертано аскетичния израз, очите са уголемени, непропорционални на другите части на лицето, често са подчертани с тъмни линии, пръстите на ръцете са също неестествено удължени. Всичко това придава строгост на образа и внушава прекомерна откъснатост от живия живот, изпълва зрителя с мистично благоговение“ [2, с. 89].

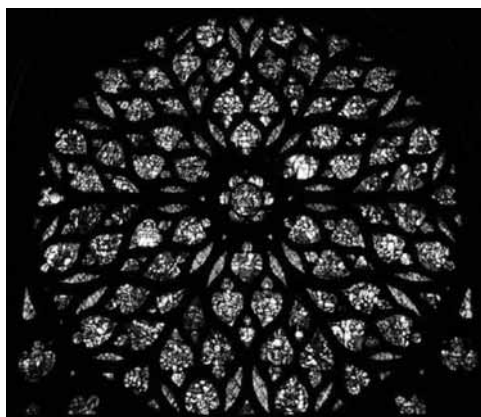
Като цяло образът в древността в неговите възпитателни проекции е бил ориентиран главно по посока не толкова да формира отношение към природата, колкото да формира отношение към човека и неговите индивидуални и социални изяви. Образът се използва не толкова за предаване на опит, колкото за утвърждаване на определени просоциални послания. В този смисъл това, че образът не отговаря на действителността изцяло или отчасти, вече е проява не толкова на не/умението (до голяма степен) да се пресъздават образи, както е при първобитните хора, колкото на стремежа за засилване на формирация ефект на образа.

СРЕДНОВЕКОВНАТА ФОТОГРАФИЧНОСТ И ОБРАЗОВАТЕЛНО-ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ Й КОНТЕКСТ

Тази епоха започнала с падането на Западната римска империя през 476 г. сл. Хр. под ударите на варварските народи по време на Великото преселение (IV–VIII в. сл. Хр.) и завършила с превземането на Константинопол от османските турци на 29 май 1453 г. (според други събитието–вододел за край на епохата е откриването на Америка през 1492 г. сл. Хр. от Христофор Колумб). През тези около 1000 години водещ субект в развитието на европейската цивилизация е християнската църква. Тя, в стремежа си да обхване, включително и посредством страхопочитание и възхищение, повече хора, влага огромни средства в строежа на храмове и религиозна дейност (в т.ч. и в областта на образованието). Също така и в Кръстоносните походи, целта на които е била

да възвърнат под християнска власт земите, където са се случили библейските събития. Църквата посредством храмовете се е стремяла да бъде мястото на единствен извор на живот и като такъв е трябвало да бъде произведение на изкуството, контрастиращо на околната мрачна (греховна) действителност. Именно „използването на изкуствата (живопис, скулптура, музика, художествено слово и други – бел. моя, В.Г.) допринася извънредно много за сливане на естетическото с религиозното преживяване, за усилване на емоционалното въздействие на евангелските и на християнските нравствени норми ... да доближат човека чрез естетическото преживяване до идеята за свръхестествена възвишеност“ [пак там, с. 71]. Храмът е центърът на средновековни град, около който се строи всичко останало. Под влияние на доминацията на църквата светът на Средновековието се свързва с мрака на греховния земен свят и идеята той да бъде отхвърлен чрез отхвърлянето на всичко земно, защото е преходно и греховно. В т.ч. чрез подлагането (доброволно или на сила) на тялото на лишения от храна, сън и други земни изкушения с оглед омаломощаването му и приближаването на душата към Бога, в който, както е посочено в Библията, е пътят и истината, и животът. Всъщност, парадоксално на фона на догматизма и мрачността на епохата, храмовете стават поредната революционна стъпка по посока създаването на образи и един от ключовите моменти в еволюцията и процеса на изобретяването на фотографията. Това намира израз в стъклописите или т.нар. витражи (основно се срещат в готическите храмове). Сред най-известните образци са витражите в храмовете Нотр Дам дьо Пари, Сен Шапел, Нотр Дам дьо Шартър, катедралата в Реймс, Страсбург, Сен Дени и др. Именно там е първото рисуване на образи чрез светлината (в превод от гръцки език думата фотография означава именно рисуване със светлина). Оцветените в различни нюанси стъклъца, подредени по определен начин, в определена форма, свързани с олово помежду си и с определен сюжет, оживяват и се променят с изменението на светлината. Витражите пресъздават сцени от Библията и представляват разгърнатата книга на живота – от неговата поява (Сътворяването на Света) до неговата трансформация във вечен такъв (след Апокалипсиса). Образността в този вариант въздействала (дори и днес въздейства силно) спрямо хората, включително децата, които още преди да бъдат научени да четат и пишат (ако имат този шанс), научават много за живота. Витражите са своеобразни буквари за неформално образование по това време. Чрез съдържанието, което се подсилва като въздействие от светлинните ефекти, се възпитава вяра в Бог, в неговото могъщество и вечност, формира се чувство за религиозност, чувство на страхопочитание, на смирение, на покорство пред Божието чудо и воля. Но също така от различните сцени, пресъздаващи библейски сюжети, но всъщност обхващащи разнообразен набор от взаимоотношения между хората, последните са научавали кое е нравствено, божествено, и кое е лошо, греховно. Хората са се идентифицирали с героите, подобно на децата днес, които наблюдават комикси. Тези образи се

допълват като въздействие от извършваните ритуали, както и от множеството скулптури, които покриват вътрешността и особено фасадите на готическите катедрали. Изключително впечатляващи са розетните прозорци, които заемат обикновено западната фасада на храма. Те едновременно съчетават цветето на праведния и вечен живот (подобни са на разцъфнала роза), с което Бог дарява вярващите в Него, универсалността на кръга и библейските сюжети, които разказват и внушават (вж. *Фотографии 11 и 12*).



Фотографии: Владислав Господинов

Фотографии 11 и 12

Розетният прозорец (диаметър ок. 9 метра) на Кралския параклис Сен Шапел, Париж (Франция) и уголемен фрагмент от центъра, изобразяващ Господ Бог с нож в устата и седемте печата на Апокалипсиса около Него

До Средновековието всяка цивилизация ескалира употребата на образи с оглед своето възпроизвеждане и пропагандиране на определени ценности, умения и т.н., но Църквата е субектът, който освен че има монопол в този процес, не просто успява да визуализира ценностите, а го прави в един широко достъпен, широко разпространен и глобален план, засягайки всеки един момент от отношенията между хората и между тях и Бога.

Всъщност идеята за витражите и розетния кръг започва своя път от отвора на купола на Пантеона (съществува и до днес) в Рим и на византийски храмове, в които се правели подобни отвори. Но развитието на византийската религиозна архитектура взема друга посока и образите биват представяни по стените (чрез бои или мозайка) или върху предимно дървена плоскост – икони. Храмовете в повечето случаи са с обли форми като своеобразен Покров-хралупа на сигурност и закрила. Те имат малки прозорци, което създават полумрачна мистична атмосфера, в която образите са осветени от свещи и

кандила, което засилва още повече религиозното преживяване или подпомага формирането на религиозно чувство (вж. Фотографии 13, 14 и 15).



Фотография 13

Фрагмент от стенна мозайка от VII сл. Хр. с образа на Св. Димитър от едноименната черква в Солун, Гърция (вляво). *Фотография: Владислав Господинов*

Фотография 14

Икона на Христос Спасител, създадена от Андрей Рубльов ок. 1410–1420 г. *Източник на фотографията: <http://www.pravoslaviето.com> към 21.01.2013 г.*

Фотография 15

Фрагмент от иконата на Владимирската Св. Богородица (XV в.). *Източник на фотографията: пак там.*

Много ценни икони и стенописи са създадени в стила на византийското изкуство (а и до днес се създават) и се пазят в Константинопол, Гърция, в т.ч. Св. гора/Атон, Русия, Украйна, България, Италия, емблематичният манастир „Св. Екатерина“ в Египет и др. През вековете иконичният образ претърпява редица промени, в т.ч. бива и забраняван в епохата на иконоборството през VIII и през IX в. По своята същност византийската икона е обърната към отвъдното. При нея „образът е само средство да се покаже вътрешният смисъл на света, да насочи вниманието и преживяването към онзи свръхземен свят, който е царство на всевечния Бог..“ [пак там, с. 89].

При представяне на средновековната образност не е възможно да се пропусне и отбелязването на т.нар. миниатюри – изрисувани заглавни букви и цветни художествени образи, които се изработват върху книгите (например Манасиевата летопис с 69 цветни миниатюри (Ватикански препис) или Четвероевангелието на Цар Иван Александър с неговите 366 цветни миниатюри; и двете творби са от средата на XIV в.; вж. Фотографии 16 и 17). Тези образи са свързани с показването на библейски и други с религиозно съдържание сцени, фигури, явления и други подобни, т.е. всичко, ко-

ето е характерно за утвърдената традиция, но в умален, мобилен (лесно се пренася) вариант. Миниатюрите са изключително ценни не само от днешна гледна точка, но и към момента на създаването им. Изработването им е изключително трудоемко и скъпо. Н те са и един от малкото паметници, съхраняващи паметта на съответната общност и внушаващи патриотизъм, освен главното – религиозното.



Фотография 16

Деспот Константин с царските дъщери: Кера-Тамара, Кераца и Десислава. Миниатюра от Лондонското четвороевангелие; вляво (съхранява се в Британската библиотека). *Източник на фотографията: <http://bg.wikipedia.org> към 22.01.2013 г.*

Фотография 17

Фрагмент от ватиканския препис на Манасиевата летопис, показващ покръстването на българите. *Източник на фотографията: пак там.*

Достъпът до тези образи е бил ограничен и те са имали ролята да подкрепят образователните и възпитателни ефекти на текста и след това водещите фигури в обществото да го ръководят мъдро.

Независимо че повърхността, върху която се изобразяват доминиращите образи през Средновековието, е напълно различна на запад и на изток (съответно прозрачното цветно стъкло и плътността на дървото/стената), те са изпълнени с живот – живот във и със Бога. Образи, които са едновременно материални, непосредствено зрими и същевременно с това обърнати към невидимото царство на вечния живот. Връзка и мост между светове и ценности, средство за формиране на отношение и преживяване на Бога.

ТРАНСФОРМАЦИОННАТА РЕНЕСАНСОВА ОБРАЗНОСТ И ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ИЗОБРАЖЕНИЯТА В ОБРАЗОВАНИЕТО СПОРЕД Я. А. КОМЕНСКИ

За родина на Ренесанса се приема Флоренция, но отделни прояви –предтеча на епохата – се откриват на някои други места, в т.ч. в България. Най-яркият пример в този контекст са образите в Боянската черква, които датират от средата на XIII в., т.е. около един век преди „официалното“ начало на Ренесанса (вж. Фотографии 18 и 19).



Фотографии 18 и 19

Севастократорица Десислава (вляво), детайл от стенописван образ на ктиторите на храма Калоян и Десислава (вдясно) в черквата „Св. Никола и Пантелеймон“ в Бояна (1259 г.). *Източник на фотографиите: <http://bg.wikipedia.org> към 22.01.2013 г.*

Тези около 240 образи са израз на смелостта, творчеството и вдъхновението на незнайния им създател (Боянският майстор – един човек или група зографи – няма еднозначно приета хипотеза). Те контрастират с утвърдените и действащи тогава традиции в изобразяването на хора, като се отличават с: отсъствие на строгостта, характерна за византийската, за „готическата“ образност и като цяло за средновековната образност; отличават се с реалистичност на образите (освен че показват реални хора, което също не е правено) и поради това изглеждат по-човечни, в смисъл на близки до образите на реалните хора; по-индивидуално психологически профил и звучене имат; съдържат характерни за местния бит и живот елементи. Особено впечатляващ е образът на Десислава, който не само че „покрива“ стандартите на идващата тогава епоха (Ренесанс), но и до днес остава образец на съвършенство.

Основните моменти, които определят облика на епохата на Ренесанса и рефлектират спрямо образността, са свързани със: засилен интерес към античността, особено по отношение на изкуството; отърсване от водещата роля на църквата и утвърждаване на светското начало в обществения живот; извеждане на човека с неговата пълнота като същност и прояви на преден план. Характерно за образите през Ренесанса е изпълването им с живот в неговия земен смисъл. Лицата не са аскетични, бледи, безцветни, много често изпити, без индивидуални човешки черти, фигурите не са слаби и т.н., а точно обратното: фигурите като цяло „напълняват“, като израз на физическо здраве и жизненост, отново се разголят (както в древността), енергични са, естествени, по-цветни и с по-ярки цветове, с индивидуални черти и излъчване, но и въплъщение на хармония и универсалност. Емблематични са образите, създадени от гении като Леонардо да Винчи, Микеланджело Буонароти, Рафаело Санцио, Тициан, Тинторето, Джото ди Бондоне, Сандро Ботичели, Рембранд Херменс ван Рейн, Петер Паул Рубенс и др. Почти всички създават своите произведения с щедрата подкрепа на църквата, чието присъствие в общественото развитие бива ограничено, но не и по отношение на изкуството, дори напротив – то продължава да намира уютен и все по-широк подслон под покривите на катедрали и други (предимно религиозни) постройки. Сред най-ценните образи, създадени през Ренесанса, са тези в Сикстинската капела (построена 1473–1484 г.; в нея твори Микеланджело през 1508–1512 г. и 1535–1541 г.; *вж. Фотография 20*), част от Апостолическия дворец във Ватикана. При тях ясно личи преодоляването на средновековните канони и приближаване на образа в по-голяма степен до реалността. Цветовете са ярки и жизнени, фигурите са разголени, енергични и не са статични.



Фотография 20

„Сътворението на Адам“ – фрагмент от тавана на Сикстинската капела. *Източник на фотографията: <http://www.infotourism.net> към 19.01.2013 г.*

Подобно на Средновековието и през епохата на Ренесанса образите присъстват в религиозните сгради, но също така се създават редица изобразителни творби на религиозна тематика, които се поставят в частни дворци и помещения (вж. *Фотографии 21 и 22*).



Фотография 21

Девата с Младенеца, обградени от Св. Роза и Св. Екатерина Александрийска и два ангела – фрагмент от картината (вляво), създадена около 1490–1495 г. от Пиетро Ванучи/Перуджино (1450–1523 г.), учителят на Рафаело Санцио; съхранява се в Музея „Лувър“, Париж, Франция. *Фотография: Владислав Господинов.*

Фотография 22

Фрагмент от картината на Леонардо да Винчи Мадоната с Младенеца (съхранява се в Музей „Ермитаж“, Санкт Петербург, Русия). *Фотография: Владислав Господинов*



По отношение на образността конкретно в сферата на образованието и възпитанието трябва да се изведе приносът на Ян Коменски (1592–1670). Той поставя началото на научния етап от развитието на педагогиката чрез своето произведение „Велика дидактика“, както и чрез творчеството си като цяло. Именно в основната си творба той посочва, че „началото на познанието трябва винаги да се основава на сетивата“, като база на това убеждение е идеята, че образованието трябва да е съобразено с възрастта, в т.ч. и при децата (по това време се третират наравно с възрастните) – при тях възприемането е улеснено, когато се осъществява посредством образи. Коменски публикува най-напред „Врата към вещите“ – ръководство за изучаване на родния и на латинския език, в което думите са илюстрирани с образи. Но в контекста на визуализирането на познанието сред творбите на Коменски особено важно място заема „Сетивният свят в картини“ (*Orbis sensualium pictus*) – първата книга, предназначена специално за деца (поставя началото на детската лите-

ратура – преди това се създават книги с предания, легенди и други подобни истории, които са се ползвали и за детско четиво), въпреки че се различава от днешната детска литература. Книгата до средата на XX в. претърпява 124 издания, а първото в България излиза на 15 ноември 1957 г., денят, в който 287 години по-рано умира Коменски. Той замисля тази книга като „полезно пособие“ през 1650 г., но идеи в тази насока има още във „Велика дидактика“. В това пособие „можем да нарисуваме гора, долина, дърво, птица, риба, кон, бик, овца, човек от различни възрасти и ръст, а също така светлина, мрак, небе, слънце, месец, звезди, облаци, главните цветове, покъщнина и занаятчийски оръдия, грънци, паници, канчета, чукчета, клещи и др., също така образи на разни лица, като например цар със скипър и корона, войник с оръжие, селянин с плуг, возач с кола, пощенска кола и движение. Всичко това трябва да бъде придружено навсякъде с надписи за значението на всеки образ“ [цит. по: Коменски, Я. Велика дидактика. С., 1905, с. 266]. Във „Сетивният свят в картини“ Коменски включва образи-литографии, с които пресъздава по достъпен начин света във възможно най-пълен и широк вариант, представяйки видимите обекти, но също така и абстрактни понятия като справедливост, милосърдие, търпение и други, както и звуци (на вятъра, на водата, на птиците и т.н.); (вж. *Фотография 23*).



Фотография 23

Фотография (автор Владислав Господинов) на литографията, създадена от Я. Коменски към Глава СІХ. ЕТНІСА–ЕТИКА на „Сетивният свят в картини“, с. 218.

Ето как Коменски обяснява етиката в смисъл на добродетел: „Този живот е път или раздвоен път, подобен на питагоровата буква Y с левия път широк

[с числа са обозначени обектите, включени в литографията – бел. моя, В.Г.] 1, с десния – тесен 2. Левият е път на порока 3, десният – на добродетелта 4. Внимавай, младежо! 5 Подражай на Херкулеса. Остави левия, отвърни се от порока: красив е входът му 6, но позорен и опасен изходът 7. По десния върви, колкото и да е трънлив 8: няма път, непроходим за добродетелта; следвай, където води добродетелта, през трудностите, към висините, към крепостта на честта 9. Дръж средния и правия път: най-безопасно ще вървиш. Недей да се отдалечаваш от десния път 10. Страстите, този буен кон 11, обуздай с юзда 12, за да не паднеш през глава. Недей да се отклоняваш към левия път 13 с магарешка немарливост 14, но върви напред твърдо, стигни до края и ще бъдеш награден (увенчан) 15“ [8, 218–219]. Като основно условие за възприемане на образите и тяхното значение Коменски посочва водачеството на възпитателя – с неговия образ започва и завършва книгата (всички образи са авторски – на Коменски).

Проекции на делото на Коменски в областта на сетивността сред българските автори откриваме при д-р Петър Берон, който на 24-годишна възраст през 1824 г. създава „Буквар с различни поучения“ (т.нар. „Рибен буквар“, поради впечатляващия за тогавашната епоха образ на риба – кит, разпростряла се мащабно на две страници в книжното тяло). Това е първият български учебник. Също трябва да се спомене и „Първа читанка“ от П. Р. Славейков (издадена в Цариград през 1868 г.) – в нея отсъстват картини, но е налично много образно текстово описание на нещата.

Като цяло ренесансовата образност, както и всяка преди това, е насочена към формиране на човека в съответствие с водещите за епохата ценности. Те поставят на фокус човека с неговата жизненост, красота, хармоничност, човекът – творец. Те изпълват съдържанието и същността на формиращото влияние на образите, което надхвърля границите на епохата и на което са подвластни и следващите поколения. Те от своя страна ги обогатяват чрез своя прочит и поглед към света на образите.

ОБРАЗИТЕ НА НОВОТО ВРЕМЕ И РЕФЛЕКСИЯТА ИМ КЪМ ВЪЗПИТАНИЕТО

Образността на тази епоха, която започва през XVIII в., се претворява в редица художествени творби на изобразителното изкуство в различни стилове, някои от които започват своя път по времето на Ренесанса (барок), а други след това (рококо, класицизъм, и неокласицизъм), но и в двата случая силно повлияни от ренесансовата образност, възплътила идеите на хуманизма. Като цяло тенденцията с всеки следващ стил след барока, който е тържество на пищността на цветовете и форми, избухнали след аскетичността на Средновековието, да се освобождава от излишна претрупаност, да се олекотява и да се доближава до реалността, но в един изящен вариант. В този смисъл

най-близко стои неокласицизмът, при който образите придобиват вид на рисувани фотографии, макар и често твърде големи, на прага на появата на самата фотография. В началото на епохата, в навечерието на и под влияние на големите събития (Френската революция от 1789–1799 г.; Наполеоновия период и други) доминират монументалните и грандиозни по своя размер творби (вж. платното, посветено на коронацията на император Наполеон I, което е с големина 6,21x9,79 метра – *Фотография 24*). След появата на фотографията през 20-те–40-те години на XIX в. картините не изчезват (както няма да се получи и с книгите след масовизирането на компютърните технологии), но размерът им като цяло намалява. Освен да отразяват исторически събития, картините от тази епоха стават все по-достъпни и в този смисъл частни и интимни, опитвайки се да пресъздадат и обхванат в максимална степен обкръжаващия свят, в т.ч. по-голямата част извън религиозната тематика, която е водеща през Средновековието и Ренесанса. Особено характерна е детайлността в изображението и неговата правдивост. Това се отнася както за образите на хората, така и за пейзажите.



Фотография 24

Коронацията на Наполеон и на Жазефина в катедралата Света Богородица на Париж (2 декември 1804 г.) – детайл от картината, създадена през 1806–1807 г. от Жак-Луи Давид (1748–1825 г.), Музей „Лувър“, Париж. *Фотография: Владислав Господинов*

Освен това литературни и музикални герои, митологични фигури също оживяват в образността в този стил непосредствено преди фотографията (вж. *Фотография 25*).



Фотография 25

Картината „Атала в гроба“, наречена още „Погребението на Атала“ (героиня на Шатобриан), създадена за Салона в Париж през 1808 г. от Anne-Louis Girodet de Roussy-Trioson/Ан-Луи Жироде де Руси-Триозон (1767–1824 г.), ученик на Жан-Луи Давид, Музей „Лувър“, Париж. *Фотография: Владислав Господинов*

Това се отнася както за образите на хората, така и за пейзажите (*вж. Фотография 26*).



Фотография 26

Фотография на картината на Каналето „Регата от къщата Фоскари“. *Източник на фотографията: <http://bg.wikipedia.org> към 23.01.2013 г.*

Именно чрез творбите от XVIII и началото на XIX в. завършва процесът на формиране на уменията у твореца да композира образите по начин, който се прилага след това и във фотографията, и до днес – начин, съответстващ максимално близко до реалността. Събитията от епохата изискват пределна яснота и точност в изображението. По този начин се формира у зрителя усещането за близост с изобразеното, то става по-осезаемо, по-достъпно за възприемане, премахва се дистанцията. Подготвя се масовото човешко съзнание за момента, в който чрез фотографската техника и технология невиджано множество хора ще може да пробва да сътвори образи.

Като цяло образът в неговите разнообразни проявления през епохите преди появата на фотографията има за цел да претворява през погледа на знаяния и незнаен творец визуално, чрез средствата на изобразителното изкуство, ценностите, характерни за съответното време. Образите отразяват и са моментна снимка на развитието на съответната цивилизация, визуален израз на идеала на епохата, в т.ч. и по отношение на уменията, които тя се стреми да формира и да предаде на следващите поколения чрез тези творби. Именно чрез силата на естетическото въздействие на образите (в сърцевината му стои емоционалното преживяване и последващите опити за рационално обяснение) се формира отношение към ценности, възгледи, убеждения за поведение в съответствие с утвърдените социални норми. Заедно с това самите образи, бивайки носители на тези ценности и носители на послания и информация за умения, както и развитието като цяло провокират следващите поколения с техния обогатяващ, по-различен поглед върху сътвореното до момента, но при запазване на базови постановки. По този начин **чрез възпитателните проекции на образа се реализира утвърждаване на ценности и приемственост между поколенията, превръщайки възпитанието в своеобразно технологично средство, социален софтуер за това.** По този начин се реализира и постепенното еволюиране и приближаване на образа максимално близо до реалността, до явлението, което се изобразява, и до естествената поява на фотографията.

Пещера Магурата

Магурата е една от най-красивите пещери в България. Тя се намира в Северозападна България близо до село Рабиша, на около 18 километра от град Белоградчик. Магурата е една от най-големите пещери в България – общата дължина на галериите ѝ е 2,5 km. Най-голямото по площ вътрешно езеро в България се намира в непосредствена близост до пещерата – Рабишкото езеро. Пещерата и района около нея са обявени за природна забележителност. В пещерата са открити кости от пещерна мечка, пещерна хиена и др. По стените могат да се видят рисунки от ранната бронзова епоха. Рисувани са през времето от 3000 до 1200 г. пр. Хр. Рисунките изобразяват предимно ловни сцени. Бисер на пещерата са уникалните **скални рисунки**, изпълнени с прилепно гуано (тор). Те са многопластови и от различни епохи – епипалеолит, неолит, енеолит, начало на раннобронзовата епоха. Рисунките в Магурата изобразяват танцуващи женски фигури, танцуващи и ловуващи мъже, маскирани хора, богато разнообразие на животни, „шахматни“ пана, слънца, звезди, оръдия на труда, растения. Слънчевият годишен календар от късния енеолит и добавки през раннобронзовата епоха е с голяма точност и прецизност на записите. Чрез рисунките са се съхранявали информацията за регионалния календар и празниците с техните символични и конкретни персонажи. **Изображенията имат аналогии с известни праисторически културни центрове в Италия, Иберийския полуостров и Предна Азия. Безспорно те принадлежат към средиземноморската среда на праисторическото изкуство.** На места изображенията представляват сложни композиции и загатват за разнообразието на идеите на един богат на форми и идеологии, митологии и интелект свят. Рисунките в Магурата определят характера и на светилище през много продължителен период от време – от неолита до желязната епоха [10].

Енкаустика

Енкаустика (от старогръцки *ἔγκαστικὴ* – буквално непреводимо, от глагол със значение *горя, горещ*) е рядък и специфичен вид живописна техника.

Основният пластификатор на боите при енкаустиката е восъкът, поради което често техниката е наричана и „*восъчна живопис*“. Боите за техниката всъщност представляват пигмент, разтворен във восък. Техниката е особено мъчна, тъй като обикновено се работи в затворено помещение, различните цветове на боите непрекъснато се подгриват до температура над точката на топене на восъка, същото се отнася и за основата. В същото време трябва да се живописва изключително бързо, тъй като енкаустиката не предполага корекции като ретуш – първият живописен слой остава и последен.

В миналото тайната на енкаустиката се пази като семейна традиция, приписват и се редица мистични елементи – като например танци на девойки на лунна светлина около съда, в който се топи восъкът, добавяне на билки и т.н. Всъщност основният технологичен проблем е свързан именно с повишаването на точката на топене на восъка, който може да бъде решен с добавянето към него на някои природни смоли – мастична, дамарена. Добавянето на 20 грама за килограм восък, предварително разтворена в спирт мастичена смола, гарантира удобство при живописването и устойчивост на полученото изображение откъм външни влияния – температура, влага, механични повреди.

От естетична гледна точка основно достойнство на този вид техника е прозрачността на живописния слой, под който прозира цветът на основата (*на светлината*). Технологично предимство е дълговечността на изображенията, всъщност те могат да бъдат повредени, освен механично, единствено и само ако бъдат изложени на висока температура.

Поради сложността си, както и заради навлизането на нови и по-лесни за употреба технологии, след античния период (когато енкаустиката преживява своя разцвет) тази живописна техника бива изместена от фреската (при стенописите) и маслото (при кавалетната живопис). В християнската иконопис към 6 век е почти напълно изместена от температа [12].

ФОТОГРАФСКИ ИЗТОЧНИЦИ И АВТОРИ НА ФОТОГРАФИИ
(ПО НОМЕРАТА НА ФОТОГРАФИИТЕ)

1. Илиева-Дъбова, И. Фотография към статията Пещерата Алтамира – <http://www.e-psyron.net> – 28.12.2012 г.
2. <http://www.znania.tv> /образователна web tv/ към 28.12.2012 г.
3. <http://www.obrazovaniebg.com> към 28.12.2012 г.
4. <http://edel.livejournal.com> към 12.01.2013 г.
5. <http://wikimedia.org> към 12.01.2013 г.
6. <http://www.wm-painting.ru> към 19.01.2013 г.
7. <http://bg.wikipedia.org> към 19.01.2013 г.
8. <http://bg.wikipedia.org> към 19.01.2013 г.
9. <http://bg.wikipedia.org> към 19.01.2013 г.
10. <http://bg.wikipedia.org> към 19.01.2013 г.
11. Владислав Господинов – автор, 2010 г.
12. Владислав Господинов – автор, 2010 г.
13. Владислав Господинов – автор, 2009 г.
14. <http://www.pravoslavieto.com> към 21.01.2013 г.
15. <http://www.pravoslavieto.com> към 21.01.2013 г.
16. <http://bg.wikipedia.org> към 22.01.2013 г.
17. <http://bg.wikipedia.org> към 22.01.2013 г.
18. <http://bg.wikipedia.org> към 22.01.2013 г.
19. <http://bg.wikipedia.org> към 22.01.2013 г.
20. <http://www.infotourism.net> към 19.01.2013 г.
21. Владислав Господинов – автор, 2010 г.
22. Владислав Господинов – автор, 2012 г.
23. Владислав Господинов – автор, 2013 г.
24. Владислав Господинов – автор, 2010 г.
25. Владислав Господинов – автор, 2010 г.
26. <http://bg.wikipedia.org> към 23.01.2013 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, В. Фаюмски портрети. С., 1983.
2. Атанасов, Ж. История на естетическото възпитание. С., 1974.
3. Бояджиева, Н. Възпитание чрез изкуството. С., 1994.
4. Български тълковен речник. С., 2008.
5. Димитров, Л. Естетическо възпитание. – В: Теория на възпитанието. С., 2005.
6. Илиева-Дъбова, И. Пещерата Алтамира. – <http://www.e-psylog.net> – 28.12.2012.
7. Колев, Проф. Борис. История на изкуството. С., 1973.
8. Коменски, Я. А. Сетивният свят в картини (*Orbis sensualium pictus*). С., 1957.
9. <http://bgнаука.com> към 20.01.2013 г.
10. <http://www.obrazovaniebg.com> към 28.12.2012 г.
11. <http://wikimedia.org> към 12.01.2013 г.
12. <http://wikimedia.org> към 13.01.2013 г.

Постъпила март 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПЕРСПЕКТИВИ
ПРЕД УПРАВЛЕНИЕТО
НА СЪВРЕМЕННОТО УЧИЛИЩЕ¹
(МНЕНИЯ НА ПЕДАГОЗИ И РОДИТЕЛИ)

ЙОНКА ПЪРВАНОВА

Yonka Parvanova. CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE MANAGEMENT OF TODAY SCHOOL (RESEARCH AMONG EDUCATORS AND PARENTS)

The paper presents the results of an empirical research about the opinions of parents and teachers regarding the current problems of school management. The research results showed an interesting picture of points of view upon school principal roles and responsibilities, the perceived effects of management over different elements of school organization and school activities and results. The main expectation regarding optimization needed in school management are primarily focused on implementing regular school self-evaluation and raising motivation of teachers and students for cooperative work toward common educational goals.

Динамизмът на нашето съвремие и социално-икономическите условия, в които се развива българското общество, поставят все по-високи изисквания към педагогическата практика, призвана да подготвя младото поколение за пълноценна социализация и интеграция на пазара на труда. Училището вече не се възприема и разглежда единствено като място, в което учениците получават знания, а все повече като специфична организация, предоставяща

¹ Студията представя резултати от проект „Съвременни измерения на организацията и управлението на училището“, реализиран от екип на Факултет по педагогика, СУ „Св. Климент Охридски“, Финансиран от НИС при СУ „Св. Климент Охридски“, Договор № 42/05.04.2012 г.

образователни услуги съобразно нуждите и потребностите на обществото и на своите основни „клиенти“ – учениците и родителите от определена социална общност. Развитието и управлението на училището в последното десетилетие в България премина през множество реформи – децентрализация, относителна финансова самостоятелност в планирането и изразходването на бюджета и др. Отчитайки огромната значимост на образованието в съвременните концепции за „икономика на знанието“, училището се превръща в ключова среда за осигуряване прогреса на обществото чрез предоставяне на качествено и адекватно на съвременността образование. Значението и ролята на училището в съзнанието на отделната личност и в общественото съзнание не са се променили по отношение степента на своята значимост, колкото са се трансформирали в контекста на своето реално проявление като специфични характеристики и резултати. Училището реално е мястото, в което детето трябва да получи образование, но все повече това място се възприема по различен начин поради осъзнатата необходимост то да отговаря на новите изисквания и очаквания на обществото и на нуждите на бизнеса, като същевременно удовлетворява концепциите за качествено образование, заложи в националните и международни стандарти и рамки. Дебатите в образователната сфера все по-често се насочват в полето на това как училището да се превърне в ефективна организация, предоставяща качествени образователни услуги. В рамките на тези дебати се търсят отговори на множество и разнопосочни въпроси, разположени в полетата на различни научни области – педагогика, икономика, социология, психология и др. Интересите и нагласите на различни изследователи към училището като организация, управление, съдържание на дейността, ресурсно и финансово осигуряване очертават широко поле за анализи и предложения, често завършващи с разнообразни насоки, препоръки и методически модели за неговата трансформация и оптимизация.

В рамките на тези анализи и изследвания въпросите, свързани с управлението на училищната организация, придобиват все по-голяма значимост в научните търсения и практическите решения, прилагани в образователната система и в нейното основно структурно звено – училището. Същевременно управлението на всяка една организация само по себе си е призвано да осигури достигане на нейните цели чрез оптимално използване на необходимите за това ресурси (материални, финансови, човешки) и при оптимално структуриране на нейните дейности. В контекста на управлението на училището това означава на първо място наличие на достатъчно ясни цели (качествено образование), наличие на достатъчни ресурси за тяхното постигане и наличие на ефективен мениджмънт, който да осигури планирането, организирането и реализирането на необходимите за постигането на целите процеси и дейности чрез оптимално разпределение на ресурсите, мотивиране на хората в организацията и контролиране на постигнатите резултати. Тенденциите в

образователния мениджмънт като теория и практика са насочени към „професионализиране“ на управленските дейности и издигането на управлението на училищната организация на нивото на професионалния мениджмънт в контекста на специфичните характеристики на образователната сфера. Това се отразява и в разнообразните научни и практико-приложни изследвания на управленските процеси и дейности в училището и търсенето на оптимални модели за неговата ефективна организация и функциониране през призмата на ефективния мениджмънт.

Анализът на характеристиките и особеностите на управлението на училището като специфична организация, предоставящи образователни услуги, обуславя необходимостта да се проучат и изследват различни гледни точки към този процес и да се очертаят мненията и нагласите на основните субекти, имащи отношение към училището и училищното образование. Динамиката в образователните реформи в нашата страна в последните години, натискът на обществените очаквания за качествено образование и ефективно училище неизбежно водят до въпроса: Какви са основните предизвикателства пред управлението на училището в съвременния социално-икономически контекст, в който то съществува, при отчитане на потребностите и очакванията на обществото за реалния резултат от неговата дейност (очакванията за качествено образование)? В търсене на отговорите на този въпрос бе реализирано емпирично изследване сред родители и професионалисти педагози (учители, директори, експерти от Регионалните инспекторати по образованието), което да очертае мненията и нагласите на основните субекти, имащи отношение към училището и неговата дейност, и което да открие основните предизвикателства и перспективи пред управлението на училищната организация.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Представеното в настоящата студия изследване е продължение на реализирано през 2011 г. анкетно проучване сред 305 респонденти относно техните очаквания към училищното образование и основните управленски перспективи пред училището от гледна точка на разбирането за крайния резултат от неговата дейност [4]. В рамките на това изследване бяха открити няколко основни ключови момента, свързани със съдържанието на училищното образование и с необходимите промени в училищната организация, които да осигурят удовлетворяване на реалните очаквания на обществото към резултатите от нейната дейност [по: 4]².

² Пълните резултати от първоначалното изследване са представени в студията „Актуално състояние на съвременните очаквания към училищното образование (резултати от емпирично изследване)“, публикувана в ГСУ, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, т. 105, 227–252, 2012.

- Ясно се очерта значимо ниво на **неудовлетвореност от качеството на училищното образование** сред всички изследвани групи (ученици, учители, родители, работодатели и университетски преподаватели). Тази неудовлетвореност се забелязва както в оценката на респондентите за възможностите на училището да отговори на **нуждите и потребностите на обществото** като цяло, така и в **неговата неспособност да осъществи техните конкретни лични очаквания**.
- **Социалната и гражданската компетентност, уменията за самостоятелно учене, предприемачеството и инициативността заемат все по-значимо място** в мнението на изследваните лица относно това какво училището трябва да развива у учениците. Те са поставени непосредствено след компетентностите в областта на българския и чужд език и ясно сочат необходимостта не толкова и не само от ново учебно съдържание, колкото от качествено нови подходи в организацията и реализацията на учебно-възпитателния процес в училище.
- Налице е **„изместване“ на фокуса в очакванията към училищното образование от „знанията“ към „уменията“ и „нагласите“**. Все повече родители и работодатели отдават по-голямо значение на уменията и нагласите, които се формират у учениците в хода на тяхното училищно обучение, отколкото на чистите знания. В комбинация с изразената необходимост от засилване на компетентността за самостоятелно учене и социалните и граждански компетентности това реално фокусира вниманието към възможностите, които училището предоставя за тяхното развитие и формиране. Традиционният подход към преподаването и ученето е ясно изместен от нови нужди и очаквания за по-гъвкав и адаптивен към съвременните условия учебно-възпитателен процес.
- Не на последно място ясен индикатор за трансформираните очаквания към училището и неговите функции в съзнанието на изследваните лица са и мненията относно **промените, които е необходимо да бъдат осъществени в училищната организация**, така че то да може да отговори на съвременните потребности и очаквания. Получените данни от изследването, проведено през 2011 г., сочат, че приоритетно от оптимизация и промяна се нуждаят начините на преподаване, материалната база, дисциплината, учебните планове и програми и квалификацията на педагогическите кадри.

В резултат на проведеното през 2011 г. изследване относно очакванията към съвременното училищно образование бяха очертани и основните управленски перспективи пред училището, които са свързани с превръщането му от място, което учениците посещават, защото трябва, в организация, към която те чувстват принадлежност и която им предоставя поле за изява и възможности за развитие. В този процес директорът, неговият управленски

екип и управленските подходи имат пряко влияние върху изграждането на училището като умален модел на обществото, със съответните традиции, норми на поведение и перспективи за интеграция и реализация. В този контекст на размисли всеки един елемент от училищната организация може да бъде структуриран така и да взаимодейства с останалите нейни елементи по начин, чрез който да подпомага, пряко и/ или косвено, формирането на очакваните и желани ключови компетенции у младите хора. Тази трансформация на училището не е непостижима и именно от подходите и принципите на управление зависи в каква степен ще се случи тя и доколко ще отговори на съвременните очаквания към училищното образование.

Възприемайки очакванията към училищното образование и необходимите промени в училищната организация, очертани в предходното емпирично проучване, като изходна точка, беше проведено ново изследване, в което вниманието се фокусира към реалните възприятия за управлението на училището като специфична дейност, към директора като основен ръководен орган и към възможностите на управленската дейност практически да влияе върху училищната организация по начин, чрез който тя да отговори на нуждите и очакванията на обществото от качествено образование. Внимание беше отделено и на някои необходими промени в управлението на училището и на отношението на респондентите към тях.

Изследването беше проведено сред **общо 439 респонденти** в периода февруари–май 2012 г. посредством платформата за онлайн проучвания SurveyMonkey. Необходимостта да се изследват гледните точки по разглежданите проблеми както на специалистите педагози, така и на неспециалистите (лица извън системата на средното образование) наложи обособяването на две основни големи респондентски групи – групата на професионалистите/специалистите в сферата на образованието (работещи в системата на средното образование) и групата на непрофесионалистите/неспециалисти (лица, които не работят в системата на средното образование). В изследването се включиха **234 професионалисти**, заемащи различни длъжности (учители, директори, експерти в РИО и Министерство на образованието, младежта и науката (МОМН) и **205 непрофесионалисти**, имащи мнение по проучваните проблеми, като приоритетната част от тях са родители на деца в училищна възраст, посещаващи общински и държавни училища, родители на деца в предучилищна възраст или лица, чиито деца са преминали през образователната система в последните 10 години.

Изготвената анкетна карта съдържа общо 17 съдържателни въпроса по темата на изследването (въпроси 1–17), един въпрос за диференциране на двете основните групи респонденти – специалисти педагози и неспециалисти (родители) (айтем 18) и общо 8 демографски въпроса (въпроси 19–26), от които 2 са общи за всички респонденти (пол и възраст), а останалите са свързани с професионални и демографски характеристики на двете отделни извадки.

Съдържателните въпроси са насочени към следните параметри на училищното управление:

- Адекватност на училището на социално-икономическите условия, на изискванията за качествено образование, гъвкавост и адаптивност на училището, основни характеристики според респондентите (въпроси 1, 2 и 3).
- Основни проблеми в управлението на училището в настоящия момент, съществуващи ограничения от външни фактори и обстоятелства за ефективното управление, комуникацията между училището и родителите, участие на родители и ученици в управлението на училището (въпроси 4–5, 8–10).
- Роли и функции на директора на училището в управленския процес и тяхното значение за ефективността на управленската дейност и влияние на управлението върху параметрите на училищната организация, нейните дейности, процеси и резултати (въпроси 6, 7, 11).
- Елементи, които трябва да се оптимизират, и иновации, които да се приложат в управлението на училищната организация (въпроси 12–13).
- Отношение към принципите на финансиране на училището, размера на отпусканите финансови средства, възможни промени в образователната политика в организационен и финансов план (въпроси 14–17).

Емпиричното проучване е насочено към изследване на мнението на респондентите относно ключови за управлението на училището параметри като вътрешна и външна комуникация, функции и роли на директора, влияние на управлението върху ефективността на училищната организация. Поради близкия, но все пак не еднакъв брой изследвани лица от двете групи (234 и 205) анализът на получените резултати е представен по отделно за всяка група, като се разглежда наличието или липсата на съвпадения в мненията. В групата на изследваните професионалисти, работещи в системата на средното образование, са отграничени две подгрупи, чието самостоятелно мнение по някои въпроси също заслужава внимание, за да се очертаят нагласите на различните субекти, работещи в училище, относно проблемите на училищното управление: това са групата на директорите (помощник-директорите) и групата на педагогическите специалисти (учители, педагогически съветници, психолози, ресурсни учители).

Демографски данни и професионален статус на изследваните лица

Както беше споменато, анкетното проучване беше реализирано общо сред 439 респонденти. От тях 82,2% са жени, а едва 17,8% – мъже. Разпределението на двете групи респонденти, участвали в изследването по признака „възраст“, е представено в Таблица 1.

Таблица 1. Разпределение на респондентите по възраст

Възраст	Специалисти	Неспециалисти
Между 18 и 20 години	0,0%	1,0%
Между 21 и 25 години	2,6%	12,2%
Между 26 и 30 години	3,4%	12,2%
Между 31 и 35 години	5,1%	17,1%
Между 36 и 40 години	14,1%	13,7%
Между 41 и 45 години	17,9%	17,6%
Между 46 и 50 години	20,5%	8,3%
Между 51 и 60 години	34,6%	13,7%
Над 60 години	1,7%	4,4%

Както може да се види от възрастовото разпределение на респондентите, участвали в изследването, в групата на педагозите, макар и не изненадващо, преобладават лица в между 40–60 години. За сметка на това в групата на неспециалистите респондентите са много по-равномерно разпределени в отделните възрастови групи и това дава основание да се счита, че гледните точки и мненията по поставените въпроси могат да бъдат считани за релевантни, тъй като представляват обобщена извадка на нагласите на представители на различни поколения.

По отношение на професионалния статус на изследваните лица в групата на специалистите преобладават учителите (педагогически специалисти) – 56%, а 38,9% са директори или помощник-директори на училище. Експертите от РИО и МОМН представляват 5,1% от изследваните професионалисти. Макар директорите да са значително по-малко в постигнатата извадка все пак тяхното мнение има значение по ключови въпроси, касаещи най-вече ролите и функциите, които те изпълняват, и необходимостта от промени в училищното управление. В групата на неработещите в системата на средното образование най-голям е дялът на лицата, заемачи експертни длъжности без ръководни функции (37,1%), следвани от ръководителите на различни нива и в различни организации (18,5%). Останалата част от тази извадка включва студенти, обикновени работници или служители и безработни.

По отношение на годините стаж на настоящата длъжност и общия стаж в образователната система на респондентите от тази група изследването разкрива, че повече от 32% са с над 20 години стаж на съответната длъжност, а 25,2% са с между 16 и 20 години стаж. В образователната система над 20 години стаж имат 57,3% от респондентите. Това очертава извадка от специалисти, които са преминали през различни трансформации, реализирани в училището и в неговата организация и управление, което прави тяхното мнение изключително ценно от гледна точка на опита, който са натрупали. Същевременно липсата на достатъчно млади специалисти, работещи в училище или в образователната система като цяло, ограничава в някаква степен възможността за

натрупване и представителност на мненията и оценките на „новите попълнения“ в редиците на педагозите, които са по-близо до духа на времето, в което съществува и функционира съвременното българско училище.

По отношение на групата на неспециалистите интерес за конкретното изследване представлява въпросът дали към момента на проучването лицата са родители на деца в училищна възраст. Почти 34% от изследваните лица са родители на такива деца, които посещават държавно или общинско училище, а само 1% – на деца, посещаващи частно училище. Когато към тази група се прибавят и хората, които имат деца до 7-годишна възраст, които са бъдещи участници в учебния процес (13%), както и лицата, чиито деца вече са завършили средното си образование (22%), се очертава група от около 70%, която включва хора, чиито деца пребивават в момента, преминали са или на които предстои да преминават през училищното образование. Това прави тяхното мнение за училището, неговата ефективност и неговото управление особено релевантно.

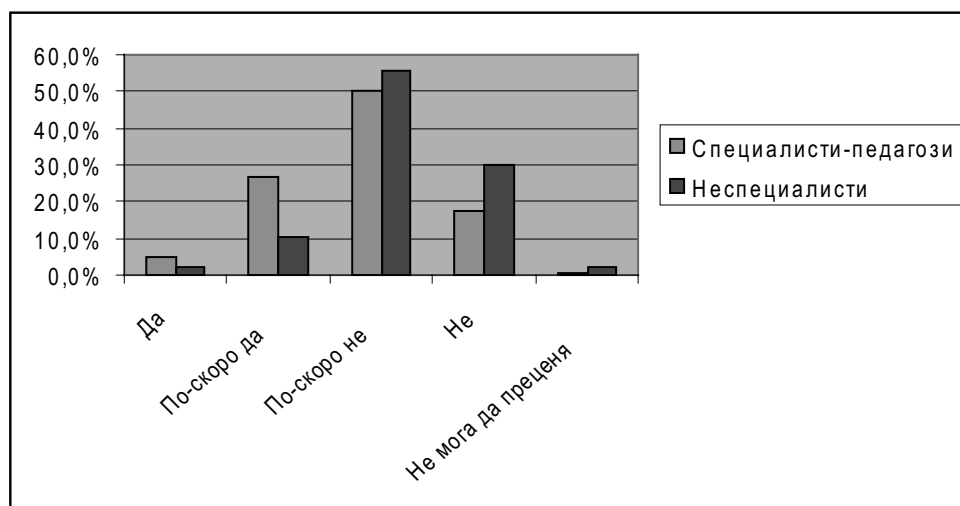
Мнения и оценки за основните характеристики на съвременното училище, неговата адекватност и адаптивност

Един от основните въпроси в настоящото изследване е свързан с мястото на училището в съзнанието на обществото и спецификите, които то му приписва като образователна организация. Поради тази причина респондентите бяха помолени да напишат три основни характеристики на съвременното българско училище. Прави впечатление, че и в двете групи респонденти преобладаващите мнения (повече от 50%) описват училището като: неефективно; даващо ниско образование, с изключително слаба практическа насоченост; бюрократично; недофинансирано; със слаба материална база; архаично; слабо приспособимо; с немотивирани ученици и учители; промотиращо ниска степен на грамотност на учениците; не стимулиращо към учене; без ясна стратегия и визия за развитието си; без ясни образователни цели. В групата на родителите често се споменава и: абдикиране на училището от възпитателната функция; корумпирано; неадекватно; хаотично, занемарено, безконтролно, скъпо, но неефективно. В групата на педагозите се споменават характеристики като подчинено на бюрократична управленска система; работещо в условия на нелоялна конкуренция; липса на финансови и други стимули за развитие на педагозите и за привличане на млади кадри в училището. От общените мнения, изразени от респондентите, става ясно, че първоначалните асоциации за основните характеристики на училището определено не са в негов плюс. Изключително рядко се споменават положителни черти (и то главно от специалистите, работещи в системата на образованието) като: високо ниво на теоретична подготовка, дава добро образование: навлизане на новите технологии в учебния процес. В групата на неспециалистите почти не се срещат

положителни отзиви за училището и за резултата от неговата дейност. Всичко това ясно очертава една изключителна тежка картина, в която съвременното училище е считано за тотално неефективно, изоставащо и не добре функциониращо в съвременните условия, включително и от специалистите, работещи в него и имащи пряко отношение към постигане на така желаната от всички ефективност. Ето защо особено внимание ще се отдели на мнението на двете групи относно проблемите в управлението на училището, за да се види къде се коренят причините за тези негативни оценки.

Успоредно с личните оценки на респондентите за характеристиките на училището интерес представляват и техните мнения относно неговата адекватност на съвременните условия и способността му да бъде гъвкаво и да се адаптира към динамичните промени в обществото. Още при тези два въпроса ясно се очертават разминаванията в мненията на двете групи респонденти (Графика 1 и Таблица 2).

Графика 1. Според Вас адекватно ли е съвременното българско училище на социално-икономическите условия и на изискванията за качествено образование?



Ясно се вижда, че и при двете групи приоритетният отговор е „По-скоро не“, който е посочен от 50,4% от педагозите и 55,6% от неспециалистите. Същевременно обаче прави впечатление, че докато едва 17,5% от работещите в системата на средното образование сочат категоричния отговор „Не“, то при неспециалистите тази категоричност в негативната оценка е 30,2%. Това разминаване ясно сочи, че родителите на настоящи, бъдещи и бивши ученици оценяват училището като неадекватно на съвременните условия, в които функционира, и като неспособно да удовлетвори изискванията за качествено

образование. По аналогия, докато 31,6% от педагозите сочат „Да“ и „По-скоро да“ като отговор на този въпрос, то при родителите положителната оценка на училищната адекватност събира малко повече от 10%. Видно е, че двете групи категорично се разминават в оценките си за адекватността на съвременното училище и това се потвърждава от отговорите им на следващия въпрос, свързан със способността на училището да реагира гъвкаво и адаптивно и да се приспособява към промените в обществото, което в значителна степен определя и неговата адекватност (Таблица 2).

Таблица 2. Смятате ли, че съвременното българско училище е достатъчно гъвкаво и адаптивно, за да може да се приспособява към динамичните промени в обществото?

Отговор	Специалисти	Неспециалисти
Да, в момента има достатъчно пътища и механизми да се приспособява адекватно	8,1%	3,4%
Донякъде, тъй като е ограничено от националната законодателна рамка, но може да прилага различни подходи за привличане на ученици и осигуряване на качествено образование	47,4%	31,2%
Не, тъй като е поставено в ситуацията на обикновен изпълнител на националната политика и цели и няма възможност да избира своите приоритети и да се съобразява с изискванията на родители и ученици	41,0%	55,1%
Друго (моля, посочете)	3,4%	4,9%
Не мога да преценя	0,0%	5,4%

Докато повече от 47% от работещите в системата на средното образование считат училището за „донякъде“ гъвкаво и адаптивно спрямо промените в обществото, то едва 31,2% от неспециалистите са убедени в това. Напротив, повече от 55% от тях определят училището като неспособно да се адаптира поради невъзможност да избира своите приоритети и да се съобразява с изискванията на родители и ученици, тъй като се подчинява на националната законодателна рамка. В посочените от двете групи свободни отговори се открояват: липсата на реална и ефективна образователна политика на национално ниво; демотивирани педагози, невъзможност за гъвкавост поради финансовите условия, в които е поставено училището и др.

Като цяло анализът на тези въпроси ясно сочи, че съвременното училище се счита за неефективно, бюрократично, затрупано с непрактичен и тежък учебен материал, поставено в ситуация на разнопосочни очаквания и изисквания, неадекватно на съвременните условия и без осигурени механизми да реагира гъвкаво на промените в обществото и на изискванията и очакванията

та на самите родители и ученици. Тази приоритетно негативна картина дава отправна точка за сериозни размисли не само за същността, организацията, целите и управлението на училището, но и за бъдещи дебати относно цялостната образователна политика на национално ниво, организацията и управлението на системата за средно образование и възможностите на училището да балансира между националните стандарти и конкретните очаквания на своите „клиенти“ – родители и учители.

Основни проблеми в управлението на училището, ограничения в управленската дейност и комуникацията между училището и родителите

Изхождайки от мнението, че управлението на една организация е пряко отговорно за постигането на нейните цели и за ефективността на процесите и дейностите в нея, интерес в изследването представлява мнението на анкетираните лица относно основните проблеми в управлението на училището в настоящия момент. Всеки от респондентите имаше възможност да посочи между 1 и 5 предварително оформени отговора. И тук, както в предходната област на анализ, са налице разминавания между двете основни групи респонденти, които разминавания са както в отговорите, събрали най-голям процент посочвания, така и в степента на оценка на съответните отговори като проблемни за управлението на училището в съвременната реалност (Таблица 3).

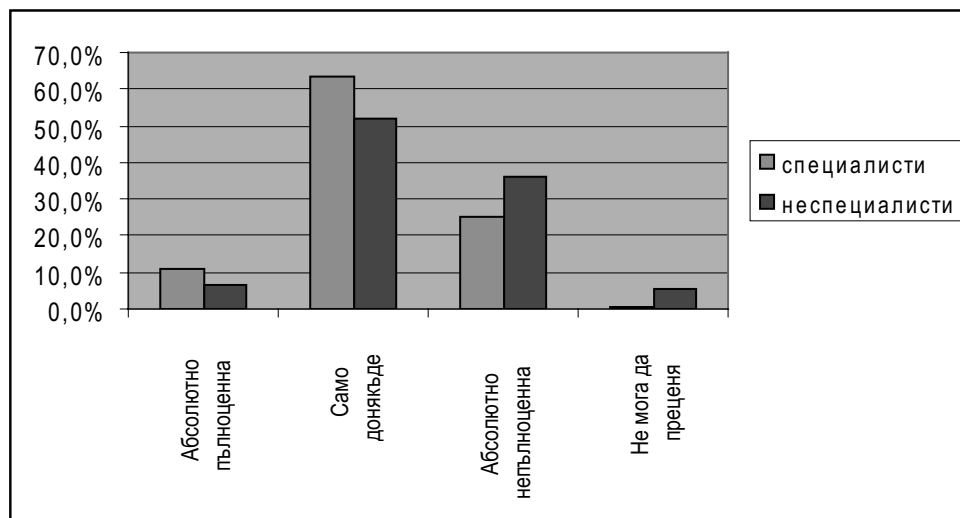
Таблица 3. Основни проблеми в управлението на училището в момента

Проценти	Специалисти	Място	Неспециалисти	Проценти
58,5%	Бюрокрация	1	Неефективна организация на учебно-възпитателния процес	49,3%
51,7%	Неадекватни изисквания от регулиращите органи	2	Липса на ефективна комуникация между училището и родителите	42%
50,9%	Непълноценно участие на родителите и общността в управлението на училището	3	Липса на гъвкавост и адаптивност при решаването на различни проблеми и задачи	37,6%
44%	Липса на ефективна комуникация между училището и родителите	4	Непознаване на потребностите и очакванията на родители и ученици от определен тип образователни услуги	36,6%

28,6%	Липса на гъвкавост и адаптивност при решаването на различни проблеми и задачи	5	Непълноценно участие на родителите и общността в управлението на училището	35,6%
--------------	---	----------	--	--------------

От представените емпирични резултати ясно се вижда, че двете групи изследвани лица имат доста различни оценки за основните проблеми в училищното управление към настоящия момент. Специалистите, работещи в системата на средното образование, категорично определят бюрокрацията като най-проблемна за управленската дейност, докато за родителите това е неефективната организация на учебно-възпитателния процес. Разминаване е обяснимо дотолкова, доколкото тази организация за родителите се измерва с времето, прекарано от ученика в училище, резултатите от обучението, координацията между изискванията на учителите, отзивите на учениците за това, което „правят в час“. Същевременно за работещите в системата множеството „бумашина“ (цитат на респонденти), която затрупва управленските органи на училището и самите учители пречи на влагането на енергия и усилия в търсене и реализиране на оптимални управленски и педагогически подходи за постигане на адекватни образователни резултати и за осигуряване на качествено образование. Това се допълва и от неадекватните (според специалистите) изисквания на регулиращите органи, които често поставят училищните мениджъри в позицията на лавиращи между стандарти, нормативи и пари, от една страна, и реална материална среда, изисквания на родители и ученици и стремеж към качествено образование, от друга. Прави впечатление, че липсата на ефективна комуникация между училището и родителите е посочено и от двете групи респонденти, но с различен приоритет и интензитет. Докато за родителите тя заема второто място сред проблемите в управлението на училището, то работещите в системата я ранжират на четвърта позиция. Това ясно индикира липса на съответствие и единомислие във възприемането на тази комуникация от двата основни комуникиращи субекта (родители и училище), което сочи, че или информацията, която училището предоставя, е недостатъчна, или каналите, които използва за тази комуникация, са непълноценни. От друга страна, често родителите очакват тази комуникация да се задвижи „едностранно“ в посока от училището към тях и пренебрегват своята активна позиция в този процес. Важността и значението на комуникацията за ефективността на училището според респондентите се потвърждава и отговорите на въпроса „Доколко комуникацията между родителите и училището е пълноценна и спомага за постигането на общите цели?“ (Графика 2).

Графика 2. Пълноценна ли е комуникацията между училището и родителите за постигане на общите цели

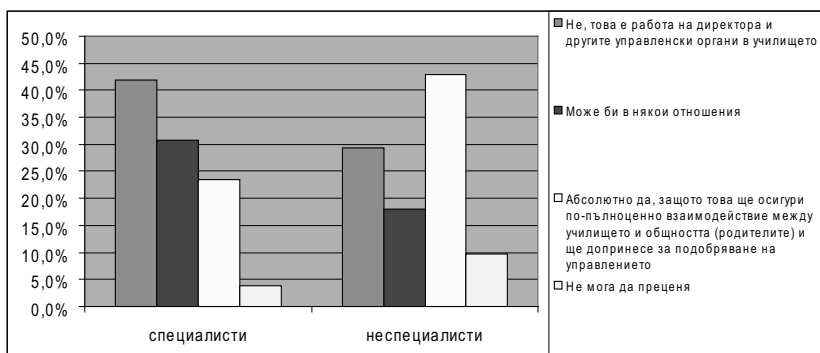


Ясно се вижда, че докато и двете групи са на мнение, че тази комуникация е пълноценна само донякъде, то при неспециалистите процентът на категорично оценяващите я като абсолютно непълноценна е 36,1%, докато само 25% от работещите в системата я определят като такава. Независимо от разликите в степента на оценка на процеса на комуникация между училището и родителите при двете групи респонденти, остава фактът, че този процес и неговата ефективност е един от основните проблеми в управлението на училището. А това поставя на преден план въпроса как и чрез какви мерки да се оптимизира комуникацията така, че тя да се превърне в част от ефективното управление на училищната организация. Необходимо е тази комуникация да се оптимизира по начин, който да осигурява реално познаване на потребностите и нуждите на родителите и учениците от една страна и да дава пълноценна информация за дейностите, функциите и целите на училището, от друга. Това се потвърждава и от факта, че именно липсата на обратна връзка и най-вече непознаването на потребностите и очакванията на родители и ученици от определен тип образование и образователни услуги е посочен от родителите като един от съществени проблеми в настоящото управление на училището.

Особено впечатление прави фактът, че непълноценното участие на родителите и общността в управлението на училището се сочи като съществен проблем в управленската дейност и от двете групи. За разлика от разпространеното схващане в обществото, обаче, работещите в системата на средното образование го поставят на 3-то място с 50,9% посочили го респонденти,

докато за родителите той заема последно място с едва 35,6% значимост сред управленските проблеми. На практика тези данни опровергават мита, че училището (и работещите в него) не желаят да допуснат намеса на родителите, общността (и учениците в частност) в управлението на училищната организация. Всъщност, когато се проследят в детайли отговорите на различните педагогически и ръководни специалисти, прави впечатление, че 62,6% от директорите и помощник-директорите и 44,3% от учителите сочат този проблем като съществен за управлението на училището. Де факто, сред директорите неефективното участие на родителите и общността в управлението на училището е също толкова проблемно, колкото и бюрокрацията, която събира същия процент отговори (най-висок от всички възможни). При поставяне на конкретния въпрос за степента на участие на тези субекти в управлението получените резултати непряко потвърждават изцяло тезата, че работещите в образователната система всъщност очакват и искат включване на родителите и общността в управлението, като тук вече и неспециалистите (родителите) изразяват много по-категорично становище по проблема (Графика 3). Отликите тук вече са по отношение на степента и начините на това включване.

Графика 3. Считате ли, че на родителите и на общността трябва да се предоставят повече права в управлението на училището (участие в избор на директор, определяне на учебни планове, изразходване на бюджета, избор на извънкласни дейности и др.)



Макар на пръв поглед 41,9% от работещите в образователната система да отговарят с категоричното „Не, това е работа на директора и другите управленски органи“, то обобщеният процент на отговорите „В някои отношения“ и „Абсолютно да“ реално надхвърля 54% и всъщност тук именно си личат разминаванията относно степента, в която родителите трябва да участват в управленския процес според различните групи изследвани лица. Много по-категорични тук са самите родители, от които 42,9% считат, че това е абсолютно необходимо и ще осигури подобряване на управлението и по-пълноценно взаимодействие между училището и общността, а 18% смятат, че в някои отношения това би

било добре. В посочените допълнителни уточнения се вижда, че работещите в системата очакват родителите да се включат в управленските процеси повече с конкретна подкрепа (не само финансова, но също така организационна, юридическа) при избора на извънкласни дейности и се акцентира на изразяването на мнение, а не толкова на пълноправно участие при избора на директор, при назначаването на учителите и при изразходването на бюджета. Същевременно родителите сочат като необходимост за по-ефективно управление да се включат в атестирането на преподавателите, в изразходването на финансовите средства, в избора на извънкласни дейности и във възможността за оказване на контрол и за намеса при „некомпетентно“ управление.

Подобно е положението и по отношение на включването на учениците в управлението на училището. По-големият процент работещи в системата (обобщено 91,1%) смятат за необходимо въвеждането на механизми за ученическо участие в управленските процеси, макар значителна част от тях (53,4%) да са категорични, че това трябва да става само под формата на изразяване на мнение, а 36,6% да считат, че те трябва да участват в обсъждането и вземането на управленски решения (съобразно нивото на развитие и възможности). При родителите 43,4% са категорични, че учениците трябва да имат реални управленски права, и почти същия процент – 42, че трябва само да могат да изразяват мнение.

Анализът на въпросите за комуникацията между училището и родителите и за участието на родителите, общността и учениците в управлението на училището поставя някои сериозни отправни точки за размисъл и оптимизация на училищното управление. На практика прякото участие на общността (във и извън училището) в управлението на училищната организация се адмираира както от родителите, така и от работещите в образователната система. Въпросът, който диференцира техните мнения, е за степента и вида на това участие и за конкретните параметри от организацията и контрола върху училището, които ще бъдат вменени на тези субекти. Въпреки това получените резултати в това изследване реално подкрепят усилията на национално ниво училището да се доближи до очакванията и потребностите на родителите и учениците, включително и чрез участието им във взимането на конкретни управленски решения или чрез отчитане на техните мнения и предложения по конкретни въпроси, касаещи ефективността на училищната организация.

Въпросът за основните проблеми в управлението на училището не може да бъде приключен, без да се потърсят мненията на респондентите относно ограниченията и пречките от външни за училището фактори и обстоятелства, възпрепятстващи ефективното му управление. В тази област двете групи участници в изследването имат изключително близки мнения. Като основен и най-значим проблем и работещите в системата, и родителите (неспециалистите) посочват липсата на адекватна и целенасочена политика в образованието, съобразена със съвременните условия (67,1% от специалистите и 74,1% от

неспециалистите). Като втори по значимост проблем се посочва и липсата на подкрепа за училището от родителите и от общността, макар тук педагозите да са по-категорични (51,7%), докато при родителите този отговор е посочен от 37,6%, колкото има и липсата на подкрепа от регулиращите органи за различни инициативи и идеи. Като трети проблем за управлението на училището във външната среда и двете групи сочат нормативната база (закони, правилници, наредби) с почти еднакъв процент (между 37–40%).

Анализът на основните проблеми в управлението на училището в настоящата ситуация и на значението на комуникацията между училището и общността за неговата ефективност ясно сочи, че все още няма единно мнение за реалните спънки в управленския процес, освен когато става въпрос за външни за училището обстоятелства. Липсата на ефективна комуникация между училището и родителите, нивото и степента на участие на родителите, учениците и общността в управлението, липсата на гъвкавост и адаптивност при решаването на конкретни задачи се очертават като ключови проблеми в управлението за педагозите и за родителите. Емпиричните данни, получени в тази област от изследването, практически са съотносими с първоначалните становища за адекватността и адаптивността на съвременното българско училище. Тези негови специфики (или по-скоро тяхната липса или неефективност) са пряко свързани с основните проблеми в управлението на училищната институция и не е случайно, че негативните характеристики, с които се описва тя, всъщност са практическото изражение на неефективна (поне според респондентите) управленска дейност (не само на училищно, но и на национално ниво). Това се потвърждава и от анализа на мненията и становищата за ролите и влиянието на директора върху ефективното управление и за влиянието на ефективното управление върху ефективността на училищната организация.

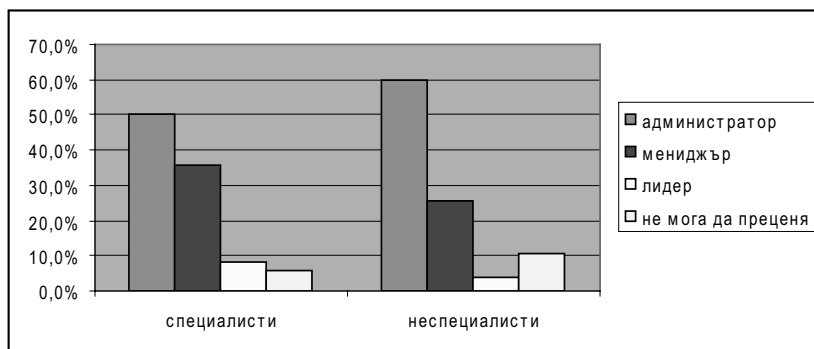
Управленски роли на директора, влияние на управлението върху ефективността на училищната организация

Изследването на предизвикателствата пред управлението на училището в съвременния социално-икономически контекст поставя и редица въпроси, свързани с ролите, които директорът на училището изпълнява в своята дейност, и тяхното влияние върху ефективното управление. Оценката на респондентите за основните управленски роли на директора и за реалната позиция, на която се намира той (според тях) в реализацията на управленската дейност, е от значение с оглед разбирането на отношението на изследваните лица към субекта, отговорен за ефективното функциониране на училището. В този контекст интерес представлява и мнението относно това върху кои параметри на училището и неговото функциониране управлението може да повлияе в най-голяма степен. За отчитането на този показател са зададени три въпроса, касаещи реалната позиция на директора в момента, значението на различните

управленски роли върху ефективното управление и влиянието на ефективното управление върху отделните параметри на училищната организация и нейните дейности (въпроси 6, 7 и 11).

И в двете групи изследвани лица преобладава мнението, че в момента директорът на училището е повече администратор, отколкото мениджър или лидер (Графика 4).

Графика 4. Според Вас в момента директорът на училището е по-скоро:



Както се вижда, 50,4% от специалистите и 60% от неспециалистите определят директора като човек, който има ограничени права и механизми да организира и контролира дейността на училището и тази ограниченост произтича от нормативните изисквания, с които се съобразява в работата си. Факт е, че неспециалистите са по-склонни да го определят като такъв, което показва, че тяхната комуникация с училището и директора реално оформя възгледа им за неговата работа като бюрократична, административна и търпяща пречки от законов и нормативен характер. Едва 25,4% от родителите са склонни да считат директора за мениджър, който има правата и механизмите да планира и организира дейността на училището съобразно социалната реалност и да мотивира учителите и учениците за ефективна дейност, а само 3,9% от тях го възприемат като лидер, способен да вдъхновява за успех. Макар и малко повече от работещите в системата на средното образование да виждат директора като мениджър или като лидер (35,9% и 8,1%), все пак ясно се очертава схващането за съвременния директор по-скоро като администратор бюрократ, отколкото като ефективен мениджър или лидер, способен да обедини потребностите и интересите на организацията с потребностите и интересите на хората. Дали и доколко това схващане се дължи на реалното положение и функции, изпълнявани от директора, или на създаден такъв имидж е въпрос, който би следвало да се проучи позадълбочено. Факт е обаче, че около 5 години след децентрализацията в управлението на образованието, въвеждането на делегирани бюджети и прокламираното предоставяне на по-големи правомощия на директорите в управлението

на училищната организация все още голяма част от работещите в системата на средното образование и от общността възприемат директора не като ефективен мениджър (още по-малко – като лидер), а само като администратор, който се грижи нещата да отговарят на законовите норми. Особено впечатление прави фактът, че самите изследвани директори са хората, които в най-голяма степен определят себе си като администратор – 61,5%. Това възприятие на директорите за своята ръководна позиция ясно показва, че въпреки предприетите мерки за оптимизиране на управлението на училището все още част от ръководните кадри не усещат промяна в своята управленска дейност. Интерес представлява и фактът, че много по-голям процент учители определят директора като мениджър (38,2%), отколкото самите директори или хората извън образователната система. Това означава, че реално изпълняващите основните дейности в училищната организация вече трансформират своето отношение към ръководния субект и все повече считат, че неговата дейност се реализира чрез по-гъвкави и ефективни управленски механизми, отколкото чистото администриране предполага. Тази тенденция дава надежда да се мисли, че стремежът да се постави управлението на училището на по-професионално ниво, да се издигне тази дейност от бюрократичното-административните функции до ефективен мениджмънт, е насочен в правилната посока. За съжаление изключително малък процент от респондентите реално виждат в настоящите директори лидери, които са способни да вдъхновяват за постигане на общите цели и да осигуряват ефективност на дейността на училището съобразно изискванията на обществото за качествено образование.

Същевременно на фона на мненията за общата характеристика на директора като управляващ субект в момента интерес представлява мнението на изследваните лица за това коя управленска роля е с най-голямо влияние и принос за ефективното управление на съвременното училище (айтем 7). Въпросът е структуриран на базата на концепциите на Хенри Минцбърг за управленските роли, разпределени в зависимост от „това кои функции доминират в дейността на мениджъра“ [2, с. 14]. Той разпределя тези роли в три основни групи: междуличностни (лидер, връзка, представителна фигура), информационни (наблюдател, разпространител, говорител) и роли, свързани с вземането на решения (предприемач, разпределител на ресурси, посредник, се с внезапно възникнали проблеми, преговарящ) [по: 2, с. 15]. И двете групи респонденти категорично сочат ролята на лидер като най-ключова за постигане на ефективно управление (съответно 65,8% от специалистите и 55,6% от неспециалистите). Тази категоричност явно индикира, че е налице осъзната нужда не просто и не само от добри мениджъри, но и от лидери, които са способни да обединят интересите на хората и на организацията, да мотивират и вдъхновяват за успех и да поставят пред училището визия за бъдещето и ясни стратегически и оперативни цели, към постигането на които да се насочат усилията на всички участници в училищния живот. Специфичното място и роля на училищната организация в об-

ществото, значението на нейната ефективност за неговото развитие и прогрес предопределя необходимостта от ефективни, способни и мотивирани ръководители, познаващи както чисто административната страна на управленската дейност, така и специфичните лидерски параметри на образователния мениджмънт. Именно това е и едно от големите предизвикателства пред управлението на съвременното училище – създаването и развиването на образователни мениджъри и лидери, разбиращи характеристиките и особеностите на училището като социална организация и притежаващи достатъчно лидерски качества и умения, за да вдъхновяват и „водят“ учителите и учениците към изпълнението на визията и мисията на организацията.

Следващата по значимост управленска роля, която посочват и двете групи респонденти, е ролята на „разпределител на ресурси“. Това е човекът, който взема решения за разпределянето на пари, хора, оборудване, време и пространство, планира и програмира времето и дейностите и санкционира действията и резултатите. Тази роля е посочена съответно от 53,4% от специалистите, работещи в системата на средното образование, и 48,3% от неспециалистите.

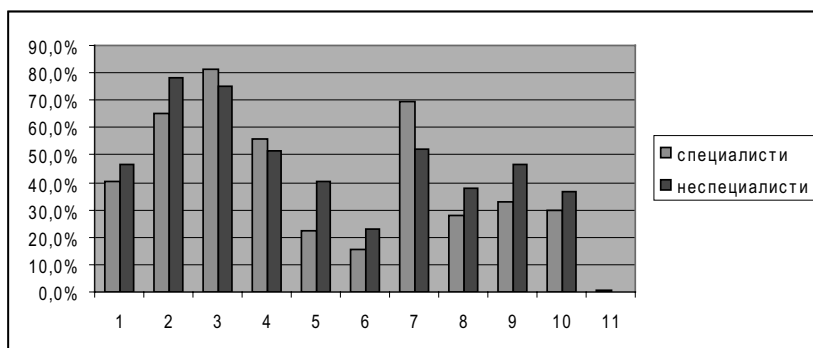
При така разгледани управленските позиции и роли на директора на училището прави впечатление, че макар общото схващане на всички респонденти да е, че ролята на лидер има най-голямо значение за ефективното управление, към момента директорът на съвременното училище е все още основно в позицията на администратор. Разбирането за ролите и позициите на управленския субект като ключов фактор за пълноценното планиране и достигане целите на организацията ясно показва необходимостта от търсене на пътища и възможности за промяна на тази администраторска позиция и превръщането на директора в образователен мениджър и пълноценен лидер, който може да трансформира училищната организация така, че тя да отговаря на очакванията и изискванията на обществото.

Именно тази трансформация е в основата и на въпроса, касаещ възможностите на управлението да влияе върху параметрите и ефективността на училищната организация. В контекста на основната цел на настоящото изследване, а именно – очертаване на предизвикателствата и перспективите в управленската дейност в училище, този въпрос реално задава рамките за разбирането на мненията на респондентите относно същностното значение за управлението за структурирането и функционирането на организацията, като търси мнението им относно връзката между управлението от една страна и параметрите, върху които то може да влияе, от друга. Именно в отговорите на въпроса „Според Вас управлението на училището може да повлияе съществено върху:...“ се наблюдават и едни от най-интересните различия в мненията на двете групи изследвани лица (Графика 5).

Докато за специалистите, работещи в сферата на средното образование, най-съществено е влиянието на управлението върху мотивацията на учителите

(81,2%), то за групата на неспециалистите това е мотивацията на учениците (78%). Макар на пръв поглед разликата да е малко над 3%, тя е от изключително значение за разбиране на схващанията на респондентите за предизвикателствата пред управлението на съвременното училище. Педагозите поставят мотивацията на учениците едва на трето място сред елементите, върху които управлението може да окаже съществено влияние (с 65,4%), като преди нея поставят организацията на училищния живот като учебно време, извънкласни дейности, организация на обучението (69,7%). За родителите мотивацията на учениците и мотивацията на учителите са първостепенните елементи, върху които управлението влияе съществено. Тяхното разбиране за ефективното управление минава първо през човешкия фактор и мотивационната функция на мениджъра и едва след това се трансформира в добра организация на училищния живот, микроклимата и културата на общуване в училището, за да рефлектира и върху учебните постижения на учениците и тяхното *възпитание* (с почти еднакъв процент – около 46,5%).

Графика 5. Съществено влияние на управлението върху параметрите и дейностите в училищната организация



Легенда:

- 1 Учебните постижения на учениците
- 2 Мотивацията на учениците
- 3 Мотивацията на учителите
- 4 Средата, в която се реализира обучението (като атмосфера и култура на общуване)
- 5 Методите на преподаване
- 6 Целите и съдържанието на обучението в училището
- 7 Организацията на училищния живот
- 8 Обучението на учениците
- 9 Възпитанието на учениците
- 10 Придобиването на ключови умения и компетенции
- 11 Не мога да преценя

За работещите в училището, обаче, управлението влияе съществено първо върху мотивацията на педагогическия персонал, организацията и средата в училищната институция и едва на последно място (с едва 40%) са посочени учебните постижения на учениците. Съществената разлика, която се наблюдава тук, е липсата на възпитанието на учениците като функция на училището, ефективността на която зависи от училищното управление. Едва 32,9% от педагозите посочват възпитанието като елемент, върху който управленската дейност може съществено да повлияе. Така очертаващата се картина от приоритетните пет елемента (от общо десет), върху които управлението на училището оказва съществено въздействие, е различна за двете групи. Именно това е и едно от предизвикателствата пред това управление – да успее да съвмести визиите на работещите в организацията и на нейните „клиенти“ така, че да постави пред училището адекватни цели и задачи и да организира неговото функциониране по начин, който да осигури тяхното постигане и удовлетворяването на изискванията за качествено образование. Тези отговори непряко дават представа и за отговора на един евентуален въпрос от вида: С какво би трябвало да се занимава училищният директор? И докато за педагозите той би трябвало да мотивира учителите, да организира училището и едва след това да се грижи за мотивацията и учебните постижения на учениците, то за родителите (хората извън училищната система) директорът би трябвало да е еднакво ангажиран както с мотивацията на учениците, така и с тази на учителите, като не пренебрегва в своята управленска дейност и целенасоченото въздействие върху възпитанието в училищната институция.

Анализът на ролите и функциите на директора и на тяхното значение за ефективното управление на училището ясно очертава факта, че всички изследвани лица искат да видят в лицето на ръководещия субект лидер, способен да влияе и да трансформира училищната организация. Докато за работещите в училище обаче този лидер би следвало да е ориентиран към техните нужди и нуждите на самата организация, то за родителите и хората извън училищната система неговата лидерска и мениджърска дейност следва да е фокусирана в много по-голяма степен не толкова върху учителите, колкото върху учениците, тяхната мотивация, учебни постижения и възпитание. Тези две групи мнения могат да послужат като отправна точка за очертаване на предизвикателствата пред училищното управление в съвременните социално-икономически условия и да дадат насока за перспективите пред неговата оптимизация в контекста на удовлетворяване на очакванията за качествено образование.

Оптимизиране и въвеждане на иновации в училищното управление

Развитието и трансформацията на училището като образователна среда неизбежно преминава и през оптимизиране и нововъведения в неговото уп-

равление. Безспорен е фактът, че за да се осигури адекватно функциониране и достигане на целите на организацията, управленската дейност играе ключова роля. Промените в българската образователна система в последните години, делегирането на права и пълномощия на директорите в управлението на училищата поставят пред науката и практиката редица въпроси, свързани с ефективността на управленската дейност и нуждата от подобрения в нейната реализация. С цел проучване мнението на респондентите по тези проблеми в проведеното изследване бяха зададени следните два въпроса: „Според Вас кои са приоритетните елементи в управлението на училището, които трябва да се оптимизират?“ (айтем 12) и „Според Вас какви качествено нови промени е необходимо да се въведат в управлението на училището, за да се осигури образование, отговарящо на изискванията на обществото?“ (айтем 13). Основната информация, която се търси с тези въпроси, е свързана с реалната оценка на изследваните лица за конкретните параметри на управлението на училището, които следва да бъдат подобрени или променени така, че управленският процес да отговаря на спецификите на училищната организация и същевременно да осигурява постигането на нейните цели и задачи по отношение осигуряването на качествено образование.

Като цяло между двете групи респонденти (специалисти и неспециалисти) при отговора на въпрос 12 за оптимизацията на някои елементи в управлението различията в мненията са по-скоро в степента на тежест, която те придават на един или друг елемент. И двете групи твърдо се обединяват около един ключов елемент, а именно „формите и средствата за мотивация на ученици и учители за постигане на съвместните образователни цели“, който е посочен като изискващ оптимизация от 60,3% от работещите в системата и от 57,9% от родителите. Тази категоричност ясно сочи, че от управленските субекти в училището се очаква не толкова и не само да планират и контролират, но по-скоро да мотивират за съвместна работа педагогическите специалисти и учениците така, че образователните цели на училището да бъдат постигнати. Този процес преминава през търсенето на нови форми и средства за мотивация, които да стимулират ефективното изпълнение на служебните задължения на едните и творческото участие и ангажираност с учебния процес у другите.

Не е случайно, че следващият елемент, който респондентите единодушно считат за необходимо да бъде подобрен, са мениджърските умения и компетентности на училищните директори. Осъзнаването на важността на управлението за организацията и на качествата и способностите на управляващия субект за ефективна реализация на всички управленски функции е от особено значение за трансформациите в образователната система. Квалификацията и компетенциите на директора в областта на мениджмънта и, по-конкретно, в образователния мениджмънт, имат пряко отношение към качеството на неговата управленска дейност. Участието в разнообразни квалификационни форми и курсове за повишаване на мениджърската компетентност се отчита като реална

нужда в подготовката на училищния директор. Макар да е задължително той да познава спецификата на работата на учителите и училището, да е наясно с обучението и възпитанието като процес и с образованието като резултат и да има педагогическа компетентност, липсата или недостатъчно доброто ниво на мениджърските умения съществено затруднява реализацията не само на чисто административните му функции. Тази липса затруднява и способността му да поставя адекватни мисия, визия и цели пред образователната институция, които да вдъхновяват и да провокират ангажираност и положително отношение към работния процес на учителите и да вдъхнат чувство за принадлежност и желание на учебни постижения у учениците. Ето защо не е случайно, че именно мениджърската подготовка на училищните директори като предпоставка за ефективно управление е един от основните елементи, който голяма част от изследваните лица сочат като нуждаещ се от оптимизиране.

Разпределението на отговорите на двете респондентски групи на въпроса за елементите, които приоритетно трябва да се подобрят в управлението на училището, се различават повече в начина, по който са разпределени тежестите на значимост на отделните компоненти извън първите два, които вече бяха посочени. Докато при учителите формите и средствата за мотивация и мениджърските умения и компетенции значително надвишават останалите отговори по брой посочвания, то при групата на неспециалистите процентните разпределения на отделните отговори са по-близки, което сочи, че тази група счита доста повече елементи като нуждаещи се от оптимизация и промяна. При работещите в образователната система само вече разгледаните отговори надхвърлят 50%, докато останалите елементи не събират повече от 35%, като най-често се движат между 20% и 34% (Таблица 4).

Таблица 4. Кои елементи в управлението на училището трябва да бъдат оптимизирани – педагози

(Възможен е повече от един отговор)

Формите и средствата за мотивация на ученици и учители за постигане на съвместните образователни цели	60,3%
Подобряване на мениджърските умения и компетентности на училищните директори	50,0%
Организирането на извънкласни и извънучилищни дейности, подкрепящи осигуряването на качествено образование	35,0%
Комуникацията между училището и обществото	34,6%
Организирането на учебно-възпитателния процес	32,9%
Планирането на целта, задачите и дейността на училището съобразно визията на ученици и родители за качествено образование	27,4%
Вътрешно училищната документация (Правилник за вътрешния ред и други училищни документи)	22,6%
Повишаване правата и пълномощията на Педагогическия съвет на училището за вземането на управленски решения	21,8%

Комуникацията в училищната общност	20,5%
Участието на училищното настоятелство в управлението	20,1%
Процесът на вътрешно училищен контрол	18,8%
Взаимодействието между управленския екип и Педагогическия съвет на училището	15,8%
Процесите на вземане на решение в училищната организация	12,8%
Участието на общността в управлението на училището	8,5%
Не мога да преценя	1,3%

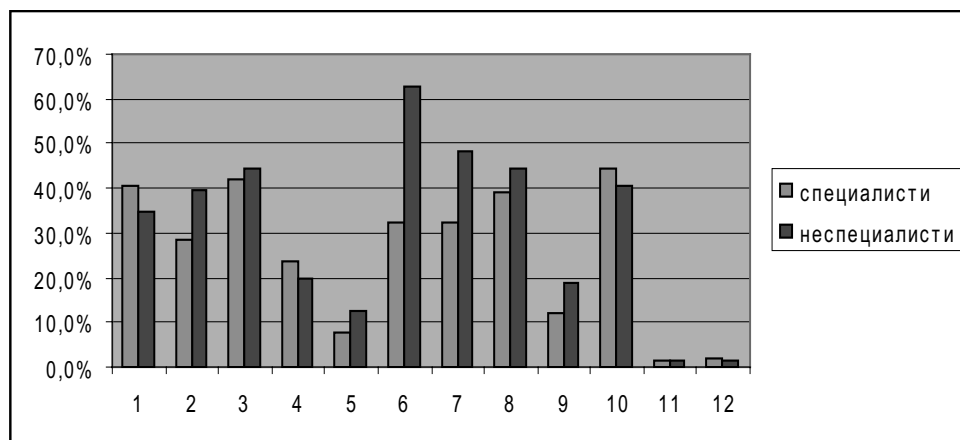
При родителите в рамките на стойностите от 55 до 39% са ситуирани общо 6 елемента, нуждаещи се от оптимизация според тях, като разликите между техните рангове са низходящо степенувани в порядъка на 5–6% (виж Таблица 5). Така очертаващото се мнение на родителите ясно сочи, че в много по-голяма степен те считат управлението на училището за нуждаещо се от реформи и оптимизация и индиректно определят много повече елементи от управленския процес като „проблематични“ или като неефективни в настоящия момент.

Таблица 5. Кои елементи в управлението на училището трябва да бъдат приоритетно оптимизирани – родители

Формите и средствата за мотивация на ученици и учители за постигане на съвместните образователни цели	55,1%
Подобряване на мениджърските умения и компетентности на училищните директори	51,7%
Организирането на учебно-възпитателния процес	48,8%
Организирането на извънкласни и извънучилищни дейности, подкрепящи осигуряването на качествено образование	43,4%
Планирането на целта, задачите и дейността на училището съобразно визията на ученици и родители за качествено образование	39,0%
Комуникацията между училището и обществото	31,2%
Процесът на вътрешно училищен контрол	27,8%
Комуникацията в училищната общност	22,4%
Участието на училищното настоятелство в управлението	18,5%
Повишаване правата и пълномощията на Педагогическия съвет на училището за вземането на управленски решения	17,6%
Взаимодействието между управленския екип и Педагогическия съвет на училището	16,1%
Вътрешно училищната документация (Правилник за вътрешния ред и други училищни документи)	14,6%
Процесите на вземане на решение в училищната организация	14,6%
Участието на общността в управлението на училището	8,3%
Не мога да преценя	4,9%

В пряка връзка с горния въпрос е и въпросът какви качествено нови промени (иновации) следва да се въведат в управлението на училището, така че то да осигурява ефективно функциониране на училищната организация (въпрос 13). Тук именно се очертават и една от големите разлики в мненията на двете групи респонденти (Графика 6).

Графика 6. Приоритетни иновации, които трябва да бъдат въведени в управлението на училището



Легенда:

- 1 Да се дадат повече права на директорите да управляват училището съобразно своите виждания и изискванията на родителите и учениците
- 2 Да се включат реално родителите и представители на общността в управлението на училището
- 3 Да се осигури задължително продължаващо образование и квалификация на директорите в областта на мениджмънта
- 4 Да се назначават в управленския екип на училището успешни мениджъри от други социални сфери
- 5 Да има по-строг контрол върху училището и директора от МОМН и неговите локални структури
- 6 Да се провежда непрекъсната самооценка на училището чрез целенасочено изследване на мненията на родители, ученици и учители
- 7 Да се въведе периодична атестация на учителите като част от управлението на човешките ресурси в образованието
- 8 Да се въведе атестиране и мандатност на длъжността на директора
- 9 Да се включи общността в избора на директор на училището
- 10 Да се обвърже атестирането на учители и директори със заплащането на техния труд
- 11 Друго
- 12 Не мога да преценя

Както ясно се вижда от графиката, според работещите в системата на средното образование в управлението на училището трябва да се въведе обвързване на оценката от атестирането на учителите и директорите със заплащането на техния труд (44,4%), да се осигури задължително продължаваща квалификация на директорите (41,9%), да се дадат повече права на директорите в управлението и успоредно с това да се въведе мандатност на тяхната длъжност (с по около 40%). Тези мнения ясно очертават нагласата на професионалистите в системата да възприемат промените в управлението на училищната организация като основно свързани с длъжността на директора и най-вече – с неговите възможности да влияе върху заплащането на труда на педагогическите специалисти. Интерес представлява фактът, че директорите и помощник-директорите на първо място посочват необходимостта от въвеждане на задължителна квалификация и продължаващо образование за заемащите тези длъжности с над 60% и едва 25% от тях считат, че директорската длъжност трябва да бъде мандатна. Това показва осъзната необходимост у управленските кадри в училище от допълнителна квалификация в областта на мениджмънта на образованието и мениджмънта на училищната организация, като същевременно мандатността не се счита за приоритет. Като цяло групата респонденти, работещи в системата на средното образование, посочват с приблизително еднаква степен на значимост голяма част от предложените във въпроса промени в управлението на училището, очертавайки по този начин картина на различни схващания и концепции за необходимите предизвикателства пред управленските кадри.

В групата на неспециалистите се откроява мнение, което събира значителна подкрепа като същностна иновация в управлението на училището, и това е необходимостта от периодична самооценка на училищната организация с участието на родители, ученици и общността (почти 63%). С доста по-нисък процент на предпочитание са въвеждането на атестиране за учителите и директорите, както и въвеждане на задължителна квалификация и мандатност за длъжността на директора (под 50%). Обвързването на атестирането на учителите и директорите със заплащането на техния труд тук е равнопоставено с необходимостта от даване на по-големи права на родителите и общността в управлението на училището (около 40%). В така очерталата се картина на родителските мнения фокусът за необходимите промени в училищното управление несъмнено пада върху необходимостта училището активно да включи родителите и учениците в оценката на неговата дейност и резултати и да отчита тази оценка при формулиране на своите стратегии за развитие, организационни и образователни цели и планове за действие. Кристално избистрящата се нужда на основните клиенти на училищната организация да се включат в оценката на училищната организация е в унисон с оценките, давани на училището като организация към момента – приоритетно негативни поради тяхната несъвместимост с очакванията и потребностите на родителите и учениците.

Перспективи и предизвикателства пред управлението на училището

Анализът на мненията на родителите и педагозите относно необходимите промени и оптимизации в управлението на училището задава ясни параметри на перспективите пред развитието на училищния мениджмънт в съвременните социално-икономически условия. Резултатите от проведените две последователни изследвания сред родители и специалисти, работещи в системата на средното образование, налагат следните изводи за възприятията и мненията на респондентите за училищната организация и нейната дейност и управление към момента:

1. Училището като цяло не отговаря на очакванията и потребностите на обществото от качествено образование. То се възприема като неадекватно на съвременните социално-икономически условия. Способността му да бъде гъвкаво и адаптивно се оценява по-скоро като недостатъчна в динамизма на времето, в което то съществува и функционира. Основните характеристики, които се приписват на училищната организация, са негативни – дава ниско образование, не дава образование, което да подкрепя реализацията на пазара на труда, скучно, бюрократично, корумпирано, неадекватно и др.

2. Училището се възприема приоритетно като бюрократична организация, с централизиран контрол. Липсва ефективна комуникация с родителите и учениците, а организацията на учебно-възпитателния процес е неефективна (особено според родителите) и не е съобразена с потребностите на учащите. Липсва гъвкавост и адаптивност при решаване на различни проблеми поради ограничените права и пълномощия на директора, които произтичат от отсъствието на адекватна и целенасочена политика в образованието, съобразена със съвременните условия и наличието на тежка и, понякога, противоречива нормативна база.

3. Директорът се възприема повече като администратор, отколкото като мениджър или лидер. Неговите основни функции се свеждат до съобразяване с нормативните изисквания, а не толкова до планирането и реализирането на ефективни, съобразени с потребностите на родители и ученици дейности в училищната среда, които да допринесат за предоставяне на качествени образователни услуги.

4. Управлението на училището се възприема като фактор за въздействие върху мотивацията на участниците в училищния живот с различен приоритет при двете групи. Учителите считат, че ефективното управление може да повлияе приоритетно върху тяхната мотивация за работа, учебните постижения на учениците и върху организацията на училищния живот, докато за родителите училищният мениджмънт се отразява предимно върху мотивацията и учебните постижения на учениците и, изненадващо, тяхното възпитание (отговор, който не е приоритетен за учителите). Като цяло мненията

на респондентите за влиянието на управлението върху различни параметри и дейности на училищната организация очертават една обща концепция за мениджърската дейност в училището като приоритетно оказваща въздействие върху човешкия фактор (мотивация) и организацията на училищния живот (планиране, организиране).

Така оформилата се картина от мнения и възгледи за училището и неговото управление се допълва и от очертаните от респондентите възможности за неговото развитие и оптимизиране. Основните елементи, върху които те съсредоточават своя поглед по отношение конкретно на управленската дейност и нейното качество, могат да бъдат обобщени в следните **перспективи** пред развитието на училищния мениджмънт:

- *Промяна в позициите и ролите, които изпълнява училищният директор.* Преходът от администратор към мениджър и лидер се очертава като приоритетен за много от респондентите, които считат, че именно лидерските качества и компетенции са ключът към ефективното управление на училищната организация. Необходимостта от задължителна продължаваща квалификация на директора се сочи като особено важна промяна в управлението и като основа за неговата ефективна реализация. Тази повишена мениджърска компетентност следва да се практикува в контекста на целенасочена и адекватна образователна политика и да се реализира чрез наличие повече права и пълномощия при вземането на управленски решения, което ще допринесе за осигуряване на адаптивност и адекватност на училищната институция към динамично променящите се изисквания на обществото. Същевременно по-ефективното управление ще допринесе за по-висока мотивация за постигане на съвместните образователни цели у учители и ученици чрез разнообразни форми и средства, които директорът може да избира и прилага съобразно спецификите на училищната институция.
- *Включване на родителите, учениците и общността в управлението на училището.* Необходимостта от реално участие чрез делегирани правомощия на представители на родителската и ученическата общност в управлението на училищната организация също се очертава като приоритетен въпрос сред изследваните лица. Макар да са налице различия в мненията относно степента и формите на това участие и относно въпросите, в решаването на които могат да се включат родителите и учениците, самите директори и учители ясно заявяват необходимостта от по-активно включване на тези две групи в управленската дейност. Докато родителите считат, че те биха могли активно да се включат в атестацията на учителите, на директора и дори в избора на директор, то педагогическите специалисти са по-скоро склонни да очакват от тях предимно организационна подкрепа и изразяване на мнение. Несъм-

нен обаче остава фактът, че съществуващите в момента форми на участие на родителите в управлението на училището са неудовлетворителни и следва да се оптимизират чрез въвеждането на по-пълноценни механизми за включване в управленските процеси и във взимането на управленски решения.

- *Необходимост от самооценка на училищната организация с участието на родители и ученици.* Въпросът за регулярната самооценка на училището очевидно стои на преден план за родителите и не е толкова приоритетен за специалистите, работещи в системата на средното образование. Въпреки това, отчитайки факта, че и двете групи респонденти ясно заявяват своето мнение за училището като неадаптивна организация, откъсната от потребностите на своите реални клиенти, тази самооценка е от ключово значение за неговото ефективно управление. Проучването на нагласите и нуждите от определени образователни услуги и анализът на оценките на родители и ученици за училището и неговата дейност се очертават като съществен елемент от ефективния училищен мениджмънт, способен да даде адекватна визия и мисия на училището и да води към изпълнение на образователните цели.

Тези ключови промени в управлението на училището, очаквани и артикулирани от изследваните лица (педагози и родители), поставят пред теорията и практиката на училищния мениджмънт няколко сериозни предизвикателства:

- На първо място – необходимост от качествена, съобразена със социално-икономическите реалности образователна политика на национално ниво, подкрепена от съответната адекватна нормативна база. Стратегическият и оперативен мениджмънт на училищната организация не може и не бива да съществува в нормативен вакуум и следва да е подчинен на националните приоритети в образованието при осигурен адекватен баланс между националните образователни цели (от една страна) и прерогативите на училището да адаптира тези цели в контекста на очакванията на конкретните клиенти, с които работи (от друга).
- На второ място – осигуряването на качествена квалификация и на продължаващо образование за училищните мениджъри в подкрепа на тяхното професионално развитие и ефективна управленска дейност. Децентрализацията в управлението на образователната система поставя директора между образователните цели и приоритети и пазарните подходи в образователната система. Наличието на адекватни знания, компетенции и умения в областта на образователния мениджмънт, педагогическата наука, принципите на пазарната икономика и маркетинга на образователните услуги са от ключово значение за съвременния

училищен директор. Предизвикателството тук е в разработването на такива квалификационни програми, които да отговарят на нуждите и потребностите на директорите при съобразяване с тенденциите в управленската наука и със законите и принципите за организация на ефективен учебно-възпитателен процес в контекста на конкурентно-базирания пазар на образователни услуги в системата на народната просвета.

- На трето място – съществено предизвикателство пред съвременната наука и практика в областта на училищния мениджмънт е и създаването на адекватни форми, средства, механизми и инструментариуми за самооценка и оценка на училищната организация с участието на родителите, ученици и общността и при осигуряване на спазване на държавните образователни изисквания (стандарт) за организацията и управлението на училището. Какво, как и от кого ще се оценява са въпроси, пряко касаещи осигуряването на адекватност и адаптивност на училищната организация при планирането и организирането на дейността в нея и при контрола и отчитането на постигнатите резултати. Именно тук усилията на теоретици и практики следва да се обединят по начин, осигуряващ качествен анализ на добрите практики в тази сфера, адаптирането на вече съществуващи или създаването на качествено нови механизми за самооценка и оценка на училището в контекста на очакванията към качествено образование.

Изследването и анализът на мнението и нагласите на различни групи респонденти за перспективите и предизвикателствата пред управлението на училището дава ценна информация и същевременно поставя значими въпроси пред училищния мениджмънт като научна област и практическа сфера на действие. Съвместяването на очакванията и оценките на реалните потребители на образователните услуги с очакванията и мненията на тези, които де факто ги създават изисква на първо място осигуряване на качествена рамка за образователната дейност и за училищния мениджмънт като специфична управленска дейност. Разбирането за училището като организация с особени характеристики, функционираща в полза на обществото чрез осигуряване на образование, възпитание и възможности за развитие на потенциала на учениците, пряко рефлектира и върху разбирането за същността и особености на управлението на тази организация. Поставянето на това управление на професионални основи и търсенето на възможности за неговата оптимизация и трансформация несъмнено ще допринесе за изграждането и утвърждаването на самото училище като институция, адекватна на съвременността, адаптивна към потребностите и очакванията на обществото и същевременно – предоставяща качествено образование в контекста на националните и европейски измерения и приоритети.

ЛИТЕРАТУРА

1. Георгиева, В. Метатехнологии за мениджмънт на качеството на образование, С., 2009.
2. Гюрова, В. Теория на мениджмънта – методологична основа на организацията и управлението на образованието. – В: Въпроси на образователния мениджмънт. С., 2009, 7–21.
3. Гюрова, В., Б. Кривирадева. Управление на образователната институция. – В: Въпроси на образователния мениджмънт. С., 2009, 129–147.
4. Първанова, Й. Актуално състояние на съвременните очаквания към училищното образование. – ГСУ, Факултет по Педагогика, Книга Педагогика, том 105, 2012, 227–252.
5. Schlechty, P. Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation, Jossey-Bass, 2001.

Постъпила февруари 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ОСНОВИ НА ЗДРАВНАТА КУЛТУРА НА ДЕТЕТО В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ КАТО ЧАСТ ОТ СОЦИАЛНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАТА ГОТОВНОСТ ЗА УЧИЛИЩЕ

БЕРДЖУХИ ЛЕФТЕРОВА

Berdzhuhi Lefterova HEALTH CULTURE OF CHILDREN IN PRESCHOOL AS PART OF A SOCIO-BEHAVIORAL SCHOOL READINESS

This paper represents different theoretical interpretations for concepts "health culture", "healthy lifestyle", "children's readiness for school" from different theoretical perspectives – intellectual, personal, social, socio-behavioral. Submit also national and international documents, such as "National Health Strategy for the period 2008-2013" and "Global Strategy of the World Health Organization on Diet, Physical Activity and Health" (May 2004). The study details the structure and content of "System of experimental situations with gaming and gaming-didactic character for development and formation of health culture in the child".

УВОД

Все по-нарастващата значимост за социалния и икономическия просперитет на една страна има здравният статус на нейното население. Това е свързано преди всичко с държавната здравна политика по отношение на превантивните мерки за опазването на здравето, стимулиране на гражданите да водят здравословен начин на живот (хигиена, хранене, физическа активност), осигуряване на качествени здравни грижи и здравословни условия на труд и учебна дейност, отход, спорт и др. В този смисъл учебно-възпитателният процес в детската градина и училището притежава важната задача да подпомага формирането на основи на *здравна култура* у децата в предучилищна и

училищна възраст, което в пълна степен отговаря на потребностите на съвременното демократично общество.

Теоретични аспекти на понятията „здраве“ и „здравна култура“

С. Младенова определя *„здравната култура* като част от общата култура на населението“ [11, с. 89], която представлява „съвкупност от знания, нагласи, отношения, убеждения и поведение във връзка с възстановяване, опазване и укрепване на личностното и обществено здраве“ [12, с. 224]. Тя обединява „знания, умения, отношения, свързани с всички аспекти на човешкото здраве, като статус и процесуално, в неговата динамика във възрастов план“ [13]. В този смисъл здравната култура е тясно свързана с всички страни на здравето като – физическа, умствена, емоционална, духовна и личностна.

Л. Стракова разграничава различни видове *здравна култура* – обществена и личностна, субективна и обективна, която има духовни и материални компоненти. В този смисъл здравната култура притежава многообразие от елементи – педагогически, социални, медицински, икономически, психологически, юридически и др. Задача на възпитанието е да се погрижи за правилното изграждане и съчетаване на тези елемент, което определя благополучието на личността и на обществото като цяло [12, с. 224].

В България е разработена и приета „Националната здравна стратегия през периода 2008–2013“. В нея *здравето* се приема за главна предпоставка и компонент на националното богатство, за критерий за просперитета на нацията и на демографското възпроизводство, както и на възпроизводството на материални и духовни ценности. Стратегията е насочена „към интегриране на грижата за здраве на българските граждани във всички политики – външна политика на страната, политика за национална сигурност, политика за финансова стабилност, политика за социална солидарност и справедливост, политика за опазване на околната среда, политика в областта на образованието и науката, политика при бедствия и аварии и други“. В нея се утвърждава, че „развитието на Европейската общност ще се основава както на принципите на солидарност и равни възможности за здраве и благополучие, така и на иновациите и технологичния напредък, с цел постигане на устойчиво развитие“ [17].

Глобална стратегия на световната здравна организация относно хранителния режим, физическата активност и здравето (май 2004 г.) разглежда потребността и възможността за значително намаляване на заболяванията и смъртните случаи в световен мащаб посредством по-добра хранителната диетата на хората, както и чрез насърчаването на тяхната физическа активност. Общата цел на стратегията е поощряване и защита на здравето чрез здравословно хранене и физическа активност. Основните стратегически цели са [18]:

- „намаляване на рисковите фактори за хронични заболявания, които произтичат от нездравословен начин на хранене и физическа активност чрез обществени здравни действия;
- повишаване на информираността и разбирането за влиянието на храненето и физическата активност върху здравето и положителното въздействие на превантивни интервенции;
- разработване, укрепване и прилагане на глобални, регионални, национални политики и планове за действие за подобряване на диети и да се увеличи физическата активност, които са устойчиво, всеобхватно и активно да се включат всички сектори;
- следене на науката и насърчаване на научните изследвания на храненето и физическата активност“.

Чрез цитираните по-горе документи се разкрива и актуалното схващане за *здравната култура* като [12, 224–225]:

- „отговорност към здравето, означаваща активна гражданска позиция към собственото, колективното и общественото здраве“;
- здравната култура като „обективно съществуваща и самовъзпроизвеждаща се адекватно в рамките на конкретни социално-икономически и исторически етапи на развитие, предаваща се от една човешка група на друга, както и от едно поколение на друго“;
- „възприемане на съвременния човек за субект на собственото си здраве“.

В този смисъл *равнището на здравна култура* се предопределя от редица характеристики и условия: поведенчески и субективно-личностни; битови, трудово-професионални и обществено-исторически.

Според Н. Колева „*здравната възпитаност* е израз на здравната култура на личността“ [9, с. 328]. Нейното съдържание включва съвкупността от идеите, поведението, знанията и ценностите, които са насочени към духовното и физическото личностно усъвършенстване. Следователно възпитанието и самовъзпитанието биха могли съществено да повлияят върху здравния статус на човека.

Една от основните задачи на съвременното здравно образование и възпитание е свързана с формирането на висока *здравна култура*, която се изразява в стремежа на личността да спазва правилата на *здравословения начин (стил) на живот*. Той от своя страна се осъществява чрез „оползотворяване на възможностите на природните и социалните фактори за укрепване и закаляване на организма“ [13, с. 328]; „антирисково поведение – изключване на поведенчески рискови фактори в ежедневиия личен живот“ [11, с. 139].

Всичко това изисква прилагането на един по-широк обществен подход, както и активното партньорство между професионалисти от различни области – педагози, психолози, медици, социолози, журналисти, еколози, икономисти и др.

Здравословния начин на живот може да се разглежда и като една цялостна система от необходими и полезни за личността състояния и дейности, които се изразяват посредством:

- „приемане и признаване на духовно-материалната същност на човека и на здравето като незаменимо условие, предпоставка и измерение (стандарт) за хуманистичен живот;
- реализиране на разнообразните човешки дейности и състояния (хранене, движение, труд, почивка, развлечения и др.), адекватно на тяхната вътрешна (енергийно-информационна) същност и социално предназначение, в съответствие с новото космично мислене, нравствени и морални добродетели и норми на живот;
- постигане на добро здраве, удовлетворяващ, добродетелен живот и активно творческо дълголетие“ [10, с. 72].

Готовност за училище – теоретични направления

Във връзка с разглеждането на здравната култура на детето в предучилищна възраст като част от социално-поведенческата му готовност за училище е важно да се изясни значението на понятието „*готовност за училище*“. Това всъщност е резултатът от подготовката за училище. Тя обхваща „цялостната образователна работа в детската градина“ [7, с. 46] и е възможно да се представи като модел на психична готовност за училище. Неговите основни структурни компоненти включват специфични групи фактори – времеви, когнитивно, мотивационни, социални, графологични и фактора „възрастова зрелост“ [пак там, 47–48].

Разгледаният „модел на психична готовност за училище“ кореспондира с петте главни детерминанти на „*готовността за училище*“ [4, с. 105]: факторите и условията на социалната среда; актуалното сегашно състояние в развитието на детето; досегашното и бъдещото развитие на детето; изискванията на началното училище.

Съществуват различни *направления в интерпретирането на готовността на детето за училище*, които условно обединяват теоретичните идеи в педагогическата и психологическата литература [5, с. 402]: интелектуална, личностна и социална готовност за училище.

Интелектуална готовност за училище

Някои от теоретичните постановки (П. Кеэс, Г. Вицлак, Е. Петрова, Л. Венгер и др.) относно *готовността на детето за училище* съдържат предимно разбирането, че главен момент на готовността за обучение е интелектуалното развитие на детето. Например Л. Божович определя *готовността за училище* като „съответно ниво на развитие на познавателната дейност на детето, ниво на развитие на мотивационната дейност и неговото отношение

към действителността“ [6, с. 290]. Според друг автор – П. Калчев, във връзка с формирането на *интелектуална готовност* у детето в предучилищна възраст е необходимо развитие на съответно равнище на логическо и нагледно-образно мислене, както и развитие на познавателната сфера по посока на памет, въображение, възприятие и внимание [8, с. 28].

В проучените и цитираните теоретични схващания се откроява съществуването на тенденция да се разширяват границите на моделите за *интелектуална готовност*, като от умения, навици и знания авторите насочват своето внимание към общото развитие на познавателните интереси и умствените способности [5, 414–415].

Личностна готовност за училище

Личностната готовност за училище се интерпретира в множество практически и теоретични изследвания, свързани най-общо с детската личност, с преобладаването на личностния план в анализа на *готовността за училище* и акцентирането върху личностни характеристики, необходими за обучението в училище [3, 415–416]. В този смисъл съществено значение имат резултатите от експериментални изследвания, според които в края на предучилищна възраст индивидуалните личностни особености реално предопределят всички останали равнища на детския психичен живот и дейност [14, с. 224]. Това е свързано с развитието в тази възраст на качества на личността и на съответни равнища на естетическа, интелектуална, физическа, нравствена и трудова подготовка за училище [15, с. 21]. Така например Д. Батоева дефинира *готовността на детето за училище* като „личностен феномен“, изразяващ „равнището на развитие на детето“ във физическо, умствено, емоционално-волево и социално-нравствено отношение, като същевременно разкрива развитието на мотивационната сфера и наличието на усвоени навици и умения в различните дейности и сфери [1, с. 6; 2, с. 8].

Следователно във връзка с *цялостната подготовка на децата за училище* педагогическият процес се разглежда не само насочен към усвояването на знания чрез учебна дейност, а преди всичко като формиране на личността на детето като цяло.

Социална готовност за училище

Като признак за *готовността на децата за училище* Д. Баумринд приема „социалната компетентност“, която според него представлява степента на формираност на „Аз-а“ [3]. За Бернс типът взаимоотношения, наложен в семейството, се явява един от най-важните фактори за формирането на „Аз-а“. В този смисъл очакванията на детето спрямо училището, характерът и степента на формираната самооценка влияят върху адаптацията на детето в новата училищна среда [пак там, с. 165].

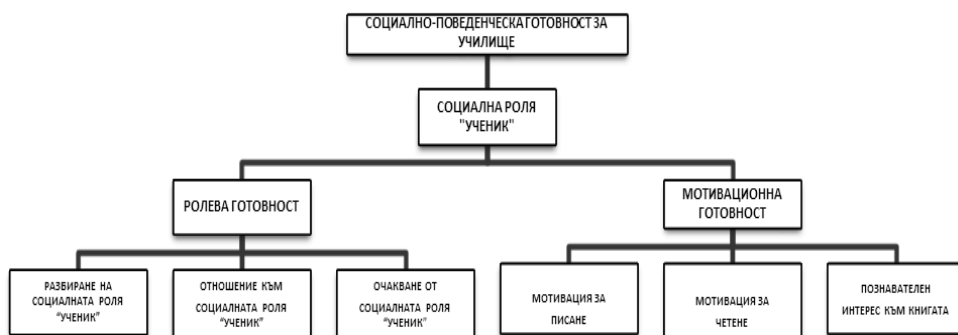
М. Якова определя социалната готовност на детето за училище като „сложно единство от социални способности и социално поведение“. Социалните способности на децата се изразяват в: уменията за общуване с връстници; проявата на търпение към присъствието на други деца и т. н. [16, с. 23].

Социално-поведенческата готовност на детето за училище

Социално-поведенческата готовност на детето за училище е част от социалното и емоционалното му развитие. Ето защо вниманието се насочва към усвояването от страна на детето структурата на социалната роля „ученик“, която включва: *разбиране* на дейностите и поведенческите изисквания, пряко свързани с постъпването на детето в училище и новата му ролева позиция; *отношение* на детето към дейностите в училище и новите социални изисквания и условия; *очакванията* на детето за новата му ролева позиция на ученик и възможностите, които тя му предоставя.

Усвояването на социални роли от детето в предучилищна възраст е пряко свързано с формирането на мотивационната му сфера и стимулирането на мотиви, вътрешно обуславящи желанието на детето да поеме новите социални роли и да се възползва от новите ролеви позиции (вж. фигура 1).

Фигура 1. Структура на социално-поведенческата готовност на детето за училище, насочена към социалната роля „ученик“

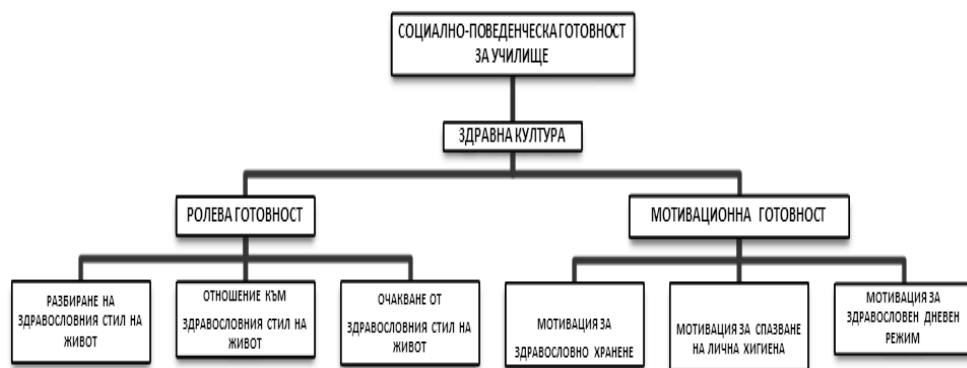


Във връзка с разглеждането на *здравната култура* на детето в предучилищна възраст като част от социално-поведенческата му готовност за училище е важно да се акцентира по-конкретно върху: *разбиране* на дейностите и поведенческите изисквания, насочени към спазването правилата на здравословен начин на живот в училище – здравословно хранене, спазване на лична хигиена, здравословен дневен режим на учене, физическа активност (спортуване), отдих, сън и др.; *отношение* на детето към дейностите в училище и новите социални изисквания и условия, насочени към здравословен начин на живот; *очакванията* на детето за новата му ролева позиция на ученик и въз-

можностите, които тя му предоставя за здравословен начин на живот.

Усвояването на основите на *здравословния стил на живот* от детето в предучилищна възраст по-подобен начин на усвояването на социални роли е пряко свързано с формирането на основи на *здравна култура* (знания, умения, отношение, ценности, поведение и дейности). Тук се има предвид възрастовата сензитивност както на някои основополагащи хигиенни привички, така и на формирането на когнитивни структури за здравословен живот. Това от своя страна има отношение към стимулирането на мотиви, вътрешно обуславящи желанието на детето да спазва правилата на здравословен начин на живот. В този смисъл здравната култура се явява важна част от социално-поведенческата готовност на детето за училище (вж. фигура 2). Това е така, защото, тръгвайки на училище и изпълнявайки социалната роля „ученик“, детето попада не само в нова материална обстановка (училището и класната стая), но и в нова социална среда – на учениците и на учителите. За да се чувства добре прието в това социално обкръжение и да има увереност и самочувствие като първокласник, то е необходимо да умее да се самообслужва (да се облича, да се храни самостоятелно и здравословно, да спазва лична хигиена, ред и чистота).

Фигура 2. Здравната култура като част от социално-поведенческата готовност на детето за училище



Система от експериментални ситуации с игров и игрово-дидактичен характер за развитие и формиране на здравна култура у детето – структура и съдържание

При организирането и конструирането на експерименталните ситуации приемам хипотезата, че типичните учебни ситуации в детската градина не са достатъчно ефективни за формиране на здравна култура у детето като част от социално-поведенческата му готовност за училище. Имам предвид, че соци-

алното развитие на детето и формирането на социално-поведенчески форми, свързани със *здравословен стил на живот (ЗСЖ)*, е преди всичко резултат от възпитанието и в значително по-малка степен зависи от обучението. Ето защо предпочитам да използвам *система* от формиращи ситуации с игров и игрово-дидактичен характер.

Според теоретичните постановки, свързани с обучение и възпитание на детето в конкретни ситуации, се поставя акцент върху следните основните моменти в процеса на конструиране и приложение на всяка от *експерименталните ситуации*:

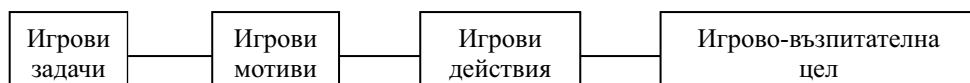
- структура на ситуацията, включваща следните компоненти: мотиви, задачи, цел; дейностна активност на детето за постигане на задачите и целта;
- съдържание на ситуацията, включващо: постановка (задачи на конкретната ситуация); активност на детето според съдържанието на конкретни дейности;
- структура на всяка конкретна игрова дейност, включена в ситуацията и съответстваща на ситуативната цел.

За представяне на съдържанието на ситуациите използваме „блок-схеми“, които ни дават възможност:

- да проследим връзката на всяка една от ситуациите със съответни образователни направления от програмата за обучение и възпитание на децата в подготвителна група;
- да очертаем връзката между всяка задача от ситуацията и конкретната дейност на децата, осигуряваща постигането на задачата;
- да комбинираме възпитателни и учебни задачи, включени в постановката на ситуацията.

Ситуация 1: игрова ситуация

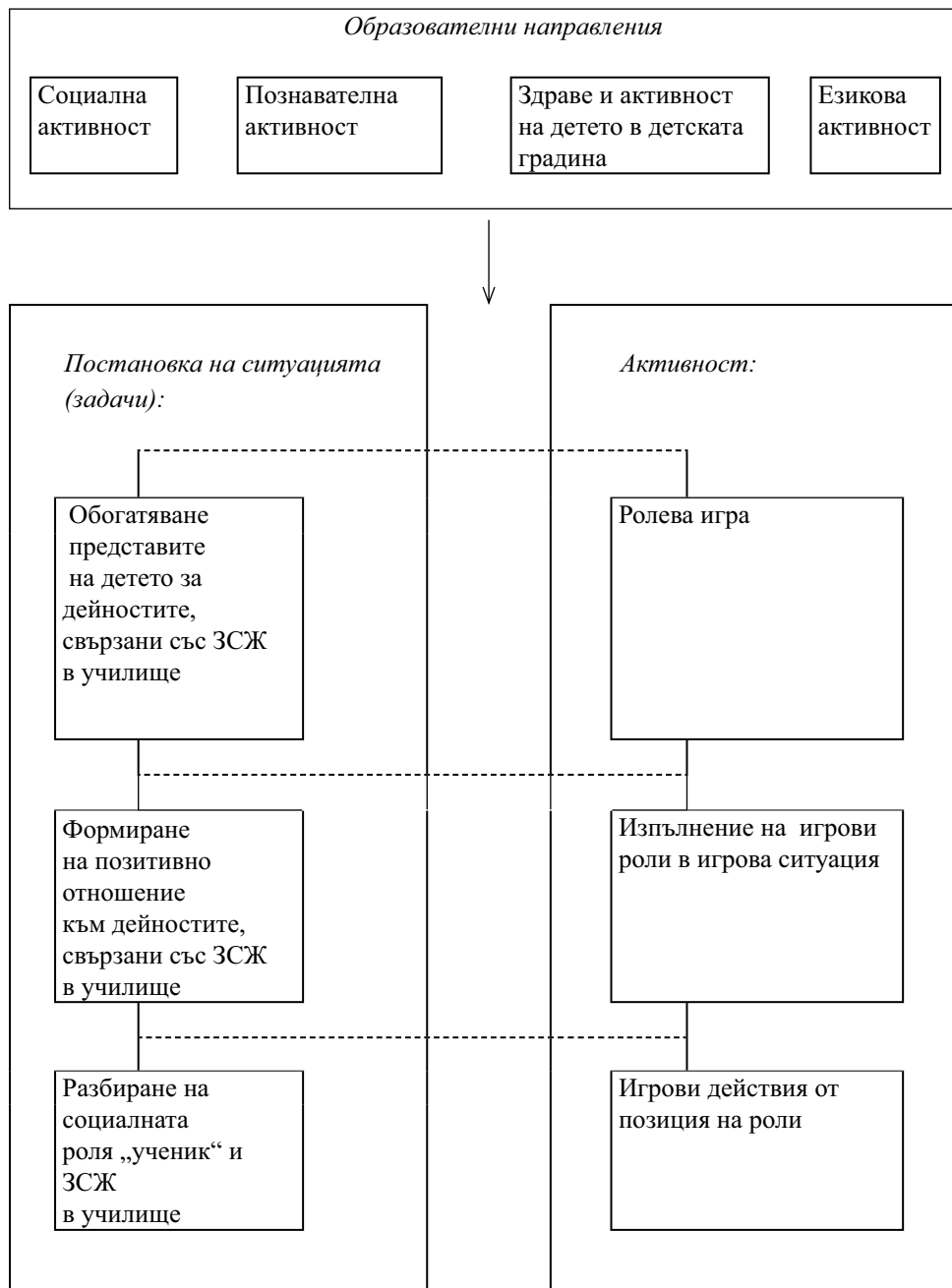
А. Структура на игровата ситуация:



Б. Блок схема¹ на ситуацията (вж. фигура 3):

¹ Блок схемите са авторски.

Фигура 3. Ситуация 1 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група

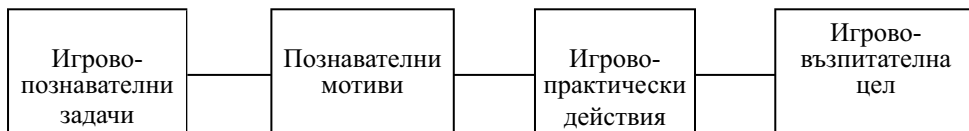


В. Структура на сюжетно-ролева игра, включена в дейността активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Сюжет* на играта: „училище“.
- ✓ *Съдържание* на играта: децата извършват действия в „междучасията“ между учебните часове, по време на които посещават „бюфета“ на училището и се хранят – избират здравословни храни, играят на двора и упражняват физическа активност, мият си ръцете, ходят до тоалетната (за целта използват кукли), обличат се подходящо за времето навън, разговарят тихо по коридорите на училището, без да тичат и др. Част от игровото време е посветено на „учебни часове“ по писане, смятане, четене, рисуване, пеене, знания за света, физическо възпитание.
- *Игрови роли*: ученици и учители.
- *Игрови действия*:
 - ✓ по време на „междучасието“ децата се хранят здравословно (избират плодове, зеленчуци, сокове и др.), мият си ръцете и зъбите, разхождат се по коридорите тихо, не вдигат шум и не хвърлят отпадъци на земята (за целта използват кошче за боклук), ходят до тоалетната (за целта използват кукли), играят физически упражнения, спортни игри и др.;
 - ✓ по време на учебните часове, с продължителност не повече от 10 минути, децата извършват различни учебни дейности – пишат (рисуват букви), смятат (рисуват цифри), рисуват картини, пеят и свирят, разглеждат карта и глобус и др.
- *Игрови правила* (скрити зад игровите роли): съобразно игровата си роля – ако са ученици, децата спазват изисквания за съобразяване с учителя и поставените от него задачи в клас, излизат в междучасие, когато свърши часът, и извършват различни дейности, свързани със здравословния начин на живот, предварително зададени от учителя, след междучасието отново влизат в час. При игровата роля – учител, правилата изискват „учителят“ да показва на децата как да извършват съответни действия по време на „междучасията“ и „учебните часове“, да дава ясни обяснения, да ги поощрява и мотивира.
- *Въображаема ситуация*: различни обособени кътове – класна стая, училищен двор, гардеробчета или закачалки (столчета) за дрехи, училищен бюфет, коридор, умивалник, приспособен към за тоалетна, където децата показват чрез кукли кога и колко често се ходи до тоалетната по време на „междучасието“ в училище.

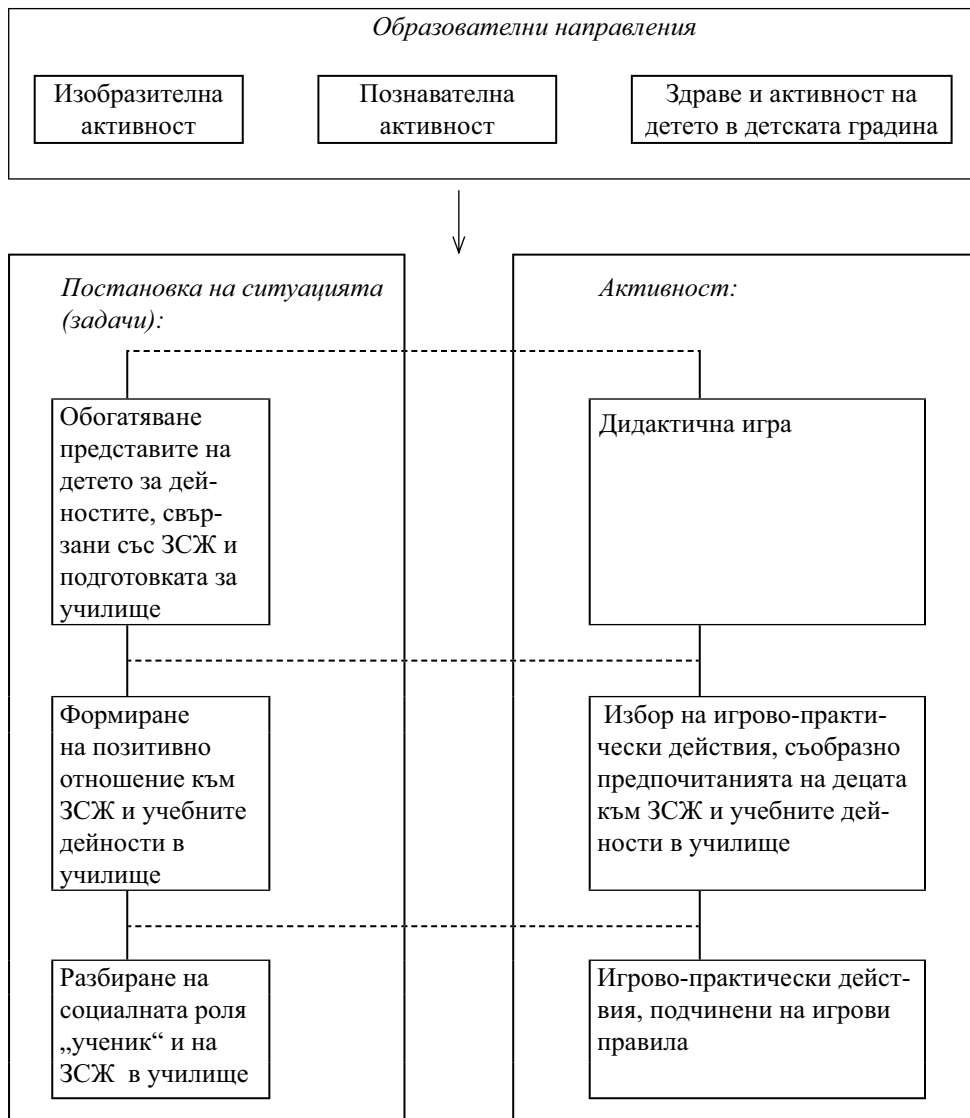
Ситуация 2: игрово-дидактична ситуация

А. Структура на игрово-дидактичната ситуация:



Б. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 4):

Фигура 4. Ситуация 2 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група



В. Структура на дидактична игра, включена в дейностната активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Познавателен замисъл на играта: “Как да сме здрави и умни“.*
- *Познавателно съдържание на играта:* децата изпълняват различни дейности, насочени към здравословен стил на живот у дома и подготовка на домашното си.
- *Игрови действия:*
 - ✓ във връзка със здравословен стил на живот у дома – децата се хранят здравословно; къпят се, обличат се и се обуват; мият си ръцете, зъбите и лицето; спят, разхождат се, играят и спортуват.
 - ✓ във връзка с подготовката на домашното – децата пишат, смятат, рисуват, „четат“ – разглеждат от илюстрирани книжки, конструират с природни материали.
- *Игрови правила:*
 - ✓ децата избират масичка със съответни материали според предпочитанията си към дадена здравословна дейност – четка за зъби, сапун, лъзглавница и одеяло, топка, играчки, дрехи, пластмасови плодове, зеленчуци, различна храна и др.
 - ✓ децата избират масичка със съответни материали според предпочитанията си към „вид домашно“ – по писане, четене, смятане, знания за природния свят, рисуване.

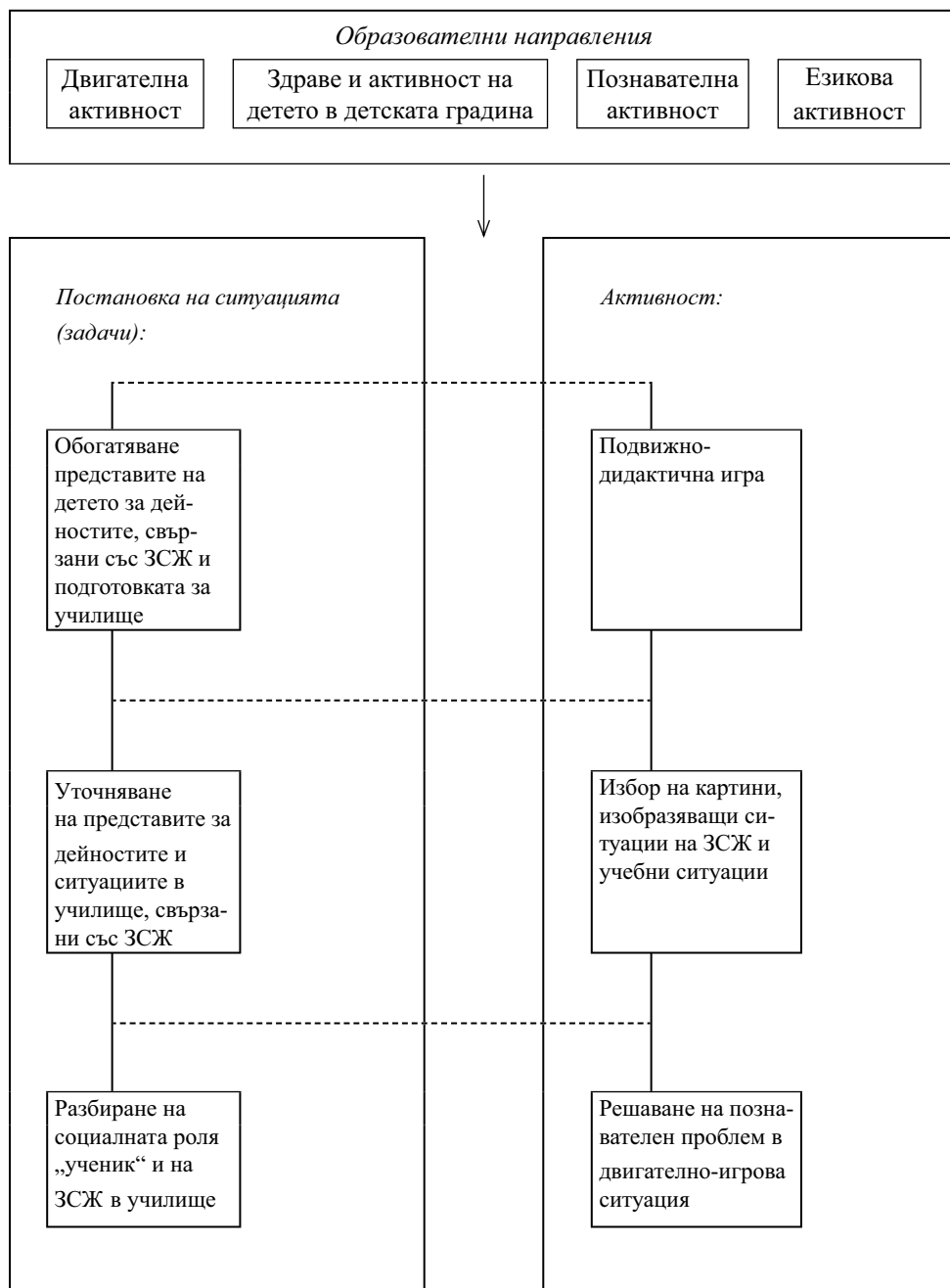
Ситуация 3: игрово-дидактична ситуация

А. Структура на игрово-дидактична ситуация:



Б. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 5):

Фигура 5. Ситуация 3 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група

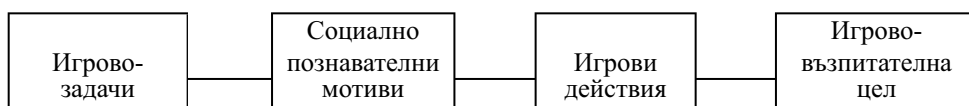


В. Структура на подвижна-дидактична игра, включена в дейността на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Познавателен замисъл на играта:* „Какво правя в училище“.
- *Познавателно съдържание на играта:* децата разпознават ситуации на ЗСЖ в училище и учебни ситуации между различни видове други ситуации.
- *Игрови действия:* свободно тичане из стаята, групиране около картинките, съобразно нарисуваните ситуации.
- *Игрови правила:*
 - ✓ с децата се разглеждат всички големи картини последователно и се обсъжда кои от тях показват какво се прави в учебните часове (учебни ситуации) и какво се прави за опазване на здравето в училище; дискутира се кои картинки не се отнасят до здравословен стил на живот, както и до дейностите в училище;
 - ✓ децата тичат из стаята под музикален съпровод и при сигнал избират една от картините, показваща какво се прави в училище, или картина, изобразяваща здравословен стил на живот и застават около нея.

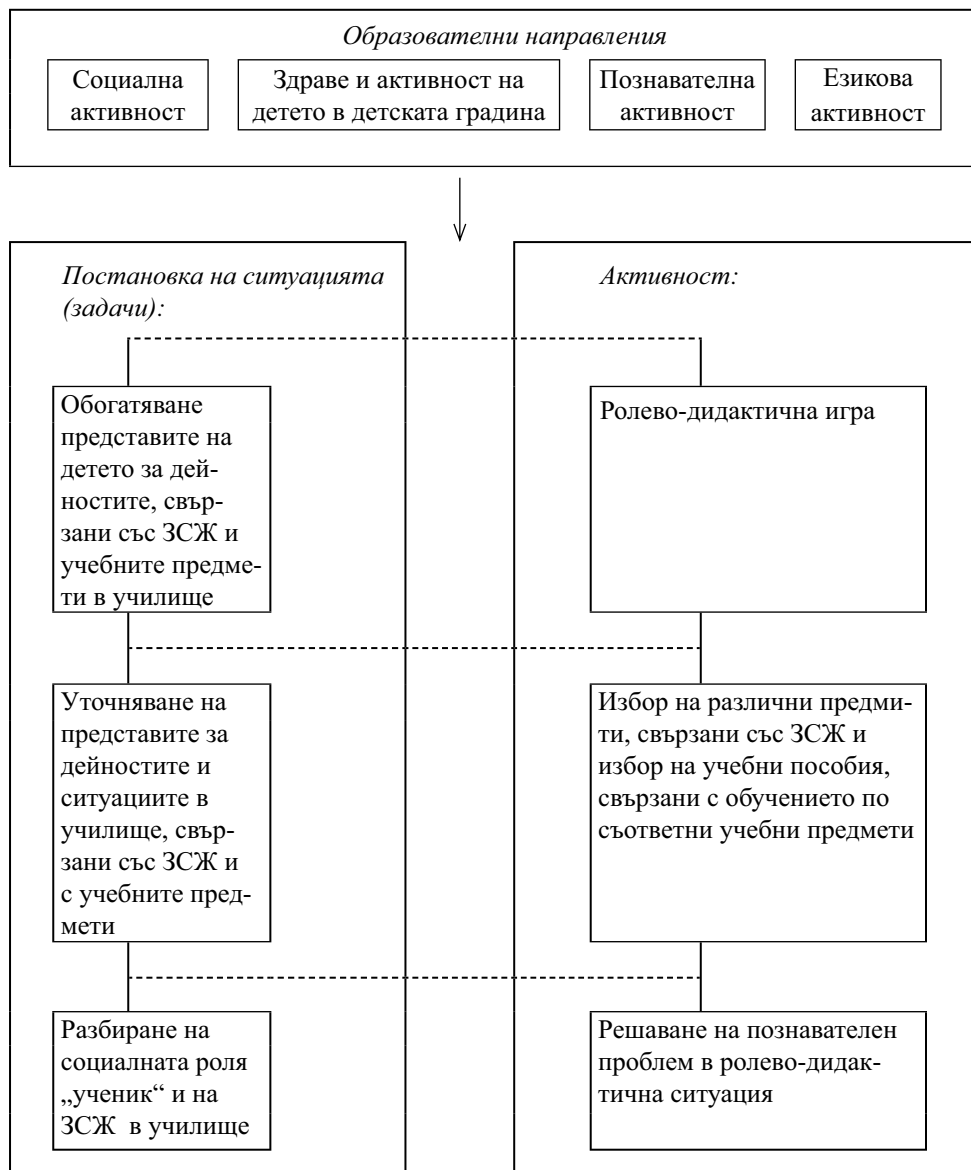
Ситуация 4: игрово-дидактична ситуация

А. Структура на игрово-дидактична ситуация:



Б. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 6):

Фигура 6. Ситуация 4 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група

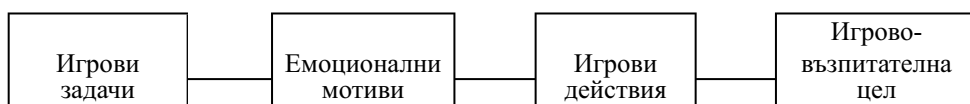


В. Структура на ролево-дидактична игра, включена в дейността активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Игров сюжет:* „При коя учителка да отида по време на час и къде да отида в междучасието“.
- *Игрово съдържание:*
 - ✓ по време на час – децата в ролите на учители извършват действия, които съответстват на „преподаване“ по рисуване, математика, писане, география и пеене.
 - ✓ през междучасието – децата в ролите на ученици отиват в съответните обособени кътове за храна, лична хигиена, игра и др.
- *Игрови роли:* учители, ученици.
- *Игрови действия:*
 - ✓ *Умствени действия:* идентификация на учебни пособия; сравняване на учебните пособия със специфичното съдържание на учебните предмети; идентификация на съответни кътове, свързани със ЗСЖ.
 - ✓ *Практически действия:* рисуване, писане на букви, писане на цифри, свирене и пеене, разглеждане на географска карта.
- *Игрови правила:* децата избират учебни пособия и според избраното от тях отиват при „учител“, която „преподава“ по съответен учебен предмет.
- *Въображаема ситуация:* различни класни стаи с различни учебни пособия; различни обособени кътове за междучасие – училищен двор, гардеробчета или закачалки (столчета) за дрехи, училищен бюфет, коридор, умивалник, приспособен кът за тоалетна, където децата показват чрез кукли кога и колко често се ходи до тоалетната по време на „междучасието“ в училище.

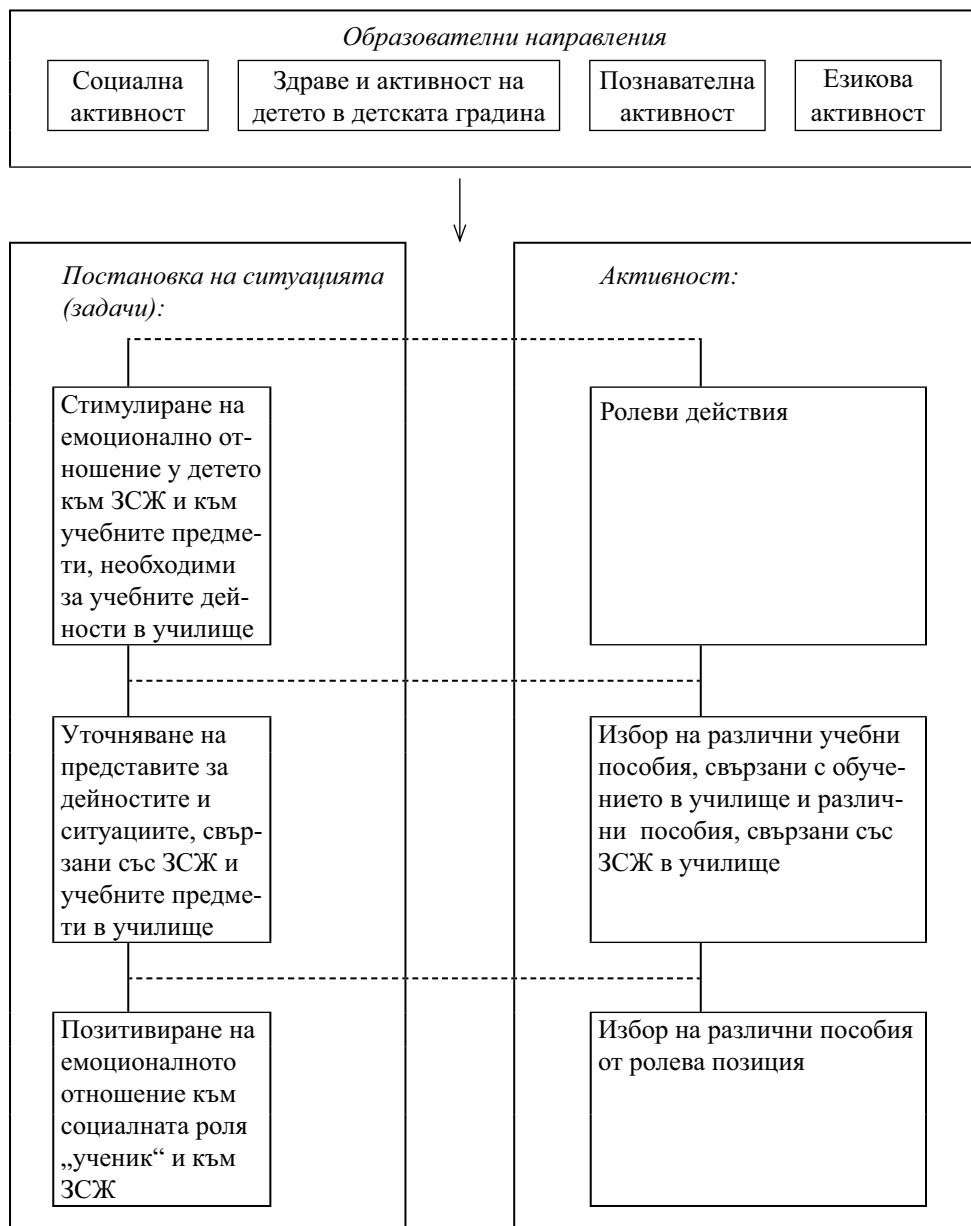
Ситуация 5: игрово-дидактична ситуация

А. Структура на игрово-дидактична ситуация:



Б. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 7):

Фигура 7. Ситуация 5 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група



Б. Структура на сюжетно-ролева игра, включена в дейността активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Игров сюжет:* „Магазин“.
- *Игрово съдържание,* включващо два етапа на изиграване на играта:

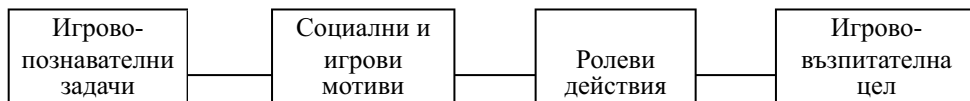
Първи етап – децата в ролите на купувачи пазаруват в магазина, като избират предпочитани от тях предмети. Изборът е спонтанен без предварително обяснение, че част от предметите в магазина могат да послужат на детето, когато стане ученик.

Втори етап – преди повторното изиграване на играта се разглеждат покупките на всяко дете и с помощта на учителката се коментира кои от тях могат да послужат в училище и за какво. Децата, които са купили учебни пособия и предмети, свързани със ЗСЖ, се поощряват (може и да се наградят). Очаква се, че при повторното изиграване на играта повечето от децата ще проявят емоционалното си отношение и ще предпочитат да си купят учебни пособия и предмети за опазване на здравето (четка за зъби, минерална вода, антибактериален гел и др.).

- *Игрови роли:* купувачи, продавачи.
- *Игрови действия:* идентификация на учебни пособия; „пазаруване“; сравняване на учебните пособия и на различни предмети, свързани със ЗСЖ с други предмети (играчки).
- *Игрови правила:* децата избират предпочитан от тях предмет от магазина:
 - ✓ *Първо* – без предварителни обяснения за предназначението на предметите;
 - ✓ *Второ* – след взаимен коментар за предназначението на „покупките“.След първото „пазаруване“ всички предмети отново се връщат в магазина и са на разположение на купувачите.
- *Въображаема ситуация:* магазин; сладкарница.

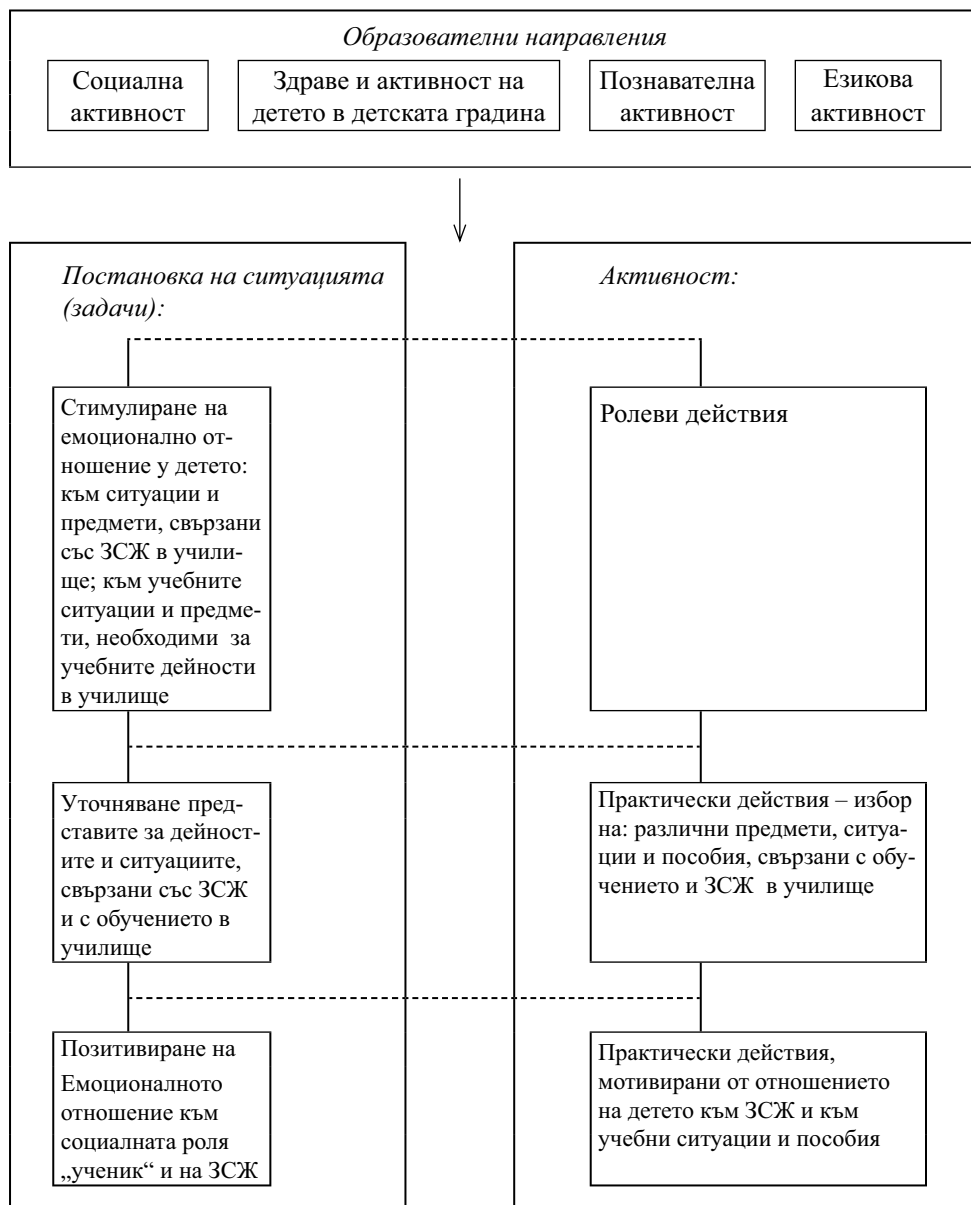
Ситуация 6: игрово-дидактична ситуация

А. Структура на игрово-дидактична ситуация:



В. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 8):

Фигура 8. Ситуация 6 – връзка на игровата ситуация с образователни *направления* от Програмата за подготвителна група



Б. Структура на ролево-дидактичната игра, включена в дейностната активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Игров сюжет: „Какво предпочитам да правя?“*

- *Игрово съдържание:* включва два етапа на изиграване на играта.

Първи етап: децата играят известно време, избирайки спонтанно един от предварително подредените „кътове за игра“, обозначени с различни цветови знаци. На този етап от играта спонтанният избор не се предхожда от предварително обяснение, че част от кътовете в занималнята са свързани с учебни дейности и здравословния стил на живот в училище, а останалите са предназначени за други дейности. При сигнал децата отиват до разграфено табло в зависимост от броя на „кътовете за игра“. Всяка колонка е маркирана в анетката с картинка, сходна с дейността, която се извършва в съответния кът. Децата поставят цветни кръгчета в зависимост от вида на избора от тях кът и цветовото му обозначаване.

Втори етап: преди повторния избор от страна на децата на „кътове за игра“ се разглежда на таблото изборният „кът за игра“ от всяко дете и с помощта на учителката се коментира в кой кът се извършват учебни действия и действия, свързани със здравословния стил на живот, и в кой кът преобладават игрови и други действия. Децата, които са избрали учебни ситуации или ситуации на ЗСЖ, се поощряват (може и да се наградят). Очаква се, че при повторното изиграване на играта повечето от децата ще проявят емоционалното си отношение към „кътове за игра“, в които имат на разположение съответни учебни пособия и предмети, свързани с опазване на здравето.

- *Игрови роли:* деца – участващи в учебни ситуации и ситуации на ЗСЖ; деца – участващи в други ситуации.
- *Игрови действия:*
 - ✓ идентификация на учебни ситуации и учебни пособия;
 - ✓ идентификация на ситуации на ЗСЖ и предмети, свързани с опазване на здравето;
 - ✓ учебни и неучебни действия в зависимост от вида на избора от детето „кът“;
 - ✓ сравняване на учебните ситуации и пособията към тях;
 - ✓ сравняване на ситуации на ЗСЖ и предметите към тях;
 - ✓ сравняване на учебните ситуации, ситуации на ЗСЖ, учебните пособия и предмети, свързани с опазване на здравето с други ситуации и предмети (играчки).
- *Игрови правила:*

Първо – без предварителни обяснения за предназначението на пространството децата избират предпочитания от тях „кът за игра“.

Второ – след взаимен коментар за предназначението на наредените в занималнята отделни пространства играта се повтаря.

Трето – преди повторното изиграване на играта децата имат на разположение таблото, което ги ориентира в избора им.

- *Въображаема ситуация:* „кътове за игра“; пособия за осъществяване на игровите действия.

Ситуация 7: игрово-дидактична ситуация

А. Структура на игрово-дидактична ситуация:



Б. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 9):

Фигура 9. Ситуация 7 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група



В. Структура на ролево-дидактична игра, включена в дейността активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Игров сюжет:* „Ученици“.
- *Игрово съдържание:*

Първи етап: час на класа – на децата се прочита кратък разказ с реално ново знание, свързано със ЗСЖ. След приключване на „учебния час“ децата изразяват оценката си за новото знание (много съм научил, малко съм научил, нищо ново не съм научил), чрез избор на съответно изображение. Знаковите значения на тези изображения предварително се разясняват от учителя.

Втори етап: голямо междучасие – децата общуват свободно в „училищния двор“. След приключване на „междучасието“ се коментира дали децата, които са играли сами, биха искали следващото междучасие да играят заедно с другите деца.

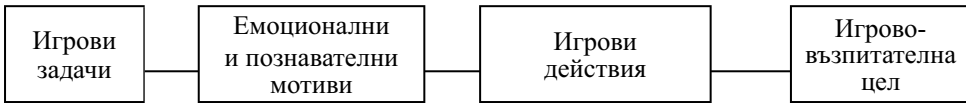
Трети етап: час по математика – решават се математически задачи, свързани с учебен материал за първи клас. След приключване на „учебния час“ децата изразяват доколко им е било интересно в този час (много интересно, малко интересно, скучно) чрез избор на съответно изображение. Знаковите значения на тези изображения предварително се разясняват от учителя.

Четвърти етап: Децата си избират изображение със знаково значение, преди да си тръгнат от училище. Знаковите значения на тези изображения (много ми е било приятно в училище, малко ми е било приятно, никак не ми е било приятно) предварително се разясняват от учителя. Изборът е отговор на инструкцията: „Каква картинка ще покажете вкъщи на майките си?“ Преди да приключи играта, с децата се коментира техният последен избор на знакови изображения.

- *Игрови роли:* ученици, учител.
- *Игрови действия:* умствено-познавателни действия; двигателни действия; сравняване на изображения със знаково значение; практически избор на изображения със знаково значение.
- *Игрови правила:* 1) избират изображения със знаково значение, показващо оценката им за ново знание; 2) избират изображения със знаково значение, показващо отношението им към възможността в училище да имат нови социални контакти; 3) избират изображения със знаково значение, показващо интересът им към учебна ситуация или ситуация на ЗСЖ; 4) избират изображения със знаково значение, характеризиращо емоционалните им преживявания в училище.
- *Въображаема ситуация:* класна стая, училищен час, училищен двор.

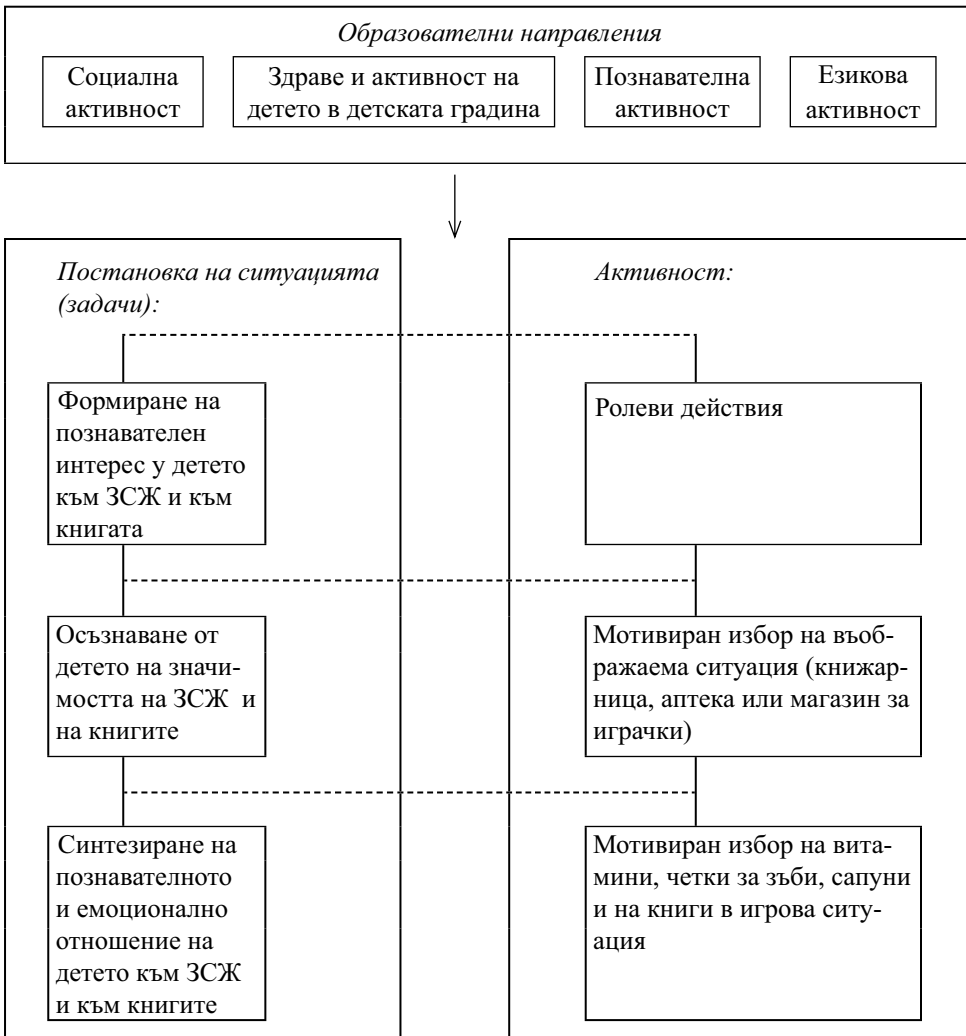
Ситуация 8: игрово-дидактична ситуация

А. Структура на игрово-дидактична ситуация



Б. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 10):

Фигура 10. Ситуация 8 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група



В. Структура на сюжетно-ролева игра, включена в дейността активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Игров сюжет:* „Хайде да пазаруваме“.
- *Игрово съдържание:* включва два етапа на изиграване на играта:

Първи етап: децата в ролите на купувачи пазаруват в избран от тях магазин – за играчки, в книжарницата или в аптеката. Изборът на магазин е спонтанен без предварително обяснение, че в книжарницата има книги, в аптеката – лекарства, витамини, четки и пасти за зъби и др., а в магазина за играчки – играчки, които не са свързани с дейностите в училище, ролята на „ученик“ и здравословния стил на живот.

Втори етап: преди повторното изиграване на играта се разглеждат покупките на всяко дете и с помощта на учителката се коментира кои от тях могат да послужат в училище и за какво. Децата, които са купили книги от книжарницата или предмети от аптеката, се поощряват (може и да се награждат). Очаква се, че при повторното изиграване на играта повечето от децата да пазаруват в книжарницата и аптеката, проявявайки интерес към книгите и към опазване на здравето.

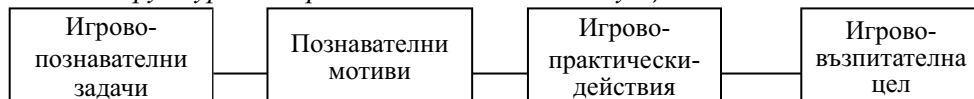
- *Игрови роли:* купувачи, продавачи.
- *Игрови действия:* идентификация на магазини и тяхното предназначение; „пазаруване“; сравняване на книги; сравняване на предмети за опазване на здравето; сравняване на книги, предмети за опазване на здравето и играчки.
- *Игрови правила:* децата избират предпочитан от тях магазин: 1) без предварителни обяснения за предназначението на магазините; 2) след взаимен коментар за предназначението на „покупките“ от магазините.

След първото „пазаруване“ всички предмети отново се връщат в магазините и са на разположение на купувачите.

- *Въображаема ситуация:* магазин за играчки; сладкарница; книжарница; аптека.

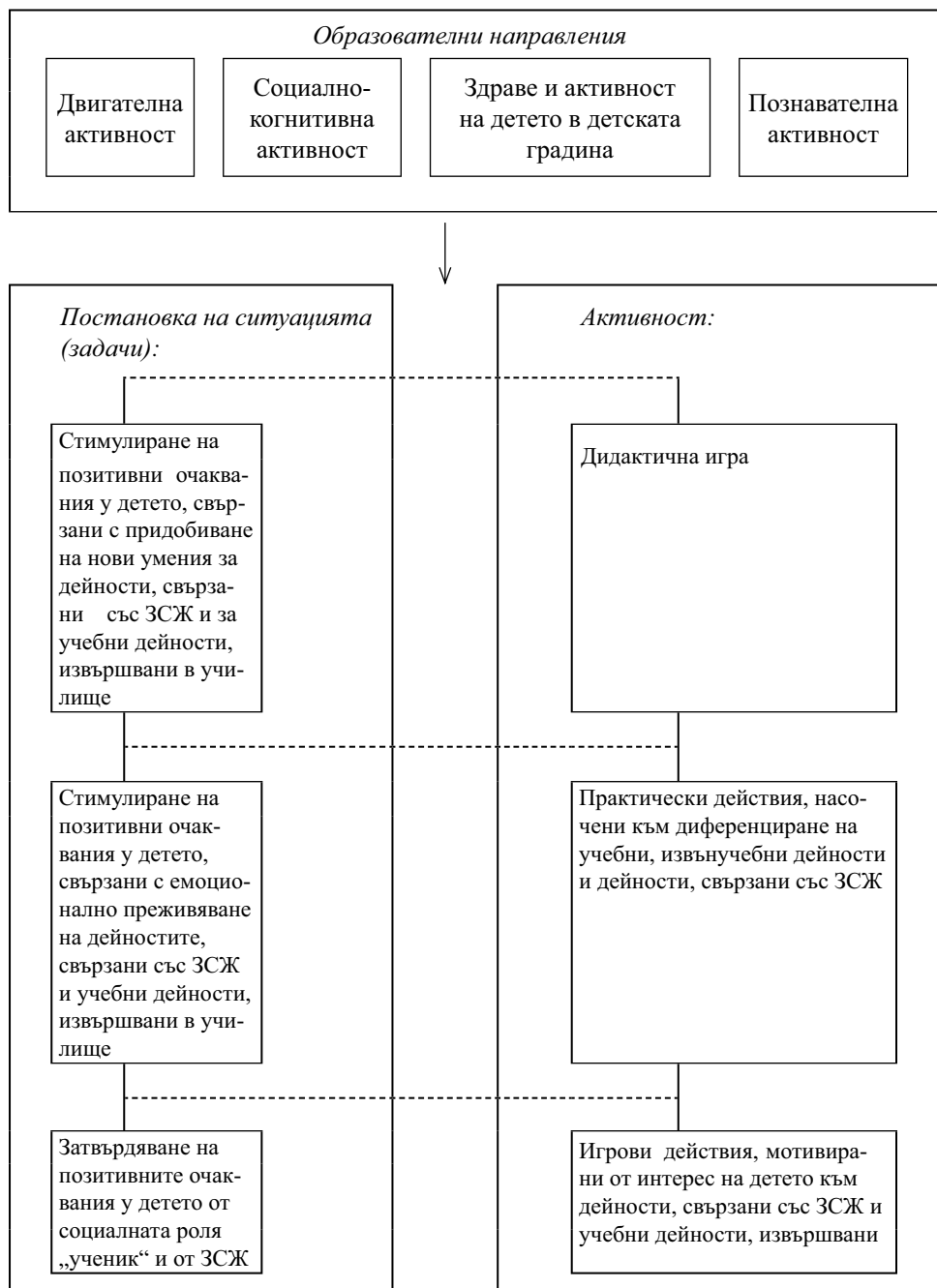
Ситуация 9: игрово-дидактична ситуация

А. Структура на игрово-дидактичната ситуация



В. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 11):

Фигура 11. Ситуация 9 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група

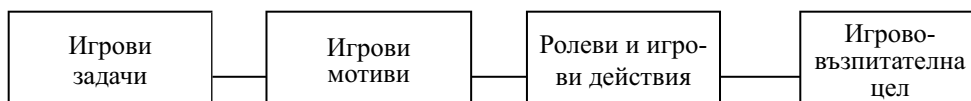


В. Структура на дидактична игра, включена в дейностната активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Познавателен замисъл на играта:* „Лото – какво ново ще се науча да правя в училище“.
- *Познавателно съдържание на играта:* децата разбират разликата между практически и умствени действия в училище, в детската градина и в бита.
- *Игрови действия:* децата подреждат лото с картинки на ситуации, които са типични за училище, за опазване на здравето и други ситуации, като спазват съответни знакови упътвания.
- *Игрови правила:* децата нареждат картинките от лотото в зависимост от знаците – за училище, опазване на здравето, детска градина и бита.

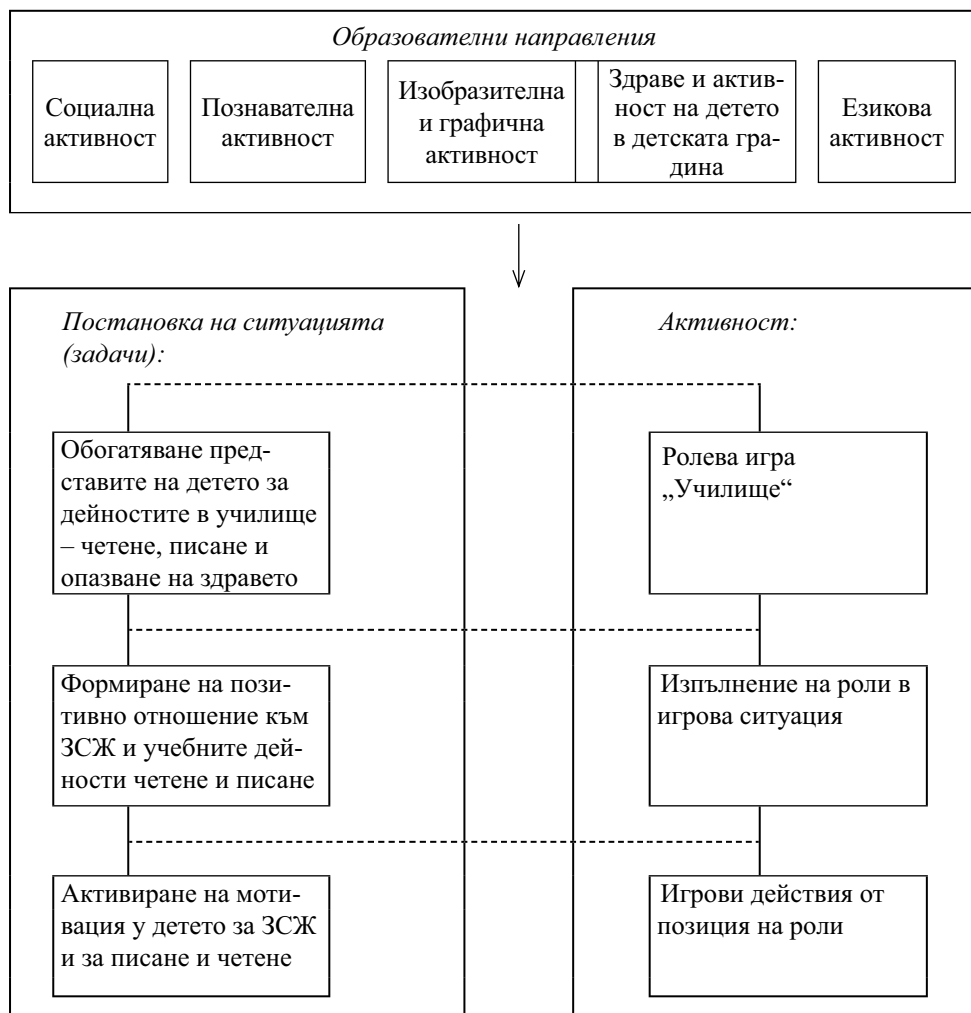
Ситуация 10: игрова ситуация

А. Структура на игровата ситуация:



Б. Блок-схема на ситуацията (вж. фигура 12):

Фигура 12. Ситуация 10 – връзка на игровата ситуация с образователни направления от Програмата за подготвителна група



В. Структура на сюжетно-ролева игра, включена в дейностната активност на детето по посока на задачите на ситуацията:

- *Сюжет на играта:* „Да четем, да пишем и да бъдем здрави“.
- *Съдържание на играта:*
- ✓ децата извършват действия в учебния час, като играят в различни класни стаи, свободно избрани от тях според предварително коментираните учебни занятия във всяка класна стая: в първата класна стая учителката ще им чете урок; във втората – децата сами ще си подбират

книжки и ще четат от тях каквото искат; в третата – ще имат възможност да препишат върху индивидуални листове няколко думи, написани на дъската; в четвъртата – ще могат да рисуват.

✓ децата извършват действия в „бюфета“ между учебните часове, по време на които посещават „бюфета“ на училището и се хранят – избират здравословни храни, играят на двора и упражняват физическа активност, мият си ръцете, ходят до тоалетната (за целта използват кукли), обличат се подходящо за времето навън, разговарят тихо по коридорите на училището, без да тичат, и др.

- *Игрови роли:* ученици и учители.

- *Игрови действия:*

✓ по време на „междучасието“ децата се хранят здравословно (избират плодове, зеленчуци, сокове и др.), мият си ръцете и зъбите, разхождат се по коридорите тихо, не вдигат шум и не хвърлят отпадъци на земята (за целта използват кошче за боклук), ходят до тоалетната (за целта използват кукли), играят физически упражнения, спортни игри и др.;

✓ по време на учебните часове децата пишат букви; разглеждат книжки и четат познати думи; рисуват; слушат урок, прочетен от учителка.

- *Игрови правила* (скрити зад игровите роли):

✓ по време на учебния час – съобразно избраната от тях класна стая извършват определени действия, като след всяко „междучасие“ децата могат да изберат нова класна стая;

✓ през „междучасието“ в зависимост от избория от тях обособен кът извършват определени действия, като след всеки учебен час децата могат да изберат нов кът, за да прекарат „междучасието“;

✓ след приключване на играта се коментира с различните деца в коя класна стая им е било най-интересно. Поощряват се децата, избрали един път или два пъти класни стаи за писане и самостоятелно четене.

- *Въображаема ситуация:* различни обособени кътове – класни стаи (за четене, писане, смятане, рисуване), училищен двор, гардеробчета или закачалки (столчета) за дрехи, училищен бюфет, коридор, умивалник, приспособен кът за тоалетна, където децата показват чрез кукли кога и колко често се ходи до тоалетната по време на „междучасието“ в училище.

ИЗВОД

Чрез представените 10 блок-схеми на игрови и игрово-дидактични експериментални ситуации, чиято основна цел е първоначалното формиране на познания за „здравословен начин на живот“, се откроява връзката на всяка ситуация с образователните направления от Програмата за подготвителна

група. Задачите, които се поставят от учителя и съответстващата активност на детето с когнитивна, емоционална и социална насоченост, са разгледани детайлно. Това улеснява тяхното непосредствено практическо приложение в реалните условия на детската градина. То е възможно единствено чрез съвместната активност на двата субекта във всяка ситуация – учителят и детето, което утвърждава съвременното разбиране за необходимостта от субект-субектни взаимоотношения в учебно-възпитателния процес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батоева, Д. Комплексна методика за училищна зрялост на 6–7-годишни деца. С., 1999.
2. Батоева, Д., Г. Бижков, Е. Русинова, Н. Витанова и др. Насоки за диагностика на готовността на децата за училище. С., 1996.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
4. Бижков, Г., Диагностика на готовността на децата за училище. С., 1996.
5. Бижков, Г., Педагого-психологическа диагностика – част I. С., 2003.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
7. Захариева, Р. Трите модела за училищна готовност. С., 2004.
8. Калчев, П. Готовност за обучение в училище. С., 2005.
9. Колева, Н. Здравно-хигиенни предпоставки за хуманизиране на педагогическия процес. – В: Хуманизация и демократизация на педагогическия процес в условията на университетското образование. Под ред. Емилия Рангелова, 205-209. ЕКС-ПРЕС, 2006.
10. Колева, Н. Хуманистични измерения на здравословния начин на живот – иновационна възпитателна система. С., 2012.
11. Педагогика /Теория на възпитанието – първа част/ Под ред. на Т. Попов, Г., 2012.
12. Стракова, Л. Здравна култура. Гражданско образование, под ред. Захариев, З., София: НИО, 2001.
13. Теория на възпитанието. Под ред. Димитров, Л., С., 2005.
14. Непомнящая, Н. И. Опыт системного исследования психики ребёнка. М., 1991.
15. Николов, П. Шестгодишният ученик. С., 1991.
16. Якова, М. Възможност за осъществяване на социална готовност на децата за училище. – *Предучилищно възпитание*, 3–4, 1990.
17. МС. Националната здравна стратегия през периода 2008–2013. <http://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=711> – (05 28, 2012).
18. WHO. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. 2012. <http://www.who.int/dietphysicalactivity/goals/en/> – (accessed 05 29, 2012).

Постъпила януари 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ПРАКТИКАТА НА ДОМАШНОТО ОБУЧЕНИЕ:
АЛТЕРНАТИВА НА УЧИЛИЩЕТО ИЛИ ОПИТ
ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА ПРОБЛЕМИТЕ
НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

БИЛЯНА ГЪРКОВА

Biliana Garkova. HOMESCHOOLING: A SUBSTITUTE FOR PUBLIC SCHOOLS OR SIMPLY AN ATTEMPT TO AVOID PUBLIC EDUCATION'S PROBLEMS

Nowadays, when speaking of our children's education, more and more parents decide to take up homeschooling. Homeschooling is another way to provide students with knowledge and developmental programs, that've already been added to most public and private schools' programs. Most common reasons for that decision are: the need of certain religious or moral knowledge; dissatisfaction of the academic environment and, also, of school's achievements; disapproval of sociopsychological climate in class. The aim of this research is not to describe homeschooling models, but to engage the attention with the characteristics, that give chance to identify what's common and what's different in the specific situation.

Практиката на домашното обучение е явление, което би могло да бъде обект на изследвания и анализи в различни сфери на педагогическото познание. И във всеки един от случаите изводите биха могли да се определят като интригуващи със своята новост. Причината – изключителната вариативност и многомерност на явлението, което допуска в по-голяма степен описание на отделните случаи, отколкото натрупване на факти и извеждане на тенденции.

Домашното обучение или homeshcooling-а (наричано още домашно образование, училище вкъщи или базирано у дома обучение) е обучението на децата вкъщи, най-често от родителите (в някои случаи и от наставници), за

разлика или при сравнение с обучението в други формални структури (или институции) – обществени, държавни или частни училища [19]. Макар в нееднаква степен разпространено и по различни начини регламентирано разрешението родителите да създават учебна среда за децата си у дома се представя и възприема като алтернатива на учебната среда, съществуваща в държавните или частните училища. Практиката на *homeschooling*-а (като съзнателен и аргументиран избор на родителите) е факт най-вече в т.нар. развити страни [пак там]. Такъв подход към проблема детерминира и целта на настоящето изследване – анализиране основателността на аргументите за представяне практиката на домашното обучение като отрицание и противостояние на образованието на децата в държавни (респективно частни) училища или за разглеждането ѝ като своеобразен опит за преодоляване на противоречията и за разрешаване на проблемите, съществуващи в системата на институционалното обучение и възпитание.

Разпространеността на практиката на домашното обучение в много голяма степен детерминира интензивността и дълбочината на изследванията, реализирани в тази посока. Преобладаваща част от проучванията са насочени към изясняване на причините, извеждане на преимуществата и ограниченията на обучението у дома, към описание на конкретните случаи или опити. Като характерна черта както за теоретичните, така и за емпиричните изследвания на практиката на домашното обучение може да се отбележи представянето на последната според принципа на „черната кутия“ – изяснени и отграничени са основанията и причините, т.е. това, което е „на входа“; описани и конкретизирани са последствията и резултатите, т.е. това, което е „на изхода“; без обаче целенасочено да се проучва самият процес, т.е. без да се анализират моментните състояния на цели, съдържание, технология, характеристики на субектите, тяхната промяна или движение [виж: 13, с. 133].

Би могло да се твърди, че за разлика от много други страни у нас практиката на домашното обучение се познава в сравнително малка степен. Като непознаването означава не толкова недостатъчност на информацията, отнасяща се до основанията, реализацията и претенциите, колкото ограниченост на фактите и анализите, свързани с конкретните варианти, чрез които тази дейност се осъществява. Доколко особеностите на съвременната образователна действителност са провокирали избора на *homeschooling*-а като вариант за подготовка на децата и в какво се състои своеобразието при организирането и осъществяването на конкретната дейност – са не само въпроси, пораждащи изследователски интерес, но и въпроси, чиито отговори позволяват да се излезе извън границите на (понякога несъзнавана и непреценена) едностранчивост при интерпретациите и изразяването на становища. Възможно е последното да се дефинира и като нужда от проява на толерантно отношение към конкретната практика, ако разбираме толерантността като знание преди всичко, само по себе си предполагащо зачитането и уважението на различността.

ПОГЛЕД КЪМ ОСНОВАНИЯТА ЗА ИЗБОР

Често изборът на обучение на детето/децата в домашни условия е предпоставен. Т.е. съществуват „обективни“ причини, „външни“ за семейството условия, налагащи съответното решение. Това са ситуации, при които са факт чести отсъствия (респективно пътувания) от конкретното място; също така – отдалечеността (или изолираността) на мястото за живеене от други населени места. Отчитайки деликатността и спецификата на проблемите, към „обективно“ детерминирани случаи на избор на домашно обучение могат да се отнесат и ситуацияите, при които наличието на специални образователни потребности или категорично изяви дарби и способности у децата налагат нуждата от организиране на образователна среда и реализиране на обучението им у дома от техните родители, наставници или специално подготвени лица.

И ако горепосочените ситуации се приемат като „естествени“ или напълно основателни за избор на домашно обучение, дискусиите за неговото съществуване, възможности и перспективи се отнасят преди всичко до моментите, при които то е съзнателен, обоснован и защитаван избор на родителите.

От социална, психологическа или педагогическа гледна точка интерес представляват „субективните“ причини или „вътрешните“ за семейството условия, които водят до и налагат практиката на домашното обучение.

Резултатите от изследвания показват, че най-често родителите вземат конкретния тип решение, ръководени от желанието за осъществяване на религиозно или морално обучение на техните деца; при наличие на неудовлетвореност от академичното обучение и постиженията, регистрирани в „другите“ училища; както и поради неодобрение на особеностите и възможностите на училищната среда [19].

Доколкото са възможни консенсус при изясняване основните факти във връзка с изследваното явление и еднозначното им терминологично обозначение, що се касае до предпоставките за избор на конкретната практика, теоретиците разграничават две направления: идеологическо и педагогическо. Представителите на т.нар. идеологическо направление аргументират идеята за обучение на децата у дома с необходимостта от религиозно обучение [1] и със значимостта определени ценности и норми на поведение да се изграждат чрез взаимодействието в семейна среда. Като потвърждение на тази теза може да се представи идеята на Р. и Д. Мур (приемани като основоположници на направлението), че „дивидентите“ и постигнатото при емоционалното развитие с родителите у дома (особено във възрастта 8–12 години) са резултати, критични по своята дългосрочност. Постъпването на детето в училище прекъсва такъв тип „процес“, а възстановяването или коригирането му са невъзможни в институционална среда [виж: 15, с. 5]. Тезите в подкрепа на обучението у дома, приписвани на педагогическото (в някои случаи обозначаващо и като

методическо) направление са в най-голяма степен рефлексия на възможностите и перспективите, които училищната среда предоставя на децата, както и на характеристиките на академичните им постижения. В този случай повечето специалисти се позовават на Дж. Холт, привеждайки неговите твърдения, че децата не успяват и се провалят в училище под натиска на възрастните, водещ до това ценността на училищната система да се вижда не в мисленето и открителството, а в игрането на училищна игра [12, с. 8; 15, с. 5; 19].

Коректно е да се отбележи, че самостоятелното разглеждане на направленията е в границите на относителността и те по никакъв начин не могат и не трябва да се възприемат като смислово противоречащи си или взаимноизключващи се практически. И в двата „случая“ обучението (респективно образованието) на децата се възприема като естествено преживяване на аспект от живота, който се случва чрез ангажираността на членовете на семейството един с друг в ежедневието [19].

Последното дава основания да се дискутира една от често даваните на домашното обучение характеристики, а именно, че то е алтернатива на обучението в държавните (респективно частните) училища. Ако алтернативността означава категорично отрицание или диаметрално противоположна възможност, то трудно би могла практиката на homeschooling-а да се впише в някакви класически рамки на неинституционалност. Представените основания на решението децата да се обучават у дома навеждат на мисълта за неодобрявана недостатъчност, а не за тотално неприемане и отрицание. Или казано по друг начин – домашното обучение, конституирано не като контрапункт на училищната институция, а като „училище“, претендиращо да притежава (или на което по дефиниция е много по-присъща) максимално проявена рефлексивност спрямо потребностите, възможностите и перспективите на децата.

Предвид спецификата на анализиранията практика категорично може да се отхвърли вероятността за еднозначно интерпретиране на всяко едно от представените по-горе основания; т.е. природата на явлението, сама по себе си, предполага появата на различни гледни точки и различни тълкувания на всяка една от представените причини. За целите на настоящия анализ те ще се разгледат самостоятелно и независимо едно от друга при отчитане относителността на такова деление и условността при извеждането на „водещ“ мотив.

Липсата на религиозно обучение в училищата и стремежът/желанието на определена група родители да предадат на децата си и да ги възпитат според ценностите на споделяните от тях религиозни идеи и практики в много случаи се оказва водещ мотив при избора децата да се обучават у дома. Убедеността в нуждата от формиране на възприятия в контекста на определена идея и потребността от предаването на религиозен опит стават смислоопределящи по отношение мисията на обучението. Те определят съдържанието, начините и границите на последното. (Тук се изключват случаите, при които решенията

се обясняват като върховно „внушение“, „повеля“ или като „заръка“ на религиозните лидери [виж: 2].)

Факт е и трудно могат да се отрекат ценността и ролята на религиозното познание при осмисляне на принадлежността към определена общност, при запазване и съхраняване на идентичността. Познаването на дадена философия и практика (както най-общо може да се опише всяко религиозно учение) също са ценни сами по себе си, дотолкова, доколкото ценно е новото знание и доколкото то позволява формирането на светоглед и обуславя отношението към заобикалящата среда.

Факт е и че при съвременните условия различия между хората по едно и също време и на едно и също място са много по-ясно изразени и в много по-голяма степен определящи тяхното мислене и поведение. Рефлексия на такъв тип явления са идеите и практиките за образование и възпитание в мултикултурна среда, както и за смисъла на толерантността към „другостта“ от различно естество.

Без съмнение различията, присъщи на общество, не могат да не се пренесат и да не присъстват и в училище. Различията, съществуващи в училище (част от които могат да бъдат и религиозните), се разглеждат и оценяват както позитивно – като обогатяващи кръгозора и като ценност, така и негативно – при заплахата за физическото или психическото здраве. Съществува тезата, че колкото по-малък е контактът с едно различие, толкова по-голяма е вероятността то да не бъде забелязано, а увеличаването на контактите увеличава и вероятността за неговото обсъждане и дискутиране. Ако в индивидуалното съзнание наличието и контактите с различие и осъзнаването на собствената различност в конкретната среда се възприемат като „заплахата за стабилността на водения ... начин на живот“ [14, с. 6], то решението за обучение на децата у дома с аргумента за религиозното им образование и възпитание може да се интерпретира като начин на запазване на съответната идентичност, запазване на самоуважението и избягване на несигурността. Не се нуждае от доказателства тезата, че „възрастните предават на децата чрез механизма на социалното подражание и идентификация своите отношения към „различните“ хора“ [пак там, с. 136]. В този случай значим става въпросът доколко „капсулирането“ и своеобразното „самоизолиране“ е съотносимо със, позволява и предполага толерантно отношение и поведение!

Няма как да не се мислят последиците от домашното обучение в контекста на неизбежността и необходимостта от пребиваването и съществуването в среда на различия и многообразие. Ако религиозното образование и възпитанието в присъщите на религията ценности са водещ мотив, т.е. „съсредоточаването“ върху една идея и един предписван модел на поведение, то това би могло да се възприеме и да се разглежда като съществена предпоставка за липсата или за недостатъчно изградения опит на общуване в мултикултурна

среда. Без последното да се етикетира като „заплаха“ за развитието на децата, все пак е коректно да се отбележи, че по същността си би могло да породи и да доведе до „не само по-слаба готовност у хората за контакти с „другите“ и „различните“, но и по-слаб интерес към своята собствена етнокултурна принадлежност или пък неосъзнато и лелеяно чувство за собствената си изключителност и избраност“ [7, с. 134].

От педагогическа гледна точка по-голям „интерес“ за избор на практиката на homeschooling-а представляват случаите, при които основанията за обучението на децата у дома са свързани с нуждата или желанието за промяна на академичната и/или социалната среда/и, в която/които децата попадат в държавните (респективно частните) училища.

Както вече бе подчертано, при преобладаващата част от проучванията, свързани с практиката на обучението на децата у дома, същината на последното се интерпретира в контекста на изясняване на причините за съответното решение, т.е. при изтъкване ограниченията и недостатъците на системите на възпитание и образование в държавните/обществени или частни институции и чрез описание на възможностите за тяхното преодоляване. При такъв начин на анализ се подчертават възможности като: индивидуален подход към ученика; индивидуално обучение според способностите на детето; постигането на по-добри академични резултати; гъвкавост в използваните методи и материали; обучение с материали и чрез дейности, приложими в реалния живот [10]; организиране на темите от учебното съдържание чрез представяне на различни перспективи и съобразно интересите на децата; усвояване на уменията при действителни/реални ситуации; оптимално използване на времето, избягване загубата на време чрез изчакване края на работата на други ученици и използване на „спечеленото“ време за занимания по интереси и т.н. [16].

Така дефинираните възможности чрез практиката на homeschooling-а да се преодолеят недостатъците на академичната среда и да се промени начинът на постигане на резултатите от децата, позволяват да се направи паралел с резултатите от проучвания, изясняващи дефицитите на организираното или масово обучение. „Открит“ остава въпросът за това доколко критично коментираните характеристики на институционално организираното образование, водещи до решението за обучение на децата у дома, са следствие на родителска рефлексия или са приемане от последните на изведени на друго ниво или констатирани от други субекти факти.

Един от безспорно приеманите постулати на съвременното училище е този за различието в интересите, талантите, начините на учене на хората и т.н. [6, 102–103]. Те (различията) са даденост и в различните си форми (и съдържания) обучението трябва да се възползва от тях, да е релевантно на тях и да подкрепя развитието им в една позитивна и удовлетворителна за индивида посока. Регламентираното чрез учебни програми съдържание, предвиде-

но за изучаване в училище (чрез зададените стандарти, организирано около т.нар. осреднени критерии [виж: 5, с. 58]) „по дефиниция“ предпоставя както натрупването на неуспехи, засилване на неудовлетвореността и недоверието в собствените способности при ученици, за които знанията по своята сложност надхвърлят възможностите им, така и до невъзможност по-способните ученици да достигнат нивото, за което имат потенциал [пак там, 54–58]. И доколкото диференцираното (респективно индивидуализираното) обучение в условията на „масова“ или „групова“ учебна среда в повечето случаи ще бъде трудно реализуемо, търсенето на позитивни резултати в смисъла на отчитане на възможности и интереси, разбиране при усвояване на знанията, съобразеност с индивидуалния темп на работа, некомформно поведение по отношение постигане на удовлетворителен резултат и избягване на неблагоприятията в много по-голяма степен биха могли да се постигнат в условията на обучение у дома.

Тъй като едно от основанията за избор на homeschooling-a е постигането на „реални“ знания, съотносими с интересите и със способностите на децата, то е обосновано и сравнително достъпно ефективността от такава форма на работа да се анализира и „оценява“ чрез съпоставка на постиженията на домашно обучаваните деца и на деца от държавни или частни училища. Данните от някои широкомащабни проучвания показват постигането на сравнително по-високи резултати от домашно обучаваните деца в почти всички области (математика, роден език, природни, обществени науки [виж: 1]). Докато академичните постижения (като ниво на усвояване на знанията и като демонстрирани умения) на домашно обучаваните ученици са регистрирани чрез общоприети и утвърдени методики, следователно категорични и по-трудно опровержими, дискуссионен и трудно проверим остава отговорът на въпроса за степента, в която обучението е реализирано съобразно специфичните интереси и изявените способности на децата. И доколкото „чувството за самоефективност“ [5, с. 54] е значим резултат и факт в процеса на обучение, изводи за адекватното/рефлексивно на потребностите на децата обучение индиректно могат да се правят въз основа на т.нар. неакадемични резултати: удовлетворение от живота, широта на гамата от неакадемични ползи и т.н. [1].

Сравнението на постиженията е сравнение на крайните резултати – в почти всички случаи отразени в явен вид, но по отношение същността и начина на преживяване на резултатите и на процеса на тяхното постигане остават много неизвестни. Последното само по себе си е важно дотолкова, доколкото е значим изводът, че при обучението в „масовите“ училища съществуващите и взаимнообвързани условия на състезателност и сътрудничество предпоставят в много случаи „постигане на по-високи резултати“ [5, с. 61].

Постигането на по-високи академични резултати, в по-голяма степен трайност и функционалност на усвоените от децата знания, са дидактически

или отчасти психолого-педагогически по характера си основания за избора на домашното обучение. Що се касае до „останалата“ част от тезите, изтъквани и защитавани в подкрепа на homeschooling-a от представителите на т.нар. педагогическо направление, то те (аргументите) могат да се опишат като социалнопедагогически или социалнопсихологически по своята същност. При преобладаваща част от анализите се изтъква възможността чрез обучението на децата у дома да се избегнат ситуациите и най-вече последиците от влошената дисциплина в училищата, да се предотвратят случаите на негативен натиск от съучениците [1], както и да се осигури защита при нарастващата агресивност в държавните училища [10]. Немалко внимание се отделя и на присъщи за практиката на обучение на децата у дома особености като: възможност за развиване на по-близки и по-силни връзки между родители и дете, създаване на условия за преживяване от децата на по-„висококачествено“ взаимодействие с възрастни и връстници [пак там], в по-голяма степен приобщаване към ценностите в семейството чрез заздравяване на връзките между децата [16] и т.н.

При избрания вариант на относително самостоятелно разглеждане и анализиране на аргументите в подкрепа на решението децата да се възпитават, обучават и „образоват“ у дома, току-що изтъкнатите преимущества дават основания да се твърди, че на семейството се приписват/вменяват две „специфични“ и не съвсем характерни за съвременните условия на живот функции:

„самодостатъчност“ на взаимоотношенията и релациите в семейството, позволяващи предаването и усвояването на адекватен на ситуацията на живот социален опит от децата, както и създаването за децата на история от различни по характер житейски ситуации и различни по същина и интензивност междуличностни взаимоотношения;

„свърхконтрол“ или „свърхпротекция“ по отношение на връзките на децата и връстниците им чрез организиране (почти преднамерено) и по различен начин направляване на ситуациите и случаите на взаимодействия с цел избягване и предотвратяване определяните като неблагоприятни влияния в училищната или приятелската среди.

„Теорията“ и практиката на homeschooling-a имат както своите поддръжници, така и категорични противници. И докато аргументи на решението за домашно обучение като предаването на и възпитаването в определени религиозни ценности или постигането на по-високи академични резултати и реализиране на обучението в съответствие с интересите и потребностите на децата се приемат по-благосклонно, то обосноваването на решението с възможността за създаване на благоприятна, незастрашаваща и „лишена“ от негативно влияние на връстниците среда чрез „извеждането“ на децата от училище е в най-голяма степен критикувано. Вниманието се насочва към ограничените възможности за изграждане на социални умения у децата при факта на ограни-

чени начини за взаимодействие с връстниците [17]. Отрицателните оценки се обосновават с тезата за ролята на училището при развитието на детето още от периода на средното детство, за значението му на „място, където детето развива публичния си Аз, изгражда социални умения и установява самооценката си въз основа на академичната и неакадемичната си компетентност“ [11, с. 140].

В резултатите от проучването на съществуващата в момента практика на домашно обучение в България могат да се преоткрийт и да се идентифицират откритите вече тенденции, но в същото време се проявяват и различия, отнасящи се до факторите, определящи избора, както и до динамиката при вземането на решенията. Последното би могло да се разглежда като следствие от вариантите (респективно възможностите) за легитимиране на homeschooling-а в страната, би могло да е функция и на честотата на случаите на взето решение за обучение на децата в домашна обстановка.

В настоящия анализ се представят становищата на членовете на 14 семейства, обучаващи децата си у дома. Мненията и оценките им са изразени при участие в писмено анкетно допитване. Анкетните карти са попълнени от 10 жени и 4-ма мъже като представители на съответните семейства. С две изключения при жените всички участници са с висше образование. Седев от респондентите са отбелязали, че професионалните им компетенции са в областта на икономиката и инженерните науки, 2-ама – в областта на психологията и педагогиката, а на 4-ма професионалната изява е в сферата на преводаческата дейност. Три от семействата обучават у дома по четири деца, четири семейства по две деца, във всички останали случаи се обучава едно дете в домашна обстановка. Особеностите на извадката са основание честотният анализ да се ограничи до определяне на абсолютните стойности и относителните дялове. И ако аргументите за последното са предопределени в най-голяма степен от предписанията на статистиката, спецификата и своеобразието на изследваното явление предпоставят като по-адекватен изследователски подход по-скоро описанието и анализирането на отделните случаи, отколкото открояването на доминиращи характеристики и установяването на значими зависимости.

При по-голяма част от случаите изборът за обучение на детето/децата у дома е направен „предварително“ (преди постъпване на детето на училище), като при 4 от семействата това е било категорично взето решение, а за други 4 – малко преди времето за тръгване на училище. В този случай само при 3 от семействата се обучава повече от едно дете. В хода на анализа се постави въпросът доколко неодобрението на „училищната ситуация“ е следствие от непосредствено натрупани впечатления и рефлексия или е израз на интереса и априори положително оценени перспективи за развитието на детето/децата. Би могло да се допусне, че при анализираните случаи одобрението на практиката на домашното обучение като начин за подготовка на децата и донякъде безусловното приемане на възможностите ѝ са факт.

Непосредствено натрупаните впечатления от институционалното образование и като резултат неудовлетвореността от характера на академичната подготовка, постиженията, изградените умения и усвоените норми на поведение от децата в условията на обучение в училищна среда са съществени основания за вземането на решение за работа с децата в домашни условия малко след като са посещавали държавни или частни училища (при останалите 6 семейства). Внимание заслужава фактът, че по-голяма част от тези семейства са с повече от едно дете, което „увеличава“ частта на даваните положителни оценки на „училището у дома“, но също така би могло да се разглежда и в контекста на отчитано нарастване и трудно преодоляване на проблемите при учебно-възпитателната работа в училищата. Направените допускания се потвърждават и чрез обясненията на домашно обучаващите родители за фактите, отнасящи се до институционалното образование, които провокират избора им: при 6 от семействата това са степента и характерът на усвоените от децата знания в периода на училищно обучение, а при 5 – усвоените модели на поведение и формирано ценностно отношение към заобикалящата действителност.

Изборът на практиката на домашно обучение е индивидуален и рефлексия на конкретната ситуация, в която попадат децата и техните родители, но също така предполага и една по-безпристрастна, „странична“ оценка на условията, влияещи върху и водещи до вземането на такъв тип решение. Сред факторите, предпоставящи в много голяма степен създаването на среда за обучение на децата у дома, почти всички родители посочват възможността за предаване на ценности и възпитание във вяра в семейството. 2/3 от участниците в изследването отчитат като много големи както възможността за индивидуално обучение на детето съобразно неговите способности и заложби, така и по-голямата свобода и гъвкавост при реализираните дейности и използвани материали. Допустимо е твърдението, че еднаквата значимост на анализирания условия отразява наличието на връзка и на двупосочна зависимост между тях: адаптираното към способностите и интересите на детето обучение би могло да се случи в една не толкова строго и предварително регламентирана среда; а липсата на ограничения и категорични предписания ще позволи начини за стимулиране на учащите, в по-голяма степен релевантни на техния потенциал.

„Полезността“ на практиката на домашното обучение се открива (със същата честота) във възможностите за създаване на по-близка връзка родител-дете и за организиране на физически по-безопасна среда за учене. Представените резултати, сами по себе си, представляват и едно своеобразно изтъкване на преимуществата на домашното обучение спрямо обучението в държавните или частните училища; те са и индиректен израз на основанията, поради които такава практика се приема и се реализира.

Осмислянето на възможностите на homeschooling-а предполага оценка не само на неговите позитиви по отношение развитието на децата, но и отчитане

на ограниченията, присъщи на или затрудняващи осъществяването на дейността. В този контекст е обяснимо разделението на оценките на респондентите, че при практиката на домашното обучение както в много голяма, така и в средна степен съществува възможност за постигане на по-високи академични резултати от децата. Между тези факти и изведени в хода на анализа твърдения отчасти съществува смислово или логическо несъответствие. Но то би могло да се мисли (и най-вече да се обясни) в контекста на една от често отправяните „критики“ към обучението в училищата – появата на чувство на неувереност и страх при необходимостта да се учи, така както се изисква в училище, което дори и да носи краткотрайни „дивиденди“ в периода на престой в училище, в „дългосрочен план“ се проявява като приучаване към ограничаване на способностите, съзнателно търсене на неуспех и непълноценно използване на умствения потенциал [12, с. 8].

Резултатите от изследвания на homeschooling-a в различни страни по света дават основания да се твърди, че липсата на възможност за религиозно обучение в училищата е една от значимите причини, водещи до конкретното решение. Липсата на такава възможност в условията на българското училище се разглежда като фактор в много малка или средна степен влияещ върху решението на родителите (тези оценки се дават общо от 2/3 от участниците в изследването). Ако приемем, че възпитанието съобразно определен тип религиозни норми и усвояването съответните модели на поведение е не само начин за запазване на идентичността, но и път за препредаване на семейни ценности, то бихме могли да обосновем несъществената роля, приписвана на училището в този случай. Макар при съвременните условия да са все повече моментите на допир и на едновременно съществуване на „различия“, възпроизвеждането (и запазването) самобитността на общността се приема и допуска най-вече в границите и най-вече при взаимодействие с представителите на тази общност.

ПОДБОР НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ДЕЙНОСТИТЕ

Друга значима тема, свързана с анализираната практика, е темата за подбора на изучаваното съдържание и за реализираните дейности в условията на обучение у дома. Различността на парадигмите и визиите за образованието, които родителите адаптират, както и многообразието на използвани ресурси и осъществявани дейности [виж: 19], отново подкрепят тезата за вариативност, но не и за отричане при практиката на homeschooling-a на институционално регламентираното. В повечето случаи рубриките „методи на домашното обучение“ съдържат описание и на философията на образованието, и на възможните начини за планиране на учебния процес, и на очакваните изградени

умения от учащите се и т.н. Т.е. това са становища, които по своя съдържателен обхват, по смислово многообразие и по степен на свобода при анализа „надхвърлят“ определяното и приеманото в класическата дидактика като конструирана в съответствие със система от дидактически правила и норми и ориентирана към постигането на конкретни цели при обучението „система от дидактически похвати, чрез която се осъществява взаимодействието между преподаване, учене и учебно съдържание“ [13, с. 204].

Предвид спецификата на представените по-горе условия, чрез понятието „технологии на домашно обучение“ [виж: 13, 184–188] по-успешно биха били идентифицирани и съответно по-адекватно обозначавани съществуващите начини за избор на изучавано съдържание и за организиране на дейностите при практиката на homeschooling-а. Извеждането на типичното при модели-те/технологиите и открояването на своеобразните им белези би могло да се постигне чрез отразяване проявленията на следните характеристики (или показатели):

- стил на учене на детето;
- степен на ангажираност или непосредствено участие на родителите в учебния процес;
- цели на обучението (или ценностна ориентация на образованието);
- начини за отразяване/респективно регистриране постиженията на децата;
- степен на структурираност на процеса на обучение;
- характер/особености на учебната среда.

Стильт на учене на детето като идентифициращ белег

На практиката на домашното обучение не е неприсъщо следването на т.нар. строг стил на обучение, реализирано в няколко фази съобразно възможностите и способностите на децата за аналитична дейност. Пресъздаването на класическите модели на обучение удовлетворява нуждите при ситуации на академична ориентация на детето/децата, свързваща се най-често с интерес към изучаване на „класически“ текстове, участие в дискусии по тези текстове, писане на текстове и т.н. Академичната ориентация се подкрепя и развива и при всички други ситуации, за които е характерен базираният на литературата начин на работа, т.е. четене на исторически съчинения, биографии или най-вече книги, написани „със страст“.

Друг тип ситуации на обучение се създават, когато при детето/децата са налице специфични заложи или категорично заявени интереси, чието развитие или удовлетворяване предполага изучаване на една определена „дисциплина“ при известно пренебрегване на останалите, но в условията на такъв тип занимания се пораждат потребности от и съответно могат да се натрупват знания и в други сфери на човешкото познание или практика.

Т.нар. unschooling-метод, основаващ се на идеята за и ползващ потенциала на естественото или непосредствено, спонтанно учене, би могъл да се посочи като пример за прием на работа с деца при ясно демонстрирана необходимост от свобода, от поява на предизвикателства и на възможност за изпробване на идеите в процеса на учене.

Несериозно и съвсем необосновано би било при избор на която и да е класификация на стилове на учене да се претендира, че определен тип практика (модел) на домашно обучение е рефлексивен спрямо него и единствено удовлетворяващ го.

Степента на ангажираност на родителите в учебния процес като идентифициращ белег

Непосредственото участие на родителите в процеса на обучение на децата се проявява в континуума от пълна ангажираност с всеки един момент от дейността до наблюдение (или проследяване) на резултатите от учебната работа. Пълната ангажираност предполага изграждането на визия за практиката на домашното обучение, подбор на предвиденото за изучаване съдържание, осигуряване на ресурсите, организиране на дейностите, непосредствено участие при преподаването, подкрепа при самоподготовката и отразяване на резултатите и постиженията на децата. Може да се предположи, че в този случай степента на ангажираност на родителите е най-категорично изразена, тъй като поемат отговорност за конструирането на процеса на обучение на детето/децата, както и за „присъствие“ във всеки един негов момент. Съпричастността съществува и посредством изграждането на концепцията, и чрез взаимодействието за реализиране на учебната работа.

Ограничената по различни причини възможност на родителите да създават и да участват непосредствено в процеса на обучение на детето/децата си се „компенсира“ чрез вариантите на компютърно-базирано или онлайн-базирано обучение, чрез формите на кооперативи за домашно обучение и др.

Целите на образованието като идентифициращ белег

Определянето на желаното и възможно постижимото по отношение образоваността на децата е една от характеристиките, поради които homeschooling-ът се ситуира като факт и във връзка с която най-често се правят съпоставки с постигнатото или постижимото в различните форми на институционално обучение. Съществуващите модели на домашно обучение предполагат (или допускат): развитието на добри умения за учене сравнително рано, което помага на детето/децата в последващо време (при прилагане на класически или базирани на литературата методи на обучение); развитие на уменията на детето/децата за изследване на заобикалящата действителност без съблюдава-

не на предписания и ограничения (при т.нар. метод на „живите“ книги или unchooling-a напр.); развитие на уменията за самоорганизация, самоконтрол или на способността да се учи самостоятелно (при използване на онлайн-ресурси, при компютърно-базирано обучение или в условията на непрекъснато учене); усвояване на знания и изграждане на умения в съответствие с предписанията и нормативно зададените изисквания за определена възраст и по определен предмет (при традиционна организация на обучението или при т.нар. структурирано учене и др.).

Трудно би могло да се твърди, че всяка една от заявените цели в еднаква степен би могла да се постигне при всяка една от най-общо представените среди на обучение. Но разглеждайки ги като цялост, отново откриваме потвърждение на изказаната в началото теза, а именно, че в същността си домашното обучение не е отрицание на институционалното обучение, а е по-скоро форма, чрез която в определен момент и на определено място се прави опит за създаване на оптимални условия за и се търсят най-добрите резултати при развитието на децата.

Степента на структурираност на процеса на обучение и особеностите на учебната среда като идентифициращ белег

Направеният до момента анализ, в по-голяма или в по-малка степен, съдържа и характеристиките на средата за обучение, създавана при условия на домашно обучение. Структурираността ѝ, сама по себе си, е детерминирана от поставяните цели, възможностите и потенциала на родителите за участие в учебния процес, рефлексивността на детето/децата към ситуации с установени или постоянно променящи се параметри.

В този контекст, за една част от моделите на домашно обучение е присъща строго изградената система, с недвусмислено зададени цели и последователност от дейности за тяхното постигане, с точно определени задължения и характер на ангажиментите от страна и на обучаващите, и на учащите се. Много често такава среда „повтаря“ или наподобява учебната ситуация от училище с идеята за усвояване на знания, изграждане на умения и формиране на опит, релевантни на тези от класната стая.

Доколкото може да съществува реципрочност на условията, то практиката на привидно неструктурирана и неорганизирана предварително среда, с отразяване на моментните интереси и отчитане на актуалните потребности на детето/децата и при използване потенциала на различни по произход ресурси и дейности с идеята учащите се да бъдат подкрепяни и окуражавани в свободните си търсения, е именно такава.

Следването на крайностите крие както своите очарования, така и своите рискове. И може би поради тази причина значителна част от използваните начини за подбор на съдържанието и за организация на непосредствения процес

на обучение съчетават, с различна степен на присъствие, типични за горните модели белези. Еклектизмът се проявява не толкова като недостатък, колкото като достоинство. И той е съзнателно търсен и целенасочено пресъздаван.

Основанията за избор на практиката на домашното обучение, разглеждани като индиректна негова оценка, безспорно предопределят и спецификата на модела (или варианта), по който тя ще бъде изградена. Изграждането на идеята, само по себе си, означава и включва вземането на решение както за възможните дейности, така и за тяхната организация. Т.е. допустимо е наличието на връзка (зависимост) между конкретните основания за избор и типа реализирана практика. Резултатите от изследвания, осъществени с цел проверка на изказаното предположение, позволяват да се формулира тезата, че когато водещ мотив е желанието за обучение и възпитание на децата в съответствие с определени религиозни норми и модели на поведение, най-често родителите избират при homeschooling-a следването на регламентирани учебни програми и организират процеса на обучение по аналогичен на училищната ситуация начин. Извежда се и друга тенденция, според която, когато при практиката на домашното обучение се търси възможността за осъществяване на обучението съобразно способностите и заложбите на децата, при провеждането на учебния процес се предпочита изборът на изучаваните теми и съответното на тях съдържание да се прави от родителите (или наставниците), а неструктурираните форми и непроектираните предварително дейности се приемат за предпоставящи позитивен краен резултат.

Анализът на данните, отнасящи се до практиката на домашното обучение в България, дава една по-различна картина обаче.

При по-голяма част от случаите (10 от 14 семейства) родителите се стремят да създадат една структурирана учебна ситуация, за която са характерни точно определени цели и последователност от дейности, ориентирани към тяхното постигане. Без да се приема като категорична оценка, това е среда, „наподобяваща“ училищната. Т.е. начинът на работа в най-голяма степен се вписва в рамките на т.нар. традиционен метод на обучение (или „училището у дома“). Изграждането на такъв тип среда би могло да се разглежда както като следствие (или единствено релевантно) на стила на учене на детето/децата, така и като способ на работа, позволяващ в най-голяма степен избягването на неуспех от страна на родителите при обучението на децата им. Като функция на организирането на структурираната учебна среда би могло да се разглежда и предотвратяването на евентуални затруднения при адаптацията на децата към особеностите на институционална учебна среда в бъдещи моменти. Противоречивото приемане, недостатъчното разпространение на homeschooling-a и липсата на специално разработени за практиката ресурси също могат да се анализират като фактори, водещи до избора на „възпроизвеждане“ на училищната обстановка като начин на работа, даващ най-голяма увереност за успех. Последното отново ни връща към тезата, че не е основателно домашното

обучение да се интерпретира толкова като алтернатива на институционалното, колкото като опит да се „излезе“ от натрупаните противоречия и да се преодолее проблемите при организацията и реализацията на академичната подготовка в училищата.

Допустимо е създаваната структурирана учебна среда да се възприема не само като рефлексия на стила на учене на детето, но и като целенасочено организирана ситуация, стимулираща проявата на точно определен тип когнитивно поведение. Т.е. може да се говори за съзнателно и преднамерено насочване на детето към усвояването на начин за „манипулиране“ с учебната информация, който се оценява положително или се толерира от обучаващия. И ако последното предположение привидно компрометира практиката на домашното обучение, е коректно да се подчертае, че винаги съществува възможността точното определяне на целите и на последователността от действия само в процесуален план да е аналогично на регламентираните, нормативно предписвани и характерни за осъществяването на институционално обучение дейности. Формалното съответствие на подходите намира потвърждение в определянето от половината участници в изследването именно на тази структурирана учебна среда и като подкрепяща и окуражаваща детето. Описанието на ученето на детето като изразяващо се с по-висока степен на мобилизация при спонтанност в организирането на дейностите и при тяхна честа промяна (при 1/4 от анализиранияте случаи) с еднаква честота се среща и когато средата се дефинира като предварително и целенасочено организирана, и когато се „конструира“ според проявените интереси и специфичните потребности на детето.

Между типичните за учащите се начини на работа (или доминиращия стил на учене), проектирането на дейностите и подходите при подбор на предвиденото за изучаване учебно съдържание съществува комплекс от връзки и взаимни влияния. Многопосочната обусловеност се проявява в най-често използваните прийоми при формулиране на темите от „учебното съдържание“ и при селектиране на информацията и ресурсите.

При подбора на информацията (разглеждана като предвидено за изучаване съдържание) и при селектирането на ресурсите за учебна работа, във всички анализирани случаи, ориентацията е към материалите, разработени за обучението в училище, и към материали, „подготвени“ съобразно нуждите на практиката на homeschooling-a. Половината от анкетираните извеждат на преден план като използвани материали тези за училищата, а за останалата част от участниците, при тази своеобразна симбиоза, по-предпочитани са материалите, разработени за домашното обучение. Това разграничение на оценките е условно, доколкото основание за значимостта е поредността, в която се въвеждат елементите при отговорите на респондентите. Съзнанието за невъзможността една ситуация на обучение на детето/децата у дома да се възпроизведе при други условия (или да се „пренесе“ механично) намира израз в

незначителния брой случаи (само 3), при които предпочитаните материали и ресурси са използваните вече в практиката от други семейства.

Същностно близък е и най-често прилаганият подход при подбора на темите, предвидени за изучаване от децата. Половината от участниците в проучването се придържат към темите и „програмите“, по които работят други домашно обучаващи родители. Единични са случаите, когато това се осъществява съобразно диференциацията, предписвана чрез различни нормативни документи. Представените факти сравнително непротиворечиво потвърждават изказаното вече предположение, че обучението у дома се проектира и конструира не като пълна противоположност на характера на организация на работата в училищата, а като формално аналогичен конструкт с компоненти, чието съдържание е функция на оценките, давани за същността на обучението и възпитанието в училищата.

В такъв контекст могат да се възприемат и целите, които родителите опеределят като „водещи“ при обучението на едно дете – за 2/3 от анкетираните това са уменията за учене и уменията за самообучение. Оценява се не толкова усвояването на знанията, колкото изграждането на умения за усвояване на знания и способности на дейност, което в най-голяма степен корелира с „принципите“ на домашното обучение.

Твърдението за наличие на предвидена и предварително проектирана последователност от дейности, съдържателно определени от възможностите и потребностите на обучаваните (като присъщи на практиката на домашното обучение у нас белези), индиректно намира потвърждение и в категорично заявените становища, че винаги при работата с повече от едно дете трябва да се прилагат различни подходи, зависими в най-голяма степен от стила на учене и дейност на детето.

Доколкото има основания в тезата, че аргументираните изводи и разнопосочната интерпретация на конкретен въпрос са следствие от проучване не само на теорията, но и на практиката, имаме основание да приемем, че изложените вече становища по проблема са в голямата си част рефлексия на личния опит и в по-малка степен „странична“, независима оценка на проблема. Фактите в подкрепа на последното са заявената от 2/3 от респондентите пълна ангажираност с процеса на обучение на детето/децата, изразяваща се в: подготовка и организация на дейностите, непосредственото им осъществяване, отчитане на постиженията, подкрепа при самоподготовката и провеждане на допълнителни занимания в някои случаи. Т.е. може да се говори за включеност (или ангажираност) на родителите, която се свежда не само до участие в съвместните дейности, но и до създаването на възможност децата да получат по-голяма емоционална подкрепа, по-успешно да преживеят както постиженията, така и несполуките, да попаднат в криещи по-малки рискове ситуации за проява на емпатия.

Естествено е да се предположи, че избора да обучават децата си у дома правят и биха направили лица, чиято професионална подготовка или придобити компетенции са в сферата на педагогиката или (по-общо) на хуманитарните науки. Изтъкването на причините за такова предположение е излишно. Но данните от проучването не го потвърждават. Почти всички участници в изследването са с професионални квалификации, „извън“ областта на педагогиката. В една такава ситуация, възможността за създаване на частна практика или собствен бизнес, реализирани и администрирани „от дома“, успешно би могло да се съчетава с дейностите, свързани с подготовката и осъществяването на обучението на децата в домашни условия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Homeschooling-ът е факт, наличен и все по-често реализиран избор. В този контекст безусловната му подкрепа или категоричното отрицание са в еднаква степен непродуктивни. Важно е да се набележат колкото се може повече позиции, от които явлението да бъде отразявано и особеностите му интерпретирани.

Ако се анализират в един по-широк план, идеята за и практиката на домашното обучение носят в себе си едни от съществените и отличителни белези на реформаторската педагогика: неприемане (в някои случаи отрицание) на съществуващите теория и практика на институционалното обучение; стил на възпитание, ръководен от убеждението за нуждата от стимулирането и възможностите за „по-пълното разгръщане на познавателните ... сили и способностите на децата“ [4, с.17]; модели на обучение, основаващи се на „любовта към детето, вярата в неговите сили и възможности, създаване на възможности за проява на неговите интереси, склонности и дарования“ [пак там, с. 18]. Т.е., без да е самоцел, домашното обучение е опит за създаване на предпоставки за удовлетворяване на определено място, по определено време и в различна форма на различни по характер потребности както на децата, така и на техните родители.

В контекста на съвременните условия за усвояване на знания, формиране на умения и изграждане на компетенции теорията и практиката на домашното обучение биха могли да се оценяват и като своеобразна пресечна точка на теориите и практиките на формалното, неформалното и аформалното образование. В различна степен отличителни белези на последните [виж: 9, 25–52] са присъщи или могат да се открият и при homeschooling-a. Макар родителите (или наставниците), обучаващи децата си у дома, да имат свобода при подбора, организирането и начините за представяне на учебното съдържание в много страни е задължително одобрението на учебните планове и програми от официална образователна институция. Също така удос-

товоряването (или сертифицирането) на постигнатото образователно равнище от децата се осъществява съобразно утвърдените в конкретната страна стандарти и при прилагане на общоприетите в съответния случай форми и методи за диагностициране и регистриране на постиженията (т.е. резултатите от домашното обучение се легитимират посредством инструментите и в съответствие със стандартите на формално съществуващата образователна система). В известна степен характеристиките на наложения модел на формално образование по необходимост стават елемент от съдържанието и предопределят системата на домашното обучение. (Последното би могло да се оценява и като положителен факт, тъй като осигурява по-плавно и по-безпроблемно включване, на определен етап и в определени случаи, на домашно обучаваните деца в официалната образователна система.) Що се касае за приемани като по-типични за неформалното образование характеристики – обхващане и включване на значими за личността дейности, вътрешно приети от нея и съответни на нейните интереси и желания; по-голяма свобода при промяна и по-бързо адаптиране на учебно съдържание, форми, методи и средства на работа съобразно потребностите на децата и очакванията за резултатите от обучението – присъщността им и възможността за по-изразителна проява при условията на домашно обучение вече недвусмислено беше показана. Некатегоричното регламентиране на дейностите и допустимостта на различни варианти за организиране и представяне на учебното съдържание при условията на обучение у дома позволяват „преподаването“ и „ученето“ много по-често да се осъществяват при „естествени“ условия, да се използва капацитетът на реалните ситуации, да се усвояват и да се формират полезни от житейска гледна точка умения – а това като цяло се приема за отличителен белег на аформалното образование.

За фактите, явленията и процесите от заобикалящата ни педагогическа действителност много трудно могат да се дават еднозначни оценки. Вероятността техни характеристики да се възприемат в един и същи момент както като преимущество, така и като ограничение е изключително голяма. Важна е отговорността, с която се вземат решенията във всяка една такава ситуация, и деликатността при използването на нейния потенциал. Последното е особено актуално, когато се разсъждава и за практиката на домашното обучение. Както вече бе подчертано, при съвременните условия толерантността предполага не само „безмълвното“ приемане на различията, но и усилия за осигуряване на тяхното едновременно съществуване и взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башъм, П. и др. Домашното образование: от крайност към основна тенденция. – <http://www.homeschoolingbg.com/index.php?id=9>
2. Бел, Д. Пълно ръководство за домашно училище. – <http://www.commentart.net/bgrecon/DBell/dbug/Contents.htm>
3. Бенет, А. Какво е Unit Study? – <http://www.homeschoolingbg.com/index.php?id=170>
4. Бижков, Г. Реформаторска педагогика. С., 1994.
5. Върбанова, С. Различни и (не)равни в образованието. С., 2008.
6. Гарднър, Х. Да се насърчи разнообразието чрез персонализиране на образованието: последиците от новото възприемане на човешкия интелект. – *Перспективи*, XXVII, 2–3, 1997.
7. Димитров, Ив. Етнокултурна среда и психосоциално развитие. С., 2010.
8. Джордж, Б. Unschooling (не-училищен метод на обучение). – <http://www.homeschoolingbg.com/index.php?id=177>
9. Николаева, С. Неформално образование. Философии. Теории. Практики. С., 2008.
10. Порумбачанова, Ж. Homeschooling в действие. – <http://www.homeschoolingbg.com/index.php?id=51>
11. Славин, Р. Педагогическа психология. С., 2004.
12. Холт, Дж. Как децата учат. С., 2010.
13. Чавдарова-Костова, С. и др. Педагогика. С., 2008.
14. Чавдарова-Костова, С. Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. С., 2010.
15. Taylor-Hough, D. Are All Homeschooling Methods Created Equal? – <https://www.google.bg/search?q=are+all+homeschooling+methods+created+equal&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:bg:official&client=firefox-a>
16. <http://allaboutparenting.org/advantages-of-home-schooling-faq.htm>
17. <http://allaboutparenting.org/disadvantages-of-home-schooling-faq.htm>
18. <http://www.home-school-curriculum-advisor.com/home-schooling-method...>
19. http://en.wikipedia.org/wiki/How_Children_Fail
20. <http://en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling>

Постъпила февруари 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ОСНОВНИ ФАКТОРИ НА ПРОМЯНАТА ПРИ ВНЕДРЯВАНЕ НА СЪВРЕМЕННИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В УЧИЛИЩЕ¹

ПЕТЪР ПЕТРОВ

Petar Petrov. MAIN FACTORS OF CHANGE WHEN IMPLEMENTING CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE SCHOOL

In this study considering The European Qualifications Framework for Lifelong Learning of the European commission outlined are the trends that ensure the implementation of contemporary educational technologies. Separate main treatments of the sole problems are examined and their specific role for the implementation of ICT in education. Based on the data from four empirical studies, main factors that determinate the change process in school when implementing ICT are characterized – financing of the implementation process, motivation of the teachers for pedagogical work in the context of implementation of ICT, satisfaction from the utilization of ICT in the process of learning of Pedagogy students, marketing-oriented implementation of ICT in the school.

Внедряването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в образованието изисква промяна в организационната среда, респективно такава промяна следва да се осъществи и на ниво педагогическа среда в училището. Докато употребата на информационни и комуникационни технологии нараства с бързи темпове в Европейския съюз, то усвояването на допълващи организационни модели протича много бавно.

¹ Студията е изготвена в рамките на проект „Управление на промяната при внедряване на съвременни образователни технологии“ с номер 041/5.4.2012 г., финансиран целево от държавния бюджет чрез НИС при СУ „Св. Климент Охридски“.

Промяната при внедряване на информационни и комуникационни технологии в училището е детерминирана от множество фактори: предприемаческата инициативност на ръководството на училището (директора); финансовите възможности на училището; нагласата, компетентностите и подготовката на учителите да работят в условията на промяна в организацията при внедряване на информационни и комуникационни технологии; потребността на учениците от обучение, базирано на информационни и комуникационни технологии; нормативно-правната уредба регламентираща внедряването на информационни и комуникационни технологии в училището; организационната структура и мащаба на училището; социални фактори и др. Влиянието на някои основни фактори ще бъде предмет на анализ в настоящата студия.

Промяната е съществен елемент от развитието на всяка организация. Изследователите, работещи в сферата на управлението на организация – А. Ангелов, П. Балкански, З. Новев, М. Фулан, Д. Дъран и други – разглеждат в своите трудове организационната промяна и необходимостта от нейното ефективно управление. Организационните промени биват: *стратегически, промени в мисията на организацията, структурни и операционни, промяна на очакванията и взаимоотношенията в колектива, технологични промени и др.* Внедряването на съвременни образователни технологии в училище следва да бъде разглеждано от управленска позиция като *фактор за организационна промяна*. Ефективното управление на промяната при внедряване на съвременни образователни технологии е анализирано подробно от автори като Дейвид Бъкингам, Хенри Дженкинс, Виктор Болдридж и други, които провеждат изследвания в образователни организации в рамките на национални и международни проекти. Необходимостта от по-задълбочено изследване на проблема и открояване на неговите специфики в рамките на българската образователна система е причина за инициране на настоящето изследване.

Осъществяването на промени винаги е обвързано с откриване на ситуации, чието изпълнение не би могло да продължава развитието си в настоящата насока, и разработване на нови методи за справяне с тези ситуации. Проблемът обаче се състои в това, че когато достигнем предела на традиционните методи за справяне и започнем да търсим нови, сме подложени на изключително силен натиск от останалите фактори и субекти, което драстично намалява нивото на мотивацията ни за осъществяване на промени – било то и жизненоважни такива. Един успешен начин за избягване на такава ситуация е идентифицирането на ограниченията на действащия подход преди достигането на критичната точка. [по: 26].

ВНЕДРЯВАНЕТО НА СЪВРЕМЕННИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА ВЪЗНИКВАНЕ НА ПРОМЯНА В УЧИЛИЩНАТА ОРГАНИЗАЦИЯ

Търсим основните елементи за промяна в училищната организация в три насоки – *изчерпателен анализ на перспективите, стратегии, ориентирани към промяна, и практически данни чрез проучване на случай* [по: 21].

Въвеждането на електронни технологии за подобрена комуникация и съхраняване на информация отпраща предизвикателство пред училищното образование, като предоставя нови възможности за общуване между учениците и учителите в процеса на обучението. В опит да се намери оптимално добър начин за тяхното използване през последното десетилетие в западноевропейската педагогическа литература се въведе терминът „комунален конструктивизъм“ [по: 10].

Съвременните образователни технологии (СОТ) са средство, чрез което училището внедрява в обучението интерактивни методи, базиращи се на индивидуалния подход на работа. Използването на тези технологии в процеса на обучение в училището позволява да се извърши прехода от подход на обучение, ориентиран според потребностите на преподавателя, към подход на обучение, ориентиран към потребностите на ученика.

Съвременните образователни технологии представляват надграждане и разнообразяване на досегашните технологии за обучение и възпитание. Съществен принос за тяхното развитие оказва напредъкът на информационните и комуникационните технологии. Тяхното използване води до възникването на „технологии на информационното общество“ (ТИО), които формират посоката към усъвършенстване на съвременните образователни технологии в училищното образование.

Внедряването и използването на съвременни образователни технологии е застъпено като основен момент в Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот. Изискванията за постоянно развитие на уменията и компетентностите на отделния човек през целия живот допринася не само за неговата успешна социална реализация, но и за възможността за активното му включване в обществения живот и за формиране на способности за постигане на успехи в постоянно променящия се свят. В посочения документ Европейската комисия цели утвърждаването на обучението през целия живот, за чието реализиране от съществено значение е успешното внедряване на съвременните образователни технологии. Насоките при обучението и възпитанието на учениците в училището като граждани на страната ни в Европейския съюз са формулирани чрез ключовите компетентности за обучение през целия живот, които са се превърнали в необходимост за всеки един гражданин. Знанията, уменията и нагласата на учениците като граждани на Р.България и Европа са основен фактор за иновативност, продуктивност и конкурентоспособност. В този сложен процес

особено значение имат способите, които осигуряват достъп до информация и образователни услуги, които непрестанно се изменят. Всеки човек се нуждае от нови компетенции, за да усвои настъпващия дигитален свят, но не само чрез постигане на технически умения за това, а и чрез придобиване на задълбочени познания за новите възможности, за предизвикателствата и дори за решаване на етичните проблеми в условията на навлизането на новите технологии. Европейската рамка идентифицира и формулира, за първи път на общоевропейско ниво, ключовите компетентности, от които имат нужда гражданите за тяхното личностно реализиране, социално включване, активна гражданска позиция и пригодност за заетост в нашето общество, базирано на знанието. Една от тези компетентности е насочена директно към усвояване на знания и умения за работа в съвременния информационен свят – дигиталната компетентност. За успешното реализиране на тази компетентност в процеса на обучението, от съществено значение е използването на съвременни образователни технологии – възможностите на съвременните информационни и комуникационни технологии за образование и възпитание.

В контекста на Европейската референтна рамка за ключовите компетентности съвременните образователни технологии на информационното общество трябва да формират **познания** по посока на:

- природата, ролята и възможностите на технологиите на информационното общество в ежедневието – това включва основни компютърни умения с базисни програмни продукти; познания относно възможностите и рисковете на електронните комуникационни системи; споделяне на информация и съвместна работа в мрежа, изследване;
- осъзнаване как технологиите на информационното общество спомагат за повишаване на творчеството и иновативността;
- валидността и достоверността на наличната информация, както и познания за законите и етични принципи касаещи интерактивната употреба на технологиите на информационното общество.

Съвременните образователни технологии трябва да формират **умения** за:

- търсене и обработка на информация и систематичната и критична употреба на тази информация;
- оценка на приложимостта на информацията и разграничаване на реалното от виртуалното, като същевременно се осъзнават взаимовръзките;
- използване на инструменти за създаване, представяне и анализ на комплексна информация;
- използване на технологиите на информационното общество за развитие на критичното мислене, креативността и иновациите.

Фокусирайки вниманието върху един от приоритетите на Европейският съюз – изграждането на „общество, базирано на знанието“, в което едни от

основните направления са биотехнологиите, телекомуникациите, застрахователното и банковото дело, електрониката, компютърните технологии, здравеопазването, развлекателните дейности, медиите и образованието, трябва да си дадем сметка, че всички те разчитат в огромна степен на информационните и комуникационните технологии. Основен момент в развитието на тези сектори е наемането на високообразовани специалисти, притежаващи набор от компетенции, позволяващи им да се справят успешно в съвременното.

Уменията и компетенциите, присъщи за всеки един човек от XXI в., са относително ясно дефинирани. Те преди всичко се фокусират върху:

- ✓ добри комуникационни умения;
- ✓ умения за работа в екип;
- ✓ социални умения (поемане на отговорност, етика и др.);
- ✓ умения за адаптивност в променяща се среда;
- ✓ умения за критическо мислене;
- ✓ умения за ориентация в информационно наситена среда (намиране и боравене с информация).

Всеки един човек (в зависимост от възрастта) трябва да може свободно да намира, обработва, организира и прилага дигитална информация. Обучението без използването на технологиите става все по-малко възможно. Това означава, че ученикът трябва не просто да знае как да използва компютъра за писане и обработка на текст, но и да е запознат с това как се използват технологиите за обработка на графична информация, как да борава с различни wiki-та в процеса на писането и преподаването, да може да борава с различни бази от данни в зависимост от изучаваните дисциплини и т.н. По този начин информационните и комуникационни технологии се превръщат в основен елемент от развитието на компетентностите. Използването на технологиите само по себе си обаче не е достатъчно условие за развитието на познанието и компетенциите на XXI в. То трябва да бъде съпроводено от промяна в учебното съдържание, от промяна в преподавателските подходи и промяна в оценяването, гарантираща развитието на тези конкретни компетенции.

Поколението на съвременните ученици е често разглеждано в литературата като „Поколение Y“, „Нет поколение“ или „*дигитални по рождение*“. Всички тези термини характеризират обучаемите като отраснали с технологиите – компютри, интернет и др. В ежедневието си те са развили специфични умения, преди всичко базирани на интензивната употреба на технологиите. Облингер извежда някои основни характеристики на обучаемите от това поколение [25]:

- ✓ дигитална грамотност;
- ✓ свързаност с приятели и общности посредством технологиите;
- ✓ непосредственост: боравене с много задачи едновременно и бързина в комуникациите;

- ✓ учене чрез опит: предпочитат да научат нещо чрез практически опит, преди това да „им бъде казано, че е така“;
- ✓ притежават високи нива на социалност: средата, в която израстват, насърчава социалното взаимодействие;
- ✓ предпочитания към групова работа;
- ✓ предпочитания към структурираност;
- ✓ ангажираност и интерактивност – ориентация към действеност вместо към рефлексивност;
- ✓ предпочитания за визуалност (графики, видео) и кинетичност при ученето за сметка на текста;
- ✓ активна позиция относно въпроси касаещи техните съвременници.

Облингер отстоява позицията, че образованието следва да бъде насочено към удовлетворяване на конкретните потребности на тези младежи. „Обучаемите трябва да бъдат активно ангажирани, мотивирани и заинтересовани да се учат и преди всичко, следва да бъдат поставени в една високотехнологична среда за обучение“ [пак там].

Внедряването на съвременни образователни технологии е предпоставка за възникване на промяна в учебно-възпитателната и управленска дейност на училището.

Промяна:

В Българския тълковен речник на БАН промяната се определя като „поява, възникване на нещо ново, различно от предишното по вид, състояние, качество или същност“.

Морисън [24] извежда няколко основни аспекта на промяната в училището: „Промяната е структурирана и систематична; промяната е процес, който възниква за определено време; промяната е многоаспектна; управлението на промяната изисква инвестиция в технологични ресурси, човешки ресурси и управление на процеса“ [пак там].

В училищното образование при прилагането на ИКТ промяната може да се разглежда като процес, който води до изменение в установени практики, методи, технологии, поведение при организиране и провеждане на обучението на учениците, базирано на ИКТ.

Промяната при внедряване на ИКТ в училището най-общо може да се определи като:

- ✓ качествено ново състояние на материалната база и на учебно-възпитателната среда в училището;
- ✓ изменение в нагласата и подходите на учителите в процеса на преподаване и оценяване;
- ✓ изменение в учебно-възпитателната работа, прилагане на съвременни методи и техники на обучение;

- ✓ организационен план: усъвършенстване, обновяване, адаптиране - иновация, трансформации на учебно-възпитателната работа;
- ✓ целенасочен опит на ръководството да се подобрят общите резултати на отделния клас, група класове, и на училището като цяло, чрез промени на вътрешните променливи на училището като организация.

Видове промени:

Промените, които протичат в организациите, се влияят от много фактори и са различни по време, характер и съдържание, но винаги са ориентирани към две цели: адаптиране на училищната организация към заобикалящата я среда и промени в поведението на служителите. Внедряването на ИКТ в съвременните условия е от водещите фактори за възникване на промяна в училището. В литературата се предлагат различни класификации на промените. Тук ще предложим следната класификация на промяната в контекста на внедряване на ИКТ: според времето на подготовка промените са *бързи и планирани*; според характера и съдържанието на промените те могат да бъдат *тактически или стратегически*.

Организационна промяна:

Организационната промяна в училището е всяко изменение в учебно-възпитателната работа, прилаганите методи и техники на обучение за реализиране на определени цели. В организационен план промяната се тълкува като усъвършенстване, обновяване, адаптиране – иновация, трансформация. Организационната промяна в училището е целенасочен опит на ръководството да се подобрят общите резултати на отделния клас, група класове и на училището като цяло, чрез *промени на вътрешните променливи на училището като организация* – цели, задачи, организационна структура, техники на обучение, човешки ресурси и като реакция от въздействието на външната среда.

Организационно развитие:

Дефинира се като *процес, насочен към повишаване на ефективността в организацията* чрез използване на подходящи методи и процедури за диагностика на потребности от промени, тяхното планиране и реализация. Внедряването на ИКТ е един от пътищата, по който училището като организация се променя. Това се постига чрез използване на различни техники и интервенции, които се прилагат с цел да се подпомогне или улесни въвеждането на определени планирани изменения в структурата, процесите и човешките ресурси вътре в организацията.

Организационното развитие на училището в контекста на внедряването на ИКТ означава две неща: 1) етапите, през които преминава училището като организация в процеса на своето възникване, развитие, оцеляване проспери-

тет или гибел; 2) процес на планиране на промяна, имаща за крайна цел усъвършенстване на училището като организация при въвеждане на ИКТ.

Организационното развитие на училището в условията на внедряване на ИКТ е целенасочен процес за повишаване на педагогическата, социалната и икономическа ефективност на училището. Това е рамката на организационната промяна, която допринася за намаляване на съпротивата срещу промяната изобщо.

Организационното развитие на училището като организация, като процес при внедряване на ИКТ преминава през следните етапи:

- натиск и подбуда – осъзнаване на необходимостта от промяна, създаване на стимули под формата на външни и вътрешни фактори и определяне на сферата от проблемите за промяна при внедряване на ИКТ;
- диагностика и осъзнаване на проблема за внедряване на ИКТ;
- намиране на ново решение и задължения за неговото изпълнение
- възникване на стимули под формата на избор на алтернативни методи за промяна и действие на ръководството, така че да бъдат определени ограничителите и условията за промяна на училището като организация при внедряване на ИКТ;
- решение за избор на стратегията за промяна и за методите, които ще бъдат прилагани при внедряване на ИКТ в училището;
- прилагане на стратегията, като програма за практическа промяна в училището при внедряване на ИКТ с цел осъществяване обучение базирано на ИКТ.

В настоящата студия ще разгледам някои фактори, касаещи успешното управление на процеса по внедряване на информационни и комуникационни технологии в системата на училищното образование, водещо училищната организация към предоставяне на образование и услуги, съответстващи още по-пълно на съвременните реалности.

До промяна се стига чрез нововъведения, а пътят към тяхното възприемане се определя като организационно развитие. Всяка организационна промяна е насочена към развитие, а видимата страна на развитието са нововъведенията.

Иновация:

От семантична гледна точка понятието „иновация“ по същество означава нововъведение. Иновацията е процес на създаване и прилагане на новости чрез използване и интерпретиране на определени знания. Тя обаче не бива да се отъждествява с процеса на обновяване, който включва подмяна на физически остарели средства на труда с нови, без те да притежават по-високи технически показатели. Иновацията задължително включва *нова идея*. В международните стандарти иновацията се определя като крайния резултат от иновационната дейност във вид на нов продукт, нов технологичен процес или нов подход в управлението на организацията. Т.е. *иновацията е усвояване и*

прилагане на новости. Тя е видимият и осезаем резултат в процеса на промяна, който е следствие и предпоставка за развитие на организацията.

Фактори на промяната:

Равновесието в която и да е организация е моментно състояние поради обективното наличие на външни и вътрешни сили, които предоставят промени, и такива, които ги задържат. Тези сили се определят като фактори на промяната [7].

Външни (обективни) фактори на промяната:

Това са демографски, социални, технологични, икономически и политически явления и процеси, които характеризират общественото развитие в определен момент и неговото въздействие върху развитие системата на образованието и на отделните ученици [пак там].

Вътрешни (субективни) фактори на промяната:

Върху развитието на организацията (в частност на училището) влияние оказват и така наречените вътрешни (субективни) фактори, свързани с промени в организацията и хората от организацията [пак там]. Това са: промени в структурата на училището; промени в предлаганите образователни услуги; промени в технологията на дейностите; промени в ценностите.

Подходи за управление на промяната:

Организационните промени много често предизвикват конфликти и съпротива в училището. За управлението им се използват следните подходи:

- ✓ едностранни действия на директора като ръководител. Тук се налага използването на: 1) законовата власт за провеждане на промените в училището; 2) разпределение на правомощия по посока включване или участие на учителите при вземане на решения; 3) колективно ръководство при разработването на алтернативни подходи и идеи за разработване на алтернативни подходи и идеи за тяхното осъществяване;
- ✓ делегиране на пълномощия от директора като ръководител: директорът като ръководител предоставя информация за необходимите изменения в училището и след това делегира правомощия;

Влиянието на отделни основни фактори – финансиране внедряването на ИКТ, мотивацията на учителите да работят в условия на обучение, базирано на ИКТ, маркетинговата ориентация на училището при внедряване на ИКТ и удовлетвореност на студентите от специалност Педагогика от подготовката им за използване възможностите на съвременните образователни технологии, базирани на ИКТ, е анализирано и оценено на базата на резултати от отделни емпирични изследвания.

Анализ и оценка на основни фактори, влияещи върху промяната при внедряване на съвременни образователни технологии в училище

Финансиране на дейностите по внедряване на съвременни образователни технологии в училищното образование²

Въвеждането и експлоатацията на ИКТ в процеса на обучение в училището е свързано с осигуряване на необходимите парични средства.

Финансирането на внедряването на ИКТ в училищното образование означава осигуряване на източници на парични средства в системата на училищното образование (в училището), тяхното набавяне и ефективно структуриране. Ползите от образованието на индивидуално, фирмено (организационно) и национално равнище правят образованието смесено публично благо, което определя финансиране на внедряването на ИКТ като комбинирано, включващо следните **групи източници** на парични средства: бюджет (държавен/общински); собствени приходи на училището; специализирани фондации, международни организации, проекти, фондове; бизнеса – частни и държавни фирми и организации; домакински бюджет (такси за ползване на определена образователна услуга).

Схема 1. Източници на парични приходи в училището за внедряване на ИКТ [13]



² Резултатите са от проведеното емпирично изследване по проект „Управление на финансите в училището в условията на делегиран бюджет“ към фонд на НИС към СУ „Св. Климент Охридски“. То обхваща 139 директори на училища от 4 области на Р.България: Варна, Видин, София град и София област.

Схемата показва едно голямо многообразие от източници на парични приходи за внедряване на ИКТ в училищното образование, което обуславя сложната уредба от финансови отношения в системата при осигуряването на парични средства в училището за тази дейност.

Резултатите от изследването показват следните **основни източници на парични средства за внедряване на ИКТ в училището:**

На първо място директорите посочват *делегирания бюджет (93%)* като основен източник на средства за внедряване на ИКТ.

Съгласно Закона за народната просвета средствата за издръжка и развитие на просветата се определят с бюджета (държавен/общински). От държавния бюджет се финансират дейностите на професионалните училища, специализираните детски градини и училища, обслужващите звена, домовете за професионално и творческо развитие на учителите и други образователни институции с национално значение, в това число и дейностите по внедряване на ИКТ.

От общинския бюджет се финансират: общинските детски градини, общообразователните училища, общежития, други образователни институции с общинско значение и обединените счетоводства.

На второ място директорите поставят средствата, получени от *участие на училището в разработване и осъществяване на образователни проекти – 75%*. Това са парични постъпления от неправителствени и международни организации за финансиране на редица дейности в образованието, въвеждане на нови образователни технологии, творчески инициативи, образованието на възрастните, гражданското образование и др. Набирането на парични средства от участие в проекти е предпоставка за: разгръщане на творчеството, инициативата на училището при използване на ИКТ; нарастване обема на паричните средства на училището за оборудване със съвременни образователни технологии; по-рационално използване ресурсите на училището при мотивиране на учителите за обучение базирано на ИКТ и др.

На трето място по обем са средствата, осигурени от *собствени парични приходи на училището – 24%*. Собствените приходи са парични средства, получени срещу реално осъществена дейност в училището и постигането на определен икономически резултат. Тези средства се акумулират в образованието въз основа на специална нормативно-правна уредба. Училището може да набира собствени приходи от: наем от имоти – държавна, общинска, училищна собственост; наем от учебна и спортна база, машини и съоръжения, собственост на училището; земеделски земи и гори, собственост на училището; реализация на продукция и услуги от практическо обучение; допълнителни образователни услуги; квалификационна и творческа дейност, консултации, такси за обучение, за изпити и други; средства от финансови операции, приходи от малки производствени мощности; дарения, спонсорство, завещания и други източници.

В условията на децентрализация на управлението на образованието разширяването на икономическата автономия на училището размерът на средствата, отделяни за внедряване на ИКТ от собствените му парични приходи, все повече нараства, а това е предпоставка за увеличаване на обема на паричните средства на училището за развитие на материалната база, свързана с внедряване на ИКТ; частично самооткупуване на осъществяваното обучение в училището базирано на ИКТ и частично самофинансиране на училището; повишаване отговорността за качеството на обучение и повишаване контрола върху него; по-ефективно използване на материалните, човешките и финансовите ресурси на училището; разширяване предприемачеството като икономически ресурс в училището; облекчаване на бюджета (държавен/общински); прилагане в определена степен на икономическия принцип в управлението на училището и др.

На четвърто място е *домакинският бюджет като източник на парични приходи на училището – 11%*. Това са парични средства, получени от ученика (родителя) като пряк потребител на конкретна образователна услуга за обучение базирано на ИКТ. В съвременните социално-икономически, педагогически реалности, в условията на непрекъснатото образование все повече се увеличават средствата от домакинския бюджет за: закупуване на лични устройства, предоставящи достъп до образователни технологии, базирани на ИКТ, и за включване в услуги за допълнително обучение, базирано на ИКТ. Тези средства имат отношение и към повишаване квалификацията на учителя. Финансирането на определена образователна услуга от учащия се е предпоставка за: придобиване на определени индивидуални ползи от това обучение; повишаване на интереса към определени знания, умения, придобити чрез ИКТ; повишаване качеството на обучение; регулиране на образователния пазар и др.

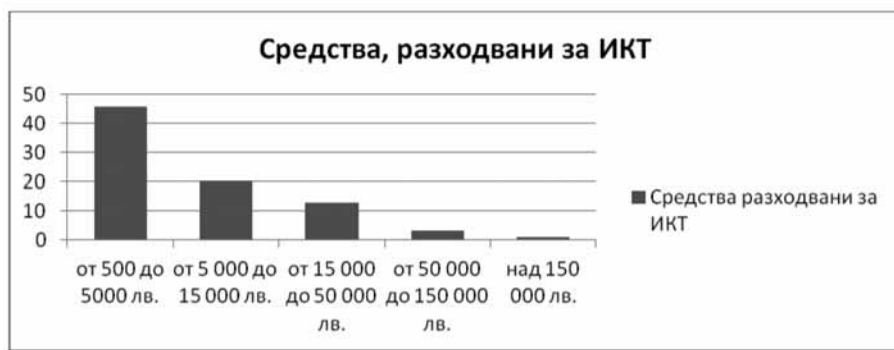
Пето. Изследваните лица *не посочват бизнеса* като източник на парични средства за училището. Утвърждаването на човешкия фактор като основен икономически ресурс в съвременните условия налага включването на бизнеса като пряк потребител на образователния продукт във финансирането на образованието, в т.ч. и на обучение, базирано на ИКТ, което спомага за формирането на определени дигитални компетентности в бъдещите кадри.

Необходимите средства за внедряване на информационни и комуникационни технологии са специфични и различни за отделните училища и зависят от: вида на учебното заведение, учебния план, организацията на учебно-възпитателната работа, големината на училището, наличието на собствени парични средства и формиран финансов остатък в края на годината, предприемаческите способности на ръководството, вида на собственост (държавно/частно), степента на училищното образование и др.

Място в бюджета на училището на паричните средства за внедряване на информационни и комуникационни технологии

По отношение на конкретния размер на средствата, разходвани за внедряване на ИКТ в училище, анкетираните директори посочват, че за последните 5 години са вложени: 45,57% – между 500 и 5000 лв.; 20,25% – между 5000 и 15 000 лв.; 12,66% – между 15 000 и 50 000 лв.; 3,16% – между 50 000 и 150 000 лв. Едва един директор посочва сума над 150 000 лева. 8.86 % от директорите дават отговор, че не са разходили средства за нови ИКТ.

Фигура 1: Средства разходвани за внедряване на ИКТ в училището

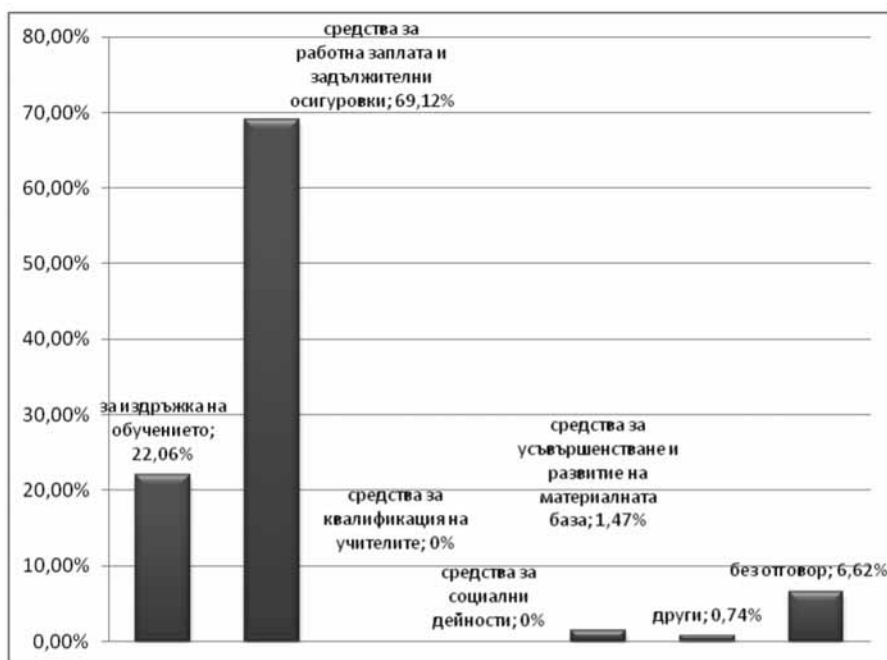


Данните показват, че най-голям е дялът на училищата, които през последните 5 години са вложили средства за внедряване на ИКТ между 500 и 5000 лв. – това е твърде ограничен финансов ресурс за инвестиция от такъв род. На второ място следват училищата, където са направени вложения за внедряване на ИКТ между 5000 и 15 000 лв. Само в едно училище вложената сума за развитие на ИКТ оборудване е над 150 000 лв. Макар и малък (8,86%) дялът на директорите, посочващи, че в училището не са вложени средства за ИКТ, е тревожен.

Данните показват, че основен вид разход в средното образование са паричните средства за работна заплата и за задължителни осигуровки. На втора позиция са разходите за издръжка на обучението, т.е. това са най-необходимите разходи за осигуряване на учебно-възпитателната работа в училището. Дялът на средствата за развитие и усъвършенстване на материалната база, в това число и за внедряване на ИКТ е много нисък – 1,47%. Това говори, че в много училища не разполагат със средства за внедряване на СОТ.

Шокиращ е фактът, че в тези училища не се отделят никакви средства за квалификация на учителите. Това е основна причина много учители да нямат стремеж към усвояване на дигитални компетентности.

Фигура 2. Структура на паричните разходи в училището



Като основни проблеми при финансиране на дейностите, свързани с внедряването на ИКТ в училище, директорите посочват: „недостиг на средства“; „ниски стойности на училищния бюджет“; „нисък единен разходен стандарт“; „недостатъчни целеви средства в бюджета“. Интерес представляват отговорите: „единния разходен стандарт не се промени три години поред, а разходите за издръжка се увеличават – например – цената на електричеството, водата, топлинната енергия, увеличават се цените на материалите, амортизация на мат. база, повишават се разходите за заплати – процент за прослужено време расте с годините и др.“; „Необходимостта разходът за ИКТ да бъде гласуван на сесия на общинския съвет в началото на календарната година, т.е. необходимо е да се опрости процедурата.“; „Да бъдат отпуснати допълнителни средства извън бюджета (стандарта). Наличните средства от бюджета са предимно за заплати, осигуровки и издръжка на обучението.“; „Според мен е необходимо във формулата за определяне на бюджета да са заложили целеви средства за въвеждане на ИКТ във всяко училище.“; „Необходимост от балансиране на капиталовложенията между ИКТ и поддръжка и модернизация на материалната база и сградния фонд като цяло.“

Тези проблеми показват необходимост от промени в управлението на финансите на училищното образование по посока: формулиране на правилни решения, свързани с увеличаване на относителния дял на средствата от брутният вътрешен продукт за образование, което ще доведе и до увеличаване на средствата за внедряване на ИКТ в училището. Стимулиране на общините за провеждане на правилна образователна политика по посока преразглеждане на мястото и ролята на обучението базирано на ИКТ и оттук средствата необходими за внедряването му.

Мотивацията на учителите за педагогически труд при внедряване на съвременни образователни технологии в училище³

Внедряването на СОТ в училището налага необходимостта от трансформиране на традиционното преподаване чрез ефективното внедряване на ИКТ в процеса на обучение и оценяване на учениците. Важен момент е мотивацията на учителя за работа в среда, наситена с ИКТ, и придобиване на нови компетентности и умения. Това е застъпено в актуалните програми за развитие на училищното образование в Европейския съюз.

В литературата се предлагат множество определения за същността на понятието мотивация. Но няма общоприето мнение за неговия характер, съдържание и обем. Тук ще представим само някои от тях:

- ✓ „Мотивация – субективна, вътрешна детерминация на човешкото поведение, чието разкриване дава отговор на въпросите защо и в името на какво се проявява активността (вътрешна и външна) на *личността*“ [16];
- ✓ Мотивацията е „...съвкупност от психични процеси, определящи силата и посоката на поведението, предизвикващи насочването и поддържането на доброволни и целенасочени действия“ [9];
- ✓ „Мотивацията: доброволно действие в дадена насока“ [8];
- ✓ Мотивацията представлява „процес на подтикване себе си и останалите към дейност, която води до постигане на личните цели и целите на организацията“ [1];
- ✓ „Мотивация за педагогическа дейност – система от вътрешни динамични фактори, които обуславят ориентация към учителската професия, подготовка за нея и упражняването ѝ“ [17].

Има още много определения за същността на мотивацията, които разкри-

³ Данните от проведеното емпирично изследване са в резултат от работата по проект „Мотивация на учителите за ефективен педагогически труд“, реализиран през 2009 г., финансиран целево от държавния бюджет чрез НИС при СУ „Св. Климент Охридски“, с ръководител доц. д-р Р. Питекова. То обхваща: 15 училища от 6 области на Р. България и около 400 анкетирани учители.

ват нейното богатство, роля и значение. От казаното дотук може да обобщим, че *мотивацията на учителите за педагогически труд се свързва преди всичко с усилия, стремежи за постигане на определени, желани резултати в учебно-възпитателната дейност. Тя е едновременно източник на активност и насоченост на поведението на учителя и механизъм за неговото регулиране. Мотивацията се проявява чрез активността на учителите в учебната дейност и се отнася до тези мотиви (фактори), които водят до провокиране на упорство и осигуряване на енергия и целенасоченост в поведението им. Тя е опосредстващо звено между потребностите на учителите и самото тяхно поведение в учебно-възпитателната работа за удовлетворяване на техните потребности. Посредством нея се подбуждат стимули, формира се поведение, стимулират се конкретни действия, които водят до постигане на личните цели на учителя и целите на училището като организация. Тя определя посоката, в която учителят организира дейността си. Мотивацията показва йерархията на стойностите в личността на учителя [12].*

В основата на мотивацията на учителя за педагогически труд стоят потребности и мотиви.

Потребността е израз на чувство за липса на нещо необходимо за съществуването на отделния индивид, на отделна група от хора или на обществото като цяло. „Човек изпитва потребност, когато чувства, че физиологически и психически нещо му липсва или го притежава недостатъчно“ [1]. Потребностите на всеки човек са многообразни и безбройни. В научната литература най-общо те се систематизират в две групи – първични и вторични. Първичните по своята природа са физиологически и се приема, че те са вродени потребности от вода, храна, въздух и секс. Вторичните потребности по своята същност са психологически – потребност от успех, общуване, уважение, власт, себеразвитие и т.н. Те са основен мотив за интелектуално и професионално развитие на всеки човек. Осъзнатите потребности на учителя от общуване, уважение, признание на неговия труд, самореализация и самоусъвършенстване будят у него състояние на целеустременост и желание те да бъдат удовлетворявани. И когато отделна потребност бъде постигната, то резултатът изразява степента на нейното удовлетворяване.

Мотивът е „(от лат. moveo – движа) вътрешна подбуда, подбудителна причина за действие, дейност или поведение свързано с удовлетворяване на определена потребност“ [17]. В контекста на педагогическия труд мотивът е силата, която подтиква за действие, свързано с определена потребност и поддържа неговата устойчивост за постигане на желан резултат от дейността му.

Поведението на учителите и начинът, по който те се държат в процеса на осъществяване на своя педагогическия труд, се определят от множество **мотивационни фактори (мотиви)**, които могат да бъдат обособени в три основни групи [12, 2010].

Първа група: **Индивидуални характеристики на учителите, отразяващи:**

- ✓ личните способности на отделния учител, характер и качества, имащи отношение към избора на учителската професия и характеристики на подготовката им за нейното упражняване (обща, специална и практическа);
- ✓ потребности, интереси и стремежи, отразени в мотивите му за упражняване на учителската професия, за квалификационно и професионално развитие;
- ✓ принадлежност на учителя към училището и към неговите ценности като организация.

Втора група. **Мотивационни фактори, отразяващи непосредствено въздействието на средата (условията), в която учителите осъществяват своя труд и тяхното влияние върху поведението им:** начинът и условията на организация на труда в училище; характер и динамика на труда в системата на училищното възпитание; социално-психологически климат в училището; безопасни условия на труд в училището; признание (оценяване) на труда на учителя от ученици, ръководство на училището, родители и на обществото като цяло на индивидуалните постижения в работата на отделния учител; възможности за професионално-квалификационно развитие; начин и равнище на предлаганата научна информация по отделните учебни предмети; технология на обучение в училище и други; стимулиране на творческата активност на учителите; трудово възнаграждение на учителите; разширяване на екипната работа в училище; изискванията и отношение на ръководителите към труда и резултатите от труда на всеки учител; включване на учителите при решаването на отделни проблеми, свързани с организацията и качеството на учебно-възпитателната работа в училището; очакванията на учителите относно оценката на работата им като „педагог“; организационна култура на училището; социално-психологически климат в училището и др.

Трета група. **Мотивационни фактори, отразяващи въздействието на външната социално-икономическа среда върху поведението на учителите:** състояние и развитие на пазара на образователни услуги; състояние и развитие на трудовия пазар; състояние и развитие на стоковия пазар; състояние и развитие на паричния пазар; социално-икономически условия на развитие на системата на училищното образование; социален статус на българския учител в обществото.

Всеки един от тези фактори в определена степен провокира индивидуалното, професионално упорство на учителите, но всички те имат сумарен ефект върху тяхното поведение и активността им в учебно-възпитателната работа.

„Въвеждането на новите електронни технологии за подобрена комуникация и съхраняване на информация отправя предизвикателство пред средното образование, като предоставя нови възможности за общуване между учениците и учителите в процеса на обучението. В опит да се намери оптимално добър начин за тяхното използване, през последното десетилетие в западноевропейската педагогическа литература се въведе терминът „комунален конструктивизъм“. Той може да се разглежда като методическа база на учебен процес, при който учениците създават знания *за* и *със* своите съученици“ [10].

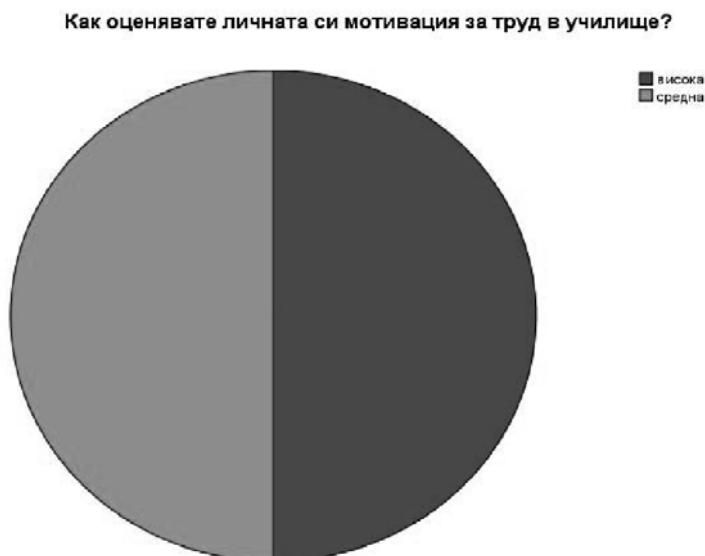
Оценка на учителите за влиянието на COT при мотивацията им за педагогически труд

Мнението и отношението на учителите относно влиянието на внедряването на COT при мотивацията им за педагогически труд е анализирано и оценено на базата на резултати от емпирично изследване.

Те показват, че в училища, в които са внедрени и се използват COT, учителите оценяват своята мотивация по равно – *висока 50%* и *средна 50%* (виж фиг. 3).

А в училищата, в които не са внедрени COT, получените резултати показват по-ниска мотивация у учителите, като тези, оценили своята мотивация като *висока*, са *38%*, *средна 53%* и *ниска 14%*.

Фигура 3. Оценка на личната мотивация на учителите за труд в училище – училища, в които успешно са внедрени COT



Фигура 4. Оценка на личната мотивация на учителите за труд в училище – училища, в които не се използват СОТ



От тези резултати може да се направи изводът, че внедряването в учебния процес на СОТ благоприятства за повишаване на личната мотивация на учителя за педагогически труд. Интересен момент представлява липсата на учители, използващи СОТ, и оценили своята лична мотивация за педагогически труд като ниска. Това говори за повишаване на интереса към преподавателската дейност поради нейното разнообразяване, активизиране на обучаваните поради интереса в резултат на внедряване на СОТ.

Използване на СОТ и повишаване на интереса към учебно-възпитателната дейност

Почти всички изследвани учители са на мнение, че използването на съвременни образователни технологии допринася за повишаване на интереса на учениците към предмета, по който те преподават, защото:

- ✓ „сме в 21ви век“;
- ✓ „учебният процес се осъвременява“;
- ✓ „новото поколение възприема информацията по нов начин – чрез компютъра“;
- ✓ „позволяват да се представят процеси и явления, невъзможни за наблюдение по друг начин, карат ученика сам да търси информация, да

изгражда тези и да ги доказва, да види практическото приложение на своите знания и умения, да развива комуникационните си умения и др. “.

Като обобщение от направеното изследване и посочените по-горе препоръки в Европейската референтна рамка за ключовите компетентности за продължаващо обучение можем да изведем изводите, че:

- успешното внедряване и използване на съвременни образователни технологии в училището по посока на придобиване от учениците на ключови компетентности води до повишаване на мотивацията на педагогическите кадри за педагогически труд;
- използването на съвременни образователни технологии улеснява учителя в неговата педагогическа работа и повишава интереса на учениците към учебния процес.

Необходимо е да се направи още по посока на внедряването на СОТ, които са базирани върху програмите на ЕС за ключовите компетентности за продължаващо обучение. Наложителна е и по-разширена подготовка на учителите, насочена към прилагане на по-голям набор от съвременни образователни технологии, за да може да се използва техният потенциал по възможно най-ефективен начин.

Процесът по внедряване на съвременни образователни технологии обхваща всички нива на управление в образователната система – макро- (държавно), мезо- (териториално) и микро- (вътрешноучилищно). За неговото успешно реализиране е необходима подкрепата на университетите, изследователските институти, бизнеса и неправителствените организации. Резултатите от внедряването на дадена съвременна образователна технология са пряко обвързани с ефективните дейности по планиране, организиране, мотивиране и контрол от страна на директорите на училищата. Съвременните образователни технологии са важен фактор за повишаване на мотивацията на учителите за педагогически труд, който би следвало да бъде използван по посока на придобиване на ключови компетентности от учениците.

Удовлетвореност на студентите от специалност Педагогика от използването на съвременни образователни технологии при обучението им

Съвременните информационни и комуникационни технологии (ИКТ) имат важно място в системата на подготовката на студентите от специалност Педагогика. Насищането на една педагогическа среда със съвременни средства за обучение е предпоставка за повишаване на постиженията на студентите и за формиране в тях на определена удовлетвореност от подготовката. Внедряването им може да се разглежда като инвестиция в подготовката на бъдещите учители.

Според С. Ю. Головин: „Удовлетвореността е състояние на удовлетворението – чувство на удоволствие, изпитано от субекта, чиито потребности и желания са удовлетворени, изпълнени“ [6].

Удовлетвореността на студентите от използването на съвременни образователни технологии най-общо може да се определи като *едно психическо явление и преживяване, свързано с постигането на определени резултати при тяхната подготовка по посока удовлетворяване на образователните им потребности и потребности от тяхна бъдеща професионална реализация* [12].

- Удовлетвореността на студентите от използването на ИКТ в процеса на обучението намира главно израз в:
 - ✓ утвърждаване на подобрена комуникация студент/преподавател в учебния процес;
 - ✓ увеличаване на времето за съвместна работа студент/преподавател по конкретен материал;
 - ✓ промяна във формата на обучение – асинхронно обучение;
 - ✓ възможностите за увеличаване броя на студентите, участници в един курс/група;
 - ✓ увеличаване и разнообразяване на набора от средства, с които разполага преподавателя в процеса на обучение;
 - ✓ лесно пригодими към индивидуалните нужди на отделния студент разнообразни учебни програми и способности за оценка на постиженията им;
 - ✓ придобиване на нови компетентности и умения от страна на преподавателите;
 - ✓ повишаване на мотивацията на отделния студент за по-активна учебна дейност;
 - ✓ стремежа на студентите да проникват по-задълбочено в същността на изучаваните социални явления;
 - ✓ степента на задоволяване на образователните потребности на студентите свързани с реални резултати от подготовката им и др.

Формирането на удовлетвореността от обучението и от подготовката е сложно явление, защото при него личностните образователни и социални потребности, които отделният студент се опитва да удовлетвори, са многопластови, обвързани с богатство на ситуации и условия. Удовлетвореността на студента се влияе от широк спектър условия, изисквания, проблеми, които възникват или са налице в конкретния учебен процес. Тя е проекция на множество фактори и се намира в една сложна зависимост както по отношение на положените от ученика усилия, така и спрямо получаваните възнаграждения – учебни постижения, оценки, контакти с преподаватели и съученици, похвали, принадлежност към училището и т.н.

Удовлетвореността на студентите се проявява на следните равнища:

- ✓ по отношение на оценката на удовлетворените потребности и очаквания от подготовката, свързани с желанието за развитие, интереси и стремежи;
- ✓ по отношение на обкръжението – среда на подготовката, преподаватели, съученици, ръководство (администрация) на училището;
- ✓ по отношение на учебната дейност и нейния основен индикатор за резултати от обучението и личните постижения на студентите.

Тези равнища са взаимосвързани и като цяло формират удовлетвореността на отделния студент от подготовката. Тя в голяма степен определя качеството на подготовката, самочувствието и настроението на студента, неговите интереси и творчески търсения за повишаване на резултатите от учебната дейност.

Основни *характеристики* на удовлетвореността от подготовката:

- ✓ успешни резултати от подготовката;
- ✓ насоченост на усилията на студентите за постигане на определени учебни резултати;
- ✓ активност на студентите в учебната дейност;
- ✓ преодоляване на трудности и провокиране на упорство при решаване на проблеми в процеса на обучението;
- ✓ удовлетвореност от участието в учебната дейност или неудовлетвореност от постигнатите резултати;
- ✓ общо емоционално-положително/отрицателно отношение на студентите към подготовката им;
- ✓ йерархия на ценностите на студента;
- ✓ желаниа за непрекъснато усъвършенстване на интересите и стремеж на студентите към самоусъвършенстване.

Проблемите, свързани с внедряването на информационните и комуникационни технологии, са обект на множество изследвания, анализиращи различни аспекти на този процес. Някои от основните проблемни области, са: „...липсата на умения в академичния състав в работата с технологиите и тяхното използване за педагогически цели; недостатъчните електронни учебни материали с нужното високо качество; трансформирането му от индивидуална инициатива в общо университетско явление“ [10].

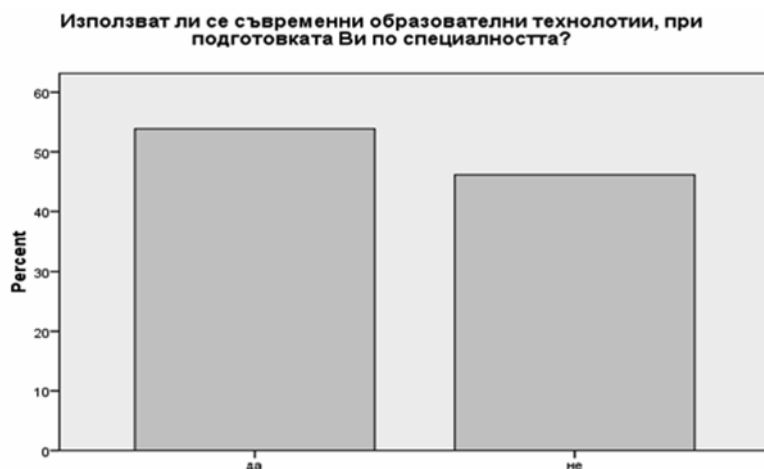
Студентите от специалност Педагогика по учебен план трябва да преминават през курс на обучение по Информационни и комуникационни технологии в образованието с хорариум от 45 лекционни часа и 45 часа упражнения⁴.

Каква е степента на удовлетвореност на студентите от използването на съвременни образователни технологии в процеса на обучението им в специалност Педагогика?⁵

⁴ Учебен план за специалност Педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, 2010–2011.

⁵ Отговорите на тези въпроси бяха потърсени в резултати от проведено емпирично изследване със студенти от специалност Педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“. В изследването взеха участие 29 студенти.

- Първи индикатор. *Приложение на съвременни образователни технологии в процеса на подготовката на студентите.* Студентите оценяват този процес така:

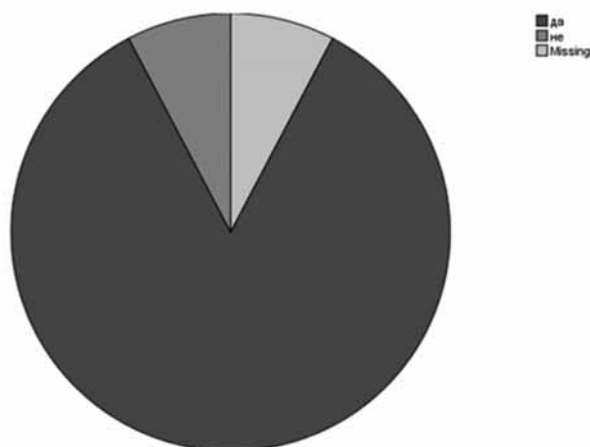


✓ 51,9% – са на мнение, че използването на съвременни образователни технологии е застъпено в процеса на обучението им;

✓ 48,1% – смятат, че съвременни образователни технологии не се прилагат.

Тези резултати показват липсата на категорична позиция у студентите за това дали се използват съвременни образователни технологии в процеса на обучението им по специалността. Анализирайки следващите въпроси, ще се опитаме да установим и причината за тази равнопоставеност в мненията.

Според Вас използването на съвременни образователни технологии допринася ли за повишаване на Вашата удовлетвореност от подготовката?



- Втори индикатор. *Как студентите оценяват ролята на съвременните образователни технологии върху удовлетвореността от обучението им?*
- ✓ 82,6% – използването на съвременни образователни технологии в процеса на подготовката им допринася за повишаване на тяхната удовлетвореност от подготовката им;
- ✓ 8,9% – съвременните образователни технологии нямат отношение към тяхната удовлетвореност от подготовката;
- ✓ 7,5% – нямат мнение по този въпрос.

Тук наблюдаваме категоричност на мнението на студентите – почти всички оценяват използването на съвременни образователни технологии като средство, повишаващо тяхната удовлетвореност от обучението. Равен е процентът на неотговорилите и тези, които смятат, че технологиите не спомагат за повишаване на удовлетвореността им.

Основни предложения от студентите за внедряване на конкретни съвременни образователни технологии. Можем да обобщим предложенията отправени от страна на студентите в няколко направления:

- ✓ Информационни и комуникационни технологии: *По-често използване на мултимедия; Употреба на интерактивни презентационни технологии.*
- ✓ Дидактически методи: *прилагане на техники, активиращи студента и осмислящи повече протичането на семинарните занятия; съвременни техники и методи на преподаване.*
- ✓ Следване на актуални международни програми и политики в сферата на образованието: *прилагане на критерии, отговарящи на изискванията в Европа; модели, използвани в други държави по различните дисциплини и теми.*

Нека се върнем на първия показател и се опитаме да намерим отговор на възникналия въпрос относно нееднозначността на мнението на студентите за употребата на съвременни образователни технологии, като направим съпоставка с мненията на студентите по останалите въпроси. А именно – студентите са категорични относно ползата от прилагането в учебния процес на съвременните образователни технологии за повишаване на тяхната удовлетвореност от обучението им, но също така считат, че е необходимо тези технологии да бъдат по-пълно застъпени във всички дисциплини, както и да бъдат допълнени с още такива технологии, за които са отправили конкретни предложения. Оттук можем да изведем следното – ***необходимо е разнообразяване на използваните съвременни образователни технологии, както и засилване приложението на използваните понастоящем такива.***

Мястото на съвременните образователни технологии в обучението по специалност „Педагогика“ е значимо по отношение на повишаване на удовлетвореността на студентите от тяхната подготовка. Внедряването на тези технологии е предизвикателство за преподаващите, но оценката дадена от студентите за ефекта от използването на тези технологии в процеса на обучението е достатъчно висока за да се считат за оправдани направените инвестиции и положените усилия.

Въвеждане на съвременни образователни технологии в условията на маркетинговата ориентация на училищното образование

Дефиниции на маркетинга

В научната литература се предлагат множество определения на понятието маркетинг. Тук ще предложим само част от тях.

„Маркетингът е: съвкупност от научни, организационни и технически средства, насочени към изучаване на състоянието и перспективите за развитие на пазара“ [14].

„Потребността е единствената и крайна цел на всяко производство и интересът на производителя трябва да се има предвид, но само дотолкова, доколкото тази необходимост е свързана с интереса на клиента“ [по: 12].

„В тесен смисъл маркетингът е система от дейности, включващи проучване, анализ, планиране, осъществяване и контрол на изпълнение на програми, предназначени за изучаване на потребителското търсене и за създаване, оперативно управление на производството и реализация на продукти и стойности, които удовлетворяват възможно най-добре потребителите, за да се гарантира постигане на целите на съответната организация“ [4].

Същност на маркетинга в образованието

Филип Котлър и Карен Фокс [23] обосновават идеята, че на отделни образователни институции (училища, колежи и университети и други образователни организации) никога не са им били чужди дейности, които притежават маркетингови характеристики, главно за висшите училища. И в съвременните условия, приемайки маркетинга като водеща стратегия на развитие в бързо променящата се среда, организациите в системата на образованието трябва да приемат маркетинга като концепция на развитие.

Ф. Котлър и К. Фокс дават следното определение: „...маркетингът в образованието е анализ, планиране, реализация и управление на внимателно формулирани програми, разработени с цел да се постигат и институционални цели“ [пак там].

„Образователният маркетинг е разработка, внедряване и оценка на образователни програми с цел създаване на отношение на обмен между училището и неговите клиенти и реализацията на централните образователни задачи на училището“ [2].

Маркетингът в образованието е насочване на процесите и дейностите на всяка образователна институция към удовлетворяване на образователните потребности на отделната личност и на обществото като цяло в условията на търсене и предлагане на образователни услуги. Ефективното удовлетворяване на тези потребности – това е целевият ориентир на маркетинга в образованието. Маркетингът е съвременна икономическа политика, пазарна концепция, стратегия и практика на развитие на училището в условията на конкурентна пазарна среда [11].

Предпоставки за използване на маркетинга в образованието [по: 11]

Основните предпоставки за използване на маркетинга в образованието са:

- ✓ *образователната дейност, която има характер на услуга, и непрекъснатото разширяване на предлаганите образователни услуги на пазара;*
- ✓ *налагането на пазарен тип отношения в образованието като резултат от специфичните изисквания на обективните икономически закони към образованието и към възпроизводството на човешки ресурси;*
- ✓ *глобализацията на процесите в образованието, на свободното предлагане и движение на образователните услуги;*
- ✓ *прилагането на информационните технологии и други съвременни средства в процеса на обучението и при организиране на комуникациите на училището с неговите социални партньори;*

Свързването на дейностите в образованието с удовлетворяването на определени потребности от обучение прави образованието обект на маркетинга, което предполага, че основните принципи, техники и механизми на маркетинга успешно могат да бъдат прилагани в управлението на образованието и на училището, в това число и при внедряване на ИКТ в училище.

Място и особености на маркетинга при внедряване на ИКТ

На базата на посочените по-горе определения тук ще предложим следното работно определение – маркетингът при внедряване на ИКТ в системата на училищното образование е *разработване, планиране и реализация на програми за формиране и удовлетворяване на потребност от повишаване на дигиталните компетентности у учениците и преподавателите в училището като организация.*

Внедряването на ИКТ като фактор за осъществяване на обучение базирано на ИКТ е насочено към удовлетворяване на специфични образователни потребности:

- ✓ на отделната личност от формиране на знания, умения, компетентности за ориентация в информационно наситена среда, като предпоставка за нейната социална реализация в живота;
- ✓ на отделната образователна организация, осигуряване на финансови изгоди и обществен престиж;
- ✓ на националното стопанство като цяло, осигуряване на непрекъснатост в единния процес на обучение и квалификация на човешките ресурси.

Оттук можем да обобщим, че основните предпоставки за приложение на маркетинга при внедряването на ИКТ са:

- дейностите по внедряване и използване на ИКТ, която има характер на услуга и непрекъснатото разширяване на предлаганите услуги по обучение базирано на ИКТ
- наличие на неопределеност по отношение на брой на потенциалните и реалните потребители на услугите базирани на ИКТ предлагани от училището, какви са техните образователни потребности и интереси относно това обучение, каква такса са готови да заплатят и др.
- *поведението на потребителя на пазара*, за усилването на тенденцията към индивидуализация на търсенето на обучение базирано на ИКТ;
- *налагането на пазарен тип отношения в образованието* като резултат от специфичните изисквания на обективните интереси на клиента в контекста на дигиталните компетентности;
- повишаването на *интереса към допълнителното образование* в рамките на неформалното образование през призмата на ;
- *глобализацията на процесите в образованието*, на свободното предлагане и движение на образователните услуги.

Какво е отношението на директори на училища към маркетинговата ориентация по внедряване на ИКТ в училището⁶?

Само 15,92% от изследваните директори заявяват, че в училището са създадени условия за обучение, базирано на ИКТ. Тези данни говорят, че сравнително малко са училищата, в които са създадени условия за внедряване на съвременни образователни технологии.

Интерес представлява въпросът дали училището предлага образователни услуги по ИКТ обучение. „Образователната услуга най-общо може да се дефинира като *дейност, която се предоставя за ползване с цел удовлетворяване*

⁶ Отговорът на този въпрос бе потърсен в резултатите от проведено емпирично изследване „Маркетингът като пазарна концепция и управленски подход в образованието“. Изследването бе проведено по проект към фонд на НИС, СУ „Св. Климент Охридски“. То обхваща 85 директори на училища от гр. София, област София и област Видин.

на определени образователни потребности и желания, свързана е с размяна на стойности, но няма материален израз. Образователните услуги са дейности, непосредствено свързани с реализиране на основната идея на образователния маркетинг, целите на образованието и мисията на училището“ [11]. Като **дейност** образователната услуга за обучение, базирано на ИКТ, може да включва: учебни занятия по ИКТ, семинари, уроци, практически упражнения, екскурзии, кръжоци, тренинг и други дейности, които се осъществяват в рамките на определена образователна програма, с определено учебно съдържание, организация на учебния процес и ресурсна осигуреност. Резултатите от изследването показват, че най-голям е относителният дял на предлаганите ИКТ-базирани услуги по отношение за ученици. На второ място са предлаганите услуги за педагогическите кадри – 20,02% а за други лица – 4,04%.

- ✓ Тревожен е фактът, че значителна част (24%) от училищата не предлагат образователни услуги, свързани с ИКТ обучение.
- ✓ Това се доказва и от резултата, че само в 15,92% от училищата са създадени условия за обучение по ИКТ.
- ✓ Съществен проблем е и, че само според 15% от директорите маркетингът се използва в училището за популяризиране на ИКТ в училището.
- ✓ И само 6,06% от директорите отчитат, че в училището се провеждат маркетингови проучвания за потребности от обучение по ИКТ.

Съществено е мястото на маркетинга при изграждане на стратегия за развие на обучение базирано на ИКТ в училището.

„Маркетинговата стратегия олицетворява пътищата, по които институцията трябва да си осигури ползи и известни предимства пред други институции чрез различни маркетингови програми“ [23].

„Отчитайки особеностите на маркетинга в образованието, можем да приемем, че маркетинговата стратегия на училището *представява управленска концепция, която е предназначена да осигури изпълнението на маркетинговата цел като предпоставка за утвърждаване на пазарна позиция и постигане на целите на организацията*. Основното изискване към стратегията е наличие на целево и динамично развитие на училището като организация. Тя показва *главната посока* на развитие и *начина* за постигане на маркетинговите цели. Стратегията *определя*: обхвата на пазара; начина на използване и разгръщане на ресурсите на училището; координацията на усилията на всички в училището за постигане на маркетинговите цели на организацията и конкурентната позиция на училището на пазара“ [11]. Следва да отбележим положителния факт, че по-голяма част от изследваните директори – 58% – посочват, че в училището има разработена стратегия за внедряване на ИКТ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Едно от основните качества на информационните и комуникационни технологии, което се отразява благоприятно върху процеса на обучение, е възможността чрез тях да се осъществява дистанционно обучение. Освен това ИКТ разширяват значително обхвата на асинхронното учене и неговото персонализиране. За реализирането на този потенциал обаче е необходима основна промяна в организацията на системата на средното образование. Старите методи за преподаване се базират на стари образователни технологии, а новите образователни технологии имат нужда от организационни иновации, за да могат да работят по ефективен начин. Сред изследователските среди има консенсус за необходимостта от промяна в организацията и използване на нови организационни модели, за да могат технологиите да бъдат внедрени успешно. При осъществяването на тази промяна в университетската организация е необходимо да се следват някои основни принципи, обусловени от характера на самите технологии. Първо, информационните и комуникационни технологии предполагат съвместна работа. Второ, те позволяват персонализирането на образователния процес спрямо нуждите на обучаемия. Трето, резултатите от обучението се изменят чрез използването на тези технологии и в този контекст е необходимо да обърнем повече внимание на компетентностите, придобивани от обучаемите, отколкото на самото учебно съдържание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелов, А. Основи на мениджмънта. С., 1998.
2. Балкански, П., П. Карастание. Христоматия по образователен маркетинг и връзки с обществеността. София/Амстердам, 2003.
3. Балкански, П. Иновационен мениджмънт в образованието. С., 2003.
4. Благоев, В. Маркетинг в определения и примери. С., 1989.
5. Българския тълковен речник. БАН, С., 2004.
6. Головин, С. Ю. Словарь. Психолога – практики. Минск, 2001.
7. Гюрова, В. и др. Приключението учебен процес. С., 2006.
8. Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР), 2009 http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_bg.pdf
9. Паунов, М. Организационно поведение. С., 1998
10. Пейчева, Р. Интегриране на електронното обучение в Българските университети – проблеми и решения. София, 2007 www.bvu-bg.eu/sem/sem5/RPeytcheva.pdf
11. Питекова, Р. Въведение в маркетинга на образованието. С., 2011.
12. Питекова, Р. Мотивация на учителите за педагогически труд. С., 2010.
13. Питекова, Р. Основи на финансовото управление в средното образование. С., 2009.
14. Речник на чуждите думи в българския език, С., 2001.

15. Харизанова, М. Мениджмънт, ценности, комуникации, промяна, С., 2006.
16. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
17. Adams, J. Inequity in Social Exchange. NY, 1965.
18. Buckingham, D. Beyond Technology: children's learning in the age of digital culture. Polity, Cambridge, 2007.
19. Fullan, M. Change forces with a vengeance. RoutledgeFalmer, London, 2003.
20. Hopkins, D., Wideen, M. Alternative perspectives on school improvement. Falmer, London, 1984.
21. J. Baldrige V., E. Deal, T. Managing change in educational organizations: Sociological perspectives, strategies, and case studies. McCutchan Pub. Corp., Berkeley, Calif, 1975.
22. Jenkins, H. Convergence culture: where old and new media collide. New York University Press, New York; London, 2008.
23. Kotler, Ph. and Fox, K. Strategic Marketing for Educational Institutions. Prentice-Hall, New Jersey, 1985.
24. Morrison, K. Management theories for educational change. Paul Chapman, London, 1998.
25. Oblinger, D. Learning Spaces, Educase, Boulder. Colo., 2006.
26. Tagg, B. Developing a whole school IT Policy. Pitman, London, 1995.

Постъпила март 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ОБРАЗОВАНИЕТО В МОНГОЛИЯ МЕЖДУ ИСТОРИЧЕСКАТА ПЕРСПЕКТИВА И МОДЕРНОСТТА

ТУУЛ СЕЛЕНГЕ

Tuul Selenge. EDUCATION IN MONGOLIA BETWEEN HISTORICAL PERSPECTIVE AND MODERNITY

The article provides a brief overview of the origins and characteristics of the historical development of education, and the structure and specificity of the functioning of modern education system in Mongolia.

ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД

Образованието и културата на един народ са тясно свързани с писмеността. Затова е интересен проблемът кога се е появила монголската писменост. През VI в., по време на Тюркския хаганат, древните монголци са използвали Орхонската писменост, която е фонетично руническо писмо. По-късно, по време на Уйгурската империя, основана през 745 г., възниква уйгурската писменост, основаваща се на согдийското писмо. Тази писменост, адаптирана от монголците, е източник за появата на традиционната монголска писменост, станала официална за монголската държава в началото на XIII в. и използвана до средата на XX в.

През 1269 г. Пагпа лама Лодойжанцан по заповед на Хубилай хан създава ново писмо на основата на тибетската азбука с цел да се замени монголската писменост от уйгурски тип – това е писмото на Пагпа лама. Хубилай хан е

мислил да премахне писменостите на отделните народи в империята Юан, включваща Монголия, Китай, Тибет и Корея, и да ги унифицира с помощта на азбуката на Пагпа лама. За тази цел се откриват училища, в които се преподава новата азбука, за да се разпространи писмеността на Пагпа по всички земи на империята. Въпреки това уйгурският тип писменост също остава в употреба.

Някои изследователи смятат, че корените на монголската писменост трябва да се търсят в още по-древни времена. Племената хунну, които са предшественици на монголците, са имали собствена писменост по време на изграждане на държавата си. Държавата на хунну е в разцвет през I в. Пр.Хр. Покъсно те използват в официалните документи древното согдийско писмо, така както и другите номадски народи от Централна Азия. През VI в. започва голямото движение на запад на аварите, които запознават със своята писменост европейския свят. По това време сред номадите в Централна Азия се въздига Тюркският хаганат, където се използва споменатата Орхонска писменост¹.

Хората, които са знаели азбуката, често са продължавали обучението си по-нататък.

Много е дълга историческата традиция на образованието в Монголия и на стремежа на монголския народ към него.

Когато говорим за училището и традицията на образованието, можем да ги разделим на три типа – домашно образование, религиозно образование и обществено (публично) образование. Да опитаме да кажем накратко за монголското училище.

Домашно образование

В Монголия, като страна с номадска култура, училищната форма, която традиционно преобладава от векове, е домашното образование. Домашното образование от своя страна може да бъде разделено на **образование за придобиване на знания** и **образование за придобиване на житейски опит**. **Образованието за придобиване на знания** може да бъде разделено на *обучение на четмо и писмо, образование в наука и изкуство и медицинско образование*.

Възрастен човек, който може да чете и пише, обучава децата вкъщи. В други случаи родителите учат децата на четене и писане. С помощта на домашното образование децата са се научавали да четат и пишат на монголски, на аритметика и работа със сметало, на чужди езици като манджурски и китайски.

Обучението в научните знания и изкуствата е ставало с помощта на песенния фолклор, словесния фолклор, танците, занаятите и широка гама от разкази в дома. Огромно е разнообразието от песни, изпълнявани най-често на струн-

¹ „Il Tobchoo“, № 22, 1992 г., Ц. Шагдарсурен.

ния инструмент морин-хур. От танците най-характерни са бергее и татрага. Словесният фолклор включва множество епоси, приказки, гатанки, поеми и т.н. Голямо е разнообразието от занаяти – рисуване, скулптура, леене и коване на метал, бродирание, хуумул (направа на изделия от дебела кожа с апликации от мед или месинг).

Медицинските знания са се предавали на децата още от времената, когато е започнало лекуването на хора и на добитък. Лечението на болните хора и на добитъка е част от домашното образование, като знанията са преподавани от най-опитните възрастни, чийто опит се е предавал в поколенията. Този, който е научавал тези знания, е носил отговорността на учения, на владеещия технология, на придобилия опит, какъвто не всички членове на семейството могат да придобият. Младите хора са научавали първо как да се лекуват животните, какви медицински манипулации могат да се извършват. Наблюдавало се е възстановяването на добитъка от телесни травми и болести и се е трупал опит. Чак след това обучаваният е пристъпвал към лечение на хора.

Придобиването от децата на знания вкъщи зависи както от знанията и способностите на учителя да преподава, така и от способностите и интереса на децата и степента на полагащите от тях усилия. Нивото на постиженията на децата и възрастните е различно във всеки дом и съответно невинаги се постига успех.

Образованието за придобиване на житейски опит може да бъде разделено на *общо трудово образование* и *професионално образование*.

Общото трудово образование се осъществявало във всеки дом. Родителите предавали на синовете и дъщерите знанията и опита за множество дейности: доене и преработка на млечни продукти, предене, шиене, бродирание, изработка и поправка на дрехи, плетене на въжета, сресване и стригане на добитък, приготвяне на храна и напитки, боядисване на кожи, въжета и конци и преработката им в различни изделия, изработка на сбруя, седла и примки, преместване и поставяне на юрта, избор на място за лагеруване, осигуряване на вода и сол за добитъка, направа на ограждения за добитъка, контролиране размножаването на добитъка, обучение на ездови коне, копаене на кладенец, прогнозиране на времето, избор на място за зимуване и т.н.

Има тенденция животът, основан на скотовъдството и номадската култура, да изглежда сравнително прост и да се смята, че се основава само на опита. Всъщност истината е, че за него са необходими много знания. Домашното образование цели придобиването на тези знания и опит. Родителят или уважаван човек влизат в ролята на учител, а децата стават ученици.

В Монголия занаятчиите обработват злато, сребро, желязо, дърво, бродират, рисуват, шият и т.н. Хората, които владеят тези техники и технологии, които са усвоили работата със специален инструмент, предават своите знания и технологии на своите деца или на талантиливи деца от други домове, проявили интерес. Това е *домашното професионално образование*.

Най-общо домашното образование има следните характеристики. Първо, трудно е много деца да бъдат събрани на едно място при условие, че хората са разпръснати и водят номадски начин на живот. Второ, образованието се осъществява, докато тече ежедневната работа на пасищата и вкъщи. Трето, родителят става учител, а децата ученици.

Като цяло, домашното образование е най-подходяща форма на образование в Монголия, с нейната номадска култура. В хода на домашното образование се изучават предмети като монголска писменост, аритметика, физика, астрономия, медицина, география, различни занаяти, тънкостите на номадското стопанство.

Би било правилно да наречем обучението, при което се изучава четмо и писмо, смятане и други, домашно образование. Въпреки това подобно домашно обучение не се смятало въобще за образование. Днес има изследователи, които приемат, че то трябва да се счита за вид образование. Домът в Монголия може да бъде наречен училище, тъй като в хода на домашното образование се придобиват знания и опит, а мястото, където се придобиват знания, е прието да се нарича училище. Единственият недостатък на домашното образование е този, че нивото на теоретичните знания не е високо и зависи от личния опит на преподаващия.

Религиозно образование

Една от древните форми на училищно образование в Монголия е религиозното образование. Привилегията да го получат имали само момчетата и мъжете. Първата стъпка на религиозното образование е под формата на домашно образование. Правилото било момчето да отива в храма, когато навърши 7–8 години, и ставайки лама, научавало тибетската азбука и запаметявало писания.

След това обучението продължавало в манастирското общежитие. Лицето, което има талант и интерес в учението, се записвало в училището за напреднали и получавало квалификация и степен габжи. По-късно ученикът се пращал да моли за милостиня и четял много книги за историята на религията, учението на Буда, философски трудове и други и бивал ръкополаган за свещеник, който се наричал агримба.

В началните стъпки на религиозното образование някой, който не успявал добре да се учи, бил включван в икономическите дейности на манастира. Без постигането на напредък по пътя към по-горните степени той оставал на ниво четене на сутри.

Университетите и училищата към някои манастири са подготвяли специалисти в специфични области като философия на религията, астрология, лекари, учители, преводачи.

В манастира Чоил дацан, намиращ се в днешния Дундгови аймаг, изучаващият петте вида религиозно учение първо придобивал степен гебш, след това степен гаарамба, а след преминаване на 7 нива приключвал с обучението. В манастира Мамба дацан учениците, за да станат лекари, са изучавали четирите книги за характеристиките на болестите, диагнозата и лечението, лекарствата, съставките и т.н. Накрая тези, които са изучавали религията и тибетска медицина, ставали свещеници и лекари и се наричали маарамба.

Освен това религиозното образование е готвило и професионални кадри като скулптори, майстори на бродерията, художници, архитекти, музиканти, танцьори, хореографи, печатари и др.

Основната цел на религиозното образование е да се обучават необходимите специалисти, обслужващи религиозния живот. В същото време специалистите по астрология, медицина и други са служили и на обикновените хора.

Генерално погледнато около 1/3 от всички ламы са имали различни степени на учени монаси или са били специалисти в дадена област. Освен това е имало автори на множество научни трудове в различни области като догматика, литература, история, съставяне на речници, философия, астрономия, изкуства, медицина, превод на книги от Индия и Тибет. Известни са повече от 200 подобни автори.

В Монголия религиозното образование е играло ролята на системно възпитание на децата. Въпреки това то е имало своите граници и предназначението му е било да подготвя хора обслужващи религиозния култ и живот.

Необходимо е обаче да се отбележи, че религиозното образование е оказало негативно влияние за дълго време напред върху развитието на монголския език и култура поради това, че е било почти изцяло доминирано от тибетския език и култура.

Религиозното образование обаче имало положително значение за грамотността на монголския народ. То давало възможност на децата и на младите да трупат знания, да четат книги, да изучават историята, езици, текстове, изкуство, култура, медицина, и нещо повече – да познават културата и науката на света.

Сред хората, които са получавали религиозно образование, е имало такива, които изучавали също и монголска литература, които печатали тибетски текстове с монголска писменост. Повечето ламы знаели монголската азбука. Въпреки това в доклади от времето преди народната революция от 1921 г. статистиките не са включвали в числото на хората, владеещи монголско писмо, ламите, които са знаели монголската писменост заедно с тибетската. Това е грешка. Да приемем, че броят на образованите хора преди революцията и в ранните ѝ етапи е бил 0,5–1%, не би било коректно и не отразява действителното състояние на нещата в страната. Сравнително много хора са могли да четат и пишат.

Публично образование

Сред образователните дейности в Монголия публичното образование играе важна роля.

В древни времена *публичното образование* се разделя на *дворцово образование* и *официално образование*.

Много стара традиционна форма на публично образование е *дворцовото образование*. В дворците на монголските ханове и аристократи са се обучавали техните наследници и роднини. При дворцовото образование професионален учител е обучавал учениците на четене и писане на монголски език, аритметика, церемониал, закони и др. Дворцовото образование е съществувало до епохата на династията Цин, докато Монголия е имала своя държавност. След това то е заменено с *официално образование*.

Училища към официални учреждения са открити през втората половина на XVIII в. от аймачните правителства в Их Хурее (днешния Улан Батор), Улястай, Ховд и други градове. Едно от първите училища на тези ранни етапи е отворено в Ховд през 1767 г. с 20 деца. Също така в периода 1770–1780 г. училище е открито в аймака на Тушету хан. От това време е и първото училище в Улястай. В откритото през 1898 г. училище в Хурее (днешния Улан Батор) децата са събирани принудително.

Според доклад от 1911 г. монголска писменост се е преподавала в 20 училища в аймака на Засагт хан и в 3 училища в област Шаби, като се уточнява, че имало 23 учители и са записани 223-ма ученици. В аймака на Сецен хан 12 ученици са изучавали монголски, манджурски и китайски език. По същото време 23 монголски ученици са изучавали манджурски в училището за монголски писмен език в аймака на Тушету хан и 10 ученици в китайските училища в Монголия².

Друга форма на обществено образование е *стажуването*. Било е правило да се оставят деца на стаж като бъдещи чиновници, които да поемат държавните дела в аймаците. Те са изучавали четмо и писмо на монголски език, математика, създаване на ръкописи и т.н.

Бъдещите държавни служители са преминавали през няколко степени: изпитателен срок, младши чиновник, чиновник и старши чиновник в зависимост от показаните качества. Децата на обикновените хора са имали право да се обучават наравно с децата на държавните чиновници. Нямало е класово делене, а всичко е зависело от способностите. Главната цел на това обществено образование е да се обучават чиновници за работа в правителството или в местните органи на властта.

Броят на населението е бил малък и само малка част от младите е получавала обществено образование. Основно са се изучавали монголски книжовен език и аритметика.

² Подробно описание в „История на Монголската народна република“, 1984 г.

Училището и образователната система в Монголия се променят с идването на власт на правителството на Живия Буда през 1911 г. Монархическото правителство на Живия Буда се заема активно с националното просветно движение и откриването на учебни заведения.

Първото модерно училище е открито към Министерство на външните работи през 1912 г. с около 50 ученици. Отделно към Министерство е създадено и училище по руски език с цел разширяването на търговията и културните връзки между Монголия и Русия, в което са канени да преподават руски учители. Освен това през 1912 г. е открито първото начално военно училище в Ниислел Хурее (днешен Улан Батор).

Това показва, че правителството на Живия Буда обръща голямо внимание на просветните проблеми и училището. През 1914 г. Министерството на външните работи подава заявление до Живия Буда, в което акцентира върху необходимостта от подготвени педагогически кадри, които да бъдат крепител на феодалната държава³.

По време на монархическото правителство на Живия Буда разрешаването на проблемите на образованието е възложено на Министерство на външните работи. Правителството е трябвало да направи така, че много деца да влязат в училище с цел просвещение на народа и изучаване на езици и науки. Тази политика обаче не е могла да бъде реализирана поради вътрешни и външни пречки, като например липсата на средства, подходящи места и учители, както и поради политическата намеса от страна на Русия и Китай.

Промени в образователната система в Монголия през XX век

Нека опитаме да кажем накратко за образователната система в съвременна Монголия.

Движението за изграждане на системата на училищното образование в Монголия става актуално след народната революция през 1921 г. Съставено е ново монголско правителство, което през август същата година взема решение за създаване на национално училище и отдел, който да управлява проблемите на образованието, под юрисдикцията на Министерство на вътрешните работи.

През 1921 г. в Их Хурее (днешният Улан Батор) е основано начално училище, а през 1922 г. и в други области на страната. Първата прогимназия в Монголия е открита в Их Хурее през 1923 г. Създадено е също така училище за подготовка на учители. През 1924 г. броят на училищата е 13. През същата година е създадено Министерството на образованието на Монголия. До 1930 г. с държавно финансиране са открити специализирани училища по търговия, земеделие, животновъдство, медицина и др.

³ Манускрипт в Централен исторически архив, част 6, глава 21, заглавна страница.

Първата монголска конституция е приета през 1924 г. от Първия Велик Хурал и в нея се казва, че всички монголски граждани, без разлика в пола, имат право на безплатно образование. Тя изиграва решаваща роля за народното просвещение и развитието на образованието.

Една от характеристиките на образованието в Монголия в периода на 20-те и 30-те години на XX в. е съжителството на две образователни системи – светска и религиозна. Децата са могли да учат в манастирите и в светските училища. Това е водило и до конфликти. Будисткото духовенство се е противопоставяло на общественото образование.

Освен това често се е случвало децата от заможни животновъдни семейства, притежаващи много добитък, да помагат в стопанството и поради това да не ходят на училище. По тази причина е въведено задължителното образование. От началото на 50-те години държавни служители са обхождали семействата в края на всеки август, и най-вече номадските семейства, като са принуждавали децата да ходят на училище.

Изграждането на голям брой училища било трудно от финансова и строителна гледна точка поради огромните пространства на Монголия, както и заради хората, ангажирани предимно с номадско скотовъдство. Тези трудности продължават и до днес.

Кръстоносният поход срещу неграмотността в Монголия продължава до края на 40-те. По време на националната кампания за грамотност на първо място са обучавани децата и младежите, но освен това е имало групи за обучение на възрастни. Създаден е Комитет за планиране на кампанията за национална грамотност и във всеки аймак е изпратен инструктор, а във всеки сомон (община) – инспектор.

Много важно било да се обучат на монголско писмо множеството млади мъже лами. На първоначален етап обучението било основано на принципа на свободната воля, но след това станало задължително и се провеждало в училища, изградени от местните власти при манастирите. Между 1935 и 1937 г. 20 000 или дори повече монаси и послушници са изучавали монголската азбука.

В резултат на кампанията срещу неграмотността през 1940 г. около 21% от населението на Монголия от 8-годишна възраст и нагоре са могли да четат и пишат.

На X конгрес на Монголската народнореволюционна партия е взето решение кампанията срещу неграмотността да обхване всички деца в страната. Във връзка с това трябвало да има начално училище във всички сомони, децата да учат в началното училище 4–5 класа, в гимназията до 10 клас, а веднага да започне подготовка и за откриване на университет.

Тогава е преценено, че за населението ще бъде трудно да изучава традиционната монголска азбука. През 1940 г. се въвежда използването на латинската азбука и арабските цифри, но почти веднага, през 1941 г., се преминава

на кирилица. Поради това през 40-те години стартира национална кампания за изучаване на кирилицата. По това време е наложена норма един на всеки трима души да научи новата азбука. В Монголия вече са открити около 330 училища, в които се учат около 24 000 ученици. Освен това около 1330 ученици учат в 7 техникума, обхващащи всички сфери на националното стопанство и култура. (В Монголската народна република техникумите и колежите са били форма на полувисше образование и приемът в тях е бил след завършване на 10-класното средно образование.)

Въпреки трудните времена на Втората световна война, с помощта на СССР, през 1942 г. е открит Монголският държавен университет.

Трябва да се отбележи и голямата помощ на СССР за подобряване на монголските образователни стандарти от 20-те и 30-те години. Младите монголци учат от 1921 г. в училищата и университетите на Ленинград, Иркутск, Улан-Уде и други градове, като например през 1940 г. 740 студенти са записани в съветски вузове. Повечето от тези студенти са били лекари, ветеринарни лекари, учители, специалисти.

Освен това в края на 20-те и началото на 30-те години на миналия век монголски младежи на 15–19-годишна възраст са изпращани в Германия и Франция. Например известният писател Дашдоржийн Нацагдорж учи в Германия в началото на 30-те години. А някой от тях са живи и днес. След победата на фашизма в Германия и последвалото избухване на Втората световна война изпращането на монголски студенти в Европа спира.

Независимо от трудностите по време на Втората световна война училищното образование в Монголия продължава да се развива активно. Начални училища са открити във всеки сомон и расте броят на пълните и непълни гимназии. Инвестициите от националния бюджет в сферата на образованието и културата през периода 1941–1945 г. са 3 пъти повече от тези през 1936–1940 г. В резултат на това през 1947 г. общият брой на началните училища е около 360 с около 50 000 ученици. И въпреки това не всички деца в ученическа възраст посещават училище. По статистика около 9000 деца на 8–12-годишна възраст не ходят на училище.

Най-общо децата в онези дни тръгвали на училище на 10-годишна възраст. Някои обаче започвали първи клас дори на 12-годишна възраст. Както казахме, много от децата въобще не са тръгвали на училище. Ето защо в Първия петилетен план, одобрен през 1947 г., била заложена целта всички деца да получават образование. Това показва, че проблемът на всеобщото училищно образование тогава все още не е бил окончателно решен.

Създаването на Монголския държавен университет и Висшата партийна школа води до подобряване на образователния сектор в Монголия и те стават организациите за развитие на човешките ресурси и за качествено висше образование.

В този времена около 110 000 ученици се обучават в 420 общообразователни училища. Все повече нараства броят на студентите в чужбина. Например през 1960 г. повече от 2000 монголски студенти учат в чуждестранни университети.

Системата на училищното образование в Монголия е организирана по следния начин:

- От 1960 г. насам в Монголия продължава движението за силна образователна система. В средата на 60-те правителството въвежда задължително 8-годишно обучение, т.е. непълно средно образование, за цялата нация, и взема мерки за подобряване стандартите на образование на трудещите се. Въведена е система за подобряване на качеството на общото образование на възрастните лица. За възрастните са създадени възможности за пълно образование, непълно образование, сезонно образование, прогимназия, вечерно образование. Правителството открива вечерни училища във всички сомони, където работниците са могли да учат и задълбочават знанията си. Освен това е дадена възможност да се посещава училище в различни часове, в зависимост от свободното време на хората.
- Броят на общообразователните училища расте непрекъснато. През 1970 г. те са 503, през 1980 г. – 571. Системата на образованието на работещите, което е еквивалентно на ниво прогимназия, е създадена през 1960 г. и е имала 49 училища, през 1970 г. те вече са 258, а през 1980 г. – 314.
- Системата на народната просвета в Монголия трябва да се разглежда като едно цяло, в която се съчетават безплатното пълно образование и другите форми на образование. Нейните резултати били добри въпреки слабостите на педагогическата теория и липсата на учебници.

През 1971 г. 67% от всички монголци между 13 и 49 години са учили в начален или по-горен клас, а през 1975 г. този процент нараства до 74.

Населението на Монголия расте непрекъснато от 1960 г. и това увеличава и необходимостта да се обучават работници, защото броят на децата и младежите нараства бързо, както и капацитетът на икономиката, индустрията и жизненият стандарт. Всичко това довежда до появата на системата за професионално образование и развитието ѝ за следващите 30 години. През 1960 г. не са съществували инженерни техникуми, които да обучават професионални работници за различните области на националната икономика, докато през 1990 г. те са 44 на брой. Въведена е двойна система – учениците да постъпват в техникум след X и след VIII клас, като учат в техникума съответно 1 и 3 години. На учениците в техникумите се отпускат стипендии и се предоставят облекло и храна. Към 1990 г. около 30 000 души са завършили около 90 специалности в цялата страна.

Броят на училищата и на учениците, получаващи общо образование, е нараснал няколко пъти за последните 30 години. Общообразователните целодневни училища са 634 през 1990 г., което е увеличение с 1,5 пъти в сравнение с 1960 г., а броят на записаните ученици достига 440 хиляди, което е четворно увеличение.

В наши дни училища с 8-годишен курс на обучение има във всички сомони, а училища с 10-годишен курс има в 3–4 сомона в страната. В резултат на това всички деца и младежи могат да получат 8 класа образование, т.е. непълно средно образование. По този начин целта, поставена през 1965 г., е реализирана към средата на 80-те години.

Характерна черта е бързото увеличаване на броя на децата в Монголия за разглежданите 30 години. Ето защо в периода 1960–1990 г. са инвестирани средства в размер на 3 600 000 000 тугрика в сферата на народната просвета и са построени стотици училищни сгради и общежития.

Възрастта за тръгване в I клас на децата в Монголия била 8 години, но от 1985–1986 г. става 7 години.

Един от компонентите на образователната система е детската градина. В Монголия децата от 1 до 3-годишна възраст се дават в детски ясли, а след 3-годишна възраст тръгват на детска градина. Детската градина има за цел да подготви детето за началното училище както физически, така и социално. Учителите в детската градина получават професионално специализирано образование. Първите детски градини в Монголия започват да се появяват в края на 30-те години на XX в., но данните показват, че през 40-те години те са едва 6 на брой. В момента около 100 000 деца посещават детска градина, като това са едва 20% от децата. Следователно има голяма липса на подобни заведения.

В Монголия от 20-те години на миналия век училищното образование се регулира от множество правила и начертания, докато през 1968 г. не се приема Декрет за образованието. По-късно е проведена реформа с образователен закон от юли 1991 г. За нея ще кажем накратко.

Повече от 20 000 студенти са се записвали всяка година в 9 университета в Монголия между 1980 и 1990 г. и около 19 000 ученици са учили в 30 техникума и специализирани гимназии. В Монголия по това време има национален университет, политехнически институт, селскостопански университет, 2 педагогически университета, медицински университет, университет за чужди езици и др. След 1990 г. техникумите и колежите са преименувани от властите в университети.

През последните години се срещат, макар и малко на брой, студенти, чиито стипендия и обучение се поемат от дадена организация. Освен това са открити частни университети, които набират хора, и всеки, който има желание и финансови възможности да учи, може да се запише в тях.

Всяка първа неделя на февруари се чества в Монголия като празник на учителя. Съществуват почетни титли Народен учител и Заслужил учител. На учители, чиято дейност има забележителни резултати в продължение на много години, правителството дава почетни награди с указ на президента на Монголия. Съществува традиция веднъж на 3 години да се провежда конгрес на най-добрите монголски учители, а някои от тях се награждават с медали.

Подобряването на образователната система в Монголия има решаващо значение за монголското развитие в бъдеще.

ОБРАЗОВАНИЕТО В МОНГОЛИЯ СЛЕД 90-ТЕ ГОДИНИ НА МИНАЛИЯ ВЕК

Движението за демократизация в Монголия започва през декември 1989 г. Ние ще разгледаме въпроса с образованието в периодите от началото на промените до средата на 90-те години и от средата на 90-те години до наши дни.

Първата половина на 90-те години на миналия век е време на демократични промени, но и време на социално объркване. Устойчиво развитие започва да се наблюдава от втората половина на 90-те години. Годишният ръст на монголската икономика започва да се възстановява през 1995 г. с темпове около 5%, като по същото време се възстановява и общият процент на посещаемост на училището, достигайки 96,9%, докато през 1990 г. този процент пада до 86,1. Освен това около 1995 г. ситуацията в монголското образование се изменя от „образование в рецесия“ към „образование в развитие“. Монголското правителство обявява 1996 г. за Година на образованието.

Въпреки трудностите през 1991 г. е приет Закон за образованието. С него се разширява обхватът на частните училища, въвежда се образователната система 4–4–2 (4 класа начално, 4 класа основно, 2 класа средно образование), определени са отговорностите на правителството в сферата на образованието и т.н. През същата година е създаден първият частен университет в Монголия. Законът за образованието извършва реформа на тоталитарната образователна администрация, демократизира образованието и го прави да бъде открито, уточнява статута на учителя и на ученика и т.н.

В наши дни образователната реформа продължава: въвежда се европейската образователна теория, възстановява се изучаването на традиционната монголска азбука, в учебните планове широко са застъпени монголската история, култура и литература, изучават се и други чужди езици освен руски, широко навлизат компютрите и интернет в училищата и т.н.

От финансова гледна точка бюджетното финансиране на образователната система намалява за две години от 1990 до 1992 г. с 56%. През 1993 г. съкращаването на икономиката води до бюджет за образование 3,8% от БВП.

Намаляването със значителен брой на различните служители в образователната система (без учителите), стачките, страничната работа с цел допълнителни доходи, въвеждането на заплащане в училищните столови, за униформи, учебници, както и въвеждане на такси за детска градина, стават едни от причините за намаляване на интереса към образованието у населението.

Освен това, поради малките бюджети по това време, централните власти разделят финансовата тежест с местното самоуправление чрез процес на децентрализация. Двата процеса взети заедно – недостатъчното финансиране и намаляването на интереса към образованието, водят до поява на „образователно бедни райони“ и „богати квартали“. Това е времето на възникване на разлики в образованието в различните региони, като това състояние продължава да съществува до момента.

Наблюдават се проблеми като липса на учители и по общообразователните, и по специалните предмети, ниско заплащане за стаж и специалност на учителите, недостиг на учебни заведения, намаляване броя на учащите поради отпадане от училище и бедност.

Друга промяна е спирането на стипендиите за учещи в чужбина студенти, дотогава предимно в страните от СИВ. Днес студентите с възможности предпочитат да учат в Европа, САЩ, Япония и Корея.

С настъпването на промените се възстановява изучаването на монголската история, култура и традиции, дотогава отричани или омаловажавани.

От втората половина на 90-те години, благодарение на бързите темпове на растеж на БВП и намаляване на инфлацията, започва спирането на упадъка в образованието, наблюдава се развитие в положителен аспект, расте процентът на посещаемост на училището и се подобрява неговото общо състояние.

През 1993 г. правителството разработва Генерален план за реформи и развитие на монголското образование в периода 1994–1998 г., който е приет през 1994 г.

В този генерален план е предвидено въвеждането и прилагането на стандартни тестове, подобряване качеството на образованието, реорганизация на Комитета за контрол на образованието, създаден с цел да наблюдава образователната дейност и резултати, развитието на човешките ресурси за изискванията на пазарната икономика, създаването на Централен съвет по образование, създаването на управляващ съвет под прекия контрол на министъра, промени в Министерството на образованието и науката на Монголия и др.

През 1995 г. единият Закон за образованието е диференциран в Закон за основното образование, Закон за средното образование, Закон за висшето образование.

Основните принципи са, както следва:

- Образованието е гарантирано от държавата, подкрепя се и се регулира от нея, но притежава автономия.

- Хората не подлежат на дискриминация – социална, расова или религиозна.
- Задължително образование до VIII клас.
- Безплатно средно образование.
- Родителите на непълнолетното дете (до навършване на 17-годишна възраст) са задължени да му дадат образование.
- Държавата гарантира статута на учителя и обгрижва неговата работна среда.
- Държавата съставя учебните планове.
- 20% от националния бюджет се отделят за образование.

Приетата през 1996 г. Програма за управление в сферата на образованието предвижда следното:

- Подобряване на способността за управление на образованието от страна на съответните институции в столицата и в регионите.
- Управление на висшето образование и регулация на развитието на науката и изкуството.
- Повишаване качеството на последните стадии на средното образование и на висшето образование.
- Създаване на рамка за развитие на професионално-техническото образование.

С цел изпълнение на Програмата за управление в сферата на образованието през 1997 г. правителството приема Общи инструкции. В тях се съдържат мерки за:

- Прилагане на законите за образованието от 1995 г.
- Действия в съответствие с образователната рамка за устойчиво развитие.
- Реформа и развитие на учебния процес, методите на преподаване, преподавателския състав и т.н.

През 1998 г., след частична ревизия на законите за образованието от 1995 г., системата 4–4–2 е потвърдена и е приет Националният стандарт за образование.

През 2000 г. е изработен Правителственият план за действие (2000–2004). Основната цел на този план е намаляване на бедността чрез непрекъснат икономически растеж. Една от основните цели е поддържане на образователната среда. Планът предвижда строителство и ремонт на учебни заведения, икономическа подкрепа за социално слабите, за специалистите в различни области, обучение и повишаване квалификацията на учителите, съгласуване на учебната програма с международните стандарти и др.

В началото на новия век отпадащите от училище са около 2%. Проблемите с отпадането от училище и старата материална база на учебните заведения все още не са решени.

През 1999 г. е изработена Стратегия за образователния сектор в Монголия: 2000–2005, съгласно която Министерството на образованието, културата и науката на Монголия си сътрудничи с държавите международни донори в широк спектър от въпроси. В резултат на този проект политиката за развитие в областта на образованието е приспособена към принципите на пазарната икономика, създадени са нови учебни програми, извършена е ревизия на учебниците, учителите преминават допълнителни курсове на обучение. Освен това е реорганизирано Министерството на образованието, културата и науката и са извършени промени в неговите функции – стратегическото планиране, вземането на решения и координацията.

През 2002 г. фокусът е поставен върху концепцията „Ученикът е в центъра“. Акцентира се върху такава дидактика, при която на ученика се дава възможност да учи по собствена воля и учителите трябва да преразгледат начина на комуникация с учениците.

От 2005 г. започва промяна на системата към 12-класно образование, предвидена в законите за образованието – 6 в началното училище, 3 в първата половина на средното образование и 3 в последния стадий на средното образование. Всъщност през 2005 г. класовете са все още 11, разпределени по система 5–4–2, като стават 12 от 2008 г.

Тези промени са заложили в Генералния план за развитие на образованието в Монголия в периода 2006–2015 г., който, от своя страна, е част от стратегията „Развитието – цел на хилядолетието“, приета през 2005 г. В този генерален план се казва например: „осигурява се обяд в началното училище за учениците в първи и втори клас“, „в сферата на основното образование се установява ново съотношение между учител и ученици, което от 1:22,5 става 1:16 в градовете и от 1:20,9 на 1:14,8 в селските райони“, „увеличава се броят на живеещите в общежитие ученици до 12,1%“. В тези разпоредби въвеждането на 12-класната образователна система и предлагането на обяд в училище се определят като крайно наложителни.

Що се отнася до преминаването към 12-класната система, от септември 2008 г. децата тръгват на училище на 6-годишна възраст, но по преценка на родителите може и на 7-годишна възраст.

В Монголия децата, освен че посещават детска градина, преди да влязат в началното училище преминават и „подготвителен клас“ за 1–2 месеца, където изучават правилата в училище и четене и писане.

Министерството на образованието, културата и науката на Монголия предвижда „подготвителен клас“ за 7-годишните деца, които тръгват на училище през 2008 г., но не предвижда такъв за 6-годишните, и училищата приемат в I клас както 6-годишни деца по 12-класната система, така и 7-годишни по 11-класната система. Всъщност някои училища започват да въвеждат новата 11/12-класната система паралелно с 10-класната от 2005 г., но не всички

учебни заведения са били в състояние да въведат тогава новата система. Министърът на образованието на Монголия по това време г-жа Болормаа заявява, че проблемът с преоборудването на училищата към нуждите на 6-годишните деца ще започне да се решава първо в 150 училища от общо 742, за които се осигурят нови чинове, столове, детски площадки и т.н., като постепенно ще бъдат оборудвани и останалите училища⁴.

Въпреки това натрупаните проблеми в образователната сфера продължават още от времето на демократичните промени и пътища за тяхното разрешаване тепърва ще се търсят.

ЛИТЕРАТУРА

1. Т. Намжим. Миналото и настоящето на Монголия. Хъого, 1998 .
2. Министерство на науката, образованието и културата на Монголия, „Възникване на образователния сектор в Монголия и неговото развитие през последните 80 години”, Улан Батор, 2001.
3. Наоми Миямае. Въпроси на образователната политиката и социалния преход в Монголия. – Бюлетин на педагогическия курс, том 9, 2009, Кюшу Юнивърсити, Фукуока.

Постъпила януари 2013 г.

⁴ Вестник „Onoodor“ от 29 март 2008 г.

НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 106

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 106

ПРАВОВАТА ДЪРЖАВА И ГРАЖДАНСКОТО ОБЩЕСТВО КАТО ВЗАИМНИ КОРЕКТИВИ (ПОЗИЦИЯТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО)

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА

Yana Rasheva-Merdzhanova. RULE OF LAW AND CIVIL SOCIETY AS MUTUAL CORRECTIVE FORCES (THE POSITION OF EDUCATION)

The study is directed at the Rule of Law and civil society as an **object of research**, and at their interaction, through education indirectly, as **its subject of research**. **The objective is e, in the first place**, to follow the historical evolution of the State giving rise at a certain stage to civil society; **secondly**, to outline the value foundations of their efficient dialogue and **in the third place**, to look for perspectives of their interaction in and through the perspectives of global societies **precisely on the grounds of value coordination through education** on all levels of social structure – both formal and informal. **These three objectives together express the idea** that the state and civil society cannot effectively interact as mutual guarantees, as partners “working in a team“ for civil rights and as mutual corrective forces in case of any deviations without the mediatory and regulatory valuation function of education. Because values are cultivated in the human soul of both citizens and statesmen through education.

УВОД

Днес **обществата говорят** за автономност, самостоятелност, отговорност, инициатива на личността. Това означава да се утвърждава режим на (с)поделяне на роли, функции, дейности, компетентности в държавните организации – както между институциите, така и между отделните субекти.

Първи аспект на трансформацията за гражданина е *в неговите дейности* – автономност чрез трансформация към самостоятелност и лична от-

говорност в живота за (само)информирание, (само)регулация, (само)контрол, (само)оценяване.

Вторият аспект на трансформация е *в отношението към личността* и логически произтича от първия. Обществата се стремят да се организират и подредят според утвърдените *общочовешки универсални ценности*, които да подпомагат съгласуването около официалните норми и закони. На базата на тези универсални ценности да се въдворява действителна *толерантност, разбиране и доверие* във всички типове взаимодействия в международен, национален, междучовешки план. И двата типа трансформации са повече в духовен качествен, отколкото в технологичен количествен план. Като такива представляват истинско предизвикателство пред модерните култури на всички техни равнища, включително и като държавни организации, като правов ред, като граждански общества, като етнически цялости.

Отношението и/или статусът на личността в дадена епоха е сложен културен феномен, определен от социално-икономическия живот. Различните модели култура и пораждането им се легитимират от типа взаимовръзка между **три типа норми**:

- 1. официалните норми** на формално равнище в обществото;
- 2. неписаните норми** и правила на неформално равнище в етническите и социални общности;
- 3. ценностната система** на конкретното общество, но и на общочовешко равнище.

В съвременните плуралистични в културно отношение общества **балансът и адекватността между тези три типа норми са много динамични и разнообразни** и не могат да бъдат поддържани с формалната хегемония на нито една институция. Исторически първи възникват неписаните норми, функциониращи като обичайно право и регулиращи естествено живота в племенните общности. От тях се обособяват постепенно официалните норми под формата на закони, закрепени с властта на държавната организация и нейните представители. Последно човечеството осъзнава ценностите като най-устойчивите и общи значимости, оформящи и утвърждаващи се в хода на родовата еволюция.

От трите типа норми най-динамични са законите. Те имат и трудната задача да удовлетворяват едновременно интереса на държавата и на отделния гражданин, но и нещо повече – да се съчетават с действащите и утвърдени неписани норми и правила (или да ги коригират), както и с дълбинните ценности на обществото. Трябва да отбележим, че исторически **във всички типове култури отклоняващото се поведение първоначално е такова спрямо естествените природни (божествени) наредби за възпроизводство на рода**. Постепенно представите за „нормата“ и „девиацията“ еволюират в **социален аспект**: от параметри само за сексуално и полово поведение към параметри на социалното поведение като отклонение от социалните нор-

ми и закони [7, с. 466]. **Неоспоримият извод е**, че социалноповеденческата норма и девиация преминават една в друга. Една норма може да се превърне в девиация и после пак в норма и т.н. в зависимост от културните епохи, историческите етапи, политическите и икономическите ситуации, държавните форми на управление.

В съвременния свят сложният ансамбъл на съчетаване на **закони/неписани етични правила/ценности** се превръща в полилог на представители на различни култури, нации, организации, режими. Затова изглежда повече от естествено и логично обособяването и на гражданското общество в лицето на различни организации като посредник между индивида-гражданин и държавата в лицето на нейните институции, реализиращи закона. В епохите на абсолютен авторитет на Държавата (антическите и класическите векове) законът не се проблематизира. В периодите на безвластие и държавно безсилие законът не функционира – революции, анархии, безредици. В тези периоди диалогът държава – граждани не съществува. Със зараждането на модерните общества и при исторически натрупалите се факти на „провали“ и на държава, и на закон, и на гълпите, човешките обединения узряват за идеята, че **официалната власт и обществото трябва да си взаимодействат като взаимни корективи**; да се контролират взаимно. Официалната власт се представлява от държавата с цялата ѝ властова организация и социално-икономическа регламентация, а обществото излъчва гражданското общество. Наред с това съществува **особената сфера на социално възпроизводство – образованието**. Това е нейният предмет на дейност. В нея „държавникът“ и „гражданинът“ са още в първичната си цялост на „личността“ и системата е отговорна да **закодира в младия човек непротиворечивостта на бъдещите му обособени роли. По отношение на обществото съвременното образование като учене (окултуряване) през целия живот би трябвало да е медиатор в диалога между граждани и държавата, задавайки културните норми и прагове на общуване.**

За съжаление през последните десетилетия съвременните общества постепенно превърнаха образованието в самоцелна дейност, безсмислено самовъзпроизвеждаща се, като постепенно я **лишиха от самосъзнанието за ролята ѝ за обществото с неговите институции** – проблематизира се най-вече ролята за личността, вътрешните трудности на самото образование. Всичко със значение за цялостната обществена структура се свежда до съответствие на образованието на нуждите на обществото и изискванията на пазара на труда. Образованието не се разглежда като коректив, като партньор, като водещ сътрудник, като критик на обществото. Поставено е в позицията на отбраняващ се, на вечно отговарящ на изисквания и претенции без правото да има и то такива, без да е допускано и включвано в изработването на стратегии и решения, които после касаят и него самото. Очевидно и образованието се оказва слабохарактерно, щом допуска и търпи подобно отношение. **Очевидно и**

подготовката на висши педагогически кадри се ориентира към така наречената подготовка вай-вече „за вътрешна консумация“ на специалистите само в затворената професионална системата, която се оказва и наблюдавана вече от най-разнообразни и външни ней капацитети с непонятна квалификация и оторизирани от невероятни равнища и инстанции да се произнасят и да санкционират решаването на специфични образователни и педагогически проблеми.

Ето защо настоящата разработка се ориентира към социалния дискурс и позицията на съвременното образование в него – към правовата държава и гражданското общество като **обект на изследване**, а към тяхното взаимодействие, опосредено от образованието – като **свой предмет на изследване**. **И държавата, и обществото представляват интерес не сами по себе си като правни или като социологически явления, а като сътруднически си по отношение на гражданите, т.е. вече във формиращ педагогически аспект. Целта е, на първо място, да се проследи историческата еволюция на държавата, пораждаща на един етап гражданското общество; на второ място, да се открие ценностната основа на техния ефективен диалог, и на трето място, да се потърсят перспективите на тяхното взаимодействие в и чрез перспективите на глобалните общества тъкмо на основата на ценностното съгласуване чрез образованието** на всички равнища на обществена организация – формални и неформални. **Тези три цели в единството изразяват тезата на разработката**, че държавата и гражданското общество не могат да си взаимодействат ефективно по отношение на гражданина

- като взаимни гаранتي,
- като партньори „в екип“ за правата на гражданина
- и като взаимни корективи при отклонения
- *без медиаторската и регулираща оценностяваща ги функция на образованието – т.е., ако го изолират.*

Защото ценностите се култивират в човешката душа и на държавника, и на гражданина чрез образованието.

Използват се в единство *историческият и еволюционният подходи*, за да се открият основните трансформации в държавата–гражданското общество–образованието и в техните взаимоотношения при ясно дефиниране на началните им състояния. На тази основа се прилагат *системно-структурният анализ, методите на проектиране и моделиране* на взаимовръзките при извеждане на задачите на образованието в съвременния свят.

Първо, правовата държава

Развитие на държавата – основни етапи и видове

Характеристиките на **тоталитарната държава** се осмислят и изследват в нашата литература от края на ХХ век, когато централизираните източноев-

ропейски общества се ориентират към демократизиране. Това позволява открояването и на чертите на правовата държава и анализите на процесите на възникване и функциониране на гражданските общества в съвременния свят.

На първо място, тоталитарната държава се характеризира със **силно централизирана власт**. Д. Радев посочва, че тази особеност е присъща както на тоталитарната държава от фашистки тип, така и на комунистическата тоталитарна държава [4, с. 33]. Завършеният си вид тоталитаризмът получава през XX век с историческите примери да бъде оръжие в ръцете само на една политическа сила (партия). Това е възможно заради **идеологизацията** на политиката – да изразява съвкупност от възгледи, неподлежащи на дискусия, на обсъждане, на развитие. Идеите-догма са отличителна черта на мисленето на тоталитарната държава. Всяко неподчинение или отклонение се наказва.

На второ място, в тоталитарната държава **липсва разделение на властите** като основен юридически принцип на политическата власт. Тук напълно обратно се застъпва Лениновият принцип за „единство на властите“. Политическата (на парламента), организационната (на правителството) и юридическата (на съда) автономия и относителна независимост са невъзможни. Това прави невъзможни и функциите им на взаимен контрол и въобще на какъвто и да е контрол върху суверена – тоталитарно господстващата класа.

На трето място, в тоталитарните държави се наблюдава **превес на изпълнителното тяло над законодателното**. Т.е. тук можем да говорим по-скоро за военен, отколкото за правов ред. Властимащите преиначават, злоупотребяват и прилагат закона както намерят за добре. Изпълнителите застават над закона.

Либералната държава се стреми да съчетае правните норми с изискванията на морала и естествените извечни норми на човешкото общечитие. Тя разчита на разума и духовността на всеки отделен гражданин.

Либералната държава ограничава своята намеса единствено до тези области, при които е невъзможно да не се нормират отношенията според институционална и законова йерархия. Стремехът е да не се нарушава извечният постулат на либералната държава, че **обществото стои по-високо от самата нея**.

Но абсолютно и общо равенство не е възможно. „Равенство“ има смисъл, когато се прилага по определен параметър. Модерната държава зачита равенството между хората не като равенство при добиване на блага, а като „равенство за предоставяне на правни възможности за придобиване на блага“ [пак там, с. 40]. Това изключително важно разграничение на автора обяснява съществената и ключова разлика между анархистичните общества и обществата, организирани на основата на правов демократичен ред. Защото всеобщото нерегламентирано право на всички за всичко довежда в крайна сметка до анархия и тоталитаризъм – власт на грубата сила. Равенството между хората като правни субекти е отражение на обществените отношения на ниво

гражданско общество. Това равенство се гарантира от обективния принцип на разделението на властите в правовата държава.

По този начин се **обосновава и защитава тезата, че гражданско общество е възможно да възникне и да функционира пълноценно като партньор, като гарант и като коректив на държавата само когато тя е правова държава от модерен тип.** По-нататък ще разкрием тезата чрез характеристиките на правовата държава, основана на принципа на разделението на властите, и чрез еволюцията на съвременните общества като граждански.

Привидно теорията за **правовата държава и принципът за разделението на властите** принадлежат на различни парадигми. Но по същество те служат на идентични разбираня. Правовата държава се стреми към съблюдаване и гарантиране както на обществения интерес, така и на изконно дадените от природата права на човека. На преден план излиза разбирането за държавата, основана на всеобщите ценности и върху общото обществено съгласие с тях. Правовата държава е средство за запазване индивидуалността на човека чрез механизма на правото. Държавният механизъм на правовата държава е в съответствие с принципите на правовия ред, на либерализма (немския от края на XVIII век) и на индивидуализма [пак там, с. 42].

Някои автори обръщат повече внимание на философско-моралните основи на правовата държава, на ценностния ѝ характер, други – на организацията и нейните формални характеристики.

Характеристики на правовата държава

Правовата държава или държавата на правото възниква с основната претенция да уреди, организира и гарантира функционирането на демократичните общества. А „една от отличителните черти на всяка демокрация е съблюдаването на свободата посредством определени форми и наличието на организация, в която демокрацията се обективира“ [пак там, с. 7]. По този начин още в увода на книгата си „Разделението на властите в модерната държава“ Димитър Радев задава паралела между развитието на държавата, на правовия ред и на публичната демокрация в името на съблюдаването на свободата на гражданите. Постоянен елемент на публичната демокрация е „принципът на разделението на властите“ (пак там).

Но исторически възникват и господстват различни възгледи за отношението държава/право. Д. Радев отбелязва, че привържениците на „чистото правно явление“ [пак там, с. 10] възприемат държавата идентична с правния ред. Според тях държавата е не само продукт на правовия ред, но е и идентична с него. В този случай държавата борави с правото изключително в свой интерес. Ценностните елементи при позитивизма липсват, защото „самата философска постановка в основата си е погрешна“ [пак там, 10–11]. Държавата господства и налага правото, тя не е задължително обвързана с него.

Съвременното схващане за държавна власт почива на съвършено друга основа. То съчетава елементите на естественоправната теория и на прагматичния социолого-политологичен анализ. Властта се разглежда в отношението ѝ към гражданина и осигуряването на неговите права. Предполага се, че по-голямата част от гражданите изпълняват доброволно и в съгласие официалните закони. Говори се за „духовно влияние“ и „методи на духовно въздействие“. В такава държава правото и моралът (законите и обичайните неписани норми) си взаимодействат и са в съответствие, осигурявайки стабилност на държавната власт чрез съгласието на гражданина. Възниква идеята за същността на правовата демократична държава. Нейната историческа обосновааност и специфика се откроява чрез прегледа на формите на държавна организация.

Принципът на разделението на властите е определящ за модерната държава. Това е нейната **първа и най-важна характеристика**. Правната идея прониква и трите нива на властта – законодателната, изпълнителната и съдебната. Квинтесенцията на правовата държава е наличието на юридически изграден механизъм за признаване, защита и гарантиране на правата и свободите на гражданина. Ядрото на тази основа е власторазделителният принцип.

Принципът на разделението на властите принадлежи на Монтезкьо. Разделението на властите е механизъм и форма, а правата на човека са съдържанието на правовата държава [пак там, с. 46]. В правовата държава на преден план излиза **правото като по-високо стоящо над държавата**. Това е коренно различна диспозиция, за разлика от тоталитарната държава, в която държавата властва над правото и закона. Тук и организацията, и изпълнението, и решението се подчиняват на правото или на закона.

Друга важна характеристика на правовата държава е нейният **ценностен смисъл или основа**. И законовите положения, и изпълнителната, и съдебната власт разчитат и се основават на съблюдаването на основните естествени права на човека като върховни универсални общочовешки ценности. Тази ценностна природа има **двойко следствие** – **първо**, става възможно организирането **на международно право** в съответствие с тези универсални ценности, уреждащо международните междудържавни, междунационални, междуличностни отношения, и **второ**, правовата държава разчита при спазване и прилагане на закона на духовното, морално съпричастие и подкрепа на гражданина, за който е създаден закона. Става така, че в правовата държава законът, зададен като рестрикция на властващите от предходните типове държави, поставен и формулиран тук на обща ценностна и морална основа, се превръща в рожа на гражданина. **Най-сетне от обект човекът се превръща в субект на правото – в действителната правова държава**.

Мисля, че естествената еволюция и развитие на правовата държава по посока на такова **съзнателно овластяване на отделния човек е една от социалните предпоставки за епохата на глобализация** в новото столетие. Ето

защо проблемът за ценностната система на съвременните общества, на човечеството, на отделния човек е така актуален в началото на XXI век. Ето защо и **съвременните образователни системи** включиха през последните десетилетия гражданските компетентности, социалните умения, правната култура, кариерните умения като неотменна задължителна съставка на модерната перспективна подготовка на младите хора.

Ценностите в правовата държава

Ценностите изразяват значението на нещата и техните свойства за човека и обществото. Те са най-силните вътрешни регулативни механизми, интегриращи социалното поведение на човек. Усвоени от личността, те се превръщат в най-важните елементи на нейната структура. В началото на XX век предимно учените в САЩ изучават поведението чрез методите на социалната психология, като подлагат на анализ отношенията (атитюдите – нагласите и предразположенията) към различните социални обекти. Най-често се използва терминът „социална установка“, въведен от Томас и Знанецки [9]. Така се обозначава **субективната страна на ценността** като психично преживяване на значенията и смисъла на обекта. Големият принос на теоретичните на социалната психология [6, с. 28] от този период е утвърждаването на тезата, че социалните атитюди на личността са субективен елемент на обективните общосоциални ценности и че интернализацията на тези ценности (превръщането им във вътрешни) е функция на процеса на социализация. Т.е. **първо постижение – ценностите като обективни норми и като субективни значимости**. Нещата са ценни нетолкова чрез битието си, а чрез типа отношение, което ни носят. **Второ постижение** – функционалистите и техният пряк предшественик Е. Дюркейм въвеждат представата за „колективното съзнание“ като определящо индивидуалното поведение. По-късно се достига до идеята за **системата от ценности** на обществото като йерархиизирана съвкупност от оценки и представи за добро и зло, справедливост и несправедливост. В този ценностно-нормативен модел основно ядро е **ценностната ориентация** на личността. **Това е и третото постижение** в разбирането на ценностите – ценностната ориентация позволява на личността да образува системи от отношения и оценки, чрез които ценностната система функционира като регулативен автокорекционен механизъм в социалното поведение на човека. **Четвърто постижение** – ценностите се различават от атитюдите (нагласи, установки, интереси, мотиви) по това, че са по-малко на брой, но **по-общи и централни, по-проникващи**. Приема се концепцията на Спренгър, че ценностите могат да се идентифицират чрез идентифицирането на основните интереси [8, 111–123]. Но веднъж установени, **ценностите не зависят от степента си на удовлетворение** както интересите, потребностите, мотивите, които се сменят с други след задоволяването и реализирането им. Ценностите, дори

и защитени, продължават да са актуални за личността. Те представляват не просто ситуационни, а *жизнени приоритети* и затова са валидни за целия или за по-голямата част от живота на човека. **Пето постижение** в изследванията на ценностите: **в развитието на ценностите се установява Парадоксът на „Ла Пиер“** – противоречието между декларирани нагласи и реализирано поведение, т.е. *между осъзнавани ценности и действително съществуващи такива*, между вербалното и фактическото поведение; противоречието между думи и поведение.

Анализът на ценностите като обективен социален и като личен субективен феномен; като устойчиви и най-общи значимости, независими от степента на удовлетворяване; като сложна система от йерархизирани значимости; като противоречива система на декларирани и фактически ценности позволява да се обоснове **тяхната роля в конституиране и съблюдаване на правовия ред в модерната държава и във взаимовръзката между гражданина–правовата държава–обществото чрез гражданското общество – на основата на морала и общочовешките универсални ценности. Човекът** като личност има своите индивидуални ценности, като гражданин свързва личните си ценности с тези на другите. На това равнище ценността се изявява повече като субективна значимост. **Правото** в правовата държава борави с оценки и норми, съобразени с общочовешките универсални ценности. Законът съблюдава синхронизацията между индивидуалните оценки и поведения с тези на институциите и тези на групите. На това равнище ценността е защитена като обективна значимост. Това разграничение прави и Н. Неновски в книгата си „Право и ценности“ [2, с. 7]. **Обществото** в своето историческо развитие утаява и синтезира общи ценности, които са от значение за неговото съхраняване, но понякога могат да са в ущърб на индивидуалните значимости. На това равнище ценността се изявява като родова, отчуждена и от групите, и от индивида. **Гражданското общество в модерната държава чрез своите гъвкави и разнообразни структури има възможност да хармонизира и трите типа изява на ценностите за човешките същества, като е медиатор на диалога между всичките равнища и аспекти на обществен живот.**

„Ценностите са положително оценените от субекта обекти“ [пак там, 7–8]. Това пояснява голямата роля на **правото в модерната държава, задаващо на гражданина прага на позитивната оценка на неговите деяния като социално същество**. Но от друга страна, правото гарантира и свободата на гражданина, като задава прага на властта и на държавата и институциите. **Трудното поддържане на границата права/задължения** на основата на уважение на индивидуалните и на гарантиране на общите ценности се пада като **мисия на съвременното гражданско общество**.

Правото гарантира и по още един начин съхраняването на ценностите – чрез перспективата на предписанието. Законът предвижда бъдеща намеса или санкция на държавата при евентуални деяния на гражданите – тази изнесена

в бъдещето санкция е специфична за оценъчно-нормативното познание и дейност в правото [пак там, с. 21]. Тя гарантира спазването на нормите, а оттам и на ценностите. Модерното право и модерната държава са ориентирани към **бъдещето на обществата** и с това ценностната природа, духовният напредък се превръщат както в основна цел и резултат на съвременното развитие, така и в негов основен инструмент. В правото могат да се утвърдят като ценности „обекти с материален или с идеален характер“ [пак там, с. 91]. Гарантирайки ги както за отделния гражданин, така и за обществото, правото се превръща самото то в ценност. Ето защо с пълно основание Н. Неновски отбелязва, че „т.нар. собствена ценност на правото не съществува отделно от ценностите в правото. Неговата ценност се влияе до голяма степен от това доколко и какви ценности то осигурява и как ги осигурява в живота“ [пак там, с. 105].

Въплъщение, проводник и гарант на отделни приоритетни ценности стават модерните граждански общества и техните организации. Те действат като посредници и медиатори в усложняващия се полилог в съвременните **интеркултурни глобални общества, където се срещат граждани с различна култура, националност, вероизповедания, етнически и социален произход**. В такава среда синхронизацията, законовата гаранция и съблюдаване на норми и ценности става изключително проблематизирана и усложнена.

Второ, гражданските общества в съвременния свят

Гражданското общество възниква необходимо в правовата държава за намиране на механизъм за упражняване на „контрол върху всички държавни структури“ [4, с. 44]. Възможностите, с които разполага свободното гражданско общество, са част от признаците за правовост на модерната държава.

Правовата държава е ново качество на държавата. Изменя се самото разположение на обществените структури. Налага се убеждението, че държавата е обединение на свободните членове на гражданското общество в рамките на правомерните общественно необходими образувания. Модерната теория свързва правовата държава с ученията на всички мислители, които поставят човека на по-високо ценностно стъпало от всички обединения, структури, организации и власти. Тези идеи са философската основа и платформата за изграждане на граждански общества във всички модерни държави в европейски и не само в европейски мащаб.

Модерните идеи за гражданско общество имат за основа възгледите на **Хегел и на Хумболт**. Според Хегел за да предпази обществото и гражданина от посегателството на държавата в определени случаи, същото това общество създава свой защитен механизъм – „гражданското общество“ [пак там, с. 55]. В него частният интерес, частната собственост и личната сфера на човек са основата на обществените отношения и тяхната защита е основна грижа на обществото в случаите, когато държавата ги нарушава. Социални регулатори

в гражданското общество са **правото и моралът** като моралът има първенстваща роля. Така Хегел обобщава идеите за естествената свобода на човека, като я обвързва с реалностите на обществената организация. **Хумболт** предпоставя две начала у всеки индивид – това на човек и това на гражданин. В първото си качество той е член на обществото, а във второто – на държавата. Тя трябва да се намесва само там, където е нужно да гарантира предпоставките за развитие на човека като обществено същество.

И в идеите на Хегел, и на Хумболт, дори и на Монтескьо **държавата е миноризирана** и поставена в услуга на гражданина и на обществото. Това е естествено и логично в епохите на пред Ренесанса и Просвещението, след античните и средновековните периоди на държавна олигархия и мощни държавни инструменти за смазване на човека. Тези идеи са един вид компенсация на обществото и на човека, един вид реванш. Но съвременните балансирани възгледи за отношенията „държава–граждани“ залагат на **равнопоставеността на държавата, на обществото, на отделния човек**. Защото в крайна сметка обществените структури са зададени от волята на отделните граждани, а държавата е зададена и се поддържа от волята на обществото. За мен осъзнаването на **равноценността им природа е едно от великите постижения на духовността и на общественото самосъзнание през XXI век**. В този контекст на равноправие и взаимозаменяемост между власти, властващи и управлявани се разглеждат функциите на гражданското общество.

Трето, взаимовръзка и диалог „държава–граждани“ Чрез техните представители

От позицията на съвременната перспектива ние не можем да се задоволим с „полицейския“ рестриктивен тип отношения между правовата държава и гражданското общество, предписани от родоначалниците на тези идеи.

Историята показва, че позитивната печеливша еволюция на човешките общества и на човека се осъществява чрез непрекъснатия плавен обмен и функционално взаимодействие между живите хора и структурите, които те са излъчили от себе си като правови или властови организации. Когато структурите изгубят представа за характеристиките на реалния гражданин или започват да го манипулират, гражданските общества функционират **като корективи-критици на държавните структури** и на трите равнища – законодателна, изпълнителна, съдебна власт. Когато се отнасят към гражданина, и гражданското общество, и държавата действат **като партньори** в осигуряването на неговите изконни обществени и природни естествени права. По презумпция взаимно правова държава и гражданско общество се предпоставят **като взаимни гаранți**. Бихме могли да обозначим и класифицираме този **троичен комплекс функции на съвременното гражданско общество** по подобие на трите власти в правовата държава:

- „законодателна“ функция на гарант (гражданското общество като гарант на правовата държава и като гарантирано, породено по необходимост от нея);
- „изпълнителна“ функция на партньор – в екип с трите власти в държавата за осигуряване и реализиране на основните права на личностите;
- „съдебна“ функция или власт на гражданското общество като коректив – критик, контролър на държавните видове власт – дори и примерът за „ден на парламентарен контрол“ в българския Парламент е красноречив и достоверен пример за тази контролна съдебна функция на гражданското общество – гражданите могат чрез своите представители в Народното събрание (депутатите) да поставят директно своите въпроси пред представители на изпълнителната или законодателната власт и да очакват да получат отговори.

Как се реализират тези функции? **Чрез диалог и непрекъснат обмен на информация и общи дейности между представителите на държавната власт и представителите на гражданското общество** – това са както отделни субекти (държавни служители, от една страна, и граждани, от друга), така и структури (държавни институции, от една страна, и формации на граждански принцип, от друга). Диалогът може да бъде и кръстосан – от едната страна да са отделните субекти, а от другата – институциите или формиранията. **Колкото по-разнообразни и гъвкави са връзките**, толкова по-богат, продуктивен и ефективен е диалогът „държава–гражданско общество“, толкова повече е гаранцията за действителна демокрация, прозрачност и равноправие в модерната правова държава.

Диалогът „държава–гражданско общество“ е възможен в модерната перспектива от едни променени като самосъзнание и като структури и държава, и гражданско общество. От друга страна, в процеса на този оживен диалог и държава, и общество се променят. Диалогът държава–граждани е едновременно **резултат и предпоставка** за функционирането и на държавата, и на нейните граждани.

Едно такова разбиране съответства и на новата трактовка на Пиер Манан (според Г. Близнашки) за либерализма като подготовка на свободната пазарна икономика и на държавата като обособена „както от управляваните, така и от управляващите“ [1, с. XV]. В книгата си „Смисълът на нациите“ авторът защитава тезата, че съвременната държава е едновременно национална по силата на политическата си форма като идентичност пред света, но тя същевременно защитава и правата на отделния човек [пак там, с. XXIV].

Мостът между тези две нива на държавата е гражданското общество – формация на отделните граждани, съзнателно и ценностно обединени по посока на националните /държавни приоритети. Държавата разполага със свои-

те институции. Гражданското общество излъчва най-разнообразни структури – асоциации, фондации, граждански сдружения, граждански инициативи, движения. Това са обединения с динамични и отворени формати, структура, организация. **Те се подчиняват** на общите закони и регламенти за дейност в държавата, **но и лобират** и упражняват своето влияние чрез авторитета на цялото общество (като негови представители) върху държавата и нейните институции в трите ѝ измерения (законодателна, изпълнителна, съдебна власт) за промяна или по-адекватна реализация на законите.

Докато по отношение на закона всеки човек трябва да навърши гражданско пълнолетие, за да има правото да се произнася при вземането на решения, то за встъпване в гражданското общество няма ограничения по възраст. **Човек се ражда и започва да се упражнява и развива като гражданин от първите години на живота си.** В училище се изучават предмети с компоненти на обществени и граждански умения от предучилищна и начална училищна възраст. В граждански инициативи и движения участват и малки лидери (на възраст). Гражданското самосъзнание, грамотност и активност са от водещите ключови европейски компетентности на съвременния човек.

Четвърто, международно гражданско общество – наднационални обединения

Съвременници сме на Европейския съюз като наднационално икономическо обединение. Пиер Манан посочва, че за немалка част от политическия елит на Европа неговият факт е доказателство за това, че националната държава е изживяла времето си като неспособна да защитава и да развива индивидуалните човешки права [пак там, с. XXIX]. Те гледат на наднационалните и международни обединения като израз на слабост на националните формации да организират и да реализират обществен напредък. Но е възможна и друга гледна точка – тази на позитивната преценка на международните организации като воля на разрастваща се общност на човешки автономни общества, обединяващи се на основата на универсални и осъзнати общочовешки реални ценности в името на добруването на отделния човек и на цялото общество. Искането ми се бъдещето да защити и да съхрани точно тази гледна точка. Рисковете са немалко. Но както самият автор отбелязва, финансовата криза на Европа потвърди значимостта и валидността и на националната държава като защитник и дом на гражданина [пак там, 131–132]. Манан използва думата „уважение“ [пак там, 134–135] като ключова за характера на отношенията в модерния свят. Тази дума има ценностна природа – тя изразява отношението на предпоставяне, признаване и защита на равноценността на другия.

Вероятно е оптимистично в това отношение обстоятелството за наличие на **множество международни спогодби на законово, на политическо, на гражданско равнище** за хуманистични и ключови в развитието на модерния

свят проблеми – борбата с международния тероризъм и опазването на околната среда са предмет на правни изследвания още в края на миналото столетие и в българската юридическа литература [3, 169–183, 184–207]. Международни спогодби съществуват и в образователната сфера по отношение на правата на човека, правата на детето, на употребата на наркотични вещества, водят се преговори и се постановяват регионални споразумения относно ядрените оръжия, електроцентрали и т.н. Все по-широк е спектърът от проблеми, по които националните общества влизат в разговор, диалог, спор помежду си за тяхното разрешаване и съгласуване.

ПЕТО, ПОЗИЦИЯ И ЗАДАЧИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Позицията

В тази светлина релефно изпъкват новият тип позиция и задачи на **образованието като своеобразно гражданско общество в обществото като цяло. Защо?**

Образованието е уникална сфера на духовно възпроизводство на човешките общества. Като такава то има специална позиция в конфигурацията „държава–гражданско общество“ и в техните взаимовръзки.

В своята история образованието възниква като индивидуално и частно дело, за да се превърне в един момент в национална и държавна визия – съответна на неговото предназначение не само на хранилница на най-доброто от човешките постижения (ретроперспектива), не само на предавателен механизъм на това най-доброто (настояща перспектива), но и на създател на прогреса (бъдеща перспектива). Заедно всички тези перспективи го укрепват и като коректив и критичната опозиция на ретроградност и назадничавост. Неслучайно наративът ни предава, че никои управници не обичат умен народ. Всъщност, погледнато отстрани, образованието е „ничия територия“ – **единствената независима по същността си сфера** в социологическата структура на обществото – независима от пазарния икономически интерес, независима от управленския държавнически интерес, независима от политическия интерес, независима от информационния интерес, независима от военния интерес. **Защото е обитавана от най-безспорната универсална през всички векове и хилядолетия на родово оцеляване ценност – родовите човешки деца, възплъщение на живота; и защото е съответно обслужвана от специалисти, по определение „безкористни“.** Този специфичен уникален професионален статус и статут на образованието се нуждае от напомняне и ново осмисляне. На образованието можем да гледаме като на един вид **особено обособено островно гражданско общество, недосегаемо за разгарящите се вън от него страсти.** Гражданско общество с потенциала и всички ресурси да действа **в 3-те типа** взаимодействия на едно ново рав-

нище – и като партньор, и като гарант, и като коректив на двойката „държава–гражданско общество“.

За съжаление с течение на времето и през епохите образованието постепенно се отчуждава (и го отчуждават) от тези негови непосредствени позиции и функции, затваря се (и го затварят) в тесния двор на **самовъзпроизводство**, което е **характерно в голяма степен за всички останали сфери, но не и за него**. За да се бъде себе си, образованието следва да **възроди гражданската инициатива**:

- **първо**, самото то да бъде активно и да предизвика (да настоява) за своите **функции като гражданско общество (гарант, коректив, партньор) спрямо** дейността на останалите социални и държавни структури;
- **второ**, на всички свои нива (система, регионални нива, институция, групи) самото то да **структурира и да функционира чрез диалога** формално образование–неформално–информално образование;
- **самите образователни и педагогически организации да развият в себе си граждански общества и да функционират чрез диалога** представители на държавната власт (педагогическо ръководство) и „вътрешно“ гражданско общество с неговите структури (специалисти–обучавани ученици–родители);
- **четвърто**, да реализира **в национален и в международен план водещата си консолидираща функция** – на самото себе си и на останалите международни структури.

Задачите

Какви са конкретните **задачи** на такова образование:

- образование за гражданско общество;
- „образование–гражданско общество“ (и в национален, и в международен план).

Те се открояват в две посоки – **първо, по линия на индивидуалността, но на „гражданина на света“**. Все повече глобалният свят ще разчита на взаимовръзките, осигурени от отделните личности, а не от организациите и тромавите големи структури на различен принцип. Защото мобилността и гъвкавостта е по-естествена и присъща за отделния човек. **Образованието е призвано да осигури и да улесни** чрез себе си тази личностна мобилност, гъвкавост, преходимост, преносимост, движението на ценностния човек. **Как?**

1. *Съгласуване* на неформално с формално образование, процедури за *валидиране* на компетентности, компетенции и опит – в услуга на бързо, икономично и ефективно изграждане, остойностяване и сертифициране на човешкия индивидуален опит-образ пред света. Механизми – закони, регламенти,

управленска и професионална воля, лична и семейна инициативност и отговорност.

2. *Формиране и функциониране на вътрешноучилищни граждански общества* – на педагози, специалисти, ученици, родители. Механизми – разписване във вътрешноучилищните правилници и реално спазване. Участие на ученическите представители в работата на педагогическите съвети, избор на комисии за вътрешно атестиране от педагогическия съвет. Залагане на взаимно оценяване – ученици от специалисти; учители от ученици, родители и комисия; училищно ръководство от учители, родители, ученици.

3. Изграждане на *вътрешноучилищни медии*.

Втората посока е свързана с националното присъствие и международното коопериране в и чрез сферата на самото образование. Как?

1. Изграждане на национални и регионални образователни програми и образователни канали. *Професионализация на образователната журналистика*.

2. *На експертно равнище представители на образованието да участват в стратегическото планиране на дейностите и развитието в останалите основни социални сфери*, които следва логично и ясно да заявят своите задачи, претенции пред образованието от гледна точка на бъдещия гражданин, специалист, професионалист.

3. *Държавни, национално приети критерии и норми за медийните политики от гледна точка на подрастващите*.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Пренебрежението и izolацията на образованието при решаване на глобалните, на социално-икономическите, на политическите, на културните, на социалните проблеми на света е **груба грешка**, която в бъдеще ще поиска високата си цена от всички. Грешка, която се дължи на забравата на **изначалната същност и предназначение на образованието**, родено от самото общество – да се грижи за съхраняването и предаването на човешката култура чрез окултуряване на живия ѝ носител – човеците. В епоха, когато се говори непрекъснато за управление, за грижа, за развитие на човешките ресурси, да се пренебрегват мястото и хората, които ги създават, е недалновидност и амнезия, за която отговорна е не само историческата перспектива, но и културното плиткоумие на конюнктурномислещите на всички нива – от висшето държавно управление през съдебната система до гражданските нива, та чак до индивидуалните равнища. Затова всички проумяващи и помнещи универсалната стойност на културното оцеляване нека се обединяват в разнообразни формати, за да отстояваме и реализираме действителните мисионерски, медиаторски, гарантиращи, партньорски, корективни функции и задачи на съвременното образование в диалога държави–граждански общества.

Можем да обобщим, че:

- ролята на **правото като национално и международно** (Законът в правовата държава или обединение от държави) да гарантира и да контролира правата/задълженията на съвременния и бъдещ гражданин ще нараства, но и все повече ще се регионализира и ще изисква **локално саморегулиране, самоуправление, договаряне**;
- ролята на **националната държава** повече от всякога като **дом и Родина** за гражданина ще нараства;
- **гражданското общество** ще съхранява националните си характеристики, но ще се обогатява и с универсалните наднационални белези на човешкия род;
- нарастваща е значимостта на **отделната личност** като първичен **носител на тоталната култура**; като **въплъщение на отношението на „уважение“** (по Пиер Манан) към държава, общество, другия човек; като живия чувстващ **инициативен елемент** на всяко гражданско общество; като най-мобилния **компонент-клетка в глобалния свят**, свързваща разпадащите се понякога и разпокъсани негови елементи;
- в такава ситуация **образованието ще се превръща все повече в „образование за мен“** от гледна точка на личността и в **„универсално и/или глобално образование“** от гледна точка на носените от него **универсални ценности, гарантирани от общовалидни процедури на (само)оценяване и (само)регулиране**. За да бъде все повече този мост, по който личността може да се придвижва свободно между личните и общи светове.

Или ни предстои едно връщане към **изначалното**, което впрочем предрича и самият Пиер Манан. Там, където всички модуси на **външния и вътрешния закон са в съгласие**. Първата предпоставка за това е **съгласието в личността – между подчиняването и личната воля**. Стопяването на **границата е щастливият вариант на социализацията и се залага в образованието**. Остойностяването му като такъв залог за бъдещето е най-разумната инвестиция за тях самите – за едно модерно общество и една модерна държава. Дали и българската държава, българското гражданско общество, българското образование ще си сътрудничат в тази посока, ще покаже бъдещето.

ЛИТЕРАТУРА

1. Манан, П. Смислът на нациите. Размисли за демокрацията в Европа. С., 2011.
2. Неновски, Н. Право и ценности. С., 1983.
3. Правни изследвания. Сб. ред. Н. Неновски. С., 1992.
4. Радев, Д. Разделението на властите в модерната държава. С., 1994.
5. Рашева-Мерджанова, Я. От социо-културни реалности към образователни трансформации – неформалните проявления. – *Стратегии на образователната и научната политика*, 2011, 2, 105–114.
6. Стоилова, М., В. Попова. Ценностната система на съвременния българин. С., 1994.
7. Теофанов, Цв. Арабската средновековна култура: от езичеството към исляма. С., 2004.
8. Spranger, E. Types of men. N.Y., 1928.
9. Znaniecki, T. Cultural sciences. N.Y., 1929.

Постъпила декември 2012 г.