

# Г О Д И Ш Н И К

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

КНИГА ПЕДАГОГИКА

Том 105

---

## ANNUAIRE

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA  
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

LIVRE PEDAGOGIE

Tome 105

СОФИЯ • 2012 • SOFIA  
УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
PRESSES UNIVERSITAIRES “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

## СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Руска Бабалова</i> – Възпитаване на мотивите за учене чрез обучението .....	5
<i>Вяра Гюрова</i> – Методически изисквания към процеса на оgramотяване на възрастни .....	21
<i>Симеонка Бъчева</i> – „Доведено“ семейство .....	49
<i>Емилия Еничарова</i> – Образователната политика на българската държава за периода 2009–2013 година .....	71
<i>Радка Питекова, Емилия Еничарова, Василка Баничанска, Петър Веселинов Петров</i> – Управление финансите на училището в условията на делегиран бюджет .....	101
<i>Вася Делибалтова</i> – Музеи и образование – фрагменти и акценти .....	141
<i>Пенка Цонева</i> – Просветната политика и дейност на църквата през периода от възстановяването на Българската патриаршия до 1989 година .....	161
<i>Ваня Божилова</i> – Формално, неформално и информално учене – същност, съдържателни параметри и взаимозависимости (теоретико-аналитичен обзор) .....	203
<i>Йонка Първанова</i> – Актуално състояние на съвременните очаквания към училищното образование (резултати от емпирично изследване) .....	227
<i>Валентина Маринова</i> – Семейството в превенцията на употребата на психоактивни вещества (системен подход) .....	253
<i>Белла Станева</i> – Карате-до и естетическото възпитание на личността .....	271

## CONTENTS

<i>Ruska Babalova</i> – Educating the motives for studying towards education .....	5
<i>Viara Gurova</i> – Methodological requirements to literacy process with adults .....	21
<i>Simeonka Batcheva</i> – Step family .....	49
<i>Emiliya Enicharova</i> – The educational politic of the Bulgarian state for the period of 2009–2013 .....	71
<i>Radka Pitekova, Emiliya Enicharova, Vasilka Banichanska, Petar Veselinov Petrov</i> – Management of the finances of the school in terms of a delegated budget .....	101
<i>Vasya Delibaltova</i> – Museums and education – fragments and highlights .....	141
<i>Penka Tsoneva</i> – Spiritual and educative activities of Bulgarian church during the period of 1953 to 1989 .....	161
<i>Vanya Bozhilova</i> – Formal, non-formal and informal learning – essence, content and interrelations (theoretical and analytical overview) .....	203
<i>Yonka Parvanova</i> – Actual status of the contemporary expectations toward school education (empirical research results) .....	227
<i>Valentina Marinova</i> – The family in drug prevention area (systemic approach) .....	253
<i>Bella Staneva</i> – Karate-do and the aesthetic education of the person .....	271

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## ВЪЗПИТАВАНЕ НА МОТИВИТЕ ЗА УЧЕНЕ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО

РУСКА БАБАЛОВА

*Ruska Babalova.* EDUCATING THE MOTIVES FOR STUDYING TOWARDS EDUCATION

Variations of motivation area are analyzed, which are individually and age specialized are incentives for cognitive activity. The significance of every motivation kind of studying for students is shown. The perspectives of cognitive motives for studying, is pointed out. They are brought up as major for the interest to the content of education. Determinations are pointed out, but the stress is on educating.

### УВОД

Предстои да бъдат разгледани вариативни мотивационни модели за учене. Тяхното значение в развитието на учениците не е за пренебрегване, тъй като те са предизвикателства както за умствената, така и за нравствена и за естетическа възпитаност.

***В основата на мотивационните разновидности стоят познавателните, без чието подбудително поведение останалите са с непълноценно проявяване.***

Утилитарните и широко социални мотиви действат, като синтезират

интелектуалните степени на развитост. Тя е различна през възрастовите периоди, но остава с постоянно действие. Извисяването на познавателните мотиви за водещи е еволюционен процес, в който обучението е с подчертано значение.

**Организационно-функционалните и процесуално-дейностни характеристики на обучението, както и неговите целеви ориентации, са дългосрочно мотивационно предизвикателство.** Синхронът между преподаването и ученето гарантира непрекъснатост на мотивационните изменения. Те са подчинени на надеждна технология, в която принципите и методите на обучение са структурообразуващи мотивационни фактори.

*Признаците за проблематизирано разработване и усвояване на съдържанието на обучението създават възпитателна мотивационна среда, в която активността на учениците е изведена на преден план. Ученето чрез откриване убеждава действено в непреходността на личностното мотивирано познание.*

*Личният пример на преподаващия търпи ежедневна оценка и привидното безразличие към мотивите за поведението му не остават дълго неразкрити от учащите се. Дълбоко интимната сфера на мотивационните ефекти приобщава личностно и създава обстановка на взаимност. Тя силно влияе върху емоционалния мотивационен елемент в обучението.*

Водещите възрастови дейности очертават мотивационния облик на личностното развитие и му придават специфика, без съблюдаването на която не могат да се гарантират шансовете за успешно адаптиране към социалните потребности.

Сполучливото професионално ориентиране се основава на формираните мотивационни приоритети в личностното развитие, от които зависят специфичните ценностни образувания.

Представените основни твърдения предстои да бъдат разгърнати в раздели, предназначението на които е да формират структурно-доказателствена цялост. Емпиричният материал, върху който се основава настоящото изследване, е събиран в продължение на 7 години. Преобладаващите наблюдения и анкетирането са проведени в 6 столични училища, както и тези в градовете Стара Загора, Дупница, Асеновград и Раднево. Поведението на децата от 136-а детска градина в София е дългогодишно анализирано. Предвидено е участието на ученици от I до XI клас. Направената извадка е представителна. Тя участва в изследване на автора, посветено на интересите на учениците, озаглавено „Интересът в структурата на възпитателните отношения“. Целите тогава диктуваха елиминиране на мотивите, които нямат познавателен характер, поради което емпиричният материал беше показателен за интересите на учениците. Анализът на тези данни в настоящото изследване е тълкуван в съвсем различен контекст.

## ДИАЛЕКТИКА НА МОТИВИТЕ ЗА УЧЕНЕ

Мотивите за учене са част от разноликата цялост от психични явления, подбуждащи човешкия индивид да действа или бездейства. Основанията за вземане на решение са много, но всички те са обединени от познавателни елементи с по-голяма или по-малка задълбоченост. Характерът на задачите, които човек си поставя, зависи от неговите потребности и е обусловен от спецификата на дейността, чрез която ги решава. В този смисъл водещата за възрастовия период дейност детерминира подбудителната, насочващата и обяснително-смислообразуващата функция на мотивите.

Преди детето да се ориентира към мотиви, произтичащи от целенасочената игрова дейност, то извършва манипулативни действия с предмети и играчки. Тези манипулации подтикват към преживявания, съпроводени от чуване, тракане, викане, гукане, усмихване. Преследването на игров замисъл е диалектически продиктувано от мотиви с по-висока степен на осъзнатост. Техните свойства бележат нов етап в равнищата на осъзнатост. За разлика от подбудите, които действат и у животните, игровите мотиви са социално обусловени и действат само при човека. Игровият мотив не е само подтик или желание за игра, изразено с мерките на възрастта и индивидуалните предпочитания. В мотивите за игрово действие са отразени психологически връзките между личност и общество, между индивид и игрова общност, както и тези между участниците в играта. Техните действия са водени от игрово мотивационно ядро и периферия, обхващаща други мотивационни равнища. Играейки, детето се учи.

Диалектическите зависимости между игровите мотиви и тези за учене предполагат взаимодействие на водещата игрова целенасоченост и тази на обучението. Игровите мотиви със своите познавателни ограничения заемат място в периферията на мотивационната йерархия. Познавателните изпълняват водеща функция. Тя е в зависимост от мотивацията за постижение. Тази хипотетично приета мотивационна разновидност предполага интегрирането на всички частично проявени процеси на мотивацията. По своята същност мотивацията е психичен процес, участващ в регулиране на поведението. Мотивацията е процесуално регламентирана от диалектиката между обективното и субективното.

Настоящият контекст съдържа основания за понятийното разграничаване на мотив и мотивация. Субективно личностното осъзнаване на функционалните особености на мотива определя същностно мотивацията, която намира благоприятна среда за развитие в обучението. Със своите функционални особености то делегира единството между преподаване и учене. Двете дейности са мотивационно синхронизирани от обособени целеви резултати. Реализирането, насочено към взаимно усъвършенстване – то е по-

стижимо в идеален план, ако преподаването осигурява максимално висока възпитателна ефективност на мотивите за учене. Вложеният от автора смисъл в това твърдение е следният: В познавателното си поведение учениците се ръководят от множество мотиви. Тяхната йерархизация изисква да бъдат разгледани като сложна вариативна система, която се базира не на едно единствено основание. В борбата между мотивите за учене водещи трябва да бъдат познавателните, перспективната насоченост на които се регулира от обучението. Ако мотивът и целта на познавателната дейност съвпадат, това е показател за интерес към съдържанието на обучението. Той осигурява висока ефективност на ученето, която е несравнима с постижения, водени от други разновидности на мотивацията. Предполага се, че научно осигуреното преподаване гарантира най-висока ефективност на ученето. Хипотезата на автора допуска, че обучението е фактор, чрез който се изграждат мотивите за учене. Тяхното степенуване изисква системното и последователното им осъзнаване. В динамиката на мотивите за учене за водещи се очертават тези с познавателен смисъл. Перспективната им насоченост се регулира от обучението. Ученето с интерес е гарантирано от силно изразеното желание за познание. То е несъизмеримо с постижения, продиктувани от други разновидности на мотивацията. Епизодичният (временният) интерес е видово разграничение, което е характерно с краткотрайно и изолирано мотивационно значение за учениците от началната училищна възраст. За този етап на развитие родителският авторитет е с подчертано трайно емоционално въздействие върху мотивите за постоянство и прилежност в училище. Все още игровият мотив за учене е с високо процентно представителство, но е със затихваща тенденция. Преобладаващи са утилитарните подбуди за учене. В средната училищна възраст е засилена мотивационната динамика. Тенденциите ѝ са към увеличаване относителния дял на временните интереси. Те са силно емоционално повлияни и са с изразено отхвърляне на произволното въображение, което е характерно за реализиране на игровия замисъл в сюжетно ролевите игри.

Задачите на преподаването в началната училищна възраст са редуцирани в услуга на решения с съобразмерена трудност. Тя се възползва от услужливостта на епизодическия интерес и съдейства повишаване на познавателния ефект. Изискванията му са удовлетворени с активното участие на волевия компонент на интереса. Постепенно в средната училищна възраст започва да доминира качествена и количествена оценка на знанието. Тя се отразява положително и върху насочващата функция на мотива. Аргументацията е в своята начална фаза. Ето защо функциите на мотива отговарят на възрастовите възможности на учениците. В посочения период, макар плахо и декларативно, се задействат и широко социалните мотиви за учене. Заедно с познавателните те заемат голям дял от мотивите за учене в горната



училищна възраст. Осмислянето на социалните подбуди за учене е синхронизирано с повишената трудност на съдържанието на обучението по всички учебни предмети. Обемното му нарастване и задълбочаване е в съответствие с мотивационния опит на учениците. Преобладават временните интереси с тенденция личностните да заемат централна позиция в мотивационния фон за учене. Постоянството, с което действат личностните интереси, е залог за изява на техния познавателен, емоционален и волеви потенциал като подбудителна сила за учене. Интересът е личностно психично образувание, обусловено от дарби и способности, от условия за учене в жизнената среда и от афинитет към социални действия. Най-благоприятни предпоставки за учене, предхождащи самостоятелно полученото знание, се съдържат в обучението. То е фактор за разностранно възпитателно взаимодействие, от което се обогатяват както особеностите на ученето, така и характеристиките на преподаването. Като професионална дейност на учителя то е несъизмеримо с действията на случайни дразнителни. Предизвикателствата, които отправя преподаването, са разнопосочно ориентирани, но в зоната на най-близката им насоченост са мотивите за учене. Диалектиката им е с много измерения, защото противоположностите предполагат приемственост и качествено отрицание. То усъвършенства мотивационно, като налага нови модели на взаимодействие.

В горната училищна възраст основанията за обосновка на знанието са в по-висока степен научно съобразени и съпроводени от личностна равносметка. Тя е толкова обективно по-значима, колкото повече гледни точки застъпва. Различията между тях пораждаат нови мотивационни решения. Координацията между функциите на мотива придобива нов съдържателен смисъл. Неговите измерения пораждаат потребности от знания и умения от по-висш порядък. Причинно-следствените връзки са изведени на преден план.

Мотивационната зрелост на някои ученици от последните класове на гимназиите е показателна за целесъобразността на профилираната подготовка. Тя е насочена към решения, ограничаващи в някаква степен, вариативността на мотивационния фон. Резултатното професионално ориентиране разчита на тях, за да се намали влиянието на случайния мотивационен избор. Тенденцията е към целенасочена мотивационна устойчивост, произтичаща от осъразмерени познавателни възможности и лични ценностни предпочитания. Те са детерминирани от условията на училищното обучение и от действието на осъзнати социални мотиви. Материалната обезпеченост не е единствен мотивационен фактор, който не се пренебрегва от учениците, но действието му невинаги е дългосрочно и носи максимална удовлетвореност от професионалните ангажименти. *Социалната безпътница на личности с висока професионална квалификация, произтичаща от тотална безработица и липса на обективни критерии за пригодност, е факт, който влияе*

*задържащо върху мотивите с дългосрочно значение.*

За диалектиката на мотивите за учене могат да се направят изводи, насочени към:

- ✓ **нейната осезаема обективна и субективна детерминираност;**
- ✓ **динамиката на мотивите за учене, произтичаща от акцентите ѝ в различни възрастови периоди;**
- ✓ **синхронизацията между функциите на мотивите за учене, повлияна от съдържателните характеристики на всяка функция;**
- ✓ **взаимното проникване и отричане на някои от елементите на мотивационната структура;**
- ✓ **способностите и дарбите на личността като неединствен детерминатор за развитието на мотивационните тенденции;**
- ✓ **взаимодействието между възпитателните фактори, осигуряващо темпа и същността на мотивационното развитие;**
- ✓ **обучението с неговите предизвикателства към мотивационната сфера, се очертава като водещ фактор за личностен просперитет;**
- ✓ **постоянния интерес, който чрез своята конфигурация е надеждно основание за професионална ориентация.**

## МОТИВАЦИОННИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА НА ОБУЧЕНИЕТО

Тезата за предизвикателства на обучението към мотивите за учене може да бъде интерпретирана в направление на:

- определяне характерните особености на посочените предизвикателства;
- разграничаване на градивни и конструктивни измерения във взаимодействието между обучението и мотивите за учене;
- причинно-следствените връзки, предизвикали удовлетворяването им;
- взаимно проникване на целевите им ориентири;
- критериалните възможности за определяне ефективността на предизвикателните взаимодействия между постиженията на ученето и съдържателните резултати на функционалните разновидности на мотивите за учене;
- мотивационни просперитети на дилемата регулация-саморегулация.

Взаимодействията между обучение и мотиви за учене се разгръщат на две нива – градивно и конструктивно. Авторът ги разграничава в количествен и качествен план. Градивните тенденции на предизвикателствата произтичат от необходимостта да бъде обогатена мотивационната сфера с доста-

тъчно признаци и свойства. Те са насочеността (правилна и неправилна, положителна или отрицателна, широко социална, колективна, индивидуална или егоистична) на мотивите. Удовлетворяването на градивните предизвикателства увеличава силата и интензивността на мотивационното действие. То допринася перманентно за дълбочината, устойчивостта и широтата на мотивационната структура. Тя е органически свързана с функционалните особености на мотивите. Към тяхната специфика имат отношение предимствата на конструктивните предизвикателства. Йерархически изграденото функционално обособяване на мотивите с тяхната подбуждаща, насочваща и смислообразуваща ефективност изгражда личностните особености на обучаваните, прави ги пригодни за пълноценна реализация. Усложнените социални условия на живот извикват избирателно услужливостта на действащите мотиви и критериално ги степенуват в зависимост от резултатите, които ги следват. Функциите на мотивите за учене не могат да бъдат оценени по различен от посочения способ на действие. Удовлетворяването на градивните и конструктивните предизвикателства към мотивите за учене обогатява и обективизира оценъчния елемент, който съпътства обучението. Авторовата презумпция за разграничаване двата вида предизвикателства не обезличава нито един от тях, но същевременно внушава идеята за смислова близост и взаимно проникване на резултатите от тяхното удовлетворяване. В изследването с приоритет се ползва доказването на обучението като несравнимо по ефективността си средство за възпитателно взаимодействие с мотивационната сфера на учащите се. Белезите ѝ са общочовешки, но притежават дидактически редуцирани особености. Те са надеждната основа, върху която се разгръща интензивността на взаимодействието мотив-учене. Със своята познавателна, адаптивна и развиваща целенасоченост ученето в процеса на обучението се съгласува и координира във външен и вътрешен план. Съзнателният носител на тези процесуално-дейностни и организационно-функционални основания е учителят. Той съсредоточава своите професионални умения в преподаването и чрез него регулира процеса на ученето на учениците. Бидейки ответна дейност на преподаването, то просперира чрез успешна регулация и саморегулация. Обсегът на тази целенасоченост в действията включва осмислените саморегулационни механизми на мотивацията за учене. Със своята регламентираност тя успешно се вписва в постиженията както на ученето, така и на преподаването. Следователно в критериален план тя не е самостоятелно проявена, а се синхронизира с положителната стратегия на обучението като цяло. Неговата технология е апробирана исторически и е показала своята непреходна ценностна ориентация. Тя е отворена за състоятелни иновационни въведения. Принципите, методите, формите и средствата на обучението като градивни технологични структури притежават оправдана вариативност, която е в унисон с акценти-

те на общественото развитие и отразява научните постижения на дидактиката и тези в сродните ѝ науки.

Исключителната съдържателност и синхронизираност между отделните технологични компоненти им придава теоретическа и практическа услужливост при решаване на всякакъв вид възпитателни задачи на обучението. Стандартизираното съблюдаване на принципите му е оправдано от съдържащия се в тях изкристализирал опит на поколения дидактици, а методите, формите и средствата изискват избирателност, продиктувана от професионална ерудиция. Такъв е смисълът на твърдението, че технологията на обучението съдържа недостатъчно оползотворени възможности за възпитаване на мотивите за учене. Степента на учениковата обученост е в съответствие с развитостта на мотивите за учене. Тяхното функционално равнище е надежден критерий за обученост. В такъв контекст намира смисъл тезата за паралелно възпитателно взаимодействие между посочените личностни прояви. Общата им технологична база произтича от тяхната същност. Тя съхранява спецификата им и създава условия успехите на всяка от тях да се надграждат взаимно. Базисните функции на дидактическите принципи са йерархически конструирани. Различната им конфигурация е с изразени приоритети, произтичащи от същностни различия между личностните мотиви.

Конкретизацията на направените дотук разсъждения ще се извърши чрез анализ на сега действащи практики в обучението. Оценките ще целят обогатяване на технологията насочена и към възпитаване на мотивите за учене чрез обучението.

Две единадесетокласнички от Столичната Френска гимназия „Алфонс дьо Ламартин“ получават задача от учителката по френска литература в продължение на два учебни часа (един блок) да запознаят съучениците си с биографията и творчеството на Шарл Бодлер (1821–1867). Коя от ученичките ще бъде действаща, ще се определи (чрез жребий) непосредствено преди часовете. Анализите са съсредоточени върху действията на едната от ученичките. Веднага след последния учебен час за деня тя се обръща с молба към баща си и дядо си да ѝ помогнат бързо да намери биографични данни за Ш. Бодлер и някои от стихотворенията му (на френски език). Разчита на майка си да разпечата текстовете и другите нагледни средства. Баба ѝ, чула разговорите, предлага методическа помощ. Задачите са изпълнени успешно и урокът се конструира чрез:

- *поставен е на дъската портрет на Бодлер и е записан проблемен въпрос: „Защо кандидатурата на този автор за член на Френската академия е отхвърляна на два пъти?“ (адресатът му са всички ученици, чиито аргументи ще бъдат изслушани до края на втория час);*
- *раздават се листчета с части от биографията на поета, чрез по-*

*следователното прочитане на които „учителката“ повторно разказва подробности за живота му;*

- *прочитат се цялостно и се анализират 3–4 негови творби, след което се споменават заглавията на още няколко стихотворения от Бодлер и се рецитират части от тях (те са разпечатани за всеки ученик);*
- *извършват се обобщения върху цялостното творчество на писателя и се цитират изказвания на авторитети за него;*
- *изслушват се учениците с готов отговор на поставения в началото въпрос за размисъл, разгръщат се предполагаемите спорове по него, след което „учителката“ взема отношение към тях и прави своето заключение.*

Учителката по френска литература е изненадана от замисъла и реализацията на урока (тя не ги познава предварително) и поставя две отлични оценки в бележника на ученичката.

Всичко приключва дотук, но не и разсъжденията ни върху случилото се. Налага се компетентна оценка на дидактическите несъответствия. Те не трябва да се обезценяват, защото корекцията им е повече от необходима.

Погледът към често повтарящата се напоследък практика – ученици да изпълняват ролята на учители, напомня за изживялата времето си Бел-Ланкастърска (мониторна) метода, известна у нас под името взаимоучителна метода, приложена през 1835 г. от Неофит Рилски. Тя се ползва епизодично в страни с многобройно неграмотно население. Неговото огромяване предполага парично достъпно обучение. В съвременната класно-урочна система на обучение са подходящи частично и изолирано действащи нейни модификации. Те включват условия, без съблюдаването на които проектираните възпитателни резултати са малко вероятни. Условността се заключава в следното:

- ✓ наличие в класа на изявен ученик по съответния учебен предмет, подходящ за отговорна задача, която му се поставя (изявеността предполага много предимства, между които е отличната му оценка върху предвидения, по учебен план, материал за изучаване);
- ✓ предварително апробирани (познати на учителя) технологични особености на обучението, показали незадоволителни резултати, да бъдат отхвърлени;
- ✓ предимствата и ограниченията на направения технологичен избор да бъдат ясно изразени;
- ✓ преди изнасянето на урока учениковият замисъл, изразен в подробен план-конспект, задължително да се познава и да е консултиран.

За съжаление (това заключение ще бъде многократно напомняно по поводи, произтичащи от конкретната дидактическа ситуация) нито едно от посочените изисквания не е спазено. Несъответствията са фрапиращи!

Поредният избор за „учителка“ е направен случайно и неаргументирано (такава е съществуващата практика). Ученичката, според мнението на учителката ѝ по френски език и литература, не е между най-изявените, поради което, дори и след така успешно изнесения от нея урок, сумарната ѝ оценка за учебната година е „Много добър (5)“. Бащата на ученичката се среща с учителката, за да се информира за пропуските в знанията на дъщеря си (той е в състояние да помогне за отстраняването им). Разговорът се води на френски език. Родителят констатира незадоволително произношение за учител по съответния език, непознаване значението на индивидуалния подход като принцип на обучението, както и на мотивите, поради които дъщеря му учи френски език. Обучението ѝ започва още от предучилищна възраст в Алианса, продължава осем години и завършва със сертификат за владееене на езика. Съучениците ѝ, по различни поводи, признават, че нейното произношение е далеч по-добро от това на учителката им. Тя не ползва, като последствие, възможностите на метода беседване (индивидуално, групово или колективно), за да проучи мотивите за учене, от които се ръководят учениците ѝ. При неосъщественото беседване с ученичката са подходящи въпроси, чиито отговори са с широко спектърно интерпретиране: „Очаквала ли си помощ от мен при замисъла на урока и изненадваща ли е срещата ни днес? Кой съдейства и с какво успеха на урока? При реализацията му в кои моменти срещна затруднения и от какво те бяха провокирани? Кое най-много те зарадва като действаща учителка? Коя е причината за съсредоточеността и активността на съучениците ти? Какви бяха техните отзиви за урока? Защо не ползва изпитване чрез тест и коя е причината, поради която не постави нито една оценка за участие? Справедливо ли е двете заслужени отлични оценки, които получи за реализирания урок, да не повлияят върху много добрата ти оценка за годината по френски език и литература?“

Отговорите на въпросите са автентични, които не са събрани от учителката. Тя не се е възползвала от тях, въпреки че съдържат материал, който би могъл да обогати многостранно проучването. То е процедура, която обективизира методите за проверка и оценка на знанията, така и на мотивационната сфера, от която се ръководи личностното действие.

Отговорите на ученичката, по обсъждания повод, са:

- ✓ „Не съм ползвала консултации на учителка (те не съществуват като нейна практика). Съпричастна съм към съветите на човек извън училище.“
- ✓ „Оценявам, че в случая бих могла да се ориентирам към подходящ за целта тест. Ако предварително ми беше поставено такова изискване, щях да се замисля върху него. Бих се затруднила от неговото съставяне и размножаване. Ако Гимназията разполагаше с такъв

материал, бих се възползвала. Не съм сигурна дали учениците имаха време в часа за неговото попълване.“

- ✓ „Оценката ми по френски език приемам за несправедлива, защото досега не са ми показани пропуски, които бих се постарала да отстраня. Нещо повече, тя ме накара да ориентирам интереса си повече към английски език.“
- ✓ „В урока най-вълнуваща беше активността на съучениците ми, тяхното доброжелателство и съсредоточеността им към въпроса, който им поставих в началото на часа.“
- ✓ „Бих могла да оценя с отличен правилния отговор на няколко мои съученика (съученички) на проблемния въпрос, но не бях сигурна дали имам такива правомощия. В следващия час по френски език учителката ни би могла да коментира резултатите от предходния час и да постави адекватни, според нея, оценки на изявите им“.
- ✓ „Затрудненията ми като действаща учителка не бяха малко, но ги преодолях чрез силното ми желание да не се изложя и водена от мисълта, че този урок е полезен.“
- ✓ „Отзивите за мен като „учителка“ бяха положителни и затрогващи. Въпреки това моето желание е да следвам медицина“.

Отговорите са израз на вътрешна субективна позиция, продиктувана от дидактически предизвикателства. В случая биха се ползвали повече мнения и съображения, набавени чрез колективни беседи, дискусии и диспути под наслов: „Защо и как уча; За кого е полезно да си образован; Монотонен ли е животът в училище; Как ученето би станало по-привлекателно и по-интересно; Каква е оценката ви за ежедневно проверяване и оценяване на знанията ви; Какви са заслугите на предпочитаните от вас учители; Забелязано от вас безотговорно отношение да възпитава вашата отговорност.“

За съжаление подобни тематични казуси не са масова практика в училище. Учениците ги разискват инцидентно, без професионално участие. Компетентният коментар е средство за търсене на причините, поради които възпитаването на мотивите за учене остава пренебрегнато. Персоналната оценка и самооценката са повече от необходими. За постигането им теорията на обучението разполага с достатъчен материал. Предизвикателствата на съвременното обучение са той да се познава и творчески прилага.

Не са ползвани, при подготовката на урока, консултации от длъжностни лица в училището. Алтернативни варианти, в случая, биха могли да бъдат – учителката по френски език и литература не притежава потребната педагогическа подготовка, която прикрива под неподходяща небрежност или в училище няма педагози-специалисти и психолози, които имат преди всичко консултативни функции, отнесени към учителите – предметници, както и към училищното ръководство. Причините за ниска педагогическа квалифи-

кация могат да бъдат от субективен и обективен характер. Личният пример като средство за възпитание е перифразиран и отразен в изкривеното огледало на безотговорността – „безотговорното отношение възпитава отговорност“. Училището отдавна е лишено от щатни бройки за педагози – специалисти и психолози. Те бяха въведени експериментално в някои училища по предложение на специалностите Педагогика и Психология на Софийския университет. Катедрата по дидактика изготви примерен план-график, по който да се отчита седмично или месечно тяхната специализирана дейност. Популяризаторското им предназначение не се ползваше с особен успех от учителите предметници и директорското ръководство. Учителите по отделните учебни предмети получават учителска правоспособност с ограничен минимум знания по педагогика и психология. От него вероятно са отпаднали дисциплините История на педагогиката и История на българското образование. За определени специалности педагогическата подготовка се свежда до 45–60 часа лекции и упражнения по педагогика. При тези обстоятелства съвсем естествено е учителката по френски език и литература да не е в състояние да си спомни признаците за проблематизираното разработване и усвояване на образователното съдържание; да не ползва ученето чрез откриване; да не разграничава репродуктивните от проблемните въпроси; да не е ценностно ориентирана към разнообразни структури на урока. Дидактическият признак за оживяване на исторически събития (признакът на историзма) да е непопулярен поради липсата на конкретни нагледни материали, представени чрез съвременни аудиовизуални средства. С тяхно съдействие ученичката–учителка би могла да демонстрира любопитни факти от живота на Бодлер както и деловите му контакти с Анри Бейл (Стендал – 1783–1842). Ако този признак се ползва системно, той би могъл да повлияе положително мотивите за учене. Към тестовото проверяване и оценяване ученичката–учителка проявява разбиране. Тя оценява трудностите по съставянето на тест в конкретния случай. Едва ли такава задача би затруднила екип от учители предметници, педагога и психолога в училището. Осигуряването на копирна техника, която да бъде достъпна за всеки учител, би съдействала тестовото проверяване и оценяване да стане необходим елемент на всеки урок. Неговото времетраене да бъде не повече от 5–7 минути. Разнообразният мотивационен фон би съдействал за по-висока степен на системност и последователност. Обективната оценка би съхранила достойнството на ученика и би го ориентирала към саморегулиране. Саморегулативният процес би протекъл много по-резултатно, ако учителите разполагаха със сборници от тестове, предназначени за всеки учебен час. Различно би било състоянието на чуждоезиковото обучение, ако все още в Просветно министерство не се разсъждаваше да се подготвят или не христоматии по съответния профил. Не е толкова съществено дали учениците ще ползват един ден повече



или по-малко ваканция, докато учебните пособия, за които стана дума, не присъстват в ежедневието на обучението. Задачите би трябвало да се степенуват.

- **Не е нормално ученичката да поема разходите по изнесения от нея урок. Нещо повече, че в конкретния случай баща ѝ вече пет години е безработен специалист с висша професионална квалификация, а майка ѝ е главен счетоводител, работещ на половин щатна бройка.**
- **Не е нормално училището да не разполага със съвременни технически средства за обучение.**
- **Не е нормално да бъдат съкратени педагозите специалисти и психолозите в училище.**

(Николай Дойнов публикува статия, озаглавена „За достойнството на ученика“. В нея той се позовава на конкретен случай. Състезават се два ученически отбора. Играта е в разгара си. Изведнъж единадесетокласник шутира силно. Вместо в противниковата врата, топката се забива в най-близкия прозорец на училището. Играещите ученици бързо се разотиват. Само Димитър остава. Пак ще стои пред бюрото на директора, пак ще викат родителите му. Баща му ще му удари шамар за назидание, а майка му ще се вайка на висок глас, че човек от него няма да стане. Размислите са насочени към стандартното наказание. То не е ефективно поради много причини. Ученикът е виновен, доколкото има строшен от него прозорец. Съществено е да се анализират мотивите на поведението му. Подбудите не са корисни – победа на отбора; готовност да признае грешката си – това той и друг път го е правил, но е неразбран. Стандартното наказание на директора остава безрезултатно. Случаят е банален, неодобрението се изразява неубедително. Психологът и педагогът би трябвало да присъстват като консултанти при осъществяването на наказанието. Те биха отчели степента на провинението нееднозначно: Димитър не играе сам; директорът не е разпоредил да се обезопасят прозорците в близост с игрището; проявената доблест на ученика и липсата на съпричастност у съучениците му; какво е отношението на учителя по физкултура към случилото се. Отчитайки степента на виновност, би могло да се действа от позицията – „отказ от наказание“. В литературата е описана тази процедура, но малцина са тези, за които тя е позната. Нейната ефективност би могла да се разпростре най-вече върху мотивационната сфера.)

- **Не е перспективно подбърът на учителските и управленските кадри да се извършва без конкурс.**

(Директорка на езикова гимназия не владее съответния език. Тя преподава математика. Отнася се с разбиране към диференциацията и индивидуализацията на обучението. Предпочита варианта – по степен на трудност да

се диференцира (броят на задачите е еднакъв за всички ученици, а степента на трудност е различна). Задачите трябва да се решат вкъщи и да ѝ се представят не по-късно от една седмица. Един от най-добрите ученици е Сашко. Той се справя с решаване на едната от задачите, но другата го затруднява в едно от подусловията си. Обръща се за помощ към негов близък. Той обяснява, че липсва една част от условието на задачата. Констатирано е, че задачата е некоректно зададена. Допусната е грешка. Човешко е да се греши. Не могат да бъдат оправдани обаче последвалите действия на учителката. Тя прибира листчето на Сашко и отказва да го коментира под предлог, че е много заета; пише му „Много добър (5)“ за срока. Според нея въпросът е приключен.

Напротив. Оттук започва рушенето на нейния авторитет като учител и като директор. Излизането с достойнство от тази ситуация изисква обсъждане на некоректно зададеното подусловие пред целия клас. Извинението допуска два варианта. Учителката да признае грешката си пред всички ученици – съдържа възпитателен ефект. Вторият би могъл да се намери в учебника по дидактика (ако той се чете внимателно). Един от признаците за проблематизиране изисква преподаването да съдържа елементи на съмнение, недоверие и безпокойство. Неговата обосновка е продиктувана от перспективната задача на обучението – да научи учениците да се учат сами. Учителката обяснява на учениците преднамерения характер на грешката. Тя е предизвикателство към мотивите за учене, активизира мисленето, насочва към доказателственост, провокира търсенето на причинно-следствени връзки и взаимоотношения, съдейства за формиране на собствена гледна точка. За съжаление нищо такова не се случва. Коментарът е излишен. **Учителката е слаб специалист и безперспективен ръководител.)**

- **Не е перспективно Министерството на образованието, младежта и науката да бъде оглавявано от специалисти, които не са педагози.**

*В Софийския университет „Св. Климент Охридски“ съществува специалност Педагогика. Тя е една от най-старите специалности. Нейното предназначение е да подготвя педагози – специалисти с висша професионална квалификация. Те пространно и задълбочено, в продължение на 5 (пет) години, изучават история на педагогиката и история на българското образование, дидактика и теория на възпитанието и много други педагогически дисциплини. Задължени са да познават в оригинал произведенията на класиците на педагогиката; учат по специален план за практическа подготовка; защитават курсови и дипломни работи със специална педагогическа насоченост. В техните среди би трябвало да се провеждат конкурси за ръководни кадри в областта на образованието. Тази безспорна, ненуждаеща се от доказателства истина отдавна е пренебрегната и изоставена.*

*Съответното ведомство назначава всякакъв род други специалисти и ги противопоставя по правоспособност. Причинно-следствената зависимост се налага от само себе си.*

- **Не е перспективно педагозите специалисти и психолозите да нямат място в училище.**

*Вероятно част от анализираните педагогически несъответствия нямаше да бъдат допуснати.*

- **Не е перспективно студентите от учителските специалности на СУ да изучават педагогика с 60 часа, а в някои факултети и с 45 часа.**

*Те не полагат държавен изпит по дидактика и по теория на възпитанието.*

- **Не е перспективно учителското възнаграждение и средствата за образование да бъдат толкова оскъдни.**

*Те обричат училищата на мизерно съществуване и принизяват качеството на обученото. Учебните институции трябва да бъдат щедро финансирани.*

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Коласът в образованието продължава; отливът на кадърни специалисти е факт; търсят се причините за скучното ежедневие на учениците само и единствено в тях; обучението се лишава от многовековни примери за всеотдайност и мотивираност; осъдителни са разсъжденията, че всеки може да бъде учител; учителската професия е призвание и отговорност, дълг и обич.*

*Мотиви за учене може да възпитава само знаещият и можещ учител. За съжаление той е антипод на преобладаващата част от учителите днес. Докато приведените теоретически основания потвърждават тезата за възможностите на обучението да възпитава мотивите за учене, то ежедневната дидактическа практика я отхвърля. Конкретизациите, на които се позовава авторът, са тревожни. Изобилства, както стана ясно, негативизъм и формализъм у „творците“ на привлекателното учениково мотивиране. Не се оползотворяват постиженията на дидактиката (те не се познават добре, за да се учи с интерес!).*

*Властва покровителство на учителското безхаберие, нехайство и безотговорност.*

*Изолирани са случаите, в които се правят опити да се разкрият водещите ученикови мотиви за познание.*

*Проучванията на интимната мотивационна сфера са дълготрайни,*

*отговорни и трудни. Защото учениците не във всички случаи са достатъчно искрени.*

**Като психически компоненти на учениковата възпитаност те не трябва да се подценяват, не е оправдано за тях да се правят заключения само от познавателните резултати на ученето. Стойностните характеристики на обучението творят функционално мотивите за учене.**

**НЕПРИМИРИМОСТ КЪМ ДИДАКТИЧЕСКИТЕ ГРЕШКИ  
И СЛАБОСТИ !!!**

*Постъпила декември 2010 г.*

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## МЕТОДИЧЕСКИ ИЗИСКВАНИЯ КЪМ ПРОЦЕСА НА ОГРАМОТЯВАНЕ НА ВЪЗРАСТНИ

ВЯРА ГЮРОВА

*Vlara Gurova.* METHODOLOGICAL REQUIREMENTS TO LITERACY PROCESS WITH ADULTS

Paper presents some important methodological requirements to planning, organization and realization of literacy process with adults. The main points of analysis are: adult learners are other than children; teaching and learning process for adults has to be other than teaching and learning process for children; the content for literacy work with adults has to be other than content for literacy work with children; the system for assessing adult learners' achievements has to be other than the system for assessing children's study achievements.

Икономическата криза навсякъде по света е съпроводена с нарастване на броя на безработните лица. Сред тях най-висок е процентът на безработните неграмотните и малограмотни (слабограмотни) хора<sup>1</sup>.

У нас получаването на социални помощи от регистрираните в бюрата по труда безработни хора е съпроводено с изискването за включване в курсове (обучения) за придобиване на професия или част от професия с цел намиране на работа. Оказва се, че много безработни в България са неграмотни или

---

<sup>1</sup> Малограмотни (слабограмотни) – хора, които имат елементарни навици по четене и писане, без завършена образователна степен (ниво на образование).

слабограмотни, поради което не могат да се справят с учебната дейност. Това налага те първо да бъдат ограмотени, да придобият грамотност.

Съществуват различни видове грамотност. Според Х. Бхола има „традиционна“ грамотност (или грамотност от „класически тип“), функционална грамотност, културна грамотност, гражданска грамотност, критична грамотност, професионална грамотност, грамотност за изпълнението на специфична задача, междупоколенческа (семейна) грамотност [6, 32–34].

**Грамотността от „класически тип“** („традиционна грамотност“) е резултат от усвояване на знания по четене и писане на родния език (или на езика, официален за дадената страна, където живее човекът). По определение на международната организация ЮНЕСКО „обучението в традиционна грамотност има само една съществена цел – по-точно обучение в четене и писане, в повечето случаи придружени от елементарна аритметика“ [пак там, с. 30].

За съвременния свят, в който хората свободно се движат от една държава в друга, за имигрантите и бежанците е важно да владеят езика, който се явява официален за дадената страна, в която са избрали да живеят. Често липсата на умения за четене и писане е резултат от т.нар. вторична неграмотност, която се появява, когато не се упражняват придобити в училище или по друг начин знания и умения за четене и писане.

**Функционалната грамотност** може да се разглежда в две измерения:

- като прилагане на знанията по четене, писане и смятане в ежедневието, за изпълнението на различни по характер задачи (например разчитане на надписи върху сгради или стоки, ориентация по разписанието на превозно средство за времето и мястото, откъдето то заминава и пр.);
- като наличие на необходими знания и умения за упражняване на определени функции, сред които най-важна е функцията на трудещ се човек. Това означава, че въвеждането на нови технологии в производствената (трудова) дейност всеки път ще превръща работещите възрастни във функционално неграмотни, което ще налага допълнително обучение на работното място, в центъра за вътрешнофирмено обучение или по друг начин.

Всъщност, ако се приеме, че функционалната грамотност е свързана с усвояване на полезни знания и умения за изпълнение на определени функции, описаните от Х. Бхола „специфични видове грамотност“ (гражданска, критична, професионална, семейна и пр.) могат да се определят като разновидности на функционалната грамотност, необходима за изпълнението от възрастните на ролите и функциите им на граждани, семейни хора и трудещи се [по-подробно вж.: 2, с. 57].

Специалистите препоръчват да се реализира функционално ограмотяване с възрастните учаци. Негова *основна цел* е да им даде възможност да действат и да се чувстват добре (да функционират ефективно) в техни-

те общества. Друга цел е да мотивира учащите да продължат да учат, да са способни да продължават действат („да функционират“) в общества, които постоянно се променят [6, с. 76].

Разбирането за това какво е функционалност се променя през годините. В началото в нея се влага най-общ смисъл – „способността на човек да функционира ефективно в един специфичен културен контекст“ (т.е. в определено общество). По-късно – от втората конференция по образование на възрастните на ЮНЕСКО в Техеран (1965) – функционалната грамотност започва да се свързва и с придобиването на икономически знания (които позволяват на човека да има приходи), с компетентността и квалификацията на работната сила и да се базира на психологията на възрастния на работното му място. А през 70-те години на XX век функционалното ограмотяване се приема от някои автори като средство за овластяване на хората, т.е. прави ги способни да вземат важни решения и да ги прилагат.

В края на XX век, според документи на ЮНЕСКО, под „функционалност“ се разбират знания и умения в четири области – социално-политически, умения за живота, професионално ориентирани (свързани с работата и работното място), както и такива, свързани с културното развитие [пак там, с. 60]. Очаква се теми от тези области да намерят място в учебното съдържание на ограмотителните програми.

Независимо от вида грамотност, който е цел на обучението на възрастни учащи, успешното им ограмотяване изисква съобразяване със следните основни положения:

1. Възрастните учащи са различни от децата ученици.
2. Учебният процес с възрастни учащи се различава от учебния процес с деца ученици.
3. Учебното съдържание, което е в основата на ограмотителната дейност с възрастни учащи, трябва да бъде различно от учебното съдържание, по което се ограмотяват децата в първи клас.
4. Тъй като възрастните напредват чрез оценяването, то и системата за оценяване на постиженията на учащите трябва да е мотивираща за продължаване на обучението и след ограмотителния период.

Какво означава това на практика?

## ВЪЗРАСТНИТЕ УЧАЩИ СА РАЗЛИЧНИ ОТ ДЕЦАТА УЧЕНИЦИ

Възрастните и децата се различават не просто по ръста и годините си, но преди всичко по опита, който имат, в неговите три измерения:

• **Житейски опит.** Той се определя както от възрастта, така и от ситуациите, които са се явявали важни за хората през различни етапи от живота

им. С колкото повече ситуации и проблеми са се сблъскали през живота си възрастните учащи, толкова по-голям опит са натрупали. Това ги прави чувствителни по отношение на нещата, които знаят, и подозрителни към информацията, която се разминава с придобитото от тях чрез опита знание.

- **Професионален опит.** Той е резултат от упражняването на различни професионални дейности. Въпреки че неграмотните хора трудно се установяват в дадена професия поради липсата на дипломи и документи за квалификация, повечето от тях са работили (макар и неквалифицирана работа), за да се изхранват и да осигурят доходи на семейството си. И този опит трябва да се използва в учебния процес.

- **Учебен опит.** Той може да се окаже липсващ за част от учащите, които никога не са били в училище и никой не ги е учил да четат и пишат. Друга част от възрастните учащи е възможно да имат малък опит, ако са посещавали за определен период училище, след което са напуснали и постепенно са се превърнали във „вторично неграмотни“, т.е. загубили са и елементарните си навици да четат и пишат. Във всички случаи възрастните учащи няма да имат изградени умения за учене [вж.: 4] и успехът на работата на преподавателя ще се определя до голяма степен и от това доколко той ще успее да ги научи да учат.

Влиянието на опита прави възрастните учащи различни от децата ученици. Затова би следвало преподавателят да има предвид някои от най-важните техни особености, които определят и методиката на работа:

- *Възрастните учащи винаги искат да знаят защо трябва да научат нещо*, затова преподавателят не бива да пропуска да им показва връзката между грамотността и ползата от нея за изпълнението на различните роли, в които те влизат (а те имат много роли и отговорности) – на работещи хора, на семейни хора, на граждани, на членове на определена общност или етническа група, на родители, на синове/дъщери и пр. Те ще очакват и ще изискват ученето им да има смисъл и не биха направили нещо само защото преподавателят е казал да го направят. Това означава да той да бъде конкретен и ясен и да обосновава добре учебните дейности и задачи.

- *Възрастните учащи имат нужда да видят картината като цяло*, затова преподавателят трябва да им показва как и малката част конкретно знание, което им предлага в момента, се вписва в „цялостната картина“.

- *При изпълнението на своите различни роли възрастните учащи натрупват важен за тях житейски, професионален и учебен опит* („учене от училището на живота“), въз основа на който си изграждат собствено мнение за нещата. Понякога това може да не е най-вярното и най-точното познание, но те си вярват тъй като за тях именно *опитът се явява основен източник на знания*. Затова преподавателят ще трябва да положи усилия да коригира неистините.



• *Потребността на възрастните учащи от признаване на техния опит и ценности като част от значимото за тях познание определя и ориентацията им към учене като „ориентация към живота“ (Е. Линдемман), към ролята, в които влизат и към проблемите, които следва да решат. Те са склонни да предприемат реални стъпки и да полагат сериозни усилия в учебната дейност, когато свързват обучението именно с решаването на важни за тях проблеми (житейски, професионални, лични), които предопределят и самочувствието, и себеуважението им в определен момент от живота. Това прави възрастните учащи ориентирани към определени цели (често свързани с проблемите, които ги вълнуват) и към определени резултати. Затова житейски ситуации, наред с опита на учащите, трябва да са в основата на учебния процес и учебното съдържание. Така възрастните учащи ще откриват връзката и ползата от усвояваното знание с важните неща от техния живот [2, с. 105].*

• *Възрастните учащи сами решават какво е важно за тях – в т.ч. по отношение на ученето – те предприемат инициатива и полагат целенасочени усилия да се учат когато са осъзнали за себе си ползата от това. „Те имат специфични очаквания за това какво искат да постигнат от обучението си и често напускат (ако са се включили доброволно) когато очакванията им не се изпълняват“ [8]. С други думи, ако преценят, че това, което им се предлага, не е полезно и не може да се приложи незабавно (или в най-скоро време), просто могат да престанат да идват на занятия или да не полагат никакви усилия.*

На фона на бедността и битовите проблеми, с които се сблъскват по-голямата част от неграмотните хора, ученето може да се окаже дейност, оценена като не толкова важна за тях точно за този момент от живота им. А ако продължително време са били безработни, те ще са допълнително демотивирани да учат, защото няма да са убедени, че ограмотяването ще им помогне да си намерят работа и да заживеят по-добре. Често този песимизъм се определя от предразсъдъци и стереотипи, както и от преживяно дискриминационно отношение. Тогава една от най-трудните задачи на ограмотителя е да им покаже перспективата, смисъла от това да се научат да четат и пишат. Той/Тя трябва да ги убеди, че ограмотяването е важно не само за да си намерят работа, но защото като грамотни хора могат по-добре да помогнат на семействата и на децата си, да се грижат за стопанството си (в т.ч. като четат полезна литература), да отглеждат здрави деца, на които да помагат да се справят по-добре с училищните си задължения, да се чувстват добре в една „грамотна среда“, която им налага да четат обозначенията на улиците, магазините, автобусите, етикетите на стоките, както и инструкциите и обозначенията, гарантиращи безопасен труд и пр.

• *Готовността и отговорността на възрастните учащи към учебната работа са свързани с осъзнаването на потребността да учат, за да удовлетворят конкретни потребности от знания и умения.* Те очакват това, което учат, да им бъде полезно веднага. Колкото са по-възрастни, толкова повече ще се нуждаят да виждат, че могат да приложат незабавно (не в бъдеще време) наученото. Затова е необходимо във всеки подходящ момент преподавателят да им посочва конкретната полза от оgramотяването и как с нейна помощ могат да решават всеки свой конкретен проблем и да се чувстват справящи се.

• *Възрастните учащи се нуждаят от признаването на техния опит и ценности* като фактор за интегрирането им в групата учащи. В процеса на обучение те търсят и преоткриват този опит и ценности.

• *Склонността и предпочитанието на възрастните учащи сами да решават какво е важно за тях се определя и от това, че те – съзнателно или не – в повечето случаи възприемат себе си като независими („самоуправляващи се“ или „саморъководещи се“) личности.* В този случай могат да бъдат мотивирани за учене като им се посочи връзката между грамотността и самочувствието. Грамотният човек има по-добро самочувствие, защото до известна степен се чувства свободен и независим, а „хората уважават грамотния човек, защото е по-добре информиран и го поставят по-високо сред останалите в общността“ [6, с. 24].

Това означава също, че грамотният човек има по-голям шанс да стане лидер в своята общност (особено ако мнозинството в нея са неграмотни хора), защото може да пише, да води записки по време на събрания, да разработва график (дневен ред) на дейности, които трябва да се свършат и по този начин да допринесе за благополучието на общността [пак там]. А това за някои учащи от определени етнически общности е много важен фактор за мотивация за учене.

• *Възрастните хора имат силно развита чувствителност по отношение на достойнството си и уважението, което получават.* Често по-възрастните учащи се притесняват от своята напреднала възраст, особено ако в групата има по-млади учащи, с които непрекъснато се сравняват. Възприемането на възрастта като пречка за ефективно учене може да се окаже сериозна причина някои възрастни учащи да се откажат да завършат курса. В този случай задачата на оgramотителя е, в разговор с тях насаме, да подчертае, че те не са твърде стари да учат, че никога не е твърде късно да започнат да учат, защото имат дълъг живот пред себе си, защото като грамотни хора могат по-добре да помагат на семействата, на децата си, на развитието на общността си. Защото „ако майката е грамотна, децата са със сигурност в училище“, детската смъртност намалява, а това е „реално развитие“ [пак там].

• *Възможно е някои от възрастните учащи да имат потенциални физи-*

чески ограничения (особено хора с увреждания) – например: да придобиват по-бавно от други по-млади курсисти психомоторни умения, да се затрудняват при четенето на букви (текст) с по-малък шрифт, да не могат да възприемат умалените образи на екрана на компютъра или да имат проблеми с писането. Това налага прилагането на индивидуален подход и специални усилия от страна на ограмотителя за развиване у тях на необходимите умения.

- Част от участниците в курса може да са демотивирани да учат и защото са попаднали в него „по задължение“ – принудени от правилата, свързани с получаването на социални помощи или от проблеми с намирането на работа в условията на безработица. Задача на ограмотителя е да покаже на тези учаци, че за тях е изключителен шанс да попаднат в този курс. Той трябва да акцентира върху опита, който имат и чрез който могат да бъдат полезни на другите участници, както и да подчертава реалната възможност като грамотни хора да си намерят по-лесно работа, да бъдат добри и да стават все по-добри в нея, да се чувстват „справящи се“ и „можещи“, да се изявяват и да печелят признание, за което са необходими допълнителни знания.

Накратко, отношението на възрастните учаци към учебния процес е мотивирано от:

- жизнените им цели и вътрешни подбуди;
- реалното оценяване на личната изгода от ученето;
- вътрешно осъзнати потребности;
- външен натиск, на който понякога не могат (или не искат) да се противопоставят категорично;
- потребността да общуват (или да се усамотяват);
- извлечените от „миналото“ поуки;
- степента на развито самочувствие, самоувереност, самоуважение;
- потребността да бъдат забелязвани и оценявани, когато полагат усилия и наистина правят нещо добре;
- конкретна жизнена ситуация, с която трябва да се съобразяват (различни ангажменти, социално-битови условия, връзки и пр.);
- степента на самостоятелност или зависимост от други хора;
- общата им култура и умения да търсят и да намират правилното решение (в т.ч. наличие на интуиция и „жизнени“ рефлексии).

А специфичните особености на възрастните като учаци определят и спецификата на тяхното учене – по-конкретно:

- то е познавателен процес, но се влияе от емоции, настроения, чувства, предразсъдъци, предварителни нагласи;
- всяка нова информация – осъзнато или не – се отнася и свързва с вече налични знания и опит и има различна стойност за отделните учаци;
- микроклиматът е от съществено значение за усвояването или неусвояването на знанията – сработването на учащите като група подпомага ефективността от ученето;

- поради факта, че възрастните напредват чрез оценяването (и чрез поощряването) на техните усилия, текущото оценяване и самооценяването са важен фактор за успеха на учащите;

- контролът и отговорността в обучението трябва да са добре балансирани.

- обратната връзка е сред решаващите фактори за ритмичното усвояване на новите знания.

В контекста на казаното дотук преподавателите (ограмотителите) на възрастни би следвало да се съобразяват с характеристиките на възрастните учащи, от които произтичат някои предимства и недостатъци, които биха улеснили или затруднили работата с тях.

***Това, което би улеснило работата, е:***

- да се опитат да опознаят своите възрастни учащи, особено по отношение на ценностите, които са важни за тях и опита, който имат;

- да им помогнат да разберат колко важно за тях е да бъдат грамотни;

- да им помогнат да преодолеят стереотипи и предразсъдъци, които им пречат да видят перспективата от това да бъдат грамотни;

- да ги мотивират чрез акцентирание на ценностите, които са важни за тях (децата, семейството, свободата, доходите и пр.);

- да свързват непрекъснато учебния материал и опита им;

- да им помогнат чрез перманентна обратна връзка да преодолеят страха си от ученето и да придобият самочувствие на справящи се;

- да им помогнат да развият необходимите им умения за учене, за да се справят все по-добре.

***Работата на преподавателя с неговите възрастни учащи може да се затрудни, ако:***

- в групата има учащи, които не владеят добре говоримо и не разбират български език;

- в групата има учащи, които са в курса по принуда (заради помощите например) и поради това да не се отнасят сериозно към учебната работа – на тях ще им е необходимо известно време, за да започнат да работят отговорно;

- някои учащи имат емоционални бариери – притесняват се от ученето или са напрегнати (до гневни) от притискащи ги проблеми и промени извън курса (свързани с работата, семейството и пр.), или просто се страхуват „да не се изложат“;

- на учащите им липсва учебен опит – възможно е повечето от тях никога да не са били в училище или да са били ученици доста отдавна и за много кратък период от време, което ще затрудни работата им и поне в началото ще наложи по-бавно темпо на учене;

- при по-интензивен учебен процес повечето учащи се уморяват бързо поради липса на опит и умения за учене, както и поради многото ангажименти, които имат извън курса;

- някои учащи пропускат занятия по различни причини, което ще наложи индивидуална работа с тях;
- поради чувствителността си по отношение на това как се справят, някои от участниците в курса се опитват да крият затрудненията си;
- някои от тях се притесняват да споделят лично мнение.

От уменията на преподавателя да организира и да реализира методически правилно учебния процес за оgramотяване на възрастните зависи по-слабата проява на негативните характеристики, което би повишило ефективността от обучението.

## УЧЕБНИЯТ ПРОЦЕС С ВЪЗРАСТНИ УЧАЩИ

Според специалистите разликата между децата и възрастните като учащи променя и характера на учебния процес – от ориентиран към учителя (педагогически подход) към ориентиран към учащите (андрагогически подход), от обект-субектен – към субект-субектен, от базиран на правилата на учителя – към базиран на договарянето, партньорските взаимоотношения и взаимодействието, от водещата роля на опита на учителя към водещата роля на оползотворяване на опита на учащите и пр. Това го прави:

- проблемно ориентиран;
- динамичен и разнообразен;
- ориентиран към бързата приложимост на знанията в практиката – възрастните учат по-добре като практикуват (като правят нещо);
- интегриращ ученето с мисленето, старите с новите знания и опит;
- формиращ нагласи, отношения и ценности като част от учебната работа, интерактивността и разнопосочното взаимодействие.

По отношение на организацията това е процес, който почива върху:

- *договарянето* – на правила на групата, на компоненти на учебната работа, на организацията и пр.;
- *динамиката* – тя се постига чрез съчетанието на: индивидуална с групова и фронтална работа; на „традиционно“ (лекционен тип) с интерактивно обучение, основаващо се на взаимодействието на преподавателя с учащите, между самите учащи, между учащите и софтуерни продукти (ако се използват електронни медии и носители на информация); на смяна на дейностите и на състава на участниците в под-групите;
- *споделянето на индивидуалната и груповата отговорност* – в учебния процес с възрастни учащи еднаква отговорност за резултатите от работата носят и преподавателя, и учащите, което означава загриженост на всеки и на всички за всичко, което се случва в учебната зала, взаимопомощ и сътрудничество при изпълнението на всяка учебна задача, за да бъдат всички успяващи;

- *диалога* – той става факт само при съчетаването на слушането (изслушването) с чуването и разбирането, на питането с отговарянето, на уважаването на различията в позициите и „отвореното съзнание“ към нови идеи и различни мнения;

- *равенството* между членовете на групата и *равнопоставеността на учащите и преподавателя (ограмотителя)* по отношение на правото на мнение, позиция, избор и изява;

- *позитивния, стимулиращ, творчески микроклимат* – той се гради на взаимно уважение, толерантност, откритост, доверие, загриженост, ангажираност, положителни емоции, сътрудничество и взаимопомощ;

- *функционалността* – съвременните интерпретации на грамотността отдават превес на функционалната грамотност, която обединява традиционния (класическия) тип ограмотяване, с функционалността и осъзнаването.

За да постигне успех в ограмотяването на възрастни учащи, преподавателят трябва да отдели достатъчно време за подготовка на учебния процес, което означава:

- да планира учебната програма;
- да планира всяко занятие;
- внимателно да подбере учебното съдържание;
- внимателно да подбере методите на обучение;
- да помисли за подходящото представяне на материала;
- да подготви учебни материали за учащите;
- да организира и своето преподавателско портфолио.

## ПЛАНИРАНЕ НА УЧЕБНАТА ПРОГРАМА

Учебната програма е документът, който систематизира учебното съдържание. Изработването ѝ изисква преминаването на следните стъпки (етапи):

***Стъпка 1. Идентифициране и анализ на потребностите – от курса (обучението) и потребностите на учащите.***

В конкретния случай *обществената потребност* от ограмотяване на възрастни (и младежи над 16-годишна възраст) произтича от големия брой безработни неграмотни хора, които трудно се справят с проблемите и предизвикателствата в живота си (от осигуряването на доходи до пълноценното им участие в живота на обществото).

За да се определят *потребностите, очакванията, нагласите и интересите на възрастните учащи*, на първото занятие се провежда дискусия или се използват различни методи за диагностика и самодиагностика (SWOT-

анализ<sup>2</sup>, чек-листове<sup>3</sup>, въпросници и др.). Това е и първата стъпка на диагностика на мотивацията и нагласите за учене на участниците в учебната група – характеристики, които трябва да бъдат доразвивани в процеса на обучението.

Въпреки че курсът е за ограмотяване, важно да се оцени и **входното ниво** на знанията и уменията на учащите (подпомагащо диференцирането на обучението). Това може да стане чрез индивидуален разговор с всеки участник в курса (интервю), тестове за разпознаване на букви от азбуката, за написване на името, за прочитане на лесни за четене (едносрични и двусрични) думи или като се използва дискусиата при запознанство чрез въпроси за мотивацията за участие в подобни курсове или за посещаването на училище (по време на детството).

Обикновено повечето неграмотни възрастни имат определени познания по математика – например: те могат да смятат до определено ниво, да определят местоположение на предмети, да познават някои мерни единици, както и да измерват, да конструират, да използват математически познания в игри, да обясняват определени явления с прилагането на някои математически познания и понятия и пр. Затова е важно наличните умения в областта на математическата грамотност да бъдат диагностицирани предварително с цел по-добър подбор на учебното съдържание за ограмотяването по математика. Въз основа на предварителната диагностика могат и трябва да се внесат необходими корекции в учебната програма (по отношение на съдържанието по математика).

Добре е също за всеки участник в курса по ограмотяване да се изготви индивидуална програма (съвместно с възрастния учащ) за неговото ограмотяване в зависимост от индивидуалните му потребности и възможности.

Отчитането на потребностите, очакванията, нагласите и интересите на възрастните учащи (както и на нивото на предварителните знания по проблематиката) би помогнало на ограмотителя да си обясни реакции или поведение на учащите по време на реализацията на учебния курс.

### ***Стъпка 2. Определяне на целта, подцелите и задачите.***

Целта е писмено обобщение на намерението на авторите на програмата във връзка с цялостната политика (стратегия) на курса. Тя отразява реално

---

<sup>2</sup> SWOT-анализът е метод за диагностика чрез оценяване на предимства (силни страни) и недостатъци (слаби страни), възможности и рискове (страхове или заплахи) както на определени явления, така и на личността.

<sup>3</sup> Чек-листът е инструмент за самооценка и оценяване на наличието или отсъствието на определени характеристики, оформени като списък с твърдения. Срещу всяко едно от тях има празно квадратче, където оценяващите (или самооценяващите се) поставят знак, ако е налице конкретната характеристика.

очакваните резултати (общият резултат) от обучението и насочва към подбора на подцелите и задачите. Подцелите се отнасят до общите очаквания по отношение на знанията, уменията и отношението (нагласите, ценностите) на учащите, придобити в резултат от обучението им. А задачите отразяват конкретните неща, които те трябва да научат, и затова трябва да са реалистични, конкретни и измерими.

Добър помощник на преподавателя при определяне на задачите на курса е системата от учебни цели (задачи/ компетенции), разработена от Бенджамин Блум (САЩ), популярна като „Таксономията на Блум“. Според нея учащите могат да постигнат шест нива на компетенции (които се надграждат едно над друго), като резултат от обучението: знания, разбиране, прилагане, анализиране, синтезиране, оценяване. Не е задължително да се формулират задачи за всички равнища (компетенции). Преподавателят трябва да прецени докъде реално могат да стигнат неговите учаци в зависимост от времето, с което разполага, интензивността на обучението (колко често ще са занятията) и способността на възрастните учаци да възприемат определено количество информация.

Целта, подцелите и задачите се отчитат на всяка от следващите стъпки при планирането на програмата и подготовката на занятията, а в края на обучението, според тяхното изпълнение, може да се оцени какво реално са научили учащите.

### ***Стъпка 3. Подбор на учебно съдържание.***

При подбора на учебното съдържание освен целта, подцелите и задачите на курса трябва да се отчитат и: времето (продължителността) на обучението, наличните ресурси (материални и технически средства), нивото на знания и опит на учащите, техните евентуални очаквания и конкретни интереси.

Независимо че става въпрос за курс по оgramотояване, избраното учебното съдържание трябва да бъде актуално, интересно, свързано с живота (с ежедневието) на възрастните учаци, достатъчно по обем, да позволява логически връзки между отделните части, да бъде достъпно представено (без сложни думи, термини и жаргони), да позволява гъвкавост (при необходимост да могат да отпаднат едни теми или да се добавят други в зависимост от потребностите на целевата група).

***Стъпка 4. Избор на форми, методи, дейности и средства на обучение*** – на този етап се определят:

- формите на обучение (индивидуална, групова, екипна, фронтална<sup>4</sup>);

<sup>4</sup> Фронтална форма на работа – обучаващият работи едновременно с цялата група, отпред пред всички.



- избор на учебни дейности – чрез тях се реализират конкретните учебни задачи и целите на всеки етап от обучението;
  - избор на подходящи методи за обучение – презентационни), активни, интерактивни;
  - избор на подходящи методи за оценяване на постиженията на учащите и за оценяване на ефективността на курса като цяло;
  - избор на учебни и технически средства за реализацията на програмата – дидактически средства (за ограмотяването са подходящи предмети от бита, снимки и картини, фигури, таблици, графики, други символи); учебни технически средства (компютър, магнитна дъска, флипчарт, табла и пр.); методически материали – учебни програми, учебници, учебни тетрадки, сборници, ръководства.
- Информацията за формите, методите и средствата се отразява в анотацията на учебната програма.

### **Стъпка 5. Структуриране на учебната програма.**

Всяка учебна програма съдържа:

- **заглавна страница** – на нея се изписва: наименованието на институцията, която е организатор на обучението; наименованието на учебната програмата; формата на обучение, периода на провеждане на обучението;
- **анотация** – съдържа информация за предназначението на курса (обучението), целта, подцелите и задачите (или очакваните резултати), методите на обучение, методите на оценяване и начина за осъществяване на обратна връзка;
- **съдържание на учебната програма** – представя разпределението на учебното съдържание по теми и броя часове, определен за изучаването на всяка тема (или по модули и теми), като се отчита връзката между темите и модулите. Възможно е съдържанието да се напише като текст или да се представи в таблица, като всяка тема може да се представи или чрез подтемите към нея, или с обща анотация, която отразява основните ѝ акценти;
- **литература** – това е списък с подредени по азбучен ред заглавия (първо на кирилица, после на латиница) по проблематиката на програмата. Възможно е да се отделят „Основни източници“ и „Допълнителни източници“, както и източници, които подпомагат изпълнението на практически задачи от учащите.

### **Стъпка 6. Оценяване на програмата.**

Когато програмата е готова, преподавателят може да я покаже за мнение на колеги, които имат отношение към проблематиката. Те биха дали ценни

съвети за логическата последователност на темите, за времето, което им е отделено, за степента на сложност. Програмата трябва да бъде утвърдена от съответното институционално звено, за да стане инструмент за реализиране на учебния процес.

### ***Стъпка 7. Планиране на необходимите ресурси.***

На този етап трябва да се предвидят всички необходими материали и средства за реализирането на учебния процес (учебни пособия, листовки, мостри и образци, технически средства и др.).

### ***Стъпка 8. Мониторинг и оценяване на ефективността на курса.***

На този етап се определят формите за оценяване на качеството, ефективността и ефикасността<sup>5</sup> на постигнатите резултати. След завършване на обучението преподавателят и организаторите трябва да направят преглед и оценка на силните и слабите страни на курса, като поискат обратна информация от учащите. За целта е добре предварително да се подготви анкетна карта или форма за обратна информация<sup>6</sup>.

По всяка тема в учебната програма трябва да се планира определено занятие. Подготовката на орамотителя за конкретното занятие *включва*:

- планиране на занятието – подготовка на план или работна схема на занятието;
- разработване на разнообразни и достатъчни по количество дидактически материали;
- планиране на участието на учащите в учебния процес;
- избор на форми и методи за оценяване и за обратна връзка;
- обмисляне на организацията на средата;
- избор на подходящи технически средства, улесняващи възприемането на учебното съдържание.

Описаните осем стъпки за разработване на учебната програма могат да се приложат и към планирането на всяко отделно занятие.

За да направи добър **работен план** на занятието, е необходимо преподавателят добре да разпредели времето си за многото неща, които трябва да свърши. За целта може да използва модела на разпределяне на приоритетите по отношение на учебното съдържание и планираните за реализиране по време на занятието дейности.

<sup>5</sup> Ефективност – постигане на предварително определените цели и удовлетвореността на участниците в процеса на организация и реализация на обучението; ефикасност – постигане на най-добрите резултати с най-малък разход на време, усилия и средства.

<sup>6</sup> Примерни модели за такива форми могат да се намерят в книгите „Портфолиото на преподавателя“ (автори В. Гюрова и В. Божилова), „Андрогогия – изкуството да обучаваме възрастни“ (автор В. Гюрова) и „Андрогогията в шест въпроса“ (автор В. Гюрова).

## Фигура 1

### Подбор на приоритетите за занятието

<p><b><u>Изключително важно</u></b></p> <p>На всяка цена да се планира и направи. Да му се отдели по-голямата част от времето.</p> <p><i>/„Непременно трябва да се направи“/</i></p>	<p><b><u>Много важно</u></b></p> <p>Да се планира и направи. Да му се отдели достатъчно време.</p> <p><i>/„Би трябвало да се направи ...“/</i></p>
<p><b><u>Важно</u></b></p> <p>Да се направи, ако има достатъчно време. Ако няма – да се направи въведение и да се планира за следващото занятие, когато ще има достатъчно време.</p> <p><i>/„Би могло да се направи“/</i></p>	<p><b><u>Неважно</u></b></p> <p>Да се даде като задача за самостоятелна работа извън занятието. Да се изостави въобще.</p> <p><i>/„Може и без него“/</i></p>

Мислейки за приоритетите на занятието, преподавателят не трябва да забравя своите възрастните учаци. Те трябва да са активно включени в учебния процес – „да правят нещо“, не просто да слушат. Лекционните моменти трябва да се редуват с индивидуална и групова работа, което изисква използването на различни методи.

От преподавателя зависи какъв метод на оgramотяване ще избере – синтетичен, аналитичен, фонетичен, „метод на думата“, „метод на изречението“ и пр. или подходът на „езика като цяло“, който се основава на едновременното говорене, слушане, четене и писане [6, 82–97]. Целта е не просто да се преподават букви, срички, думи, цифри и пр., а това да стане интерактивно и да се реализира функционално оgramотяване, което означава усвояване на четене, писане, смятане, на полезни „икономически“ знания, осмисляне и осъзнаване на собственото положение и възможността то да се промени.

Професорът от университета на Индиана (САЩ) Хербанс Бхола обобщава следния подход (или стандартен метод) при преподаването на функционална грамотност на начален етап на оgramотяване [пак там, с. 94]:

- ✓ Типичният урок започва с илюстрация и свързано с нея изречение, което е възможно най-кратко.
- ✓ Изречението има просто функционално съдържание, често свързано с отношението към представеното на илюстрацията.
- ✓ Изречението се прочита и препрочита с цел установяване на нивото на разпознаване на изречението и неговите части.
- ✓ По този начин изречението се разделя (декомпозира) на съставните му думи.

- ✓ Отделя се време за постигане на разпознаване на думите – те трябва да станат разпознаваеми.
- ✓ След това думите се разделят на срички и съответно – на букви.
- ✓ Отделя се време за постигане на разпознаване на срички и съответно – на буквите.
- ✓ След това започва обратния процес – буквите и/или сричките се използват за съставяне на нови срички и съответно – думи.
- ✓ Думите се използват за съставяне на нови изречения.

Другите компоненти на функционалността (отнасящи се до икономическите знания и осъзнаването) следва да се усвояват като самостоятелни, но паралелни направления в учебния процес. Според Х. Бхола методиката на обучение във функционална грамотност е смес от методика за традиционното оgramотяване, за професионално обучение и пр. Компоненти на такава методика са дискусии, демонстрации, ръководена практика в експериментални ферми, фирми, работилници и други подходящи места. За целите на осъзнаването обучението трябва да е морално и диалогично – да помогне на хората да разберат по-добре реалността и да поискат да я трансформират в контекста на ценностите, които споделят и предпочитат.

Що се отнася до учебния процес, той трябва да съчетава традиционно с интерактивно обучение. Интерактивното обучение се опира на взаимодействието между преподавателя и учащите, както и между самите учащи (когато работят индивидуално в двойки или в по-големи групи). С цел постигането на задачите, свързани с функционалното оgramотяване някои интерактивни методи (предимно предполагащи дискусия като част от реализацията си или методи за оценяване) биха били много полезни:

- **SWOT-анализ** – може да се използва за самодиагностика на налични знания и умения, за диагностика на потребностите, очакванията и нагласите на групата, както и за осмисляне на определени явления и събития в процеса на обучение.
- **Пирамида** – може да се използва за осмисляне на информация, за да се достигне до конкретни обобщения чрез обединяване около приемливо за всички мнение.
- **Светкавица** – може да се използва както за запознанство, така и за бърза проверка на знанията - чрез задаване на въпроси, които изискват кратък и бърз отговор.
- **Светофар** – чрез използване на цветовете на светофара учащите (сами или заедно с преподавателя) разпределят правила или оценяват по степен на вярност и пълнота определени твърдения (оформени във форма за оценяване или чек-лист) или за оценяване на отговори на други участници в групата.

- **Мозъчна атака („брейнсторминг“)** – може да се използва за бързо провокиране на асоциации по дадена тема за кратко време и/или за генериране на идеи в търсенето на решение.
- **Лавина („снежна топка“)** – може да се използва за включване на всички учаци „в действие“, като изказват или записват на общ лист последователно своето мнение по конкретен, предварително определен от обучаващия въпрос или тема.
- **Панелна дискусия** – може да се използва за изясняване в детайли на сложен проблем, който може да се раздели на равнопоставени (по сложност и време за анализ) части. Много подходящ метод за постигане на резултати от функционалното оgramотяване, свързани с осмислянето на важен комплексен социален проблем.
- **Аквариум („фишбоулинг“)<sup>7</sup>** – може да се използва за изясняване на различни позиции по даден въпрос, по който няма единно мнение. Подходящ е за целите на функционалното оgramотяване – при задачи, свързани с осъзнаването.
- **Мозъчни карти** – могат да се използват за представянето на сложна информация, при което се отразяват логически връзки и се улеснява разбирането и запаметяването на основни идеи (при функционалното оgramотяване). За целите на оgramотяването могат да се използват различни визуални изображения (линейни диаграми, паяк-диаграми, спрей-диаграми, стилизирани художествени образи като например рибена кост, дърво, животни, цветя, слънце и пр.) за усвояването на букви и свързването им в срички или за запознаване с цифрите и извършването на прости математически операции (събиране, изваждане, умножение и деление), както и за анализ на проблеми, свързани с осъзнаването и пр.
- **Ролеви игри** – методът може да се използва за постигане на цели, свързани с функционалността и осъзнаването. Целта е „да се преживее“ определен проблем или ситуация и на базата на емоционалното включване да се осмислят реални проблеми, както и да се „отработи“ правилно за определена ситуация поведение.
- **Дискусия** тип „мозайка“ (отворена дискусия) – при нея самостоятелно или разделени в подгрупи учащите представят своето мнение и позиция по даден проблем. При по-сложна дискусия (при планирани повече въпроси за обсъждане) част от информацията може да се подготви предварително на листовки.

Изборът на методи не е самоцел. Той зависи от това доколко добре преподавателят познава предимствата и недостатъците на отделните методи, с

<sup>7</sup> Букв. „бързо движение на риба в купа“.

какво време разполага за изпълнението на определени учебни задачи, доколко групата е готова за прилагането на различни от традиционното преподаване методи, както и от наличните ресурси. При всички случаи определящи са целта и задачите на занятието.

## РЕАЛИЗАЦИЯ НА ЗАНЯТИЕТО

От подготовката на занятието зависи до голяма степен резултатът от учебната работа. Но определяща роля за успеха играе случващото се в учебната зала, т.е. начинът, по който се реализира занятието. „Духът“ на съвременната методология на огромяването е в основните изисквания (принципи) на учебния процес с възрастни учащи:

- *уважение на учащия* – дори неграмотните хора притежават достатъчно богат житейски опит и истинска мъдрост;

- *учене чрез участие, учене чрез сътрудничество* – в учебния процес с възрастни учащи в еднаква степен се учат и учащите и преподавателя (огромотителя) – всеки се учи от всекиго, затова на учащите трябва да им бъде позволено да споделят знания, умения и опит, които имат, с останалите в групата. Това означава, че през по-голямата част от времето преподавателят ще бъде мениджър на учебния процес;

- *превес на дискуссионните методи* – те дават възможност да се реализира учене чрез участие, коопериране и сътрудничество. „Учителят може да стане добър учител (на възрастни – В.Г.), като се научи да бъде добър лидер на дискусията“ [пак там, с. 77].

- *независимост в ученето* – „крайна цел на занятията или групите по функционална грамотност е възрастният учащ да стане независим учащ“ – по-конкретно да чете и пише сам, да използва всички печатни източници на знание, до които има достъп;

- *„да се учим да учим“* – учащите трябва да се научат как да учат от печатни материали и други източници, как да използват различните библиотеки и пр. За огромотителя това означава да развие у своите учащи умения за учене [по-подробно вж.: 4];

- *преподавателят (огромотителят) – модел на поведение (пример) за своите учащи*. Факт е, че възрастните се доверяват на авторитети. За тях учителят (огромотителят) е авторитет, с когото те започват да се идентифицират. „Учителят не просто преподава учебни предмети; учителят „преподава себе си“. С други думи, учащите научават това, което учителят прави, започват да мислят каквото той мисли и възприемат някои от неговите ценности. Това означава, че „учителят не трябва да бъде само добър учител, а също добър човек и образец на гражданин“ [6, 77–78]. И тъй като учебният процес (в т.ч.

за целите на огромяването) е ориентиран към учащите, то грижата на преподавателя е да осигури всички условия учащите да се чувстват спокойни и сигурни, за да проявяват активност.

Според английския специалист по образование на възрастните Фил Рейс [9] най-общо, за да се справят успешно с учебната дейност, хората трябва:

- да поискат да учат;
- да предприемат действия, за да реализират това желание;
- да изпитват положителни чувства в резултат от получаването на обратна информация за това как се справят;
- да осмислят (разбират) това, което учат.

Това на практика означава, че преподавателят трябва:

- ✓ да поддържа мотивацията на възрастните учащи за учене;
- ✓ да реализира разнообразен и интересен учебен процес;
- ✓ да оценява прогреса на възрастните учащи и да им дава непрекъснато обратна връзка за това как се справят;
- ✓ да ориентира максимално учебното съдържание и дискусиите към практиката и да акцентира върху конкретни действия и начини, чрез които наученото по време на курса ще се прилага в практиката (в ежедневието и трудовата дейност на възрастните учащи).

Успешната реализация на учебния процес зависи и от:

- договорените правила;
- създаването на подкрепяща образователна среда;
- пълноценното общуване с учащите;
- микроклимата и постигането на разбиране;
- използването на перманентна обратна връзка;
- адекватното реагиране на преподавателя в критични ситуации;
- контрола върху времето и поведението на възрастните учащи.

Правилата са важна предпоставка за поддържането на ред и дисциплина, без които нито един учебен процес не би бил успешен. Затова на първото занятие следва да се договорят правила на взаимоотношения с учащите, като предложените правила от преподавателя са само част от всички (от общите) правила. Добре е групата да инициира повечето правила – така учащите ще се съобразяват с тях и ще ги спазват.

Правилата са част от подпомагащата организация на средата. От това дали преподавателят е създал неподпомагаща или подпомагаща образователна среда, зависят активността, работоспособността и ефективността на учащите по време на занятията. Подпомагащата образователна среда означава:

- осигуряване на ергономични условия за учене – учебната зала да не е шумна, да е достатъчно светла и просторна, да може да се проветрява, да е нормално отоплена, да има климатична инсталация и пр.;
- подходящата разстановка на мебелите – подреждане на мебели-

- те по подходящ начин – така, че участниците да се виждат един друг и всички да виждат преподавателя, дъската, флипчарта;
- мебелите да са мобилни, за да могат да се разместват за целите на груповата работа;
  - осигуряване на необходимите технически средства – те да са поставени така, че всички да могат да ги виждат;
  - да могат да се формират подгрупи в различни моменти от занятието в зависимост от поставената задача (“разстановка на силите”);
  - при работа в подгрупи членовете на всяка подгрупа да могат да седят заедно и да са достатъчно изолирани от другите подгрупи, за да не си пречат.

Непосредствено преди първото занятие за деня преподавателят трябва да отдели 15–30 минути за проверка и подготовка на залата, изправността на техниката и контактите (ако ще използва такива). Помощните материали трябва да бъдат подредени така, че да са лесни за раздаване по време на занятието и да са достатъчни по количество.

Подкрепящата образователна среда е характеристика на демократичния стил на управление на учебния процес. Тя дава възможност на учащите да се чувстват като саморъководещи се и отговорни възрастни учащи, да натрупват нов опит и да се учат, докато го упражняват.

Подкрепящата образователна среда е сред условията за създаване на **позитивен, подкрепящ микроклимат**. Основни негови характеристики са наличието на: доверие; „отворено съзнание“ на преподавателя и учащите; партньорски взаимоотношения; активност и инициативност на учащите; гъвкавост в работата и решенията; включване на „Аз-позицията“ на учащите<sup>8</sup> във всеки работен момент; толерантност и уважение към всяко мнение и позиция; мотивирано и доброволно участие на учащите в различни учебни дейности; подкрепа и сътрудничество; договаряне и диалог; стимулиране на нетрадиционни, евристични подходи и решения.

Реализацията на ефективен учебен процес зависи и от правилния подбор и успешното усвояване на предвиденото в програмата учебно съдържание, което е в основата на ограмотяването.

## УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ

Отчитането на характеристиките на възрастните учащи и на андрагогическия процес определя няколко важни условия за учебната работа [по: 2, с. 175], които бяха анализирани вече, но които в случая имат отношение към учебното съдържание:

---

<sup>8</sup> Включване на „Аз-позицията“ на учащите означава целенасочено включване/ангажираност на учащите с мнение и позиция за всичко, което се случва в учебната зала.



- Възрастните учат най-добре, когато чувстват ползата от ученето и когато се чувстват отговорни за това какво, защо и как да учат. Следователно учебното съдържание трябва да е свързано с живота на учащите, да е гъвкаво и да позволява добавянето на тематика (учебни проблеми), които са от значение за тях.

- Възрастните използват опита си като учебен ресурс и затова учебното съдържание трябва да се базира на смислени връзки с този опит.

- Това, което трябва да се научи (учебното съдържание), трябва да бъде свързано с промените в индивидуалното развитие и житейските задачи на учащите. Това означава, че учебното съдържание трябва да е ориентирано към настоящето, но и към бъдещето, в контекста на перспективите за развитие и личностно усъвършенстване и положителната промяна на качеството на живота на учащите.

- Използваният метод (или подход) на обучение трябва да позволява и да засилва до определена степен самостоятелността на учащия, в т.ч. и при усвояването на учебното съдържание. Андрагогическият подход дава достатъчно възможности възрастните учащи да бъдат включвани във взимането на важни решения относно собственото им учене и по този начин ги прави създатели, автори, творци на собственото им мислене и чувства.

- Най-общо възрастните учат най-добре в атмосфера, която не ги заплашва. Това е важно и по отношение на учебното съдържание, което трябва да е достъпно и ясно, без затрудняваща терминология, да улеснява възприемането и да създава усещане за „справяне“, за успех.

Учебното съдържание, което е в основата на ограмотителната дейност с възрастни учащи, трябва да бъде различно от учебното съдържание, по което се ограмотяват децата в първи клас. То трябва да бъде „функционално“ – да съдържа полезна информация и съвети, които биха помогнали не просто за научаване на буквите (на четенето и писането), но и „икономически знания“ (т.е. практически ориентирани знания, свързани с получаването на доходи), както и знания и умения, полезни за преосмисляне на начина на живот, който възрастните учащи водят и на възможностите за неговото улесняване и подобряване (например за здравословния начин на живот, институции, които биха били полезни за едни или други услуги и пр.).

По-конкретно учебното съдържание за функционално ограмотяване трябва да съдържа трите основни компонента:

**1. Грамотност.** Отнася се до научаване на буквите, четене (на кратък несложен текст с разбиране и на цифри – например до 100), писане на букви, думи, изречения, цифри, прилагане на уменията по четене, писане и смятане<sup>9</sup> в ежедневни дейности.

---

<sup>9</sup> Смятането е „способност да се разбира и използва математиката като средство за комуникация.

**2. Функционалност.** Отнася се до приложимостта на знанията (на наученото). При това учащите не само трябва да знаят *как*, но и *кога* да прилагат наученото по четене, писане и смятане. Трябва да могат да представят и интерпретират определени данни (цифрови, от измервания и др.). Други важни умения, които участниците в курсовете по оgramотяване трябва да развият са:

✓ *Социално-политически знания и умения* – свързани с правата и задълженията на гражданите и политическите събития, които протичат в обществото.

✓ *„Умения за живота“* – свързани с опазване на здравето, на чистотата на околната среда, със здравословния начин на живот, грижа за семейството (особено за млади неграмотни); с прилагането на стратегии за справяне с проблеми и пр.

✓ *Умения, свързани с работата и работното място* – добре би било учебното съдържание да включва полезна информация за трудова дейност на учащите – например свързана с отглеждането на продукти или животни (за участници в курсовете от селските региони) или с работата във фирма или друго предприятие (за участници от градовете). При това трябва да се акцентира върху потребността от допълнителни знания (*Защо е важно да се знае това?*), свързани с придобиването на по-добри доходи.

✓ *Умения по мениджмънт на дейностите за придобиване на приходи* – препоръчвани в курсовете по оgramотяване през последните десетилетия. Става въпрос за базови знания по планиране, банково дело, счетоводство, разпространение, съхраняване, маркетинг и продажби. Тези знания са необходими за всякаква дейност и за всеки учащ, независимо дали живее на село или в града.

**3. Осъзнаване.** Има известно припокриване между този компонент и някои умения, свързани с функционалността. Целта в случая е учащите да осъзнаят: правата и задълженията си като граждани на демократическото общество; потребността да участват в живота на обществото; важни проблеми на съвременното развитие като безработицата, замърсяването на околната среда, унищожаването на горите и на природните ресурси изобщо, СПИН-а и другите болести на цивилизацията, семейното планиране, конфликтите и заплахите за мира и пр.

Потребността да се планира учебно съдържание, чрез което да се реализират учебни цели и задачи, които да отразяват и трите компонента на функционалното оgramотяване, изисква добро планиране на дейността. Учебното съдържание, което трябва да бъде усвоено в рамките на един курс по оgramотяване, е насочено към усвояване на знания, на практически умения и формиране на определени нагласи (отношение към ученето и към други важни за възрастните и за обществото ценности). Може да се използва Форма 1 [по 6, с. 62].

## Форма 1

### Планиране на учебното съдържание

Цели	Грамотност	Функционалност	Осъзнаване
За знания			
За умения			
За нагласи (отношение, ценности)			

Във всички случаи при планирането на учебното съдържание преподавателят трябва да има предвид:

- потребностите на отделните учаци (установени чрез предварителната диагностика);
- потребностите на групата като цяло;
- потребностите на задачата – целите и задачите на курса за функционално оgramотяване и очакваните резултати, които учащите трябва да постигнат.

Усвояването на учебното съдържание, отразено в целта и задачите на програмата за оgramотяване, е обект на оценяване.

### ОЦЕНЯВАНЕТО НА ПОСТИЖЕНИЯТА НА УЧАЩИТЕ

Един от принципите на образованието на възрастните гласи: възрастните напредват чрез оценяването. То им дава информация как се справят.

За разлика от оценяването при децата оценяването на възрастните следва да бъде диагностично – чрез него се цели „да се установи какво са научили възрастните, какво някои възрастни все още не са научили и защо“ [пак там, с. 67]. Специалистите препоръчват оценяването да бъде „невидимо“ – да бъде вплетено в материалите и в практиката на преподаването и ученето, така че „да не се приема като изпитване, а по-скоро като полезна за обучението обратна връзка“ [пак там].

Друго изискване към оценяването на възрастните е то да бъде оценяване чрез съучастие – „възрастните учаци трябва да участват в собственото си оценяване“, например като сами съставят изпитни задачи един за друг, измислят дидактически игри за оценяване, оценяват собствените си тестове и определят собствени критерии за успех [пак там].

Самооценяването е важен елемент от обучението на възрастните. Но то трябва да е добре подготвено. Използването на въпроси като „Как мислите, че се справяте?“ или „Удовлетворени ли сте от това, което научихте?“ не дават значима информация (освен за това как се чувстват учащите). Един от центровете по ограмотяване във Филаделфия (САЩ) препоръчва провеждането на „конференции“ (конфериране между учащия и обучаващия) на всеки 6 месеца за целите на оценяването по следните теми: ежедневието на учащия, стратегии за четене и писане, интереси, възприемането на четенето и писането, обсъждане (отчитане на изпълнението) на целите. Всеки учащ има свое портфолио за изпълнение на задачите и текущата работа. Успехът се измерва според собствените цели на учащия.

Предимство на това оценяване е, че всеки учащ е мотивиран от собствени цели. В процеса на дискусията (конферирането) става ясно какво учащият може или не може да прави. Липсват напрежението и страхът от изпитването. Учащият е активно включен и развива самоуважение към себе си [пак там].

Най-често оценяването се асоциира с измерването на усвоени знания. Но когато става въпрос за възрастни учащи, следва да се има предвид и оценяването на техния прогрес по отношение на разбирането, анализа, синтеза, трансформирането и прилагането на знанията, както и мястото на самооценяването, взаимното оценяване и груповото оценяване в учебния процес. За това за преподавателя е важно да обмисли: *Какво иска да оцени? Как може да оцени постиженията на учащите? Как може да оцени разбирането? Как може да оцени ефективността на проведеното обучение?* Отговорите на тези въпроси водят до изработването на рамка на оценяването [5, с. 241].

## Форма 2

### Рамка на оценяването

Наименование на курса .....					
Какво оценяваме?	Защо оценяваме? (цел)	Как оценяваме? (методи)	Кой оценява?	Кога оценяваме?	Представяне на резултатите

Когато става въпрос за оценяване на учебни постижения (знания и умения), на помощ отново идва Таксономията на Блум. Форма 3 представя ни-

вата на абстракция (компетенциите), които могат да се постигнат в учебния процес, демонстрираните умения по всяко едно ниво и постиженията на учащите (представени чрез „активни глаголи“, които определят какво трябва да знаят и да могат учащите)<sup>10</sup>.

### Форма 3

#### Измерване на постиженията на учащите (по Б. Блум)

Нива на абстракция/ Компетентност	Демонстрирани умения	Постигания на учащите (въпроси за проверка)
<b>Знания</b>	наблюдава и се позовава на информация; знае фактологията – дати, събития, места; познава основните идеи; владее добре учебното съдържание	чете, определя, казва, описва, идентифицира, показва, етикетира, натрупва, изследва, попълва таблици, цитира, назовава, посочва кой, кога къде и т.н.
<b>Разбиране</b>	разбира информацията; улавя смисъла; пренася знания в нов контекст; интерпретира факти, сравнява, противопоставя; подрежда, групира, прави заключения за причини, предвижда последствия	обобщава, описва, интерпретира, противопоставя, предвижда, обединява, разграничава, оценява, разделя, дискутира, степенува
<b>Прилагане</b>	използва информацията; използва методи, концепции и теории в нови ситуации; решава проблеми, като използва необходимите умения и знания	прилага, демонстрира, смята, попълва, илюстрира, показва, решава, изпробва, модифицира, свързва, променя, класифицира, експериментира, открива
<b>Анализ</b>	вижда моделите; организира частите; открива скрит смисъл; идентифицира компоненти	анализира, разпределя, подрежда, обяснява, свързва, класира, аранжира, разделя, сравнява, селектира, пренася
<b>Синтез</b>	използва идеи за да създава нови такива; обобщава дадени факти; свързва знания от различни области; предвижда, прави заключения	комбинира, интегрира, модифицира, пренарежда, замества, планира, създава, конструира, измисля какво би станало ако..., композира, формулира, подготвя, обобщава, пренаписва
<b>Оценяване</b>	сравнява и разграничава идеи; оценява стойността на теории и презентации; прави избор на основата на разумни аргументи; проверява стойността на доказателствата; признава субективизма	оценява, решава, степенува, градира, тества, измерва, препоръчва, убеждава, селектира, отсъжда, обяснява, дискриминира, подкрепя, заключава, сравнява обобщава (резюмира)

<sup>10</sup> Wynn, R. Course Design and Planning. Dublin, 2002, 7–8.

Учащите трябва да се оценяват както по време на обучението (т.нар. *текущо оценяване*), така и в края на курса (*финално оценяване*). Текущото оценяване се провежда оперативнo в хода на обучението чрез различни методи – изпълнение на задача (устно или в писмен вид), тестове върху определени части от изучения материал, решаване на казуси и пр. Важно е винаги, когато е възможно, преподавателят да дава на учащите обратна информация (обратна връзка) за това как се справят, кои са силните и слабите им страни, на какво да обърнат повече внимание. За тях това „качествено оценяване“ е по-важно от количественото оценяване – от бележката (оценката/цифрата), която ще им бъде поставена.

Независимо от текущото оценяване в края на обучението е добре да се направи финален изпит. За целта могат да се използват различни методи или форми на изпитване [по-подробно вж.: 4, Приложение 18]. Познати са различни видове изпити. За целите на оgramотвяването са подходящи:

- **Изпит с постери, графики, диаграми, модели** – в този случай от учащите се очаква да попълват липсващи елементи или сами да изработят диаграми или модели (да структурират информация в някоя от формите), да наименуват или да коментират готови постери, графики, диаграми, модели.

- **Тестове** – това е форма на писмен изпит, при който се оценяват знанията на учащите. Тестовите са подходящи за проверка на знанията и определени умения на учащите (репродуктивни, за прилагане и пренос на знания, за прилагане на творчески подход и др.). Могат да бъдат използвани във всички етапи на учебния процес за целите на текущото и финалното оценяване. Дават възможност да се оценят едновременно и за кратко време голям брой учащи.

Съществуват различни видове тестове. Сред най-често използваните са: т.нар. обективни тестове – съдържат въпроси/твърдения, които изискват отговор от вида „вярно–невярно“; двualтернативни тестове; тестове с въпроси с множествен избор на отговора; тестове с въпроси за съпоставяне („тестове за съпоставяне“); тестове с въпроси за допълване („тестове за допълване“); тестове с въпроси, изискващи кратък отговор (тест „кратък отговор“); тестове с текстове за попълване на празни места („тестове за попълване“); тестове с твърдения за свързване („тестове за свързване“).

- **Портфолио на учащия** – използва се за целите на текущото оценяване по време на обучението като алтернатива на традиционното изпитване, както и като метод за финално оценяване. То дава възможност да се следи и оценява развитието на учащите по време на обучението и ги подпомага в тяхната самооценка. Материалите в портфолиото се отнасят за различни аспекти на обучението и тъй като се събират през цялото времетраене на курса, могат да се използват като свидетелство за развитието и успеха на учащите. Портфолиото може да съдържа най-различни материали, които имат два основни източника – преподавателят и учащият. От страна на преподавателя това е обратна връзка: мнения, коментари, отзиви, бележки за устни изяви на

учащия, за негови участия в дискусии или изпълнения на задачи. Учащият прилага свои решени тестове, писмени работи, разработки, курсови работи, чек-листове и всички други „веществени“ продукти.

Оценяването на постиженията на учащите са само единият тип оценяване. Необходимо е също преподавателят да помисли как ще оцени ефективността на курса по оgramотяване. Това е важен заключителен момент на цялата работата, свързана с подготовката, организацията и реализацията на всеки курс.

Ефективността на един курс може да се декомпозира на следните елементи:

- Ефективност на подготовката.
- Ефективност на образователната среда (материални условия, микроклимат, общуване).
- Ефективност на реализацията.
- Ефективност на преподавателя.
- Ефективно участие на учащите.

Един курс е ефективен, когато са изпълнени предварително поставените цел и задачи и когато участниците в процеса (организатори, обучаващи, учащи) са удовлетворени от процеса и резултата. Обратна информация за ефективността на курса може да се получи от учащите, обучаващия (обучаващите – ако са повече от един), организаторите. Добре е да се използват предварително подготвени въпросници или форми за обратна информация.

Всичко казано дотук за възрастните учащи, тяхното учене и учебния процес, който е подходящ за тях, води до **обобщението**, че преподавателят трябва да обмисли добре всички условия, така че в процеса на обучение те да се справят все по-добре. Според Х. Маклиън (Канада) ученето на възрастните се подобрява, когато [7, 129–130]:

- учащите са наясно, че учебният процес и резултатите от него съответстват на собствените им цели;
- се използва групова организация, където се споделят идеи и е налице възможност „да се гради“ върху общи за групата източници;
- ученето се схваща като еволюционен процес, който изисква време и търпение, и когато се приема, че целите и избраните посоки могат да бъдат променени, когато хората са наясно какво искат да учат;
- учащите се третираат като самоуправляващи се отговорни хора, които са поощрявани да играят активна роля във вземането на решения, в планирането и прилагането на учебните дейности – т.е. когато се допуска, че възрастните имат натрупан богат опит, който може да се пренесе в учебния процес;
- учащите са поощрявани да си вярват (включително на емоционалните си реакции), да използват опита си като източник на знания и да интегрират личното си мнение с новото знание;

- микроклиматът засилва самочувствието, независимостта, свободата за изразяване и на грешки и приемането на различието;
- оценяването на наученото включва самооценяване и обратна информация от другите;
- хората са поощрявани да бъдат активни и да учат като практически вършат нещо, особено когато акцентът е поставен върху осмислянето на това, в което хората са опитни;
- се признава, че някои „уроци“ не могат да бъдат предвидени или планирани;
- учащите откриват предпочитаните от тях стилове на учене – когато *хората осъзнават* по-добре как учат и *са отворени* за други начини на учене, те могат да определят и променят собствените си стилове, тъй като търсят начин да станат по-компетентни и отговорни учачи.

Очакваните резултати от учебната дейност могат и да не дойдат толкова бързо, колкото преподавателят и възрастните учачи биха искали. Това не бива да бъде причина за демотивация за работа. По този повод един японски афоризъм казва: „Не се страхувай да напредваш бавно, страхувай се единствено ако стоиш на едно място.“ През целия ограмотителен процес преподавателят трябва да бъде подкрепящ – да стимулира своите възрастни учачи да продължават да полагат усилия и да се справят дори ако напредват с малки крачки. Защото всеки може да успее – със своя ритъм и своите крачки. И в това е смисълът на общите усилия на партньорите в учебния процес, каквито са ограмотителят и неговите учачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гюрова, В. (1998) Андрагогия – изкуството да обучаваме възрастни. С., Универсал Друмев.
2. Гюрова, В. (2011) Андрагогията в шест въпроса. София-Габрово, „Екс-прес“.
3. Гюрова, В., В. Божилова. (2008) Портфолиото на преподавателя. С., Европрес.
4. Гюрова, В., В. Божилова (2008) Формиране на умения за учене. С., УИ „Св. Кл. Охридски“.
5. Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова (2006) Приключението учебен процес. София.
6. Bholo, H. S. (1994) A source book for literacy work. Perspective from the classrooms. London, Jessica Kingsley Publishers Ltd.
7. Boud, D. And V. Griffin (Eds). (1994) Appreciating adult learning& from learners perspective.). London, Kogan Page.
8. Characteristics of Adult Learners. – <http://thelearningcoach.com/learning/characteristics-of-adult-learners/September 28, 2009>.
9. Race, Ph. (1995) Who learns wins. Middlesex (England), Penguin Books Ltd.

Постъпила януари 2012 г.



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## „ДОВЕДЕНО“ СЕМЕЙСТВО

СИМЕОНКА БЪЧЕВА

*Simeonka Batcheva. STEP FAMILY*

Step family is an untraditional form of family with all its characteristics and its own specificity which occur in all spheres and levels of family relationships. Its pedagogical problems are projections of family relationships in general and above all, of the way parental role is perceived and performed.

### УВОД

През последните десетилетия традиционното семейство, дефинирано от Е. Масклин като „законен за цял живот брак между един мъж и една жена без извънбрачни сексуални връзки, с деца, където мъжът осигурява основната издръжка и има последната дума“ [18, с. 905], все повече губи позиции.

Негова алтернатива стана непълното семейство, а „доведеното“ семейство<sup>1</sup>, на свой ред, стана алтернатива на непълното.

Ако преди столетия причината за „доведеното“ семейство била овдовя-

---

<sup>1</sup> Анализът на тази изключително сложна семейна структура се основава на дългогодишните ми наблюдения на „доведени“ семейства, но акцентът е поставен върху три от тях. С двете ме свързва близко биологично родство, а с третото – дългогодишно приятелство (бел. на автора).

ването (резултат от войни, епидемии или глад), сега ситуацията е различна и основна причина за „доведеното“ семейство са разводите.

Освен това, „доведеното“ семейство има свои характеристики и проблеми, отличаващи го от другите форми на семейството и очертаващи неговата специфика.

Днес милиони деца по света живеят в „доведени“ семейства и това прави обясним научния интерес към тях.

## ОБЕКТ, ПРЕДМЕТ, ЦЕЛ И ЗАДАЧИ

**Обект** на изследването е „доведеното“ семейство като форма на семейството с трайно присъствие в социалната реалност, а **предмет** – неговите характеристики и проблеми.

**Задачите** произтичат от целта и може да бъдат формулирани по следния начин:

1. Да се изясни понятийния апарат.
2. Да се формулират най-често срещаните проблеми на „доведеното“ семейство и те да се анализират на различни равнища и от различни аспекти.
3. Да се изясни спецификата на отношенията в „доведеното“ семейство по хоризонтала (между партньорите) и по вертикала (между родители и деца) и да се обособят техните педагогически проекции.

### • Понятието „доведено“ семейство и неговите синоними

✓ **Определение.** „Доведеното“ семейство може да бъде определено като „семейство, в което поне един от възрастните не е биологичен родител, т.е. в което поне единият от родителите има деца от предишен брак“ [6].

Според друго определение това е „семейство, в което единият или двамата сключили брак възрастни имат деца от предишен съюз, за които основно място за живеене е новото домакинство“ [18]. Това второ определение, за разлика от първото, предполага брак между партньорите, а това означава, че „доведеното“ семейство е правно легитимно.

✓ **Синоними.** Един от синонимите на „доведеното“ семейство е „повторен брак“ и този синоним също предполага правната легитимност на семейството.

Друг синоним е „рекомпозирано семейство“. Тук правният аспект отсъства, а акцентът е върху спецификата на семейството – неговата рекомпозираност, т.е. повторното му създаване.

„Семейна мозайка“ е малко известен синоним, употребяван главно от френскоезичните автори. Той е обозначение на „семейство, произтичащо от един необходим съюз, при който двойката не е непременно женена и

включва в създадения начин на живот децата от предишните съюзи, а така също – и децата от този съюз“ [17, с. 163]. В това определение правният аспект се съдържа в контекста – той не изключва, но и не предполага правната легитимност. Освен това съюзът се схваща като необходим, а към децата се прибавят и тези от новия съюз.

✓ **Други понятия.** „Доведени деца“ са децата, които партньорът или партньорите довеждат в новото семейство.

За всеки от партньорите децата, които той довежда със себе си, са „доведени“, а тези на другия партньор – „заварени“.

Диференцирани според пола си, това са „доведени/заварени братя и сестри“.

Определението в Уикипедия гласи: „...доведен брат/доведена сестра – това е състояние на родство, възникващо при встъпване на двамата родители в повторен за всеки от тях брак между техните деца от предишни бракове. С други думи, доведените братя/сестри нямат общи родители и ги свързва семейно отношение, а не биологично родство“ [13].

#### • **Варианти на „доведеното семейство“**

Те могат да бъдат обособени по два вида показатели: основни и конкретни.

✓ Първият от основните показатели е *наличието или отсъствието на предишен брак*. Тук вариантите са два: двамата или само единият от партньорите е имал такъв.

Във връзка с този показател може да се направят конкретизации. Например колко години е продължил предишният брак и защо е прекратен; на каква възраст са партньорите и каква е възрастовата разлика между тях; имали ли са партньорите братя и сестри, или са били единствени деца; еднакъв ли е статусът на партньорите в семейното им братство като деца; колко време след прекратяването на предишния брак е създадено „доведеното семейство“.

✓ Друг основен показател са *децата*.

И по-конкретно: имали ли са партньорите деца; на каква възраст са тези деца; имали ли са братя и сестри или са единствени. Освен това, какви са отношенията между биологичните братя и сестри преди и след създаването на „доведеното“ семейство; какви са отношенията им с биологичния и с доведения родител.

✓ Основен показател е и *основанието да се създаде „доведено“ семейство*: вдовство или развод.

На конкретно ниво важни са показателите: а) съвпадат ли основанията на партньорите, или са различни; б) по желание или по необходимост са създали „доведеното“ семейство; в) какво е отношението им към предишния брак и предишния партньор.

Показателите могат да бъдат детайлизирани и по-нататък, но и така представени показват колко много са вариантите за анализ на доведените семейства и колко сложно е тяхното изследване. Затова по-нататъшният анализ ще бъде направен главно на мета-равнище, с оглед общите тенденции и общите проблеми на тези семейства.

• **Емпирични изследвания, заслужаващи внимание**

Те са съсредоточени главно върху „доведени“ семейства, състоящи се от майка, нейните деца и доведен баща. Това е обяснимо, защото отразяват най-често срещаната структура на този тип семейства.

➤ **Ранните изследвания в САЩ** показват, че „доведените бащи успяват да установят по-добри отношения със своите заварени деца в сравнение с доведените майки, които имат по-добри отношения с по-малките, отколкото с по-възрастните заварени деца. В сравнение с бащите в „пълното“ семейство доведените бащи се виждат в по-отрицателна светлина като бащи и играят по-пасивна роля във възпитанието на децата“ [3, с. 110].

Тук може да се отбележи, че при **едно изследване у нас** на детството на извършители на тежки престъпления, проведено под мое научно ръководство, беше установена същата пасивна роля на доведените бащи (особено след конфликт между тях и децата) и доминираща роля на майката във възпитанието [вж. подробно: 9].

➤ Изследване на **I. Duberman** с извадка от 88 „доведени“ семейства показва, че само 21% от тях са слабо интегрирани и че отношенията в семейството в най-голяма степен зависят от взаимоотношенията между съпрузите [вж.: 3, с. 110; 16].

➤ **W. Clingempeel** и **E. Brand** не намират разлика в качеството на брака между семействата на доведените бащи и семействата на доведените майки [пак там, с. 15].

„Колкото до доказателствата за по-ниско качество на брака в сложните семейства с доведени бащи, пише **E. Macklin**, те вероятно се дължат на по-голямата двузначност на ролите, на това, че външните граници са лесно нарушими, и на противоречивите задължения“ [18; 3, с. 110].

**Изобщо, американските автори** подчертават, че тези изследвания са изключително малко поради трудността да бъдат проведени. Причините са три основни. Първата е свързана с наличието на контролна група – в повечето изследвания такава група няма, а освен това няма единно мнение каква да бъде тя (от пълни или от непълни семейства). Втората причина засяга методиките – те са стандартизирани за „традиционните“ нуклеарни семейства и е неясно доколко са приложими при „доведените“ семейства. Третата причина е в самите „доведени“ семейства – те са изключително многообразни, поради което трудно може да се състави хомогенна извадка, а гамата от значителни променливи величини е много широка и не може да бъде точно контролирана [вж. по-подробно: 3, с. 111].

➤ Според статията на **Д. Сантрок** „Доведени (заварени) деца“:

– идването на втори баща в дом, в който преди това бащата е отсъствал, има положителен ефект върху когнитивното и личностното развитие на момчетата (ефектите върху момичетата са фактически нерегистрирани);

– момчетата в семейства с втори баща показват по-компетентно социално поведение, отколкото тези в семействата с двама родители. За разлика от тях момичетата в семейства с втори баща са по-тревожни, отколкото момичетата в семействата с двама родители;

– момчетата показват повече топлота към техния втори баща, отколкото момичетата [10, с. 247];

– появата на втора майка може да създаде конфликт за момчето, а появата на втори баща може да направи същото за момичетата“ [пак там, с. 248].

➤ Интересни са и резултатите от **руските изследвания**.

Те показват, че:

✓ „част от доведените бащи възприемат детето от първия брак на майката като „пречка в съпругеския живот“. Според изследването на **Е. Арнаутова** 41,7% от мъжете са съгласни с твърдението: „ако жена ми нямаше дете, бракът ни би бил по-благополучен“; при жените този процент е почти два пъти по-малък (24,2%). Като обща тенденция, доведените бащи два пъти по-често от майките смятат доведените си деца за пречка в съпругеските отношения. Може да се добави, че тези големи различия в мненията несъмнено ще имат своите негативни проекции не само във възпитателен, но и в общосемеен план.

✓ Доведените бащи значително по-често от майките са посочили, че „нямат време за общуване с детето“ (50% срещу 21,2%).

✓ 90% от доведените бащи смятат, че „всички деца са егоисти, не мислят за личния живот на другия човек“. При майките този процент е 55.

✓ Мъжете, които преди „доведеното“ семейство не са имали брак или деца от предишен брак, показват по-голяма готовност да участват във възпитанието на детето, отколкото мъжете, които имат биологични деца от предишен брак [вж. подробно: 2].

• **Най-често срещаните проблеми на „доведените“ семейства според различните автори**

➤ Според **Е. Macklin** те са следните:

– „сложна мрежа от роднински връзки, изискващи разделение на привързаността, ревност, вина и неясни граници;

– двузначност на ролите на доведените родители и техните роднини;

– нереалистични очаквания;

– конфликти, свързани с финансови въпроси и с възпитанието на децата;

– родителство, наложено веднага, без подготовка, без достатъчно време за развитие на брачната връзка;

– много от доведените родители не са подготвени за стресовите, които ги очакват, нито знаят как да се справят с тях“ [3, с. 111; 18].

Очевидно е, че проблемите засягат всички сфери и всички равнища на семейните отношения. Като се има предвид опитът от предишния брак или липсата на такъв опит, логично може да се предвиди сложността на тези проблеми, още повече, че те са взаимно свързани и не се проявяват изолирано.

➤ В монографията си „*Les familles mosaïque*“ **C. Garbar** и **F. Theodore** [17] обособяват проблемите на „доведеното“ семейство и техния анализ в отделни параграфи.

При това авторите използват понятията „рекомпозирано семейство“ и „семейна мозайка“.

Проблемите, изведени от тях, се отнасят до: названието на този тип семейство; „правилата на играта“; особеностите на новото за детето семейство, изведени от сравнението му с традиционното семейство; ситуацията, когато в семейството идва доведен родител – мястото на този родител в семейството и неговите затруднения, а така също – подготвянето на детето за идването на доведения родител и особеностите на интегрирането на родителя и на детето към новата ситуация.

➤ **С. Кратохвил** обръща внимание на проблемите, които могат да възникнат в „доведени“ семейства при вдовци и вдовици. Ако първият брак е бил благополучен, а при втория има напрежение, сравняването на втория съпруг с първия (мъртвия) може да доведе до сериозни конфликти, още повече че доведените деца също се включват в полза на мъртвия си биологичен баща [7].

➤ **Е. Гидденс** обособява три специфични проблема на „доведените“ семейства.

Първо, обикновено съществува предишен родител, който живее отделно, но влиянието му върху децата може да бъде достатъчно силно.

Второ, взаимоотношенията на разведените нерядко се влошават след въстъпването на единия или на двамата в нов брак. Например жена с два деца се омъжва за мъж, който също има два деца, и всички те живеят заедно. Ако „външните“ родители настояват децата да ги посещават както по-рано, то напрежението, свързано с превръщането на новото семейство в единно цяло, ще се задълбочава. Например за новото семейство може да се окаже невъзможно да прекарва заедно почивните дни.

Трето, в „доведените“ семейства се обединяват деца с различно минало. Естествено те могат да имат различни представи за поведение в семейството. Доколкото немалко доведени деца принадлежат на две къщи, голяма

е възможността от сблъскване на различни привички и миогледи. Накрая практически отсъстват норми, които биха регулирали отношенията между децата и техните доведени родители [6].

➤ **Е. Енщайн** посочва пет мита за „доведените“ семейства, които биха се превърнали в сериозен проблем, ако не бъдат преодолени.

„1. Да се създаде „доведено“ семейство е лесно и просто.

2. „Доведените“ семейства функционират по същия начин като нуклеарните семейства.

3. Членовете на „доведените“ семейства бързо привикват един към друг.

4. По-лесно е да се живее в „доведено семейство“ „от време на време“, отколкото постоянно.

5. Такава форма е по-добра поради смърт на родителите на детето, отколкото поради развод [12].

Е. Енщайн отбелязва още, че „за да се приспособят към новия начин на живот, на „доведените“ семейства са им необходими от четири до седем години“ [пак там].

#### • **Авторската позиция**

Проблемите в „доведеното“ семейство могат да бъдат разделени на четири основни групи: а) проблеми, засягащи цялото семейство; б) проблеми в отношенията между партньорите; в) проблеми в отношенията между децата и г) проблеми в отношенията „родители–деца“.

➤ Проблеми, засягащи цялото семейство

#### ✓ **Новата семейна ситуация**

До създаването на „доведеното“ семейство съпрузите и децата, които те довеждат в новото семейство, са живели в различни семейни ситуации и всяка от тях е имала своите особености.

Ситуацията в „доведеното“ семейство не преповтаря нито една от тях. Тя е нова както за съпрузите, така и за децата и съдържа много неизвестни. Но ако съпрузите имат своите съображения да създадат „доведеното“ семейство и по-богат жизнен опит да се адаптират по-лесно към новата ситуация, то за децата това е трудно, особено когато тя е нежелана от тях.

#### ✓ **Новата ценностна система**

Колкото и близки да са ценностите на предишните семейства на партньорите, сега става дума за нова семейна ситуация и за хора с различни личностни особености.

Освен това, не може да се очаква, че в предишните семейства ценности на партньорите са имали еднакъв ранг в йерархията на ценностните им системи, т.е. всяко семейство е имало своите ценности и ги е подреждало по свой начин.

И трето, което също е важно, всеки се стреми да пренесе и наложи в „доведеното“ семейство ценностите, които са имали значение за него там, където е живял преди.

Следователно „доведеното“ семейство е изправено пред изключително сложен проблем: да примири ценностните различия и да създаде ценности, приемливи за всички.

Трябва да се отбележи също, че колкото по-голяма е ценностната несъвместимост, толкова по-голяма е и вероятността „доведеното“ семейство да се разпадне.

Ако например най-голямата ценност в семейството на жената са били децата, а в семейството на мъжа – кариерата, не би могло да се очаква, че доведеният баща ще се стреми към близост с децата, застрашаваща приоритетното място на кариерата му.

Или обратно, ако жената е имала двойно-кариерен брак, а в „доведеното“ семейство мъжът вижда жената в ролята на домакиня и многодетна майка, конфликтът между тях е неизбежен и семейството попада в рисковата група на раздялата.

Ако, обаче съпрузите имат еднакво виждане за основните ценности, то различията биха били несъществени и „доведеното“ семейство има бъдеще.

#### ✓ *Подсистемите и границите между тях*

Според теорията на системите границите са външни и вътрешни. Външни са границите между семейството и социума (схващани като отделни системи), а вътрешни – между системите и подсистемите в семейството. Вътрешните граници, на свой ред, са между системи по хоризонтала (между представителите на едно поколение) и системи по вертикала (между две или повече поколения). Към границите по хоризонтала се отнасят: а) отношенията между съпрузите и б) отношенията между децата, а към границите по вертикала – отношенията между родителите и децата.

#### • **Външни граници**

Те се определят от това как семейството възприема обществото и какво е отношението му към него, т.е. от социалната ориентация на семейството.

В семейство-крепост, например, обществото се приема като заплаха и незаслужаващо доверие и границите между семейството и обществото са твърди и непроходими.

В семейство-театър е точно обратното – семейството губи своята идентичност, приемайки изцяло и безкритично модерните в конкретния момент социални ценности<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> За семейство-крепост и семейство-театър вж. подробно: С. Бъчева. Типове семейства, според характера на семейните отношения, и възпитанието на детето в тях. – В: ГСУ, ФП, Книга Педагогика, т. 104 (публикуван на [www.uni-sofia.bg](http://www.uni-sofia.bg) – Факултет по педагогика, Официални издания).



Ако в „доведеното“ семейство единият от съпрузите идва от първия тип семейство, а другият – от втория, то конфликтът е неизбежен, защото отношението към обществото и границите „семейство–общество“ имат своите проекции не само в гендерен, но и личностен аспект.

Ако обаче и двамата партньори идват от семейства с еднаква (или близка) социална ориентация, външните граници на „доведеното“ семейство не се превръщат в проблем за него.

Към външните граници се отнасят и тези между новото семейство и предишните им семейства. Практиката показва, че колкото по-отворени са тези граници, толкова по-голям е рискът от дестабилизация на новото семейство, защото то трудно ще си изгради своя семейна идентичност.

### • **Вътрешни граници**

#### ✓ **На равнище „партньори“**

Според психологията на общуването хармоничните отношения предполагат определени, но гъвкави и взаимно проходими граници между системите и подсистемите или между отделните личности.

В „доведеното“ семейство това е възможно само в случай, че партньорите имат еднакво виждане за взаимоотношенията помежду си, а предишният им семеен живот не е пречка за тяхната хармония.

Когато обаче границите между мъжа и жената, като подсистеми, са ригидни и непроходими, а очакванията от новия партньор са високи, чувството за неудовлетвореност при всеки от тях става неизбежно и ако държат семейството да се запази, конфликтът между тях остава скрит (латентен). Всъщност, това е външно спокойното семейство [4].

Реално възможен е и обратният вариант: ако и двамата се стремят към яснота и откритост на отношенията, предишният им негативен семеен опит няма да окаже отрицателно влияние върху техните взаимоотношения в новото, „доведеното“ семейство.

#### ✓ **На равнище „родители – деца“**

За „доведеното“ семейство са еднакво неблагоприятни както симбиотичните отношения „майка–дете“, така и обособяването на два изолирани свята – единият на родителите, а другият на децата. Защото и в двата случая липсват такива граници между подсистемите, които благоприятстват хармоничните отношения между тях и положителното развитие на детската личност.

Важно е да се отбележи, че в „доведеното“ семейство границите „родители–деца“ често се определят изцяло от децата. Това засяга преди всичко „доведения“ родител.

➤ *Ролите*

✓ *... на съпрузите като партньори*

По принцип те се определят от: а) действащите в обществото представи за „мъжка“ и „женска“ роля; б) личностните представи за тези роли и в) гендерните отношения в социалната ситуация.

Развитието на обществото и промените в семейството внесоха промени и в тези роли – в тяхното съдържание и присъствието им в социалното пространство.

В „доведеното“ семейство може да възникнат допълнителни усложнения поради желанието на всеки от партньорите да има строго определена роля и конкретните му действия да реализира това желание.

Освен това всеки от тях е имал в предишното си семейство своя роля и в зависимост от това дали е бил удовлетворен или неудовлетворен от нея, се стреми да я запази или промени в новото си семейство, без да се интересува от мнението на другия.

Важна детерминанта на успешното разпределение и изпълнение на тези роли в „доведеното“ семейство са очакванията на всеки от партньорите другият да приеме ролята, към която се стреми, и самият той да бъде удовлетворен от това как партньорът му изпълнява своята роля.

Ако и двамата имат предпочитания към определен тип роля или към взаимно допълващи се роли, това е благоприятно условие за хармонията между тях. Ако обаче имат различни предпочитания, ролевият конфликт е неизбежен и той неминуемо ще има своето отражение върху отношенията между тях.

Новите гендерни отношения в обществото също могат да станат причина, ако не за конфликт, то поне за напрежение и несигурност на партньорите в „доведеното“ семейство. Ако например не мъжът, както е според традицията, а жената осигурява изцяло или по-голяма част от приходите в семейството, то и у двамата се поражда тревожност, макар и по различни причини – жената се стреми да не нарани Его-то на мъжа и не смее да предприеме никакви действия от финансов или емоционален характер; мъжът, на свой ред, се страхува да не бъде изоставен и оставя всички инициативи на жената.

В „доведеното“ семейство ситуацията се усложнява, ако партньорите в предишните си семейства са имали удовлетворяващи ги роли, а в новото семейство трябва да ги променят, и нещо повече – да се адаптират към тях.

За жената безспорно ще бъде трудно да поеме отговорността за материалното благополучие на семейството, ако в предишното ѝ семейство това е било задължение на мъжа. И обратно, ако в „доведеното“ семейство мъжът не може да осигури материалната му стабилност, а това е във възможнос-

тите на жената, той губи не само лидерската си позиция, но и своето самочувствие.

Благоприятни за взаимоотношенията между тях в този случай са емоционалната близост, взаимното уважение и запазване самоидентичността на другия.

В психологически план ролите на съпрузите в „доведеното“ семейство (както и във всяко друго семейство, освен хармоничното) могат да бъдат: роля на Победителя или роля на Губещия; роля на Семейния тиран или роля на Жертвата; роля на Винаги правия или роля на Перманентния виновник; роля на Закрилника или роля на Нуждаещия се от закрила.

Всяка от тези роли определя мястото му в психологическата структура на семейството, отношението на другите към него и взаимоотношенията му с тях.

#### ✓ ... на децата

В семейството те имат както социална, така и психологическа роля.

Макар социалната роля да е обективно разписана от обществото, в „доведеното“ семейство тя се усложнява от това как родителите я разбират и ако я разбират по различен начин, това става сериозна причина за конфликт. Защото техните различия ще имат своите прояви в отношението им към децата, в тяхното емоционално приемане или не-приемане, в тактиките на възпитание.

Освен това в „доведеното“ семейство родителите може да имат едни схващания за социалната роля на своите биологични деца и съвсем други – за доведените си деца (от едните да изискват подчинение и послушание, а от другите – активност и самостоятелност).

Психологическата роля на децата невинаги е еднозначна, т.е. едно и също дете може да има различни психологически роли в зависимост от това кой как го възприема и какво място му отрежда в системата на семейните отношения. Например за единия родител то може да бъде „Детето-крал“, а за другия – „Негърчето вкъщи“ или „Слуга за всяка работа“. При конфликти между родителите то може да се превърне в „Изкупителна жертва“, „Член на военен семеен съюз“, „Стената на плача“ или „Перманентния виновник“. Други психологически роли на детето са „Ябълката на раздора“, „Пепеляшка“, „Победителят“, „Жертвата“, „Сивата мишка“. Освен това, ролите, които му определят родителите, може да са различни от ролите, които му отреждат децата в семейната детска общност. И колкото по-противоречиви са ролите, в които то е поставяно, толкова по-трудно му е да изгради реална представа за себе си и реално себеотношение.

➤ **Отношенията**

✓ **... с предишния партньор**

В емоционален аспект тези отношения зависят от това, дали съпрузите са се разделили като „почти приятели“, „заклети врагове“ или „индиферентни личности“.

Зависят също от начина, по който предишният съпруг се отнася към новия брак на партньора си, и как неговият нов съпруг се отнася към предишния му партньор.

В правен аспект те се определят от наличието или отсъствието на предварителен брачен договор и от решенията на съда относно финансовата издръжка на партньора и децата и относно родителските права.

✓ **... на децата с биологичния родител**

Ако биологичният родител е запазил родителските си права, децата прекарват известно време (уикендите, празниците, ваканциите) с него и новото му семейство, ако е създал такова.

Децата могат да се отнасят към това положително или отрицателно, да се стремят към контакти с него или да ги избягват.

✓ **... с роднините на новия партньор**

Ако връзките с роднините на предишния партньор са ясни и определени за всеки от партньорите, то в „доведеното“ семейство те трябва да се запознаят с нови, непознати за тях, но близки на партньора му хора, и да установят определени отношения с тях. Тези нови отношения, на свой ред, стават източник на положителни емоции или обратно, пораждат отчуждение между съпрузите.

Ако например родителите и роднините на жената са имали положително отношение към предишния ѝ съпруг и не са желали раздялата помежду им, не може да се очаква веднага (или изобщо) да приемат новия ѝ партньор. Същото се отнася за родителите и роднините на мъжа.

Ситуацията се усложнява, ако роднините на бившия партньор запазват положително отношение към него (или нея) и продължават да поддържат контакти и след тяхната раздяла.

И така, в „доведеното“ семейство и двамата партньори се оказват в сложна мрежа от предишни и сегашни роднински отношения, които винаги са свързани с положителни преживявания и не винаги способстват за хармонията в новото семейство.

✓ **... на децата с роднините на „доведения“ родител**

Освен предишните баба и дядо по майчина и по бащина линия в „доведеното“ семейство децата се оказват с още двама пра-родители, които трябва да опознаят и към които да се адаптират.

Като към това се прибавят братята и сестрите на „доведения“ родител и техните деца, ситуацията става прекалено сложна и децата (особено по-мал-

ките) трудно се ориентират в нея – невинаги могат да разберат „кой кой е“ и „длъжни ли са обичат всички [17, 166–167].

### ✓ **Финансовите проблеми**

Те може да възникнат на всеки етап от съществуването на „доведеното“ семейство и причините за тях са различни.

Ако в семейството има три, четири или повече деца, а доходите на родителите не достигат за тяхното отглеждане, финансовите проблеми стават трайна характеристика на това семейство.

Когато в семейството се роди и дете от новия брак, ситуацията се усложнява. Защото грижите за бебето са свързани с допълнителни разходи, а те неминуемо засягат цялото семейство.

Финансови проблеми възникват и когато поне две от децата трябва по едно и също време да постъпят в учебно заведение, осигуряващо им по-високо равнище на образование, а училищните такси са високи. Ако семейството няма средства да заплати обучението и на двете деца, то трябва да вземе решение кое от децата да продължи и кое да бъде лишено от тази възможност. В случай че децата са доведени само от единия родител, решаващата дума по принцип е неговата. Когато обаче едното от децата е доведено от майката, а другото – от бащата, всеки от родителите ще настоява решението да е в полза на детето, което той е довел и на което е биологичен родител. Тогава към финансовите проблеми на семейството се добавя реалната възможност от остър семеен конфликт, който ще засегне не само родителите, а цялото семейство.

Сложна финансова ситуация възниква и когато единият или и двамата родители загубят работата си и семейството остане без приходи.

Друга причина за финансови проблеми е заболяване на някое от децата или на някого от родителите, изискващо продължително и скъпо платено лечение, а никой от партньорите не може да разчита на „помощ отвън“.

Безспорно, не всички „доведени“ семейства имат финансови проблеми и невинаги финансовите проблеми създават риск за семейството или водят до неговото разрушаване. Ако обаче такива проблеми има и те възникнат още в началото, рискът от разпад е голям, защото адаптирането към новата семейна ситуация не е завършило и семейните отношения още не са стабилни.

### ➤ **Проблеми в отношенията между партньорите**

Те не са йерархично подредени и може да проявяват както поотделно, така и в различни съчетания.

✓ Един от най-сериозните проблеми на „доведеното“ семейство е борбата за лидерство.

Всъщност, това е проблем и на другите семейства. При „доведеното“ семейство обаче той е усложнен от това, че партньорите (или поне единият

от тях) са имали предишни бракове, в които всеки от тях е бил лидер или се е стремил към лидерство. И в двата случая „доведеното“ семейство за него се оказва възможност да запази (или да постигне) лидерска позиция.

Колкото по-дълго продължи тази борба, толкова по-голям е рискът семейството да се разпадне още преди да са се изградили стабилни отношения в него.

✓ Проблем възниква и когато някой от съпрузите внася недостатъчно (или изобщо не желае да внася) средства в семейния бюджет.

Това може да е поведение на всеки от съпрузите, но най-вероятно е да се случи, когато доведеният баща не е имал предишен брак и е разполагал изцяло с приходите си. Когато обаче създаде семейство, при това „доведено“, той трябва да поеме отговорности, за които предишният му живот не го е подготвил. Това е особено трудно за мъжа-единствено дете, който в родителското си семейство не е трябвало да дели. Според психологията на сиблингите такова поведение е възможно и за най-малкото дете в семейството (момче или момиче), което е било обект на любовта и грижите не само на родителите, но и на по-големите деца и повече е получавало, отколкото давало. Като партньор в „доведеното“ семейство то, по принцип, продължава да се държи както в семейното братство в родителското си семейство.

✓ Причина за конфликти е и времето, което доведеният родител (в повечето случаи това е доведеният баща) прекарва с предишния си съпруг и биологичното си дете. Когато този предишен съпруг не е създал ново семейство, а живее сам с детето, причините за конфликти се увеличават, защото към недоволството от отделеното за другото семейство време се прибавя ревността.

✓ Ревността между съпрузите в „доведеното“ семейство също е причина за дисхармонията между тях.

Дори предишният брак да не е разтрогнат заради връзката на някой от съпрузите със сегашния партньор и не действа стереотипът „историята се повтаря“, ревността на сегашния партньор към предишния често съществува и ревнуващият поставя условие контактите да бъдат прекратени. Това е трудно осъществимо, особено когато тези контакти са неизбежни поради запазените родителски права след развода.

✓ Причина за проблеми между партньорите в „доведеното“ семейство е и нежеланието на доведения родител да поеме родителска роля, оставайки в позицията на наблюдател и предоставяйки възпитанието на детето на биологичния му родител. Нещо повече, за да избегне конфликтите с доведения си дете, той се държи с него не като родител, а като „приятел, който всичко разрешава“.

✓ С родителската позиция са свързани и проблемите, когато в семейството има доведени и от двамата родители деца.

Тук е налице интересна особеност в поведението на майката и бащата. Докато майката по принцип се стреми да се държи добре както с биологичните, така и с доведените си деца, то доведеният баща (пастроктът) често пъти още в началото решава да покаже на доведения си син „кой кой е“.

В едно от трите семейства, посочени като основен обект на настоящия анализ, пастроктът още втория ден удря незаслужен шамар на доведения си 10-годишен син. Момчето не понесло несправедливостта, изминало пеша 12-те километра между двете селища и се върнало при баба си и дядо си, където останало до своята женитба. В пра-родителското семейство то се радвало на безусловната любов на своята баба, чиито мъдри съвети помнело до смъртта си. Заради тази любов детето-сираче търпяло строгостта на дядо си и експлоатацията на своите чичовци.

Друг вариант на поведение на възприемане на родителската роля от бащата е строго, изискващо поведение към биологичните му деца и дистанцирана позиция към децата, доведени от майката.

Изследванията показват, че децата по-лесно приемат доведения баща, отколкото доведената майка, и че приемането на доведената майка е по-лесно, когато децата са малки и нямат трайно изградени отношения с биологичната си майка.

Пак в едно от посочените три семейства майката отгледала от малки доведената от нея дъщеря и доведеното от бащата момче (момичето било на 4 години, а момчето на 5). И сега, след 15 години, тя внимава как ще формулира това, което казва на сина, и много страда, когато помежду им има макар и малко неразбирателство. По отношение на дъщеря си тя е по-спокойна в изказа си. Но и днес, когато говори за децата, тя винаги казва „мой син“ и „моята дъщеря“ и никога – „моята дъщеря“ и „доведеният ми син“. Бащата също не дели децата на „мое“ и „твое“ и хармонията в семейството е основна характеристика на отношенията в него. Особеното в случая е, че майката също е отраснала в доведено семейство – баща ѝ умира, когато била на 7 години, и майка ѝ се омъжва повторно.

От фолклора и от приказките за деца в световната литература са останали образите на „Злата мащеха“ и „Пепеляшка“ (нейната доведена дъщеря)<sup>3</sup>.

Всъщност това е най-старият и превърнал се в класика вариант: мащехата, двете ѝ биологични дъщери и доведената ѝ дъщеря Пепеляшка, която след смъртта на баща си става обект на постоянно психическо и физическо насилие от мащехата и нейните деца. В социалното мислене този модел е

<sup>3</sup> Съществува и друг, актуален, но малко известен вариант на приказката. В този вариант мащехата оставя Пепеляшка да мързелува, непрекъснато я храни и я превръща в угоено туловище, което не може да се хареса на нито един мъж. Към собствените си дъщери, обратно, се отнася възкисателно, активно ги включва в домакинството, образова ги и те стават умни, красиви и желани момичета.

станал дотолкова стереотипен, че изключва всякакви други варианти на взаимоотношения в „доведеното“ семейство.

✓ Различията в схващанията на родителите за възпитанието на децата също са един от основните проблеми на отношенията между тях.

Те започват от целта на възпитанието, минават през конкретните му характеристики, ролята на майката и бащата, тактиките на възпитание, наказанията (трябва ли да ги има и кой може да наказва) и достигат до типа личност, който трябва да бъде формиран.

Различията определят конкретното им педагогическо поведение като единно поведение спрямо децата в семейството или като диференцирано спрямо биологичните и спрямо доведените им деца.

✓ Начинът на прекарване на свободното време също може да се превърне в проблем.

Разширените роднински връзки, правото на децата да прекарват почивните дни с другия си родител (или с неговото ново семейство), потребността на партньорите да прекарват свободното време според собствените си схващания, противоречията между предпочитанията на родителите и желанията на децата, както и други детайли на семейните отношения, взети заедно или поотделно, може да провокират семейни скандали.

### ➤ **Проблеми в отношенията между децата**

Те зависят от пола и възрастта на децата, от това дали са деца на майката, на бащата или и на двамата родители, от предишната им жизнена история.

#### ✓ ***Когато са деца само на единия от родителите***

Първата им детерминанта е характерът, който тези отношения са имали в биологичното семейство на децата.

Тъй като в „доведеното“ семейство няма деца на другия родител, съставът на детската общност остава същият и няма обективни обстоятелства, налагащи промяна на отношенията между тях.

От тази гледна точка може да се каже, че когато доведените деца са биологични братя и сестри и са доведени само от единия родител, в „доведеното“ семейство отношенията между тях не се променят.

Втора тяхна детерминанта е отношението им към доведения родител и на доведения родител към тях.

Когато отношението е едностранно или взаимно не-приемане, децата се обединяват, търсейки опора и сигурност едно в друго, или образуват „общ фронт“ срещу нежелания от тях родител. Това обяснява трансформирането на конкурентните отношения между децата в биологичното семейство в неконкурентни в „доведеното“ семейство.

Когато обаче децата приемат доведения родител и са приемани от него, отношенията между тях (конкурентни или не-конкурентни) запазват своя характер.



✓ **Когато в семейството се съберат деца, доведени от двамата родители,** ситуацията се променя.

Създава се нова детска общност, различна по състав и биологично родство от предишната.

В тази общност децата губят предишния си статус и между тях се създават *нови отношения*.

- Един от вариантите на тези отношения е децата на единия родител да се обединят срещу децата на другия родител и в този случай конкуренцията между тях намира израз във взаимното им дискредитиране – те се клеветят, доносничат, самоизтъкват се.

Друг израз на конкуренцията е борбата за лидерство. Най-често това е борба между двете вай-големи доведени деца, особено ако са на еднаква или близка възраст и от един и същи пол. Но борба за лидерство има и когато единият родител е довел едно дете, а другият – повече от едно. И ако най-голямото от доведените деца в борбата си за лидерство има подкрепата на по-малките си братя и сестри, то другото дете (без братя и сестри) трябва да разчита само на себе си.

Най-трудно е положението на детето, което е било единствено в предишното си семейство. В „доведеното“ семейство то губи своя привилегирован статус, престава да бъде единствен обект на любовта и грижите на родителите и се превръща в „едно от децата“.

- Друг, често срещан, вариант е, когато децата се обединяват срещу родителите. Те ги възприемат като „общ враг“ и насочват усилията си да ги разделят. В този случай децата се интересуват от отношенията помежду дотолкова, доколкото не пречат на общата им цел. Практиката показва, че те често успяват да го постигнат, защото са не само изобретателни, но и непредвидими в своите действия.

- Трети вариант е наличието на **сексуално насилие между доведените братя и сестри**.

Става дума за инцест в семейството в по-широкия смисъл на тази дума (не само между биологични братя и сестри, а между децата, които живеят заедно в едно семейство).

Както изследванията, така и форумите в Интернет-пространството, показват, че този вид инцест е често срещан в живота.

✓ **Когато в семейството, освен доведените деца, се роди дете от новата съпругеска двойка.**

В общуването между родителите ситуацията се обозначава като „моето“, „твоеето“, „нашето“ дете (или „моите“, „твоите“, „нашите“ деца) и се приема по различен начин от родителите и от децата.

За родителите новото, „общото“ дете е символ на тяхната любов и близост.

За децата обаче то е „натрапник“ и „заплаха“ както за отношенията им с родителите, така и за вече изградените отношения между тях самите.

Грижите на родителите за бебето ги карат да се чувстват „излъгани и онеправдани“, несправедливо лишени от родителско внимание; отговорностите и задълженията, които те самите трябва да поемат, засилват недоволството им от новороденото (и от родителите, които са „им го натрапили“).

Освен това, те са си извоювали свое психическо пространство в семейството и не желаят да пуснат новото дете в това пространство. Следователно то трябва да се бори за място в детската общност. Неговата борба обаче среща общата съпротива на децата и независимо че е най-малкото, може да се окаже в изолация.

### ➤ **Проблеми в отношенията „родители–деца“**

#### ✓ **Създаване на коалиции**

От гледна точка на семейството като система *коалиция* е обединяване на двама или повече членове на семейството срещу друг негов член или срещу цялото семейство.

Най-често срещаните коалиции в „доведеното“ семейство са:

- *На единия родител с неговото дете срещу другия, доведения родител.*

Такава коалиция отслабва родителската власт на доведения родител над детето на неговия съпруг.

- *На единия родител с неговите деца срещу другия родител и неговите деца.*

Според И. Хамитова „в този случай между децата са вероятни конфликти, в които неизменно ще се намесват родителите, всеки на страната на „своето“ дете. Между родителите, най-вероятно, също ще възникнат конфликти по повод поведението на децата. При това, всеки от съпрузите ще оправдава поведението на своето дете и ще осъжда другия“ [14].

- *Единият родител създава коалиция със своето дете срещу другите (доведените) деца в семейството.*

В този случай на влязлото в коалиция дете ще се позволява повече, отколкото на другите деца.

- *Единият или и двамата пра-родители се обединяват със своите внуци срещу доведения им родител.*

В тази коалиция пра-родителите може да прикриват пред доведения родител училищните неуспехи на децата или други техни простъпки [вж. подробно: пак там].

Всички тези коалиции са по вертикала, т.е. между представители на различни поколения.

Възможни са и коалиции по хоризонтала. Те са между представители на

едно и също поколение. В „доведеното“ семейство това е коалицията между децата срещу родителите.

Коалициите в семейството (в частност, в „доведеното“ семейство) са показател за дисхармония в отношенията и играят ролята на деструктивен фактор в семейството.

Спецификата им в „доведеното“ семейство е, че по принцип, са насочени не срещу биологичния, а срещу доведения родител. Изключение прави коалицията между децата срещу родителите.

#### ✓ *Педагогически проблеми*

• *Един от тях са противоречивите изисквания на родителите към децата*

Когато в „доведеното“ семейство само единият партньор е довел дете (деца), противоречието е между неговите изисквания и тези на доведения родител.

Както вече бе изтъкнато, изследванията показват, че за разлика от биологичния родител, който предявява по-строги изисквания към децата си, доведеният родител е много по-снизходителен и изискванията му към децата са силно занижени.

Когато и двамата съпрузи са довели деца в семейството, противоречието е между изискванията на родителите към своите и към доведените деца.

Възможно е също към децата да се проявят не само противоречиви, а и взаимно изключващи се изисквания.

Противоречието в родителските изисквания поставя децата в ситуация без изход, защото, ако изпълнят изискванията на единия родител, се оказват виновни пред другия, чиито изисквания не са изпълнили.

Ако се опитат да примирят изискванията на двамата родители, те са виновни и пред двамата, тъй като изискванията и на единия, и на другия са изпълнени частично.

• *Противопоставяне на децата, доведени от единия и от другия родител, в резултат от педагогически неадекватно поведение*

Това се постига по различни начини, всеки от които може да се реализира изолирано или в съчетание с други.

Най-често прилаганите сред тях са:

» Поставяне на децата в противоположни психологически роли – на „Детето-крал“ и на Пепеляшка“, на „Победителя“ и на „Неудачника“, на „Любимеца“ и на „Изкупителната жертва“, на „Винаги правия“ и „Винаги виновния“.

» Фаворизиране на едно от децата и игнориране на останалите.

» Включване на децата от родителите в различни семейни „военни съюзи“ и различни коалиции.

» Етиктиране на децата с противоположни етикети – от една страна,

„умник“, „победител“, „шампион“, „незаменим помощник“, а от друга – „Глупак“, „идиот“, „калпазанин“, „мърльо“.

» Прилагане на различни тактики на възпитание към отделните деца.

Например „опека“ спрямо едно от децата и „ненамеса“ спрямо друго. Или „конфронтация“ срещу „опека“, „конфронтация“ срещу „мирно съвместно съществуване“ и т.н.

» Превръщане на някое от децата в обект на перманентно физическо, психическо или сексуално насилие и неприлагане на насилие спрямо другото дете или другите деца. [За понятията, свързани с педагогическите проблеми, вж. подробно: 5.]

По какъвто и начин да се осъществява противопоставянето на децата в „доведеното“ семейство, то поражда конкуренция между тях, а тя на свой ред намира израз в конфликтите и агресията помежду им.

• „Игри“, които единият или и двамата родители играят с децата

Към тези „игри“ се отнасят: „Пипнах ли те, кучи сине!“, „Стражари и апаши“, „Скандал“, „Петно“, „Задънена улица“, „Ритни ме!“ [вж. подробно: пак там].

Те могат да бъдат еднакви или различни, но винаги са израз на емоционално не-приемане на детето от родителите.

Така например „играта“ „Ритни ме!“ по принцип се играе от доведената баща с децата на майката. За да избегне конфликтите с тях или поради липса на опит (ако не е имал семейство и деца), той се държи с тях не като родител, а като приятел. И тъй като приятелството предполага равенство, а не комплиментарни отношения, децата свикват той да не предявява към тях никаква строгост и възискателност и не изпитват респект към него, какъвто той неоснователно очаква от тях. В резултат, бащата започва да се чувства обиден от детското неуважение, макар че самият той е причината за него.

„Играта“ „Скандал“ най-често се играе с момичето, когато то вече е достигнало юношеска възраст, от нейния биологичен баща. Тук доведената майка се държи както бащата от „играта“ „Ритни ме!“, т.е. предпочита ненамесата и снизходителното отношение. Тя остава на същата позиция дори когато момичето избяга от вкъщи или прекалено рано се омъжи.

„Пипнах ли те, кучи сине!“ и „Стражари и апаши“ може да се играят от всеки родител (биологичен или доведен) с всяко от децата (биологично или доведено), когато родителите разберат, че децата ги лъжат за училищни неуспехи или за постъпки, извършени от тях, за които знаят, че няма да получат родителското одобрение.

Като се има предвид, че от гледна точка на транзактивната психология „игрите“ са проява на деструктивно родителство и съдържат „скрита уловка или капан“, в „доведеното“ семейство те постепенно, но сигурно разрушават не само отношенията между родителите и децата, но и семейните отношения като цяло.

• *Влиянието на пра-родителите*

В научната литература влиянието на пра-родителите не само в „доведеното“ семейство, а и във всяко друго семейство се нарича разширено родителство.

Особеностите му в „доведеното“ семейство могат да бъдат представени по следния начин:

– Към биологичните пра-родители на децата се прибавят тези на доведения родител и от четирима пра-родителите стават шест.

– И едните, и другите имат своя жизнена и семейна история със свои особености и своя специфика.

– Всеки от тях приема по свой начин създаването на ново семейство от своето дете и по свой начин приема или не приема неговия нов партньор.

– Практиката показва, че най-често те запазват или установяват отношения с биологичните си внуци и не приемат или се дистанцират от доведените.

Това по правило се случва, когато родителите не са били съгласни с брака на своето дете, особено ако то е единствено и не е имало брак и семейство дотогава, а партньорът му е имал предишен брак и дете от този брак, което довежда в новото семейство. За тях и партньорът, и доведеното от него дете са нежелани. Уважавайки избора на собственото си дете, обаче по-късно те може да установят контакт с неговия партньор и роденото от новия брак дете (което е техен биологичен внук), но към доведените си внуци остават дистанцирани.

– Освен това, пра-родителите често предават на биологичните си внуци своето собствено отношение към доведения родител и неговите деца, правейки това отношение и тяхно.

– Независимо от възпитанието, към което се ориентират родителите в „доведеното“ семейство, пра-родителите продължават да се придържат към своите възпитателни възгледи и своето педагогическо поведение.

## ИЗВОДИ

1. „Доведеното“ семейство се характеризира с нова за съпрузите и децата семейна ситуация.

Тя е свързана с промени в цялостната организация на семейния живот, с нови роли и нови отговорности, а така също – и с нови проблеми, произтичащи от самата същност на „доведеното“ семейство.

2. Променя се съставът на подсистемите в семейството, формира се нова система от вътрешно- и външносемейни отношения, създават се нови коалиции.

3. Педагогическите проблеми са проекция на новите семейни отношения и преди всичко – на начина, по който се възприема и осъществява родителската роля.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Т. Психология семьи. С.Пб., 2007.
2. Арнаутова, Е. Стабильность семьи, основанной на повторном браке. – *Семейная психология и семейная психотерапия*, 1997, 2.
3. Брак и семейство (социологически поглед). (Съст. Е. Тодорова). С., 1994.
4. Бъчева, С. Типове семейства, според характера на семейните отношения, и възпитанието на детето в тях. – В: ГСУ, ФП, Книга Педагогика, т. 104 (публикуван на [www.uni-sofia.bg](http://www.uni-sofia.bg) – Факултет по педагогика, Официални издания).
5. Бъчева, С. Семейство и дете. С., 2009.
6. Гидденс, Э. Повторный брак и сводные родители. – [http://society.polbu.ru/giddens\\_sociology/ch118\\_all.html](http://society.polbu.ru/giddens_sociology/ch118_all.html) – 15.01.2011.
7. Кратохвил, С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. М., 1991.
8. Кузнецов, А. Сводные братья и сестры. – <http://mama.ru/cublics/view/id/295> – 15.01.2011.
9. Лазаров, В. Детството на извънрешители на тежки престъпления. (дипл. работа). С., 2000.
10. Сантрок, Д. Доведени (заварени) деца. – В: *Енциклопедия по психология*. (Прев. от англ.). Под ред. на Р. Корсини. С., 1998.
11. Сводная семья. – [www.proz.com/.../2314388-famille\\_recomposee.html](http://www.proz.com/.../2314388-famille_recomposee.html) – 10.01.2011.
12. Сводные семьи и повторные браки. – [www.coolady.ru/Semeynaya.../Svodnye-semi-i-povtornye-braki.html](http://www.coolady.ru/Semeynaya.../Svodnye-semi-i-povtornye-braki.html) – 12.01.2011.
13. Сводный брат/сводная сестра. – [ru.wikipedia.org/.../сводная\\_сестра](http://ru.wikipedia.org/.../сводная_сестра) – 15.01.2011.
14. Хамитова, И. Диагностика семьи. – *Журнал практической психологии и психоанализа*, 2004, 4.
15. Clingempeel, W. and E. Brand. Quasi-kin relationships, structural complexity, and marital quality in stepfamilies: A replication, extension, and clinical implications. – *Family Relations*, 34, 1985, 3, 401–409.
16. Duberman, I. *The reconstituted family: A study of remarried couples and their children*. Chicago, 1975.
17. Garbar, C., F. Theodore. *Les familles mosaïque*. P., 1991.
18. Mackline, E. Non-traditional family forms. – *Journal of Marriage and the Family*, 42, 1980, 4, 905–922.

Постъпила януари 2012 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ПОЛИТИКА НА БЪЛГАРСКАТА ДЪРЖАВА ЗА ПЕРИОДА 2009–2013 ГОДИНА

ЕМИЛИЯ ЕНИЧАРОВА

*Emiliya Enicharova. THE EDUCATIONAL POLITIC OF THE BULGARIAN STATE FOR THE PERIOD OF 2009–2013*

On a territorial level the purpose of the study is to represent the essence of the politics and the political parties, general and the most of current ideas for the development of the education in Bulgaria, declared in the programs of the political parties and the government documents for the period of 2009–2013.

Целта на това проучване е да продължи традицията по отразяване на българската държавна политика в сферата на образованието [вж.: 3 и 4]. Основните задачи са свързани с изясняване на въпроса за възникването и същността на политиката и политическите партии; анализ на предизборните програми (в частта им за образованието) на парламентарно представените партии (мандат 2009–2013 г.); анализ на актуални правителствени програми в областта на образованието; открояване на стратегическите цели за развитие на българското образование, по които съществува консенсус между парламентарно представените политически сили. Целта и задачите определят изследователските методи, водещи сред които са проучване на научни публикации и автентични партийни и правителствени документи.

## ВЪЗНИКВАНЕ И СЪЩНОСТ НА ПОЛИТИКАТА

Възникването на политиката се свързва със създаването и развитието на градовете държави, наречени „полиси“, откъдето произлиза понятието „политика“ – управление на полиса. В обществата до тяхната поява определящата социална връзка е родовата, кръвната връзка. Поради това животът се регулира от правила, установени в миналото, предавани от поколение на поколение и затова превърнали се в свещени и неприкосновени. Властта в племето е осветена от традицията и обичаите. Това е т.нар. власт на авторитета или „властта на мъртвите“ [28, с. 23].

Градът държава се появява в отговор на няколко основни обективни потребности. Във времена, когато войните са ежедневие, обединяването на няколко общини, притежаващи единна военна сила и укрепление, е било ефикасно решение на въпроса за отбраната. Заедно с това, развитието на земеделието, скотовъдството и търговията е създавало естествени условия за обвързване на съседни общини чрез общ пазар, който постепенно се превръща в център на живота в новата социална общност [пак там, с. 24]. Друга съществена причина за възникването на държавата е свързана с усъвършенстването на оръдията на труда, довело до повишаване на производителността, която от своя страна формирала излишъци от стоки и продукти. Част от родовете, съставящи племената, семейства, а и отделни хора, концентрирали значителен материален ресурс, който постепенно ги поставил начело на обществото. Трансформирането на икономическия потенциал в политическа власт било неизбежно, тъй като за сметка на забогатяването на едни се стигнало до обедняването и попадането в зависимост от тях на други групи хора. В резултат на това се формират нов тип социални отношения – между бедни и богати, между собственици, между свободни и роби. В тези отношения родовата връзка вече няма значение. Появила се необходимостта от нови вид социална връзка, която да отразява новите социални качества на хората. Променената социално-икономическа структура поставила началото на непозната до този момент организация на обществото – градът държава, възникнала от обединяването – доброволно или насилствено – на няколко териториални общини [пак там].

В града държава отделният човек е обвързан чрез система от нови общоприети права и задължения с хора, с които няма кръвна връзка. Това неминуемо води до приемането на редица ограничения [вж.: 8, с. 19], но именно чрез тях – правата, задълженията и ограниченията – той става част от качествено различно цяло, подчинявайки му се. Това е нов тип социална връзка – политическа връзка, олицетворяваща нов тип власт – политическата власт, чиято същност е създаването на отношения на господство и подчинение, от които има общ интерес. Силата на политическата връзка, респективно на по-



литическата власт, е именно в заложения в нея общ интерес – да се установи необходимият ред в обществото, за да се гарантира неговото оцеляване и развитие. С други думи, политическата власт е властта в общество, организирано в държава [28, 259–260].

Може да се обобщи, че възникването на политиката е резултат от потребността да се създаде такава организация в обществото, посредством която да се преодоляват основните противоречия и конфликти между отделните хора и социалните групи, които го изграждат и така да се гарантира по-нататъшното му развитие. Т.е. политиката възниква успоредно с възникването на държавата като специфична институция, чието основно предназначение е да обезпечи оцеляването на дадена човешка общност на определена територия [31]. Или както обобщава Бърнард Крик, позовавайки се на думите на Аристотел: политиката възниква в организирани общества, „...които признават, че са съвкупност от много елементи, а не от еднородно племе, религия, интерес или традиция. Политиката възниква от приемането на факта на едновременното съществуване на различни групи и оттук – на различни интереси и традиции, в рамките на една териториална единица под общо управление. Няма особено значение как точно се е породила тази единица – по силата на обичая, чрез завладяване или по географски причини. Онова, което има значение, е, че за разлика от някои примитивни общества нейната социална структура е достатъчно сложна и разслоена, за да направи политиката приемлив отговор на проблема за управлението ѝ, изобщо на проблема за поддържане на реда. Но установяването на политически ред не означава просто някакъв ред изобщо; то отбелязва раждането или признаването на свободата. Защото политиката представлява най-малкото толерантност между различните истини, приемане на факта, че управлението е възможно, всъщност най-добре се осъществява при открито разискване на съперничаещи си интереси. Политиката са публичните действия на свободни хора. Свободата е уединението на хората от публичните действия“ [8, 15–16].

От тази гледна точка, същностните характеристики на политиката се състоят в това, че тя е едновременно процес и отражение на постигнатия компромис между хората от конкретна общност по базови въпроси като отбраната, вътрешния ред, прехраната, собствеността, правата и задълженията на отделния човек, семейството и социалната група, структурирането на публичната власт, като система от специфични институции и органи на държавата, определянето на междудържавните отношения [31].

Държавата е една от най-висшите форми на организация на хората (днес съществуват разнообразни форми на междудържавни обединения, които без съмнение са по-висш тип организация от държавата и които реализират специфична политика), защото е създадена в отговор на необходимостта от защита на общия интерес. Основавайки се на ресурса на общата воля, държа-

вата придобива легитимния монопол за употреба на сила върху територията на общността, а когато обстоятелствата, свързани със защитата на общия интерес, го налагат, и извън нея. Основните институции, посредством които се реализира държавната политика, изразяващи се в установяването на определен ред във взаимоотношенията между отделните хора, социалните групи, политическите партии и държавните органи, са: парламентът, като висш законодателен орган; правителството, като изпълнителен орган, и съдебната власт, като контролиращ орган. Основен инструмент за осъществяване и защита на държавната политика са законите, посредством които се регулират и регламентират обществените отношения. В тях се отразява волята на господстващата в момента политическа сила. И въпреки че по-рядко, отколкото ни се иска, законното е синоним на справедливото или моралното и че законите не отразяват интересите на абсолютно всички членове на конкретна общност, все пак опитът доказва, че засега не съществува разумна алтернатива на реда, основан на законите [вж.: 28].

В зависимост от проблемите, които трябва да решава, държавата реализира вътрешна и външна политика. Външната политика отразява отношенията на държавата с другите държави. Вътрешната политика олицетворява усилията на държавата да разреши противоречията в конкретни области на обществено-икономическия и духовен живот. В този смисъл, вътрешната политика на една държава се състои от многобройни подразделения – икономическа политика, политика по здравеопазването, културна политика, образователна политика, политика за селското стопанство, социална политика, демографска политика, политика за туризма и т.н.

## ПОЛИТИЧЕСКИТЕ ПАРТИИ

Законът за политическите партии [5] разпорежда следното:

„чл. 2. (1) Политическите партии са доброволни сдружения на български граждани с избирателни права.

(2) Политическите партии съдействат за формиране и изразяване на политическата воля на гражданите чрез избори или по други демократични начини.

(3) Политическите партии използват демократични средства и методи за постигане на политическите си цели.

.....

Чл. 4. Организацията и дейността на политическите партии се осъществяват въз основа на конституцията, законите и в съответствие с техните устави...“

С други думи, политическите партии са посредници между гражданското общество и държавните институции. Те изразяват интересите на различните социални групи и съдействат за преодоляването на съществуващите конфликти.

Политическите партии отразяват общественото разслоение, настъпило в резултат от обективни и субективни потребности и интереси. Като обединения на хора, притежаващи общи идеи, възгледи и ценностни нагласи, партиите се стремят да наложат тези идеи и възгледи в цялата държава, което от своя страна аргументира стремежът им да овладеят държавната власт [28, с. 387].

Съществуват различни модели, обясняващи възникването на политическите партии. Така например, според институционалния модел, партиите възникват с утвърждаването на парламентаризма и с разширяването на избирателното право, а теоретиците на кризисния модел обясняват раждането на партиите с необходимостта да се преодолеят възникнали кризи [вж. по-подробно: 31].

Според Стейн Рокан възникването на политическите партии се дължи на социокултурни явления, които предизвикват конфликти вътре в обществата. Той очертава четири вида конфликти, с които е възможно да се обясни формирането на партиите: конфликт град–село, етнически конфликти, религиозни конфликти, класови конфликти [цит. по: 32]. В хода на социалното развитие някои конфликти изчезват, но се появяват нови. Вследствие на това необходимостта от функционирането на партии, структурирани под влиянието на конфликт, който вече не съществува, изчезва, а с нея и самите партии. Така се случи след 1989 г. с Българската комунистическа партия (БКП), възникнала в резултат на класовия конфликт; след 2001 г., поради изчерпването на историческата му роля, Съюзът на демократичните сили (СДС) тръгна към своя разпад. В този период обаче, поради променените социално-икономически и политически реалности, се появиха нови политически партии и движения, които предложиха на гражданите алтернатива – Национално движение Симеон Втори през 2001 г. (НДСВ), „Атака“, през 2005 г., Граждани за европейско развитие на България (ГЕРБ) през 2007 г. и др.

Създаването на Българския земеделски народен съюз (БЗНС) е резултат от конфликта град–село, а на Движението за права и свободи (ДПС) е отговор на етническия конфликт, изкуствено създаден в годините непосредствено преди 1989 г. Контрапункт на ДПС е партия „Атака“ и ВМРО – Българско национално движение, които фокусират пристрастията на крайно десните и националистически настроени избиратели.

Съществуват различни класификации на политическите партии. Според разположението им в политическото пространство партиите се определят като леви, десни, центристски, ляво- и десноцентристки, неопределени. Съ-

образно изповядваната идеология партиите са консервативни, либерални, християндемократически, социалистически, социалдемократически, националистически, националсоциалистически, фашистки, анархистки и т.н. [вж.: по-подробно: 9].

В своето изследване на българската партийна система Георги Карасиеонов [6] посочва, че идейно-политическият профил на българските политически партии след 1989 г. се формира под влиянието на два основни фактора – историческият корен и самоидентификацията. Според автора новите партии са „етикетни партии“, тъй като сами са определили своята ценностна ориентация и мястото си в политическото пространство, без да имат зад себе си нито политически опит и практика, нито ясно заявени предпочитания на избирателите. В началото на прехода основната разделителна линия беше отношението към „комунизма“ и БКП, впоследствие Българска социалистическа партия (БСП). Антикомунизмът се превърна в своеобразна идентификация за „антиляво“ и „продясно“. Той подхранваше и острата конфронтация между основните „дясна“ и „лява“ партия – СДС и БСП. Това обстоятелство същевременно мотивираше самоидентификацията на другите партии, които се наместиха по скалата „дясно–ляво“ [6, с. 132].

Като участници в демократичния избран процес българските партии изготвят предизборни програми, в които отразяват идеите си за разрешаване на проблемите в социалната, икономическата и духовната сфера. В тези документи намират място и въпросите на образованието.

## ВЪПРОСИТЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО В ПРЕДИЗБОРНИТЕ ПРОГРАМИ НА ПАРЛАМЕНТАРНО ПРЕДСТАВЕНИТЕ ПАРТИИ (МАНДАТ 2009–2013 Г.)

След парламентарните избори през 2009 г. в Народното събрание влязоха Политическа партия Граждани за европейско развитие на България (ГЕРБ), Коалиция за България (КБ), Движение за права и свободи (ДПС), Синята коалиция (СК), Партия „Атака“ и партия Ред, законност и справедливост (РЗС). Очаквано ГЕРБ спечели най-голям брой места. Традиционно всички политически формации се обърнаха към избирателите с предизборни програми, в които очертаха проблемите, които възнамеряват да решат след спечелването на властта.

За разлика от предходните предизборни кампании **КБ** предложи доста скромна платформа за развитие на образованието [7]. Мотото на тази част от програмата е от години познатият лозунг: „Инвестицията в младите – инвестиция в бъдещето“. Тази цел е мотивирана от разбирането, че днешните млади хора живеят в глобален свят, който моделира разбиранията и поведе-

нието им, безпроблемно се ползват от достиженията на високите и информационните технологии. Това е съвършено ново поколение, което обаче (както и всички предишни „млади хора“) се нуждае от протекция и мотивация. В тази връзка КБ маркира пет основни направления, в които е необходимо да се положат усилия от страна на държавата:

1. Гарантиране на равни шансове за образование, отговарящо на динамиката на реалния живот.
2. Утвърждаване на модерен професионализъм чрез регламентиране на центрове за професионално обучение.
3. Развитие на държавен фонд в помощ на малкия и средния бизнес за млади хора до 35 години.
4. Изграждане на системи за социално кредитиране на младите семейства с деца при облекчени условия от държавен фонд.
5. Привличане на младите хора и техните организации при изработване и прилагане на политиката за младежта на всички равнища [пак там].

В духа на общоевропейската образователна политика КБ прокламира като водещ принципа за образование през целия живот. В тази връзка и при отчитане на фундаменталната роля на образованието за конкурентоспособността на икономиката и за повишаване на качеството на живот на българските граждани, КБ набелязва най-неотложните задачи, които държавата трябва да реши.

В областта на средното образование се заявява намерение за продължаване на започнатите реформи, за да се гарантира достъп до качествено образование на всички деца. За целта вниманието трябва да се фокусира върху развитието на системата на целодневните училища. Важен приоритет по отношение на децата в неравностойно положение и децата от малцинствените групи е утвърждаването на ефективна система за ранна социална интеграция, разширяване на условията за овладяване на български език в предучилищна възраст и създаване на умения за учене и общуване. Целенасочена работа е необходима и с даровитите деца, която ще бъде подпомогната от фонд „Интелект“. В училищата поэтапно трябва да се въведе т.нар. „Електронен дневник“, да се усъвършенстват електронните учебни курсове за националния образователен портал. Постепенно да се преодолеят затрудненията, свързани с делегираните бюджети чрез тяхното усъвършенстване, да се подобрят условията на труд на българския учител. Професионалното образование трябва да се модернизира и оптимизира с оглед нуждите на българския пазар на труда, при съхранено държавно финансиране.

В областта на неформалното образование КБ предвижда организиране на система от клубове и институции за образование и социално общуване, както и развитие на училищата „Втори шанс“ за завършили четвърти клас и намиращи се извън образователната система деца [пак там].

За да се съхрани академичната автономия и достъпността на висшето образование, но при повишаване на неговото качество, са необходими, от една страна, стимули, в това число и европейски програми, за непрекъснато повишаване на квалификацията на преподавателите, а от друга страна, развитие на социалния характер на висшето образование чрез работещ модел за кредитиране на студенти и докторанти и стипендии за студенти по приоритетни за държавата икономически направления. Магистърските програми да бъдат практически насочени, а студентите да бъдат включвани в научно-практически дейности, свързани с национални приоритети, възможно най-рано. Както и в средното образование и тук е необходимо специално внимание и грижа за даровити студенти. Необходимостта от обвързване на висшето образование с реалните нужди на държавата предполага задълбочаване на публично-частното партньорство в практическата подготовка на студентите и в програмите за учене през целия живот [пак там].

Предизборната платформа на ДПС [25] в областта на образованието се изгражда на основата на две водещи идеи: 1. Образованието и обучението ще играят решаваща роля в справянето с множество социално-икономически, демографски, екологични и технологични предизвикателства в общоевропейски план 2. Ефикасните инвестиции в човешки капитал посредством системите за образование и обучение са съществен елемент от цялостната стратегия на Европа за високи нива на устойчиви и основани на знанието растеж и работни места, които са залегнали в основата на Лисабонската стратегия [пак там].

На тази широка основа ДПС извежда разбирането си за значението на българската образователна система, която трябва да осигури, от една страна, лична, социална и професионална реализация на всички граждани и, от друга страна, устойчив икономически просперитет и пригодност за заетост при утвърждаване на демократичните ценности, социалното сближаване, активното гражданско участие и междукултурния диалог. От тази гледна точка, ДПС конкретизира четири стратегически цели, към които трябва да се стреми държавната политика в областта на образованието в периода 2009–2013 г.:

1. Превръщане на ученето през целия живот и мобилност в реалност.
2. Подобряване качеството и ефективността на образованието и обучението
3. Утвърждаване на равнопоставеността, социалното сближаване и активното гражданско участие.
4. Разгръщане на творчеството и новаторството, включително предприемчивостта, при всички степени на образование и обучение [пак там].

Като коалиционен партньор в управлението на страната в периода 2005–2009 г. ДПС отчита постигнатото в областта на образованието и констатира,

че „същинската реформа ... тепърва предстои“. Тя трябва да гарантира приложимост на знанията и уменията, да осигурява приемственост, логическа обвързаност между етапите и степените на образование, реализация на пазара на труда. Т.е. образователната реформа трябва да се насочи към съдържанието и целите на образованието и то не само формалното образование, но и структурите на неформалното образование. Този актуален извод произтича от изключителната динамичност, с която се развива икономическата среда. Принципиният въпрос, който стои пред българското образование според ДПС е не диплома за цял живот, а учене през целия живот, което ще рече, че реалното предизвикателство днес е да се възприеме ученето във всичките му форми – формално, неформално и самостоятелно. Във връзка с това е необходимо да се даде реален шанс за валидиране на знанията и компетентностите независимо в каква форма са придобити – формална или неформална, да се даде втори шанс на възрастното поколение за образование, да бъдат включени работодателите като естествен елемент на образователната система [пак там].

Според ДПС ученето през целия живот може стане реалност, при положение че бъдат създадени национални квалификационни рамки, свързани с Европейската квалификационна рамка, и ако се върви по посока на създаване на по-гъвкави модели за обучение, включително на по-лесен преход между различните сектори на образование и обучение.

Подобряването на качеството и ефективността на образованието и обучението трябва да се разглежда в единство с равния достъп до качествено образование за всички. Един от основните фактори, които оказват пряко влияние върху това, е свързан с изграждане на „концептуална, подредена, непротиворечаща си, пълна и в същото време отворена нормативна уредба, съдържаща европейския контекст; ясно регламентираща правата и задълженията на участниците в образователно-възпитателния процес, на институциите и неправителствения сектор; въвеждаща в системата принципите на партньорството, на подкрепата и мотивацията; създаваща сигурност и ясна перспектива за обучение и реализация“ [пак там]. Следващият елемент е свързан със създаване на ефективна, ясна, прозрачна и демократична система на контрол и управление на българската просвета, в която функциите и отговорностите са ясни и отграничени. В тази система трябва да заемат своето място органите на местното самоуправление, училищните настоятелства, родителската общност, учениците, неправителствените организации. Държавата да запази и развие функциите си по формулиране и прилагане на образователните стандарти и контрола по изпълнението им, като се създаде модерна система за инспектиране, чиято задача да бъде осъществяването на анализи и оценки на качеството, извеждане на изводи, предлагане на решения. Следващото важно звено е усъвършенстването на структурата на училищ-

ното образование, която трябва да се разглежда като средство за реализиране на образователните цели. Според ДПС настоящата училищна структура не е в интерес на принципа за равен достъп до качествено образование. За реализиране на този принцип ДПС предлага задължителната предучилищна подготовка и възпитание да се увеличи на две години, и увеличаване с една година на основното образование, за да се постигне обвързаност с регламентираната в Конституцията на Република България 16-годишна задължителна възраст за образование, със завършена степен на основно образование в IX клас [пак там].

Сред приоритетите на ДПС се откроява въпросът, свързан с утвърждаването на равнопоставеността, социалното сближаване и активното гражданско участие. В тази област най-съществената задача на българската образователна система е да осигури на всички учащи се, в това число на тези с неравностоен социален произход, със специални образователни потребности, на малцинства и мигранти, равен достъп до качествено образование чрез насърчаване на приобщаващо образование, даване на възможности за втори шанс, осигуряване на индивидуален подход в обучението и създаване на подкрепяща среда. Образованието трябва да насърчава межкултурните компетентности, демократичните ценности и зачитането на основните права, борбата срещу всички форми на дискриминация, като подготвя младите за положително взаимодействие с връстниците им с различен произход. В това ДПС вижда възпитателната функция на училищата [пак там].

Особено болезнен е въпросът за оптимизирането на училищната мрежа. Решаването му трябва да се базира на качествено образование, местожиенето на ученика, защото това ще окаже вторичен ефект върху съхраняването и икономическото развитие на по-малките населени места.

За преодоляване на разликата в образоването между различните видове училища и училищата в града и селото ДПС счита, че е необходимо принципът за конкуренцията да се съчетава с принципа на партньорството и подкрепата [пак там].

В предизборната си програма ДПС отделя специално внимание на въпроса за овладяването на книжовния български език като важен фактор за утвърждаването на равния достъп до качествено образование, в социалното партньорство и активното гражданско участие. Този проблем обаче трябва да се решава успоредно с този за изучаване на майчиния език от малцинствата и мигрантите в името на идеята за демократичните ценности и межкултурния диалог.

По повод тревожното нарастване на броя необхванати и отпадащи от образователната система деца ДПС е на мнение, че досегашните мерки са неефективни, защото включват само социални и подкрепящи механизми като безплатни учебници, закуска, превоз, лишаване от детски добавки при



отсъствия. Вниманието на държавата трябва да се насочи към образователните аспекти – училището да се превърне в притегателен център, да предлага добра професионална подготовка, мотивация на учителите за труд, да предизвиква уважение към учителя и труда му, достъпност на учебното съдържание, учебниците и помагалата, модерна база, естетична среда, активно взаимодействие с родителите и неправителствения сектор. Интеграцията на децата от малцинствата трябва да бъде един от най-силните акценти в образователната политика на държавата [пак там].

В системата за професионално образование и обучение е необходимо да се осъществят реформи, които да я направят гъвкава и ефективна, за да отговори на динамиката на икономическите промени в глобален план. Тя трябва да дава възможност за повишаване на квалификацията и преквалификацията чрез система от надграждащи се и допълващи се модули. Учебните програми и съдържание да могат да се актуализират в съответствие с новостите в съответните направления, а стажовете и практиките да се провеждат в във водещи фирми с модерно оборудване. Мрежата от професионални училища трябва да бъде ефективна като географско разположение и да е пряко обвързана с реалните работодатели [пак там].

Мотото на предизборната платформа в областта на просветата на СК е „Образованието – модерно и конкурентноспособно“ [29]. В началото е осъществен критичен анализ на резултатите от действията на правителствата след 2001 г. в сферата на образованието, като изводите са изцяло отрицателни. Мнението на СК е, че в периода 2002–2009 г. са осъществени само псевдореформи, в резултат на което се стигна до най-голямата учителска стачка в историята на съвременното ни образование. Приетата и осъществявана национална правителствена стратегия за развитие на училищното образование до 2015 г. се определя като „недоразумение като концепция, цел и управленски действия“. Причината за това е, че тя, според СК, утвърждава колективистична среда на обучение в училищата и командно-административна система на управление. Поради липсата на индивидуален подход към учениците „се създават еднакви хора с еднакви „интереси“. Качеството на обучението не се свързва с личните качества и проявени способности от учениците. Това, според СК, е причината за демобилизацията на обществото, както и за загубената от нацията демократична идентичност и способност да генерира национално богатство [пак там].

Във връзка с това СК предлага да се промени философията на българското средно образование, да се преформулират целите и принципите на функциониране на образователната система. Държавната трябва да има пред вид четири основни проблема, при дефинирането на образователната политика:

1. Демографската криза, която влошава структурата на образователната система.

2. Ниско качество на образование, свързано с лошо външно и вътрешно оценяване, което се извява в ниски критерии за матура, неактуализирани образователни изисквания, снижени критерии за акредитация.
3. Висши училища, обучаващи без акредитация и издаващи фалшиви дипломи.
4. Стопанска криза и нови изисквания на пазара на труда [пак там].

Според СК тези проблеми ще се решат посредством изграждането на училищни и университетски мрежи с по-добър достъп и по-качествено образование, което ще гарантира стабилност и сигурност на средното и висшето образование; премахване на корупционните практики, свързани с фалшивите дипломи и с акредитацията на някои висши училища; професионално образование за осигуряване на заетост. Достигането на тези глобални цели ще се постигнат чрез оптимизация на училищните и университетски мрежи; адекватност на изискванията за матурите и въвеждане на задължителна матура по гражданско образование; промяна на законодателството, даващо право на контрол и санкции на Министерството на образованието за отнемането на образователни права за учебни институции с доказано производство на фалшиви дипломи; нормативни санкции за отсъствието на преподаватели и учаци се от занятия; изграждане на курсове към професионалните гимназии за придобиване на занаят; предоставяне на финансов ресурс на колежи и университети, които изграждат и реализират програми по професии; съставяне на нов списък на професиите за обучение, в съответствие с търсенето на пазара на труда [пак там].

Партия „Атака“ формулира идеите си за развитие на образованието на базата преди всичко на острите демографски проблеми. В програмата [27] се посочва, че раждаемостта у нас е малко над 70 000 души годишно, „като само една трета от този прираст е от български етнически произход.“ Според „Атака“ „сегашната държавна политика не стимулира раждаемост, която да увеличава и обогатява обществото ни с образованост, култура, професионални умения. Днешната държавна политика ... стимулира етнизацията на обществото, дезинтеграцията на различни групи ... не поставя изисквания към качеството на отглежданите деца, а това води до ... увеличаване на неграмотните, нискокултурните, престъпните слоеве на обществото...“. Мерките, които трябва да се вземат, са свързани с изграждане на стратегически планирана икономика, „която е национално суверенна в рамките на отворения днес свят, която е социално справедлива и държавно регулирана, така, че секторите образование, здравеопазване и пенсионна система да са защитени и да осигуряват еднакъв достъп до здравни услуги на всеки български гражданин и възможност за базово безплатно образование – за сметка на държавния бюджет.“ Заедно с това е необходимо да се промени целта на

стимулирането на раждаемостта от държавата – тя трябва да бъде раждане, отглеждане и възпитание „единствено на български граждани, уважаващи и зачитащи българските национални интереси и идеали, българската конституция и закони, българските наредби и традиции“. Помощите за отглеждане на дете да се дават само ако се полагат реални грижи, родителите не участват в престъпления. Тези средства да се изплащат на майките до постъпването на детето в училище, след което да се преобразуват в ученически стипендии и да се отпускат съобразно успеха на ученика. Родители, които неправомерно са получавали помощи, да ги връщат на държавата [пак там].

**РЗС** не представя програма за развитие на образованието.

На 10.05.2009 г. **ГЕРБ** представи на българските избиратели антикризисна програма [1]. В нея е отделено място и на образованието, защото по думите на съставителите ѝ тя ще има ефект, ако е „обърната към хората и ... инвестира в техния потенциал“. За целта се предвижда да се дадат данъчни облекчения за работодателите, които инвестират в образованието и преквалификацията. Със специални преференции ще се ползват фирмите, които финансират обучението на добрите студенти в специалности, които самият бизнес ще определя според нуждите на пазара на труда, както и тези, които отделят средства за допълнителна квалификация и преквалификация на своите служители. Като допълнителна мярка се предлага подобряване на съществуващата схема за отпускане на студентски кредити, гарантирани от държавата. Тази мярка е с цел ограничаване на безработицата сред младите в периода на криза, подобряване на достъпа им до образование [пак там].

В същинската си предизборна програма **ГЕРБ** [2] обективно отразява съществуващите проблеми в сферата на образованието, очертава стратегическите приоритети в тази област, формулира основните задачи на образователната политика. Заедно с това се анализира системата на финансиране на учебното дело, посочват се затрудненията в научноизследователската и развойна дейност и целите на политиката в тази сфера.

Според анализа на **ГЕРБ** основните проблеми на образованието са в:

1. *Сферата на комуникацията*. Затрудненията в комуникацията в образователната система са свързани с липсата на ефективни регулативни механизми, с лошия имидж на образованието сред широката общественост, която обвинява именно училището за всички несполуки на децата и младите хора, както и с факта, че информирането, консултирането и ориентирането не се осъществява в образователния сектор.

2. *Ресурсите*. По отношение на ресурсите се констатира, че материалната база е остаряла, неефективна и лошо стопанисвана, финансирането на образованието и на научноизследователската дейност освен, че е недостатъчно, но и е неефективно разпределено, а гражданите финансират и пряко голяма част от образователните услуги, които вече са финансирани с данъ-

ците си. Сериозен проблем е, че не се инвестира в човешките ресурси на базата на адекватна оценка на потребностите. Недостатъчни са средствата, предвидени за подготовката, подкрепата и продължаващото образование на учителите и преподавателите във висшите училища. И не на последно място, финансова реформа, предприета в средното училище не е обвързана с качеството и достъпността, а нормативните противоречия, съдържащи се в нея създават напрежение, отразяващо се върху качеството на образованието и грижата за децата [пак там].

3. *Управлението и контрола.* Проблемите в областта на управлението и контрола са многообразни. Нормативната рамка, освен че е ненужно усложнена и често се променя, но и е противоречива. При това се констатира, че не се познава нито от гражданите, нито в достатъчна степен от образователните среди. Липсва оптимална хармонизация с нормативната уредба на Европейския съюз. Поради това, че са свръх централизирани, управлението и контролът по скоро са неефективни. Практиката и анализите сочат, че липсва яснота в делегиране на отговорностите между централните и местните органи на властта, а това силно затруднява контрола върху дейността на образователните институции. В резултат, съвсем не без основание, се създава впечатлението за колективна безотговорност. Липсва съвременна ефективна система за оценяване в образованието, няма и услуги в областта на професионалното ориентиране в основните и средните училища. Учебното съдържание е твърде далече от съвременните нужди, на практика е нарушена връзката между различните етапи на образование. На предучилищното възпитание все още се гледа като на социална услуга, а не се схваща като съществен етап в цялостното развитие на човека. Професионалното образование и обучение са неадекватни на съвременните изисквания на пазара на труда. Висшето образование не е конкурентоспособно, механизмът за акредитация на университетите е тежък и неефективен, академичната автономия е фиктивна, а управлението на голяма част от висшите училища е неефективно [пак там].

4. *Информационното осигуряване.* В областта на информационното осигуряване липсва възможност за свързване на образователната система с потребностите и с желанията на хората, няма подходящи условия и стимули за създаване на центрове за професионално ориентиране и консултиране [пак там].

От тази позиция ГЕРБ формулират своите „Стратегически приоритети в образователната политика“, които са определени на базата на добрата българска практика и в съответствие с документите на ЕС и са групирани в три основни направления:

I. *Качество на образованието.* В това направление, като начало, е необходимо да се осъществи обективен анализ, който да гарантира, че предлага-

ното и финансираното с публични средства образование е съобразено с интересите на потребителите. На тази основа трябва да се изработи система от индикатори за неговата ефективност. ГЕРБ предвиждат създаването на модерна визия за кариерно развитие и квалификация на работещите в сферата на образованието, както и на интегрирано учебно съдържание. Обучението трябва да бъде проектно, за да се гарантира приложимост на образователния продукт. В сферата на висшето образование е необходима конкуренция, повишен контрол и усъвършенстване на акредитационните механизми, изграждане на система за устойчива комуникация, която да осигурява и насърчава информираното участие на всички партньори в образователния процес за включване в дейностите по неговото тестване, усъвършенстване и ефективно управление [пак там].

II. Равен достъп до образование и отваряне на образователната система. Според ГЕРБ равният достъп до образование и отваряне на образователната система ще стане реалност при положение, че се работи за постигането на няколко взаимосвързани подцели: 1. Развитие на включващото образование за децата със специални образователни потребности; 2. Достъп и качество на образоването на децата от етническите малцинства; 3. Превенция на отпадащи от училище деца и мерки срещу неграмотността; 4. Подкрепа за надарени деца; 5. Достъп до професионално образование и обучение; 6. Достъп до висше образование.

За всяка от тези подцели ГЕРБ аргументирано посочва какво е направено до момента, какви са затрудненията, какви конкретни действия трябва да се предприемат [пак там].

III. Условия и среда за реализиране на практика на образователната концепция „Учене през целия живот“. Важно е да се посочи, че ГЕРБ, КБ и ДПС имат еднакви позиции по отношение на стратегическите цели на образованието [пак там].

Реализирането на това стратегическо направление зависи от осъществяването на няколко задачи:

- Изграждане на ефективни партньорства за реализация на непрекъснатото образование. Тук се посочва, че е необходимо да се търси съдействието не само на структури от сферата на формалното образование, но и на такива от неформалното образование.
- Достъп до различни форми на непрекъснато образование с цел придобиване на нови умения. Това означава разширяване и разнообразяване на достъпа до университетите чрез създаване на възможности за усъвършенстване на квалификацията, без да е необходимо да се завърши пълна програма, както и за даване на кредити за наличен професионален опит; предлагане на различни начини на обучение, които позволяват ученето да бъде успешно съчетавано с работата или

със семейните ангажименти; зачитане от висшите училища на знанията и уменията, придобити преди постъпването в него – акредитация на предишно учене и акредитация на предишно учене чрез професионален опит.

- Нови подходи в преподаването и ученето, базирани на информационните и комуникационните технологии.
- Оценяване и валидиране на ученето през целия живот. За целта е необходимо да се разработят системи за официално признаване на полученото образование и за оценка на качеството му. В случая става въпрос за признаване на индивидуалните знания, умения и опит, придобити за дълъг период и с различно съдържание, включително и в структурите и формите на неформалното и информалното образование [пак там].

В предизборната си програма ГЕРБ формулира седем задачи на образователната политика: 1. Изграждане на работещ координационен механизъм за инициране, приемане и прилагане на интегрирана политика в областта на образованието; 2. Изграждане на обща оценка и усъвършенстване на нормативната рамка на образованието, чиито най-важни резултати трябва да бъдат свързани с отстраняване на противоречията, намаляване броя на подзаконовите нормативни актове и хармонизиране на националното с европейското образователно законодателство; 3. Изграждане на обща оценка за съответствие между стандартите за учебно съдържание и средствата за тяхното постигане – учебни програми, учебници и квалификация на учителите; 4. Преструктуриране на системата за придобиване на докторска степен и за заемане на научни и преподавателски длъжности; 5. Укрепване на управлението на университетите чрез разделяне на финансовата от академичната власт и създаване на настоятелства и Съвет по висше образование и наука; 6. Премахване на забраната за откриване на чуждестранни висши училища в страната; 7. Разработване на система от антикорупционни мерки [пак там].

По отношение финансирането на образованието ГЕРБ предвижда да се създадат условия за повишаване притока на публични и частни средства към средното и висшето образование; създаване на единни разходни стандарти за финансирането на дете/ученик; задълбочаване на финансовата децентрализация.

Стратегическите приоритети на ГЕРБ в сферата на научноизследователската и развойна дейност са свързани с изграждане на икономика на знанието като част от участието на Република България в Европейското образователно пространство; стимулиране на иновационната активност чрез въвеждане на нови механизми за финансова подкрепа; оптимизиране на партньорството между науката и бизнеса при споделяне на риска от инвестиции в нови производства и продукти.

Съгласно предизборната програма основен инструмент за осъществяване на образователната и научна политика на ГЕРБ ще бъдат различни програми, които партията ще разработва с участието на български и европейски специалисти [пак там].

## АКТУАЛНИ ПРАВИТЕЛСТВЕНИ ПРОГРАМИ ВЪВ ВРЪЗКА С ОБРАЗОВАНИЕТО

Един от базовите документи, очертаващ в детайли образователната политика на българската държава за десетгодишен период от време, е **„Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015 г.)“** [10] (за краткост ще се използва наименованието „програмата“). Въпреки че програмата е приета от правителството на тройната коалиция – КБ, ДПС и Национално движение Симеон Втори – тя е реално действаща по време на управлението на ГЕРБ, а това е най-сполучливото доказателство за приемственост в усилията на политическите партии в сферата на учебното дело.

В програмата са прокламирани основните принципи, на чиято основа трябва да се осъществява промяната в българската образователна система. От една страна, е нужен баланс между традиционните ценности на българското образование и необходимостта от усъвършенстване и прозрачност на управлението, а от друга страна, трябва да се гарантира предвидимост на развитието и стабилност на решенията в системата на училищното образование. Стратегическите цели, към които ще се стреми държавата в сферата на образованието, са равен достъп до образование и качествено образование.

На основата на сериозен анализ в програмата се посочват осем проблема в училищното образование, както и мерките за тяхното преодоляване:

1. Вместо да се провокира мислене, самостоятелност и формиране на умения, от учениците се изисква механично запаметяване и възпроизвеждане.

Във връзка с ориентирането на училищното образование към провокиране на мисленето и самостоятелността, към формиране на практически умения и развитие на личността се предвиждат два вида мерки: а) мерки в процеса на обучението и б) мерки в процеса на възпитанието.

Мерките в процеса на обучението са многообразни. Необходимо е съвременяване на учебното съдържание, учебните планове и програми, за да се създадат предпоставки за насърчаване на самостоятелното мислене и изграждане на практически умения у учениците. По отношение учебниците и учебните помагала се налага разработване на нови изисквания към тяхното

съдържание, оценяване и одобряване. Друга мярка в процеса на обучението е свързана с въвеждане на Информационните и комуникационни технологии. Това означава осигуряване на високоскоростен интернет във всяко училище, изграждане на национален образователен портал, разработване на електронни учебни курсове и осигуряване на мултимедия във всяко училище.

Мерките в процеса на възпитанието касаят издигането на образователно-възпитателната роля на детската градина, ритуализацията на училищния живот, превръщането на училището в територия на учениците и развитие на извънкласната и извънучилищната дейност [пак там].

2. Липса на система за национално външно и вътрешно оценяване на качеството на образованието.

Програмата предвижда системата за контрол и оценка на качеството да бъде променена чрез: а) развитие на системата за вътрешно оценяване – това предполага широко застъпване на тестовете както в процеса на оценка на знанията и уменията на учениците през учебната година, така и като форма за оценяване на входящото и изходящото ниво и б) изграждане на система за външно оценяване – това означава задължително оценяване на знанията и уменията на учениците в края на всеки образователен етап чрез национални стандартизирани изпити [пак там].

3. Недопустимо голям брой необхванати и отпадащи деца, подлежащи на задължително обучение.

Причините за големия брой необхванати и отпадащи ученици в задължителната училищна възраст са икономически, социални, културно-психологически, личностни и организационно-административни. За преодоляването на тревожните тенденции в това направление е необходима промяна в образователната структура, за да се решат следните проблеми:

- съществуващо неравенство между учениците в различните видове училища поради усвояването на различен общообразователен минимум;
- липсата на проходимост на системата;
- липсата на гаранции за изпълнение на конституционната разпоредба за задължително образование до 16-годишна възраст;
- липсата на достатъчно условия за развитието на потенциала на всяко дете при отчитане на неговите интереси, потребности и способности.

Промяната в образователната структура следва да обхваща завършване на основното образование след VII клас, разделяне на гимназиалната степен на два етапа и VIII клас да бъде посветен на интензивно чуждоезиково и компютърно обучение и/или за професионална подготовка за всички ученици.



Преодоляването на социалните причини за отпадането и необхващането на учениците в задължителната възраст за обучение ще се осъществи чрез:

- предоставянето на безплатен достъп до учебно съдържание;
- чрез продължаване на дейностите по националната програма за по-пълно обхващане на учениците в задължителна училищна възраст, приета от 39-то Народно събрание;
- чрез осигуряване на безплатен транспорт и форми на полуинтернато обучение;
- чрез по-стриктно обвързване на социалните помощи с посещаемостта на децата в училище [пак там].

4. Обидно нисък социален статус на учителите и липса на уважение към труда им.

Необходимостта от повишаване на авторитета и социалния статус на учителя ще се реализира чрез създаване на моделна визия за квалификацията на учителите, която да включва периодично актуализиране на знанията, усвояване на нови методи в преподаването, обучение по ИКТ. Програмата предвижда създаване на система за кариерно развитие на учителите в хоризонтален и вертикален план, въвеждане на система за диференцирано заплащане на труда, обвързана с резултатите на учениците, както и система за награждаване на учителите.

5. Неэффективна училищна мрежа и неприемливо голям брой маломерни и слети паралелки.

Работата по оптимизирането на училищната мрежа включва мерки по отношение на маломерните и слетите паралелки, а като цяло изграждане на училищна мрежа, обвързана с изискванията на пазара на труда и социално-икономическите характеристики на региона.

6. Свърх централизация на управлението на образователната системата.

Децентрализацията в управлението на образованието трябва да се реализира по посока назначаване и освобождаване на директорите, откриване и закриване на училищата, определяне на броя и видовете професионални и специални училища.

7. Механизмът на финансиране на образованието не стимулира развитието.

8. Остаряла и противоречива нормативната уредба. Най-важните приоритети в усъвършенстването на нормативната уредба са свързани с отказ от издаване на актове с неясна правна същност (писма, указания и др.) и промени в съществуващите нормативни актове и издаване на нови нормативни актове [пак там].

Основен документ, прокламиращ образователната политика на правителството, е **„Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България (2009–2013 г.)“** [26]. Тук

подробно са очертани стратегическите приоритети на кабинета за периода 2009–2013 г., които са точно отражение на предизборната платформа на ГЕРБ в областта на образованието. Трябва е да се отбележи, че в програмата за всяко стратегическо направление са посочени по-важните национални програми, финансирани от държавния бюджет и европейските програми, администрирани от МОМН, които съдействат за неговото реализиране. Заедно с това този документ доразвива постановките на **„Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015 г.)“**, приета от предишното правителство.

**Първото стратегическо направление** е свързано с постигане на европейско качество на образованието [пак там].

Европейските програми, които съдействат за реализирането на това направление, са: Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ – оперативна ос 3: „Подобряване качеството на образованието и обучението в съответствие с потребностите на пазара на труда за изграждане на икономика, основана на знанието“; програма „Коменски“, насочена към първата фаза на образованието – от предучилищната до гимназиалната; програма „Еразъм“, насочена към повишаване качеството на висшето образование; програма „Леонардо да Винчи“, която поддържа и осъществява политиката за професионално образование и обучение на страните-членки на ЕС, като се съобразява със съдържанието и организацията на тази политика в съответната страна; програма „Стипендии“ на финансовия механизъм на Европейското икономическо пространство (ЕИП), чиято цел е да засили сътрудничеството между България и страните от ЕИП и Европейската асоциация за свободна търговия (ЕАСТ) (Норвегия, Исландия, Швейцария и Лихтенщайн) в областта на висшето образование и изследванията, като предоставя стипендии за студенти, преподаватели и административни служители в български висши училища и за изследователи от български научни организации с цел обучение, изнасяне на лекции, обмяна на опит, провеждане на изследвания в страните от ЕИП и ЕАСТ [пак там].

Националните програми са: „Оптимизация на училищната мрежа“, „Модернизация на материалната база в училище“, „Енергоефективно саниране на училищни сгради“, „Училището – територия на учениците“, „С грижа за всеки ученик“, „Модернизиране на системата за професионално образование“, „Информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в училище“, „Въвеждане на система за национално стандартизирано външно оценяване“, „Роден език и култура зад граница“, „Квалификация“ и др. [пак там].

Програмата **„Оптимизация на училищната мрежа“** [12] е механизъм за регулиране и адаптиране на образователните структури към интересите и потребностите на децата и учениците и към спецификата на всеки отделен регион в страната. Основните цели са свързани с осигуряване на всяко дете

съизмеримо по качество образование, развиване на ефективна и оптимална мрежа от училища, съответстваща на интересите на учениците и социално-икономическия профил на района, повишаване на ефективността на публичните разходи за образование, включително чрез оптимизиране на вътрешната структура на училищата. Програмата има три модула:

I. Оптимизиране на училищната мрежа

II. Рационализация на мрежата от професионални училища

III. Оптимизиране на вътрешната структура на училищата – този модул се реализира в две мерки: 1. Изплащане на обезщетения на персонала – опускат се допълнителни средства за обезщетения на персонала в резултат на намаляване на числеността му поради промяна в структурата и състава, както и при прекратяване на трудовите правоотношения 2. „Без свободен час“ – чрез тази мярка се предоставят допълнителни средства за изплащане на реално взетите от заместващи учители часове.

Целите на национална програма „**Модернизация на материалната база в училище**“ [13] са насочени към възстановяване и модернизиране, създаване и поддържане на обекти, съоръжения и инфраструктура чрез съвременни технологии, за гарантиране на висока функционалност и максимална сигурност при експлоатация; осигуряване на условия и възможности за провеждане на задължителна и избираема подготовка от учебния процес по физическо възпитание и спорт; социално включване и осигуряване на равен достъп до образование на децата и учениците със специални образователни потребности чрез изграждане на достъпна архитектурна среда като част от подкрепящата среда, необходима за тяхното обучение в общообразователната среда.

Програмата „**Енергоефективно саниране на училищни сгради**“ [14] цели намаляване на енергийните разходи и облекчаване на училищните бюджети за режийни разноски, създаване на условия за нормално протичане на учебния процес.

Програмата „**Училището – територия на учениците**“ [15] цели постигането на общи правила за ритуализация на училищния живот; изграждане и поддържане на училищни традиции; формиране в учениците на съпричастност към ценностите на демокрацията; мотивиране на учителите за работа с надарени ученици; стимулиране на личностната изява и желание за упражняване на избраната професия; създаване на условия за творческо развитие на децата; интеркултурно образование и възпитание.

Основната цел на **Националната програма за по-пълно обхващане на учениците в задължителна училищна възраст** [22] е насочена към осигуряване на условия за достъп до образование на учениците в задължителната училищна възраст чрез реализиране на дейности, свързани с по-пълното им обхващане и задържане, без разлика на етническа принадлежност, пол,

произход и вероизповедание и чрез създаване на възможност за всеки да се обучава независимо от неговото местоживееене и икономическо положение. Постигането на тази цел зависи от изпълнението на следните задачи: обхващане и задържане на децата и учениците в задължителната предучилищна и училищна възраст в държавните и общинските детски градини и училища; намаляване процента на отпадналите от училище ученици; стимулиране на целодневната организация на обучението.

Обект на програмата са децата, обхванати в държавните и общинските училища и детски градини, от следните приоритетни групи:

- ✓ деца в подготвителните групи и класове в детските градини и училищата и ученици в I–IV клас включително – за подпомагане на храненето;
- ✓ ученици в задължителна училищна възраст – за осигуряване на превоз до училището.

С реализирането на програмата „С грижа за всеки ученик“ [16] ще се осигури възможност за допълнително обучение както на деца с изявиени способности, така и на деца, които имат проблеми с усвояването на учебния материал; мотивиране на учителите за работа с учениците, отчитайки индивидуалните им способности и интереси; стимулирането на иновативни подходи в преподаването и ученето за децата с различни способности. Програмата се състои от два модула:

1. Осигуряване на обучение на талантиливи ученици за участие в ученическите олимпиади.
2. Осигуряване на допълнително обучение на учениците за повишаване на нивото на постиженията им по общообразователна подготовка.

Осъществяването на програмата „Модернизирание на системата на професионалното образование“ [17] цели осигуряване на материалната база в съответствие със съвременните изисквания на пазара на труда чрез финансово ангажиране както на бюджетни средства, така и чрез съфинансиране от страна на работодателите; повишаване относителния дял на трудо-вата и социалната реализация на завършващите професионално образование по изучавана професия.

Очакваните резултати от програмата „ИКТ в училище“ [18] са по по-сока запазване на 100% покритие на училищата поне с по един компютърен клас при средно съотношение за страната 13:1 ученици на компютър; запазване и осигуряване на 100% свързаност на училищата с високоскоростен интернет достъп и разширяване възможностите на мрежата при гарантиран достъп до Националния контролен център за управление на комуникациите и запазване качеството на услугите.

Благодарение на програмата за „Въвеждане на система за национално стандартизирано външно оценяване“ [19] обществото ще се информира

за състоянието на образователната система; държавата ще установява актуалното състояние на училищното образование, ще проследява тенденциите в неговото развитие и така контролът ще се превръща в коректив на провежданата образователна политика; учителите ще получат възможност за самооценка и коректив на работата си въз основа на резултатите на учениците; родителите ще имат реална представа за нивото на подготовка на децата си; учениците ще бъдат в условията на равнопоставеност при провеждането на стандартизирано обективно оценяване.

Конкретните цели на модул 1 „Квалификация на учителите“ на програмата „**Квалификация**“ [20] са свързани с поетапно преодоляване на дефицита на квалифицирани учители по чужд език, информатика и информационни технологии и подготовка на системата за въвеждане на новата структура на средното образование; със създаване на условия за въвеждане на предприемачество в училище от най-ранна възраст; със създаване на условия за повишаване капацитета на учителите по приоритетни направления; създаване на условия за популяризиране и обмен на иновативни педагогически практики.

Целите по модул 2 „Квалификация на директори“ са по посока изграждане на ефективна система за квалификация и кариерно развитие на директори в системата на училищното образование; внедряване на обучителния модел на управление чрез осигуряване на обучение на директори, насочено към подобряване на качеството и ефективността на управленския процес; апробация и внедряване на е-среда за съчетано учене за нуждите на училищните директори.

**Второто стратегическо направление** е свързано с осигуряване на равен достъп до образование и отваряне на образователната система [26]. Поважните европейските програми, които съдействат за неговото реализиране, са: Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси – оперативна ос 4: подобряване достъпа до образование и обучение“; „Създаване на благоприятна мултикултурна среда за практическо прилагане на интеркултурно образование и възпитание“; „Подпомагане на обучението на деца и ученици със специални образователни потребности“ и др.

Базовите национални програми, подчинени на второто стратегическо направление, са: „Национална програма за по-пълно обхващане на учениците в задължителна училищна възраст“; „Създаване на достъпна архитектурна среда в училищата за интегриране на деца със специални образователни потребности“; „С грижа за всеки ученик“; „Модернизация на материалната база в училище“; „Стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства“; „Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета“ и др. [26].

Основните приоритети на „**Стратегията за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства**“ [30] са свързани с пълноценна интеграция на ромските деца и ученици чрез десегрегация на детските градини и училищата в обособените ромски квартали и създаване на условия за равен достъп до качествено образование извън тях; оптимизация на училищната мрежа в общините с малки и разпръснати населени места, включително чрез подпомагане на средишните училища за гарантиране на качествено образование в тях.

В програмата се посочват общите стратегически цели и направления на работа, отнасящи се до образованието и интеграцията на децата и учениците от етническите малцинства:

1. Гарантиране правото на равен достъп до качествено образование на децата и учениците от етническите малцинства.
2. Съхраняване и развиване на културната идентичност на децата и учениците от етническите малцинства.
3. Създаване на предпоставки за успешна социализация на децата и младите хора от етническите малцинства.
4. Превръщане на културното многообразие в източник и фактор за взаимно опознаване и духовно развитие на подрастващите и за създаване на атмосфера на взаимно уважение, толерантност и разбирателство.
5. Формиране на подходящ социално-психологически климат, който да благоприятства реализацията на стратегията.

На базата на тези общи стратегически цели са формулирани специфичните стратегически цели за децата и учениците от ромското, турското, арменското и еврейското малцинства както и за децата и учениците от други етнически малцинства. Срокът за изпълнение на стратегията е до 2015 г.

Интегрираното обучение е процес, при който детето независимо от вида на увреждането е включено в общата образователна среда. Това се осъществява чрез изграждането и функционирането на подкрепяща среда, която включва подходящи архитектурни и социално-битови условия, индивидуални образователни програми, екип за комплексно педагогическо оценяване, специални учебно-технически средства и апаратура, дидактически материали и помагала. Ето защо основната цел на „**Националния план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета**“ [23] е поетапно въвеждане на интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности в системата на народната просвета. Оперативните цели са свързани със създаване на институционални механизми за координация, контрол, наблюдение и оценка на изпълнението на плана; създаване на подкрепяща среда в детските градини и училищата за включване на деца със специални

образователни потребности в образователния процес; постигане на промяна на нагласите в обществото в подкрепа на интегрираното обучение; промяна на законодателството; обучение квалификация на педагогическия и управленски кадри за работа с деца със специални образователни потребности в обща образователна среда; извършване на оценка на специалните детски градини и училища с оглед създаване на ресурсни центрове за подпомагане на интегрираното обучение; ранно въздействие и интегриране на деца със специални образователни потребности.

**Третото стратегическо направление** е насочено към развиване на условия и среда за реализиране на практиката на образователната концепция за „Учене през целия живот“ [26]. За целта е необходимо:

- да се развиват ефективни партньорства между университети, работодатели и неправителствени организации за практическата реализация на непрекъснатото образование;
- да се подсигури и насърчи достъпът до различните форми на непрекъснато образование за придобиване на нови умения изграждане на нови подходи и стандарти в преподаването и ученето, които следват и прилагат в България световните стандарти за учене през целия живот;
- разработване на система за оценяване и валидиране на ученето през целия живот;
- разработване на Национална квалификационна рамка за учене през целия живот, която да отчита резултатите от обучението [26].

Европейските програми, които подпомагат реализирането на това направление, са: Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ – приоритетна ос 4: „Подобряване достъпа до образование и обучение“, програма „Ограмотяване на възрастни“, програма „Грюндвиг“, насочена към всички възрастни, които искат да развият своите умения и квалификация; Оперативна програма „Административен капацитет“ [пак там].

Националната програма във връзка с това направление е: „Квалификация на директори и учители“.

Работата на правителството по това направление отразява стратегическите приоритети, отразени в приетата през 2008 г. „**Национална стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008–2013 г.** [24]. Този базов документ подробно очертава концептуалната рамка на УЦЖ, конкретизира измеренията на УЦЖ в различните етапи на развитието на личността, представя детайлно приоритетните направления на УЦЖ както и индикаторите за измерване на напредъка, свързан с УЦЖ.

В концептуалната рамка се дава определение на понятието УЦЖ. Това е: „...процес на непрекъснато, преднамерено придобиване на знания и умения...не само чрез традиционните форми в институциите за образование

и обучение, но и на работното място, вкъщи, или през свободното време. УЦЖ е начин на мислене.“

В определението за УЦЖ са включени шест ключови послания: 1. Всеобхватен и постоянен достъп до учене с цел овладяване и актуализиране на умения, необходими за активно участие в обществото, основано на знанията 2. Повишаване на инвестициите в човешките ресурси 3. Ефективни методи на преподаване и учене 4. Значително подобряване на разбирането и оценяването на участието в учебния процес и резултатите от него, особено в областта на неформалното и самостоятелното учене 5. Подобряване на консултантските услуги – осигуряване на високо качество на услугите по информиране и консултиране 6. Довеждане на ученето възможно най-близо до дома на учещите [пак там].

Процесът на УЦЖ се осъществява на няколко равнища:

1. Формално образование и обучение, което се провежда в институциите за образование и обучение и води до официално признати документи.
2. Неформално обучение, което е организирана форма на учене, извън институциите за образование и обучение и обикновено не завършва с издаването на официално признат документ и води до повишаване на личностните, професионалните и гражданските компетентности. Резултатите от неформалното обучение могат да бъдат валидирани и сертифицирани и да доведат до получаване на официално признати документи.
3. Самостоятелно учене – това е осъзнато учене, при което човек сам придобива знания и умения при осъществяване на всекидневни дейности, на работното място, в семейството или чрез самостоятелно търсене на информация.

Концепцията за УЦЖ се основава на две ясно разграничени групи компетентности, които си взаимодействат и могат да бъдат овладени едновременно или поотделно:

I. Професионални компетентности – тази група е свързана с професионалните знания, умения и способности, които трябва да притежават работещите или учените/изследователите в дадена професионална област.

II. Ключови компетентности – тази група включва преносими (основни) умения, необходими на всеки един зает във всяка една ситуация. Преносимите умения – комуникативни умения, умения за работа с ИКТ, работа в екип, самообучение и др. – изискват своя собствена методология, време и място за обучение, схеми за оценяване и др. [пак там].

В страните от ЕС се дефинират осем ключови компетентности:

1. Комуникация на роден език
2. Комуникация на чужди езици



3. Математическа компетентност и основни познания в областта на природните науки и технологиите
4. Дигитална компетентност (ИКТ)
5. Умения за учене
6. Социални и граждански компетентности
7. Инициативност и предприемачески умения
8. Компетентности в областта на културата и творческите изяви [пак там].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прегледът на предизборните документи, в частта им за образованието, и на актуалните правителствени програми дава основание да се изведат идеите, около които се обединяват парламентарно представените партии:

1. Продължаване на процеса на реформиране на българското образование с оглед подобряване на неговото качество и ефективност.
2. Усъвършенстване на системата за национално оценяване на качеството на образованието и финансирането на училищата.
3. Осъвременяване на учебното съдържание на базата на гъвкави и адаптивни към промените учебни планове и програми, с цел насърчаване на самостоятелното мислене и изграждане на практически умения у учениците.
4. Модернизиране на професионалното образование и подготовка, за да отговори на новите реалности в страната и в Европа.
5. Работодателите да се схващат като естествен елемент на образователната система и да бъдат включени в изработването и реализирането на просветната политика на държавата.
6. Равнопоставеност и достъпност до качествено образование за всички в това число на децата с неравностоен социален произход, със специални образователни потребности, на малцинства и мигранти чрез насърчаване на приобщаващо образование.
7. Решаване на проблема с необхванатите и отпадащи от образователната система деца в задължителната училищна възраст и интеграцията на децата от малцинствата посредством образованието.
8. Да се даде втори шанс за получаване на образование на отпадналите от образователната система.
9. Оптимизиране на училищната мрежа и усъвършенстване на структурата на училищното образование като средство за реализиране на образователните цели.
10. В сферата на висшето образование да се създадат условия за реална конкуренция; да се засили контролът; да се усъвършенстват акредитационните механизми; да се ликвидират корупционните практики.

11. Превръщане на стратегията за учене през целия живот в реалност.
12. Развитие на системата на неформалното образование като основополагащ елемент за реализиране на идеята за УЦЖ.
13. Създаване на система за валидиране на знанията и компетентностите независимо в каква форма са придобити – формална, неформална или чрез самоподготовка.
14. Изработване на национална квалификационна рамка, свързана с Европейската квалификационна рамка.
15. Създаване на логична и без противоречия нормативна уредба за образованието, която ясно регламентира правата и задълженията на участниците в образователно-възпитателния процес, на институциите и неправителствения сектор и отразява добрата европейска практика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антикризисна програма на ГЕРБ. 2009.
2. ГЕРБ, Българското образование и наука – инвестиция в развитието на човешките ресурси и стратегически сектор на икономиката. 2009.
3. Еничарова, Е. Образованието в програмите на политическите партии в България – история и съвременност. С., 2002.
4. Еничарова, Е. Актуални проблеми на образованието, отразени в програмите на политическите партии за периода 2005–2009 г. – *ГСУ, Книга Педагогика*, т. 101, 2008.
5. Закон за политическите партии. – *ДВ*, 28/1 април 2005 г.
6. Карасимеонов, Г. Партийната система в България. С., 2006.
7. Коалиция за България. Инвестицията в младите – инвестиция в бъдещето. 2009.
8. Крик, Б. В защита на политиката. С., 1998.
9. Нанева, Д. Политическите идеологии. С., 2008.
10. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015 г.).
11. Национална програма „Роден език и култура зад граница“.
12. Национална програма „Оптимизация на училищната мрежа“.
13. Национална програма „Модернизация на материалната база в училище“.
14. Национална програма „Енергоефективно саниране на училищни сгради“.
15. Национална програма „Училището – територия на учениците“.
16. Национална програма „С грижа за всеки ученик“.
17. Национална програма „Модернизиране на системата на професионалното образование“.
18. Национална програма „Информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в училище“.
19. Национална програма „Въвеждане на система за национално стандартизирано външно оценяване“.
20. Национална програма „Квалификация“.
21. Национална програма „Подпомагане процеса на формулиране и изпълнение на политики в областта на образоването“.
22. Националната програма за по-пълно обхващане на учениците в задължителна училищна възраст.
23. Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета.

24. Национална стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008–2013 г.
25. Приоритети на ДПС в областта на образованието. 2009.
26. Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България (2009–2013 г.).
27. Програма на партия „Атака“ за парламентарни избори 2009.
28. Семов, М. Теория на политиката. С., 2000.
29. Синята коалиция. Образованието – модерно и конкурентноспособно. 2009.
30. Стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства.
31. <http://stefkoantonov.blog.bg/viewpost.php?id=19763>
32. Ценова, Р. Трансформирането на кливидж структурите в партийната система на Република България. – <http://alternativi.unwe.acad.bg/br4/14%20-%20R.Tzenova-statiya.doc>.

*Постъпила ноември 2011 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## УПРАВЛЕНИЕ ФИНАНСИТЕ НА УЧИЛИЩЕТО В УСЛОВИЯТА НА ДЕЛЕГИРАН БЮДЖЕТ

РАДКА ПИТЕКОВА, ЕМИЛИЯ ЕНИЧАРОВА, ВАСИЛКА БАНИЧАНСКА,  
ПЕТЪР ВЕСЕЛИНОВ ПЕТРОВ

*Radka Pitekova, Emiliya Enicharova, Vasilka Banichanska, Petar Veselinov Petrov.*  
MANAGEMENT OF THE FINANCES OF THE SCHOOL IN TERMS OF A DELEGATED  
BUDGET

This study focuses on an actual and important problem concerning the school educational system – managing of the finances of the school in terms of a delegated budget. In theoretical aspects are studied the nature and characteristics of: finances in education; management of finances in secondary education; school budget; financial laws and regulations in secondary education. Based on the results from an empirical study has been made an assessment of the opinion of school directors about: implementation of delegated budgets in secondary education; cash flows in school; resources spent for ICT in the school. Outlined are: the basic problems in management of finances; the tendencies for improvement of school financing, including the increase of funding for ICT.

В съвременните социално-икономически реалности на демократизиране на управлението на образованието в съответствие със законодателната и нормативна уредба, управлението на финансите на училището получава нови измерения. Основен проблем пред управлението на образованието е осигуряване на необходимите парични средства за нормално функциониране и развитие на всяко отделно училище. Друг важен проблем е правилното

управление на финансите на училището в условията на предизвикателствата, които поставя процесът на децентрализация на финансовата система на средното образование чрез делегирания бюджет като механизъм за набиране и разходване на парични средства в училището<sup>1</sup>.

## 1. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВНИ НА ПРОБЛЕМА

### 1.1. СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА ФИНАНСИТЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

#### *Същност на понятието финанси*

Произходът на понятието финанси се търси в древнолатинския глагол *finis* (край, финал, приключване на парични сделки и парични операции) и в средновековното съществително *financia* (задължително парично плащане по определен падеж). През XVII в. в Германия се използва думата *Finanz*, в смисъл на държавни приходи, без тя да включва държавните разходи. Счита се, че съвременното съдържание на понятието финанси – *finances* – произхожда от Франция, възприема се от почти всички страни и придобива международно значение.

В литературата се предлагат множество дефиниции за понятието финанси, но няма общоприето определение за тяхната същност. Тук ще представим само някои от тях:

Цв. Коцев и колектив определят финансите: „...като съвкупност от методи, чрез които държавата и държавните органи си доставят и използват ресурси, необходими за покриване на разходите и за разпределението на тяхната тежест между индивидите“ [11, с. 14].

Д. Динев и Д. Нейков разглеждат финансите на фирмата „...като приложение на съвкупност от икономически принципи за постигане на максималния размер богатство за собствениците ѝ“ [5, с. 10].

В. Стоянов и Люба Михалкова определят финансите „...като форма и израз на движение на парични потоци, като осъществяване на парични постъпления (приходи) и извършване на парични разходи и тяхното рационално и ефективно балансиране“ [20, с. 47].

Паричните потоци като израз на парични приходи и парични разходи се обособяват в две големи групи: парични потоци с фискален характер, които изразяват паричните приходи и разходи на държавата, чието балансиране

<sup>1</sup> Материалът е разработен както следва:

доц. д-р Радка Питекова: т. 1; т. 2.2; в съавторство: т. 3.1; т. 3.2; т. 3.4.

доц. д-р Емилия Еничарова: т. 2.1.

докторант Петър Петров: т. 3.3; в съавторство: т. 3.1; т. 3.2; т. 3.4.

докторант Василка Баничанска: в съавторство: т. 3.1; т. 3.2; т. 3.4.

намира изражение в държавния бюджет; парични потоци с нефискален характер – изразяват парични приходи и разходи на недържавните институции, организации (фирми), на отделните домакинства, индивиди и тяхното балансиране.

Паричните потоци с фискален характер определят същността и съдържанието на т.нар. публичните финанси. Публичните финанси са „...свкупността от методите и формите на движение на паричните потоци (постъпления и плащания) от и към държавата и тяхното рационално и ефективно балансиране чрез съставяне и изпълнение на система от бюджетни и извънбюджетни фондове“ [11, с. 15]. Публичните финанси са централно звено на финансите и на финансовата система на държавата. Чрез тях се „произвеждат“ особен вид стоки и услуги, т.нар. обществени (публични) блага – отбрана, управление, здравеопазване, образование, наука и други, в т.ч. и **училищното образование**.

Разглеждането на образованието като смесено (квази) публично благо в определена степен определя същността и особеностите на финансите на образованието.

### ***Същност на финансите на училищното образование***

Финансите на училището са част от финансите на образованието, част от финансите на държавата.

Изясняването на същността на финансите на училището е труден и сложен въпрос. Трудността произтича от характера на дейностите му, а сложността от особеностите на продукта му и ползите от благото образование.

Средствата, отделяни за образование, са необходимо условие за осигуряване на непрекъснатост в процеса на обучение, професионална подготовка, квалификация, преквалификация, т.е. непрекъснатост в процеса на възпроизводство на образователен продукт.

През последните десетилетия широко се лансира тезата, че решаващ, стратегически фактор за успеха както на отделната организация (фирма), така и на цялото национално стопанство е човешкият фактор, т.нар. човешки капитал (Human capital). Оттук средствата за образование и свързаната с него квалификация се разглеждат като инвестиции в човешкия капитал. Вложените средства в образование се материализират в знания, умения, качества, които в своята съвкупност представляват „Фонд образование и квалификация“ на обществото. Формирането на този фонд е съставна част на единния възпроизводствен процес в националното стопанство и намира израз в образователното и квалификационно равнище на човешките ресурси. Този фонд действа през дълъг период от време и в процеса на неговото използване разходите за образование се трансформират в различни ефекти: социални, икономически, политически и т.н. Тези ефекти носят ползи (ефекти)

за: **индивида (лични)** – т.нар. частни ползи от образованието: по-високо образователно и културно равнище, промяна в ценностната система, увеличаване на личните производствени възможности, повишаване на качеството на труда, по-високи доходи, по-висок стандарт на живот и др.; **организацията (фирмата)** – като пряк потребител на продукта в образованието: по-висока производителност и качество на труда, по-голям ръст на дохода (печалбата), позитивни промени в социалната среда и отношения в организацията и др.; **обществото** – по-високо образователно и квалификационно равнище на човешките ресурси като основен фактор за нарастване на брутния вътрешен продукт, на националното богатство и по-големи социални изгоди за обществото – по-високо образователно равнище на нацията, по-висока гражданска отговорност, по-висок жизнен стандарт и др.

Изброените ползи налагат финансите на образованието да се разглеждат както от икономическа, така и от социална гледна точка.

От социална гледна точка финансите на образованието можем да определим като капиталовложения на обществото за бъдещи периоди с цел формиране на национален „Фонд образование и квалификация“, за да се удовлетворят обществените образователни потребности и жизнената необходимост на всеки индивид от образование при формиране на неговата личност. Средствата, инвестирани от държавата за образование, са показател за нейния социален и икономически напредък. Също така те са и показател за качеството на обучение и за педагогическата, социалната и икономическата ефективност на образованието като сфера от националното стопанство.

От икономическа гледна точка, на основата на общата теория на финанси, финансите на образованието могат да се определят като:

- **парични потоци**, изразяващи движението, съпоставянето и ефективното балансиране на парични приходи и разходи на училището;
- **специфични парични отношения**, свързани с образуване (натрупване) на парични средства в училището и тяхното ефективно разходване;
- прилагане на съвкупност от **икономически принципи** за управление на паричните отношения в образованието.

## 1.2. ПАРИЧНИ ПОТОЦИ В СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Парични потоци в отделното училище се формират от: **парични постъпления (приходи)** и **от парични разходи**. Те представляват съдържанието на публичните финанси в образованието. В икономически аспект относително обособените парични потоци и формираните при тяхното движение финан-



сови и правни отношения представляват финансовата система на образованието.

### ***Основни източници на парични постъпления (приходи) в образованието***

Паричните постъпления детерминират процеса на финансиране на образованието. Най-общо понятието финансиране – *financing*, означава „... осигуряване на пари“ [10, с. 132].

**Финансиране на училището означава осигуряване на източници на парични средства в системата (в училището), тяхното набавяне и ефективно структуриране.** Основни източници на парични средства в училището са: бюджет (държавен/общински); собствени приходи на училището; специализирани фондации, международни организации, проекти, фондове; бизнес – частни и държавни фирми и организации; домакински бюджет (такси за ползване на определена образователна услуга) и др.

Многообразието от източници на парични приходи в училището обуславя сложна система от финансови отношения в системата при осигуряването на парични средства в училището.

### ***Парични разходи в училището***

Съвременното общество не може да съществува без образование. За да го осигури, то прави чрез държавата публични разходи. Ролята на държавата в образованието на всяка страна се отразява в размера на държавните разходи за него. Те представляват **част от brutния вътрешен продукт, която се разпределя и преразпределя от държавата с цел задоволяване на обществените потребности от образование.** За 2011 г. са предвидени общо 2575,9 млн. лв. държавни разходи, които представляват 3,3% от brutния вътрешен продукт (БВП) на страната [по: 9, с. 3]. Тези данни показват: първо – сравнително нисък дял на средствата от БВП за образование, и второ – запазване на водещата роля на държавата при икономическото регулиране на процесите в образованието.

**В парична форма разходите за образование изразяват равнището на цената на използваните ресурси за създаване продукта на образованието. Те формират стойността на образователния продукт и определят неговото икономическо качество.**

Паричните разходи в училището са многообразни. Това са разходи за работна заплата и други трудови възнаграждения, задължителни осигуровки, застраховки, храна, материали, горива, вода, електрическа енергия, медикаменти, учебници, облекло, стипендии, социални помощи, командировки, ремонт, поддържане и разширяване на материалната база и много други. За тяхното изучаване, планиране, анализиране, отчитане и контролиране е

изградена специална класификация на разходите за образование. Нейното основно предназначение е систематизиране и подреждане на разходите по определени признаци: по *икономическо съдържание* разходите за образование се разделят на: материални разходи, трудови разходи, разходи за услуги и други; според *функционалното* си предназначение разходите за образование са: капиталови разходи и текущи разходи. Капиталови разходи това са разходите за придобиване на материални, нематериални активи. Текущите включват разходите за заплати и задължителните осигуровки и разходите за издръжка на обучението; според *начина на определяне и отчитане* разходите за образование се делят на: планови разходи, нормативни разходи и фактически разходи. В зависимост от *източника* на финансиране паричните разходи са: бюджетни; небюджетни разходи и пълни разходи.

### 1.3. УПРАВЛЕНИЕ НА ФИНАНСИТЕ В УЧИЛИЩЕТО

Управлението на финансите на училището е част от системата на финансовия мениджмънт в образованието.

#### ***Същност на финансовото управление в образованието***

**Същността** на финансовото управление в образованието в най-общ аспект може да се дефинира като **управление на фискални и нефискални средства и отношения** в системата на просветата и в отделното училище. То се съобразява с провежданата държавна финансова политика в образованието и е част от управлението на системата и на училището.

**Цел** на финансовия мениджмънт е съхраняване и увеличаване имуществото (активите) на всяко училище, увеличаване на приходите и оптимизиране на разходите, свързани с дейността му.

Основната **задача** на финансовия мениджмънт в образованието е да осигури необходимите подходи като набор от методи и средства за ефективно управление на паричните потоци и отношения в системата за постигане целите на всяко училище по начин, задоволяващ ръководството и персонала. Също така да осигури ресурси – материални, финансови, човешки – за реализиране стратегията за развитие на системата на образованието съобразно социално-икономическите условия в страната и специфичните особености на всяко училище на базата на общовалидни и специфични правила и принципи за финансово поведение.

Всяко училище като организация е мотивирано в границите на предоставените му ресурси да реализира определена икономическа ефективност. Тази ефективност намира израз в поддържане на финансова балансираност, което означава, че училището винаги е в състояние да изпълнява своите

финансови задължения. Тя е показател за рентабилността на дейността му. Съществен момент тук е поддържането на оптимално съотношение между паричните приходи и разходи.

Следователно управлението на финансите на образованието има **две страни**:

- **първо** – осигуряване на парични средства за нормалното функциониране и развитие на всяко училище в съответствие с неговите цели;
- **второ** – ефективно разходване на паричните средства и осигуряване на рентабилност от дейността на всяко училище.

### ***Финансов мениджмънт като управленска дейност в образованието***

Финансовият мениджмънт като управленска дейност в образованието включва следните дейности: планиране на финансите, организиране осигуряването на парични средства, тяхното целесъобразно разходване и контрол върху цялата финансово-икономическа дейност на училището.

**Финансовото планиране** в най-общ аспект може да се определи като прогнозиране бъдещото състояние на финансите на образованието, предвиждане параметрите на необходимите парични потоци за нормалното функциониране и развитие на всяко училище в един бъдещ период от време.

Финансовото планиране има за **цел** на основата на оценки, анализи, предвиждания да се установи отговор на въпросите:

- Колко парични средства са необходими за бъдещата дейност на средното образование, на училището?
- Кои са основните източници на парични средства и какви са механизмите за тяхното акумулиране?
- Как да се усвоят паричните средства (разчети по видове разходи)?

Финансовото планиране е един от основните елементи на управление на системата образование и на отделното училище. То включва: уточняване обема на необходимите парични средства; установяване източниците на парични средства; уточняване параметрите на отделните видове разходи; уточняване сроковете за извършване на разходите; оценка на измененията в дейността на училището; уточняване на краткосрочното изпълнение на платежните задължения (финансовата ликвидност), изготвяне на училищен бюджет и др.

**Организиране на финансите в училището.** То включва: организирането на получаването на паричните средства от бюджета, собствените приходи, от други източници и тяхното разходване по направления е свързано главно със счетоводната дейност.

**Финансов контрол.** Финансовият контрол е специализиран вид административен контрол върху финансовата дейност на разпоредителите с бюджетни кредити (по републиканския/общинския бюджети), разпоредители

по програми на Европейския съюз, разпоредители със средства по международни спогодби, договори и други актове в системата образование. Той се осъществява на основата на контролната функция на финансите и е способен за осигуряване на законосъобразна финансова дейност и спазването на принципите на ефективност, ефикасност и икономичност при разходване на паричните средства и за отстраняване нарушения на финансовата дисциплина.

#### 1.4. БЮДЖЕТ НА УЧИЛИЩЕТО

Произходът на думата „бюджет“ се търси в древнолатинското название *bulga* (чувал, торба, чанта, кесия), което по-късно се трансформира във френския език в *bougette* и в английския език като *budget* (кожена чанта).

Като икономическо понятие бюджетът за първи път се въвежда в Англия, където *budget* се е наричала кожената чанта (папка), с която канцлерът на съкровището е внасял за разглеждане в парламента сметките за приходи и разходите на държавата. С течение на времето с бюджет започва да се нарича самото съдържание на кожената чанта. Като понятие бюджет придобива международно значение и се утвърждава в почти всички държави.

В литературата няма еднозначно определение за държавен бюджет. Едни автори го определят като „...икономическа програма на правителството. Той свързва очакваните приходи и предполагаемите разходи за бюджетния период – дава представа за тяхното състояние и движение през годината“ [11, с. 37]. Според други автори държавният бюджет е „...опис (сметка) на предполагаемите приходи и разходи на държавата за текущата година, утвърдени от парламента“ [20, с. 85]. В най-общ смисъл бюджетът е *държавната хазна*, в която се събират държавните приходи и от която се извършват държавните разходи.

**Бюджетът на училището** най-общо може да се определи като **финансов план за образуване и разходване на парични средства за определен период от време (обикновено една календарна година)**. Чрез него се балансират приходите и разходите на училището, разпределя се потребността от паричните средства съобразно задачите, контролират се протичащите в училището дейности и се възприемат коригиращи действия. Това определя финансовия план на училището като един основен **инструмент за управление** както на финансите, така и на цялостната дейност на училището. Очакваните крайни резултати от всяка дейност в образованието винаги се оценяват в контекста на необходимите разходи.

Освен икономически управленски инструменти финансовият план на училището е и официален формален акт (под формата на документ), който

изпълнява своите функции на базата на определена нормативна база и установена технология за управление чрез бюджет.

Приоритетното финансиране на училището от бюджета (държавен/общински) означава, че в рамките на държавния учебен план основен източник на парични средства за училището е бюджетната субсидия. Взаимоотношенията на училището с бюджета са предимно еднопосочни. Затова за много училища като основна форма на финансов план – „бюджет“, се използва т.нар. **бюджетна сметка**.

*Бюджетната сметка е финансово-правна форма, чрез която се регламентират бюджетните разходи на училището, които то, като бюджетна единица, може да извършва за съответната бюджетна година. Тя е опростен финансов план, в който няма раздел за приходи и такива с нея не се определят.* Има раздел само за разходи, които са обект на планиране и отчитане. Тази особеност е обусловена от това, че училището в рамките на учебния план се субсидира от бюджета (държавен/общински) и не се поставя въпросът срещу извършената от него дейност да се формират и разпределят доходи, които да бъдат източник за покриване на разходи.

Бюджетната сметка на училището няма самостоятелно значение. Тя се явява спомагателен документ към даден бюджет (на министерство, на община), от който се осигуряват средства за издръжка на дейността и за развитие на материалните активи на училището.

И съгласно Закона за устройство на държавния бюджет и Закона за общинските бюджети бюджетната сметка на отделното училище като организация се включва в бюджетите на финансиращия орган.

### ***Делегиран бюджет на училището***

В съответствие със Закона за държавния бюджет на Р. България за 2008 г., всички училища в системата на народната просвета прилагат делегиран бюджет (чл. 71, ал. 1)

**Делегираният училищен бюджет е автономно съставен бюджет по предварително установена формула<sup>2</sup>.** Той е механизъм за децентрализирано управление на финансите на системата на просветата, насочен към: справедливо, обективно и прозрачно разпределение на паричните средства, между училищата в отделната община; разширяване на финансово-икономическата автономия на училището; осъществяване от училището на самостоятелна финансова политика.

<sup>2</sup> Моделът на делегирания бюджет е разработен в рамките на програма ФАР на Европейския съюз за безвъзмездно финансиране на проекта “Финансово управление на средното образование“ (ФУСО). Проектът се реализира пилотно в четири общини (Благоевград, Кюстендил, Несебър и Силистра) през периода 1995 до 1999 г. с бюджет от 2,4 млн. Екю и получи популярност като управление на делегирани бюджети от директорите на училищата.

**Ключови моменти** при управлението на финансите на училището чрез делегиран бюджет са: делегиране на финансови правомощия и финансиране на формула.

- *Делегиране на финансовите правомощия* на директора – изразява се в предоставените права на директорите на училищата на второстепенни или третостепенни разпоредители с бюджетни кредити. Училището изготвя самостоятелен бюджет. Това е основния момент по посока на децентрализиране на управлението на финансите в средното образование.

- *Финансирането на формула* е механизъм за определяне за всяко училище справедлив дял бюджетна субсидия на базата на обективни показатели, изразяващи обема на дейността му. Основните елементи (показатели на формулата), са: брой ученици; обем и степен на изхвърляне на сградния фонд; специфични фактори (отдалеченост на училището, специални образователни нужди; паралелки с профил и разширено изучаване на чужд език; училища със слети и маломерни паралелки; изучаване на майчин език) и други особености при организацията на учебно-възпитателния процес.

**Основните характеристики на делегирания училищен бюджет са:**

- ✓ точно и ясно определяне на отговорностите между училището и финансиращия орган;
- ✓ отделното училище получава и разполага със справедлив дял от наличните средства, разпределени явно чрез механизма на формула от обективни критерии;
- ✓ училището задържа всички собствени приходи;
- ✓ училището има право самостоятелно да решава как да изразходва средствата си при спазване наредбите на Министерството на образованието и науката и Министерството на финансите;
- ✓ училището може по време на финансовата година да прехвърля средства от един параграф в друг параграф, за което уведомява финансиращия орган;
- ✓ училището не може да прави преразход по бюджета;
- ✓ всеки остатък от средства в края на финансовата година не се изземва от финансиращия орган, прехвърля се за следващата година, без да влияе върху полагащата се на училището бюджетна субсидия за следващата година;
- ✓ училището отчита разходите по бюджета периодично и в края на бюджетния период пред финансиращия орган.

## 1.5. ИНСТИТУЦИОНАЛНА СТРУКТУРА НА УПРАВЛЕНИЕ ФИНАНСИТЕ В СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И НА УЧИЛИЩЕТО КАТО ОРГАНИЗАЦИЯ

Финансовите отношения в образованието се регламентират, управляват, осъществяват и контролират от редица специализирани институции. Това са централни и местни органи на управление, които изпълняват различни функции и дейности по осигуряване движението на паричните потоци в системата. В своята съвкупност те определят институционалния аспект на финансовата система на образованието. В зависимост от тяхното положение в тази структура те могат да бъдат обособени в три групи (нива):

### Първо ниво. **Национално ниво**

- **Народно събрание** – разглежда, обсъжда и приема закони и други нормативно-правни документи, регламентиращи финансовите отношения в държавата, в т.ч. в системата образование и в училището.

- **Министерски съвет** като върховен орган на изпълнителната власт: разглежда проекта на държавния бюджет, в т.ч. и частта му за образованието, и го внася за обсъждане и за приемане от Народното събрание; организира изпълнението на частта от републиканския бюджет за образование чрез Министерството на финансите, Министерството на образованието, младежта и науката (МОМН) и общините като първостепенни разпоредители с бюджетни кредити в системата; конкретизира бюджетните кредити на първостепенните разпоредители с бюджетни кредити, в т.ч. и тези на МОМН, по пълна бюджетна класификация и по тримесечия; утвърждава разпределението на финансираните от бюджетите на общините на местните и делегираните от държавата образователни дейности; определя стандарти на делегираните от държавата образователни дейности, финансирани чрез общинските бюджети; утвърждава нормативните регулатори за осъществяване и регулиране на финансово-икономическите отношения в образованието; внася за разглеждане в Народното събрание годишния отчет за изпълнението на държавния бюджет, в т.ч. и частта му за образование.

- **Министерство на финансите** като централен орган на финансовата система за изграждане и реализиране финансовата политика на държавата, в т.ч. и тази за образованието: съставя проект на държавния бюджет, съставна част на който е бюджетът на образованието; анализира представените проектобюджети от държавните органи, в т.ч. и този, представен от МОМН, проверява законосъобразността на предвидените приходи и разходи и тяхната обосновааност; произнася се по законосъобразността и тримесечното разпределение на бюджетите на държавните органи и бюджетни организации, в т.ч. и по бюджета на МОМН; съставя отчет за изпълнението на държавния бюджет въз основа на отчетите на централния бюджет, съдебната власт и от-

четите на първостепенните разпоредители с бюджетни кредити, заверени от Сметната палата, в т.ч. и отчета на МОМН; съвместно със Сметната палата осъществява контрол върху цялостното изпълнение на бюджета и частта му за образованието; одобрява съвместно с МОМН стандартите, регулаторите и другите икономически условия за осъществяване дейностите в системата на просветата.

- **Българска народна банка.** Тя извършва касовото изпълнение на държавния бюджет. Осъществява надзор на търговските банки и на небанковите институции при движението на паричните потоци между отделните структурни организации в националното стопанство, в т.ч. и в образованието.

- **Сметна палата** като надзорен финансов орган: осъществява финансов контрол над изпълнителната власт за защита на финансовите и имуществените интереси на държавата като цяло, в т.ч. и в образованието; заверява отчетите за изпълнение бюджетите на първостепенните разпоредители с бюджетни кредити, в т.ч. и отчета на МОМН; представя в Народното събрание отчет за изпълнение на държавния бюджет, в т.ч. и изпълнение частта му за образованието.

- **Застрахователни организации и фондове за социално осигуряване.** Те регулират финансовите отношения, свързани със социалното, здравното осигуряване и застраховането на заетите в системата образование. Тези институции по статут са автономни, но се намират под държавен надзор.

- **Министерство на образованието, младежта и науката,** като орган на Министерския съвет: участва в разработването и провеждането на държавната финансова политика в образованието; разработва национални стратегии, приоритети и програми за развитие финансовата система на образованието; разработва държавното образователно изискване за едногодишна издръжка на деца и ученици в държавните и общинските детски градини, училища и обслужващи звена; съвместно с Министерството на финансите и други министерства одобряват нормативните и осигуряват регулатори и другите икономически условия за осъществяване финансовите дейности в системата на просветата; съставя проект на бюджет на образованието и го представя на министъра на финансите, съпроводен с доклад и разчети, уточняващи размера на отделните приходи и разходи за образованието; разпределя одобрените от Народното събрание и конкретизирани от Министерския съвет бюджетни кредити за образование по пълна бюджетна класификация; утвърждава бюджетните сметки на второстепенните (и от по-ниска степен) разпоредители с бюджетни кредити в образованието, каквито са директорите на училищата; координира работата на регионалните инспекторати на образованието и взаимоотношенията им с местните власти при решаване на финансовите и икономическите проблеми на училищата; упражнява контрол върху законосъобразното, целесъобразното и ефективното използване



на предоставените парични средства от структурните организации в системата образование; определя размера на бюджетните средства за капиталовложения, научни изследвания в образованието и за квалификация на учителите; изготвя периодични и годишни отчети за изпълнение бюджета на образованието.

Цялата дейност по осъществяването на държавната финансова политика в образованието се ръководи, координира и контролира от министъра на образованието, младежта и науката като централен едноличен орган на изпълнителната власт, който ръководи и представлява министерството. В изпълнението на своите функции и правомощия министърът предлага проекти на нормативни актове и издава правилници, наредби, инструкции и заповеди за регулиране на финансово-икономическите отношения в системата на просветата.

### Второ ниво. **Местно самоуправление и местна администрация**

• **Общинският съвет** като орган на местното самоуправление: приема годишният бюджет на общината, в т.ч. и частта за разходите в образованието, като при необходимост може да прави промени и да ги актуализира; взема решения за прилагане на икономически регулатори в детските градини и училищата на територията на общината; взема решения за осигуряване на средства за промени в общинската образователна мрежа; взема решения за осигуряването на средства за финансиране на местните и делегираните държавни образователни дейности и за ремонт и разширяване на материалната база на училищата; взема решения относно утвърждаването на общинските училища като самостоятелни икономически организации и за прилагане модела на делегирания училищен бюджет; отменя актове на кмета на общината, които са в нарушение на финансовото осигуряване на общинските училища и детските градини; приема отчети за изпълнение бюджета на общината, в т.ч. и частта му за образование.

• **Кметът на общината** като орган на изпълнителната власт: организира изпълнението на общинския бюджет, в т.ч. и на частта му за образованието; издава заповеди, които са в негова компетентност, свързани с движението на паричните потоци в общинската образователна система; прави предложения пред общинския съвет за промяна на средствата за образование, свързани с промени в училищната мрежа и по други причини; провежда контрол върху целесъобразното и ефективното изразходване на паричните средства от отделните звена на общинската образователна система.

### Трето ниво. **Училищна организация**

• **Директорът** на училището като ръководител на училищната организация отговаря за: осъществяването на финансовото управление и контрол

на всички дейности, програми и процеси в училището при спазване на принципите законосъобразност, прозрачност, ефективност и публичност; определяне на финансово-икономическите цели на училището като организация и идентифициране на рисковете за постигането им; въвеждане на адекватни и ефективни системи за финансово управление и контрол в училището в съответствие с нормативно-правната уредба, регламентираща финансовите отношения в образованието; определяне на основните източници на парични средства на училището и тяхното оптимизиране; законосъобразното, целесъобразното и ефективно разходване на бюджетните и извънбюджетните средства на училището; въвеждане на вътрешни правила за финансово управление с определен административен акт; прилагането на указанията на министъра на финансите, указанията на държавни органи и местната администрация за финансово управление и контрол в образованието; въвеждане на антикорупционни процедури и създаване на условия за етично поведение на персонала на училището.

Директорът на училището може да делегира на други лица правомощия, свързани с финансовото управление и контрол в училището, като определя конкретните им права и отговорности. Делегирането на права не освобождава директора от отговорност.

Директорът се отчита пред горестоящия държавен/местен орган на управление за своята дейност по отношение финансовото управление и контрол на училището като организация и за резултатите от нея.

• **Главният счетоводител** (счетоводителят) на училището отговаря за: организиране и осъществяване на финансово-счетоводната дейност в училището; законосъобразното, целесъобразното и ефективно разходване на бюджетните и извънбюджетните средства на училището; прилагане на система за документиране и документооборота, съдържаща правила за надлежно съставяне, оформяне, движение, използване и архивиране на документите, свързани с движението на финансовите средства и стоково-материални ценности на училището; пълното, вярното, точното и своевременно осчетоводяване на всички стопански операции и осигуряване на адекватна одитна пътека за проследяемост и наблюдение; разработването на проект на бюджет (бюджетна сметка) на училището;

Главният счетоводител е пряко подчинен на директора на училището. Методически дейността му се ръководи и контролира от съответните финансови управления, дирекции, отдели, направления към Министерството на финансите, Министерството на образованието, младежта и науката и общините.

## 2. ЗАКОНОВА И НОРМАТИВНА УРЕДБА НА ФИНАНСИТЕ НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

### 2.1. НОРМАТИВНА УРЕДБА НА ФИНАНСОВАТА И МАТЕРИАЛНАТА ПОДДРЪЖКА НА УЧИЛИЩАТА В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ ПЕРИОДА 1878–1991 Г.

Финансовото и материално осигуряване на дейностите във училищата през периода 1878–1991 г. е регламентирано в редица нормативни актове.

- **„Привременен устав за народните училища“**, утвърден от княз Дондуков Корсаков на 29.08.1878 г. Това е първият нормативен акт, уреждащ обществените отношения в сферата на образоването в свободна България. С приемането на този нормативен акт се внася ред и единство в организацията на учебното дело. Следователно съгласно устава материалната поддръжка на училищата и изплащането на учителските заплати изцяло е задължение на общините. Министерството на народното просвещение се намесва, за да окаже финансова помощ само в изключителни случаи.

- **Закон за началното учение в Източна Румелия**, приет от Областното събрание на Източна Румелия на 4.12.1880 г. Съгласно чл. 73 общината се грижи за изграждането и ремонта на училищата, за поддържането на училищната библиотека и закупуването на книги и учебни пособия, за осигуряване на отопление на училището, за осигуряване на жилищата на учителите, за техните заплати и разноските им, когато са на учителски съборове. Всички тези разноски по издръжката на училищата са задължителни за общините и се покриват от приходи от училищните имоти, от църковни приходи, от доброволни помощи и завещания, от глоби, от общински приходи и от данъци, които се внасят в общинския бюджет (чл. 74). Когато няколко общини изграждат общо за всички тях училище, то всички разноски по изграждането на училището, по поддръжката му и финансовите отношения с учителя се поделят между общините (чл. 75). Вътрешното управление и грижата за началните училища е задължение на общините, които осъществяват тази функция посредством училищните настоятелства (чл. 98). Училищното настоятелство е длъжно да предлага на кмета и общинския съвет подходящи учители, да се грижи да стопанисва добре училището и имотите на училището, да осигурява училищната покъщина и хигиена, да плаща редовно заплатите на учителите, да води училищните финанси, да търси нови източници на приходи за училището и т.н. (чл. 111). Училището, което до Освобождението е било единствената грижа на общината и поле за изява на образованите българи, вече е изместено от други държавни и общински институции, в които постъпват на работа най-добрите български учители. Освен това, върху общините ляга отговорността за материалното обезпечаване и на други сфери на живота, не само на училището. Поради това материал-

ните средства, които общините могат да заделят за образованието, силно намаляват. По думите на Е. Белдедов [1] общините получавали най-големи суми от доброволния данък, който се събирал от членовете на общината, част от черковните доходи, но най-сигурният доход идвал от недвижимите имоти и капиталите на училищата. Още преди Освобождението училищата притежавали ниви, градини, гори и други имоти. Училищните власти полагали усилия, където и когато е възможно, да се снабдяват с имоти и да се обработват общо от населението [пак там, с. 43]. Въпреки че материалната издръжка на училищата и изплащането на учителските заплати е било отговорност изцяло на общината, след Освобождението в държавния бюджет всяка година е предвиждана сума, за да се подпомагат общините за изграждане и ремонт на училищата.

• **Закон за обществените и частните училища**, утвърден от княз Батенберг на 3.01.1885 г. Съгласно чл. 1: „Училищата в Българското Княжество се обществени и частни. Всички училища, които се поддържат изцяло или отчасти от общини, околии, окръжия **или от държавата** (подчертаване мое – Е.Е.), са обществени. Всяко друго училище се счита за частно.“ За първи път в просветното законодателство на България изрично се посочва държавата като източник на финансиране на училището. Разноските за всички училища на територията на една община се поемат от цялата община (чл. 15). За целта всяка община е длъжна да предвижда в ежегодния си бюджет средствата за поддържане на училищата на своята територия (чл. 20). Задължителните разходи, които всяка община поема, са за изграждане на нови училищни сгради и за ремонт на съществуващите, за отопление, осветление и хигиена, набавяне на предписаните учебни пособия и поддържане на училищната библиотека, издръжката на учителите и помощния персонал в училище (чл. 21). Държавна помощ се предвижда само за бедни общини (чл. 22). Приходите за материалната издръжка на учителите и училището се набавят: от приходи от недвижими имоти или капитали, определени в полза на училището от самата община, или завещания на частни лица; от  $\frac{1}{4}$  от печалбата, полагаща се на общината от капитала ѝ в земеделската каса; от черковни приходи, предоставени на училището; от доброволни помощи; от тази част на общинския разход, която се определя в годишния бюджет на общината за училищни разноски (чл. 26). Сумата за поддържане на училището, която не може да се покрие с приходите по чл. 26, се събира от всички данъкоплатци, съразмерно на техните доходи, и държавни данъци (чл. 27). Съгласно чл. 29 всяка община е длъжна да основе училищен фонд в недвижими имоти или в капитали и да го увеличава непрекъснато. За създаването на този фонд служат недвижими имоти и капитали, определени за тази цел от общината; остатъци от бюджетните разходи на училището; дарения и завещания на частни лица; предвидените в закона глоби в полза

на училището; приходи от земи, специално обработвани от населението в полза на училището, както и от целогодишното събиране на стоки в натура. Когато училищата се отварят от повече общини, от една околия или от едно окръжие, за тях се грижат общините, околията или окръжието (чл. 30). От разпоредбите на чл. 42 става ясно, че училищното настоятелство като орган на общината се задължава да осигурява материалната поддръжка на училищата и заплащането на учителите.

• **Закон за народното просвещение**, обнародван на 14.12.1891 г. Чл. 6 постановява, че: „Училищата в Българското княжество се разделят на народни, ако се поддържат от държавата, окръжията, околииите или общините ... учителите им са утвърдени от Министерството на просвещението ... и на частни, поддържани от вероизповедни общества, дружества или братства и от частни лица или дружества.“ В съответствие с разпоредбата на чл. 97 задълженията на училищното настоятелство (такова трябва да има всяка община – чл. 91) са свързани с: осигуряване на училищни приходи; намиране на средства за подпомагане на бедни ученици; съставяне на училищния бюджет; наблюдава и контролира целия живот в училището; грижи се за материалната поддръжка на училището – хигиена, снабдяване с учебници и пособия, ремонтни дейности, отопление, осветление и т.н. Чл. 53 гласи: „Всяка община и всеки окръжен съвет са длъжни да предвиждат ежегодно в бюджета си нужните суми за постройка или поправка на училищата.“ Министерството отпуска помощи по предишния член в съответствие с препоръката на окръжния училищен съвет (чл. 55). Съгласно чл. 111: „Народните средни и специални училища се поддържат от държавата, окръжията, околииите или общините.“ Ако разноските по откриването и поддържането на нови училища трябва да се покриват изцяло или отчасти от държавния бюджет, то те се откриват по законодателен ред (чл. 112). Съществуващите общински, околийски или окръжни средни и специални училища се подпомагат от държавата с 2/3 от сумата на учителските заплати, съгласно чл. 182. Но скоро станало ясно, че общините не били в състояние да се справят и с тази 1/3 от заплатата на учителите – учителите изнемогвали финансово през четирите месеца, през които общините трябвало да им плащат заплатите, и учителството нарекло този период „четирите гладни месеца“ [пак там, с. 47]. Учениците от средните училища внасят годишно по 8 лв. училищна такса за долния курс и по 12 лв. за горния гимназиален курс. Тази такса служи за набавяне на училищни пособия и за подпомагане на бедните ученици и се изразходва по решение на учителския съвет (чл. 146–147). Съгласно чл. 180: „Народните училища се поддържат от общините, околииите, окръжията или държавата.“ Всички разходи за държавните училища се предвиждат в бюджета на министерството на просвещението. На свършено бедните общини държавата отпуска целите учителски заплати (чл. 183). В погранич-

ните общини и в смесените окръжия, по решение на Министерството на просвещението, също се отпускат целите учителски заплати (чл. 184). Другите разноски на общинските, околийските и окръжните училища за учебни пособия, училищна покъщина, прислуга и други се възлагат на съответните общини, околии или окръжия. Общите разходи на тези училища се покриват от приходите от движими и недвижими имоти или капиталите, определени за поддържане на училището; от предвидените в общинските и окръжните бюджети суми за училищни разходи; от училищния налог 5% от преките данъци, който се вписва в приходния бюджет и служи само за заплати на учителите; от ежегодни държавни помощи за учебни пособия; от черковни приходи; от 1/3 част от печалбата на земеделските каси; от доброволни помощи (чл. 185–186). Частните училища, с изключение на мюсюлманските, които получават ежегодна държавна помощ, съгласно чл. 192 не получават държавна или общинска помощ. Учителите в частните училища не получават държавна пенсия и не се ползват с правата на учителите от народните училища (чл. 192–193). Училищата на християнските (неправославни) вероизповедни общества, дружества или братства се откриват и поддържат изцяло за сметка на съответните общества, дружества или братства (чл. 198).

• **Нов Закон за народното просвещение**, влиза в сила през **1909 г.** Съгласно чл. 6 „народните училища се издържат от държавата, окръзите или общините, частните – само от лицата, дружествата и обществата, които са ги отворили“. Всяко село или сбор от села с повече от 40 къщи трябва да има първоначално училище. Разноските се поемат от селото или се разпределят равномерно между групирани села (чл. 38). Прогимназии се откриват в градовете, в по-големите села или в средоточни села, от общини, от група общини или от окръжните съвети. В случай на групиране разноските се поемат равномерно (чл. 46). Всяка община се задължава да открива и допълнителни курсове за своя сметка, в които задължително и безплатно се обучават деца, непродължили обучението си след първоначалното училище. Тук могат да учат и желаещи да продължат образованието си възрастни (чл. 54). Министерството на просвещението предвижда суми в бюджета си за подпомагане на тези курсове. В допълнителните курсове преподават учители от основните училища и получават от 1 до 2 лв. за час. Съгласно чл. 66 всяка община е длъжна да предвижда в годишния си бюджет нужните суми за ремонт и поддръжка на училището, за пособия и помагала. Общини, които нямат училищни здания или те са негодни за използване, са длъжни да предвидят в бюджета си изцяло или на части за няколко години средства за постройка на нова сграда. На бедните общини държавата отпуска помощи за построяване на училища. Всяка община е длъжна да си построи училище в 10-годишен срок от влизане на този закон в сила. В противен случай държавата построява училището за сметка на общината (чл. 66). Съгласно чл. 91

народните основни училища се издържат от държавата и общините или окръжията, или само от държавата. Държавата може да издържа изцяло или да плаща само заплатите на учителите в пограничните, смесените, инородните или бедните общини по решение на Народното събрание. Общините плащат за всеки учител в първоначалното училище по 450 лв. годишно, а остатъка се плаща от държавата. **Т.е. с новия закон се отменя пълното заплащане на учителските заплати във всички народни училища от държавата, въведено от министър И. Шишманов.** Всяка община е длъжна да предвиди нужните суми за издръжка на училището. В противен случай, по искане на окръжния инспектор, постоянната комисия вписва в бюджета тази сума (чл. 93). С цел да се подпомогне издръжката на основните училища съгласно чл. 106 всяка община се задължава да основе училищен фонд, който се образува от: приходите на недвижимите имоти и капитали, които притежават училищата; приходите на недвижимите държавни имоти, които държавата би отпуснала на училището; приходите от обработени земи от мерите или от общинските гори; приходите от пасища, лодки, каменоломни и други имоти, определени за училищата; регламентирани в закона глоби; определените в съответните закони данъци, такси и глоби в полза на училищните фондове; частни подаръци и завещания; излишъците от училищните бюджети; налог върху неженените младежи от 30 г. нагоре по 10 лв. годишно. Съгласно чл. 98 училищното настоятелство се грижи за правилното събиране и изразходване на училищните приходи; съставя училищния бюджет; грижи се за създаване на фондове и увеличаването им, управлява училищните имоти; намира средства за бедни ученици; грижи се за ремонта на училището; осигурява нужните пособия; назначава учителите. Гимназиите се издържат от държавата, от окръжия или общини (чл. 110). Съгласно чл. 366 частните училища могат да получават общинска, окръжна и държавна помощ. За първи път в просветното законодателство на страната се предвижда финансова помощ за частни училища, независимо какво е то. Но учителите в частните училища не получават държавна пенсия и не се ползват от правата на учителите в народните училища. За военните години и годините до 1921 г. може да се каже, че усилията на Министерството на просвещението са били най-вече да се запази постигнатото и да се стимулират семействата въпреки тежките условия да изпращат децата в училище, където те се обучавали по съкратени програми [пак там, с. 52].

• **Закон за изменение, допълнение и отмяна на чл. 8, 10, 11, 12 и други от Закона за народното просвещение**, гласуван от Народното събрание на 10.07.1924 г. За да се подпомогне редовното посещение на училището, училищните настоятелства се задължават да подпомагат бедните ученици освен с учебници и помагала, но и с храна и облекло. Изравнени са училищните такси, плащани за изпит на частни ученици, на 200 лв. за градовете и

селата, вместо 2000 лв. за градовете и 200 лв. за селата, както е в закона от 1921 г. Запазва се разпоредбата от предишните закони за народното просвещение за районни прогимназии на близки общини разносните по поддръжката на училищата да се разпределят съразмерно между групирани общини. Понеже общините не разполагали с достатъчно средства да изплащат заплатите на основните учители, през 1925 г. чл. 80 от Закона за народното просвещение е изменен и се основава **фонд „Учителски заплати“**. Министерството увеличава заплатите на учителите с близо 90% от получаваните до тогава, освобождава децата на учителите от плащане на училищна такса в народните училища, учителите, учителствали 35 г. и навършили 60 г. при уволнение получават парична премия, равна на едногодишната заплата с всички, предвидени в бюджета добавки. Създаден е **фонд за „Социално и културно подпомагане на учителя“**, от който се отпускат средства на учители и служители в министерството на народното просвещение, изпаднали в тежко финансово състояние, дават се награди на отличили се в работата си учители и директори, помощи за научни командировки, стипендии на способни ученици. Пак в тези години се създава **„Посмъртен фонд“**, в който задължително членуват всички учители и срещу минимални вноски са застраховани за 50 000 лв., дава се право на учителите да пътуват с БДЖ със 75% намаление от редовната тарифа [пак там, 55–57].

- **Закон за кооперативен строеж на основни народни училища**, гласуван на 26.07.1924 г. Този нормативен акт бил от огромна полза и прилагането му на практика дало отлични резултати. От приемането му до 1939 г. са отделени 515 млн. лв. за строеж на училищни сгради.

- На 19.05.1934 г. „един преврат тури кръст на партиите и постави началото на преустройството на целия живот на страната“ [пак там, с. 57], в т.ч. и на образованието. Тъй като в тези години в страната няма действащ парламент, властта издава **наредби-закони**, които засягат отделни разпоредби на Закона за народното просвещение от 1924 г. До 1938 г. са издадени 65 наредби-закони, 18 правилници и стотици окръжни, които уреждат отделни страни от просветната действителност. Такава е например Наредбата-закон за назначаване, преместване и уволнение на учителите от основните училища, с която се изнемва назначаването на учителите от ръцете на училищното настоятелство и се дава на околийските училищни комисии в състав: председател е околийският училищен инспектор, а членове са средищният директор и един от тримата основни учители, посочени от настоятелството на околийското просветно дружество. Областните училищни инспектори са длъжни да осигуряват място на съкратените учители, въвежда се конкурс за заемане на вакантните учителски места в по-големите села и градовете. Главните учители и директори на прогимназии се назначават от областния инспектор. Създава се позицията средищен директор, който ръководи учи-



личното дело в общината. Дава се правото на главните учители и директори да ревизират работата на учителите. Околийските училищни инспектори се подлагат на конкурсен изпит. Друга Наредба-закон е свързана с даровитите ученици, за техния подбор и подпомагане. Наредба-закон определя нов състав на училищните настоятелства, като им се възлагат предимно стопански функции и задължения, премахва се изборността на членовете им. В тези години се създава Взаимоспомагателна каса за учителите и служителите в министерството на просвещението, от която всеки член при напускане получава помощ в размер на една и половина заплата и половин месечна заплата за всяка прослужена година [пак там, с. 59; 13]. За увеличение на приходите на общините се основава фонд „Училищни имоти“, чийто капитали към началото на 40-те години на XX в. възлизат на 124 887 756 лв., създава се и фонд „Учителски заплати“ с капитал 481 418 362 лв. Според възможностите си някои общини дават допълнителни средства върху заплата на учителите [данните са по: 1, с. 63].

• **Закон за народната просвета**, в сила от 1948 г. Съгласно разпоредбите му всички видове и степени училища у нас стават народни, а местните народни съвети са длъжни да предвиждат в градоустройствените си планове подходящи места за строеж на училища (чл. 15). Имуществата на частните училища за инородното население се изземват от народните съвети и се използват за нуждите на народните училища за инородци (чл. 4). Държавата става собственик и на имуществата на частните професионални училища, на издържаните от частно-правни дружества и фондации, като на собствениците се изплащат обезщетения. Тъй като образованието е задължително само за периода 7–15-годишна възраст, то учениците в средните училища плащат училищни и изпитни такси, от които са освободени определени категории деца и възрастни (чл. 22) (ЗНП, ДВ, бр. 218).

• **Закон за по-тясна връзка на училището с живота**, приет през 1959 г. Със закона от 1959 г. и измененията му държавата продължава и утвърждава традицията, създадена със Закона за народната просвета от 1948 г., на реална и пълноценна грижа, покриваща всички материални нужди на училището и българските учители. Като обобщение трябва да се подчертае, че в годините след 1944 г. до промените от 1989 г. държавата издига като свой основен приоритет обезпечаването на просветното дело във всички направления: материална поддръжка на училищата; подпомагане на населението като цяло за получаване на образование; изплащането на учителските заплати; строеж на училищни сгради; осигуряване на стипендии на ученици и студенти и т.н. След 1989 г. в България настъпиха фундаментални промени, които сложиха своя отпечатък върху нормалното развитие на просветния живот.

## 2.2. НОРМАТИВНА УРЕДБА, РЕГУЛИРАЩА ФИНАНСОВИТЕ ОТНОШЕНИЯ В СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В СЪВРЕМЕННИТЕ УСЛОВИЯ

Управлението на финансите в образованието е силно зависимо от действащата нормативно-правна уредба. То се осъществява на базата на множество закони и подзаконови нормативни актове – правилници, наредби, решения и др.

*Основните* нормативно-правни актове, които регламентират финансовите отношения в образованието, са:

- **Конституция на Република България.** Конституцията утвърждава правото на всеки гражданин на държавата на безплатно основно и средно образование. Тя повелява, че държавата, чрез средства от бюджета, подпомага нормалната дейност на общините, част, от която е образованието.

- **Закон за държавния бюджет на Република България.** Този закон утвърждава средствата за финансиране на образованието на национално ниво. Със закона се предвиждат средства за финансово подпомагане на общините. Тези средства под формата на претостъпени държавни приходи, субсидии и субвенции са част от приходите на общинския бюджет, а голяма част от тях се разходват за финансиране на дейностите в общинските образователни институции.

- **Закон за устройство на държавния бюджет.** Този закон урежда въпросите, свързани със съставянето, приемането, изпълнението и отчитането на държавния бюджет. Съгласно закона държавният бюджет обхваща републиканския бюджет и бюджета на съдебната власт. Републиканският бюджет се състои от централен бюджет и бюджета на държавните органи. В съответствие със закона бюджетът на Министерството на образованието, младежта и науката като държавен орган се състои от собствения му бюджет и бюджетните сметки на второстепенните и от по-ниска степен разпоредители с бюджетни кредити, каквито са бюджетните сметки на училищата. Със закона се регламентират бюджетната технология и бюджетният процес по съставяне, приемане, изпълнение и отчитане на държавния бюджет. Също така се регламентират и взаимоотношенията между държавния бюджет и общинските бюджети за предоставянето на средства от републиканския бюджет за финансово подпомагане на общините. Част от тези средства се разходват за финансиране на местните и на делегираните от държавата образователни дейности.

- **Закон за финансовото управление и контрол в публичния сектор.** Този закон урежда обхвата и осъществяването на финансовото управление и контрол, както и принципите и изискванията към системите за финансово управление и контрол в организациите от публичния сектор. По смисъла на закона училището е организация от публичния сектор, която се разпо-

режда със средства от бюджета (държавен/общински) и със самостоятелен и/или автономен бюджет. Съгласно закона ръководителите на публичните организации, каквито са и директорите на училищата, управляват и контролират публичните средства като спазват принципите за законосъобразност, добро финансово управление и прозрачност. Регламентирана е управленската отговорност на ръководителите при управлението на публичните средства. Съгласно закона елементите на финансово управление и контрол са: контролна среда, управление на риска, контролни дейности, информация и комуникация и мониторинг. В съответствие със закона министърът на финансите отговаря за координацията и хармонизацията на финансовото управление и контрол в организациите от публичния сектор и за разработването, разпространението и актуализирането на методически насоки за финансово управление и контрол в публичния сектор, в т.ч. и в системата на образованието.

По смисъла на този закон:

1. „Публични средства“ са всички средства, които се събират, получават, съхраняват, разпределят и разходват от организациите от публичния сектор, включително бюджетни приходи, кредити, разходи и субсидии.

2. „Управленска отговорност“ е задължението на ръководителите на организациите от публичния сектор да осъществяват всяко свое действие, спазвайки принципите на добро финансово управление, законосъобразност и прозрачност, включително да се отчитат за действията си и резултатите от тях пред тези, които са им възложили управленската отговорност.

3. „Добро финансово управление“ е изискването публичните средства да се разходват и управляват икономично, ефективно и ефикасно.

• **Закон за общинските бюджети.** С този закон се уреждат въпросите по съставянето, приемането, изпълнението, приключването и отчитането на общинските бюджети, бюджетните взаимоотношения между общините и централния бюджет и режимът на извънбюджетните средства на общините. Съгласно закона в разходната част на общинския бюджет се предвиждат бюджетни кредити за финансиране на местни и делегирани от държавата дейности, в т.ч. и тези в образованието.

• **Закон за народната просвета.** Този закон урежда осигуряването, управлението и контрола на финансите в системата на просветата. Той утвърждава бюджета – държавен/общински, като основен източник на средства за издръжка на обучението, за поддръжка и развитие на материалната база в системата, за научни изследвания в образованието и за квалификация на учителите и директорите. Съгласно закона издръжката за всяка година на дете и на ученик в държавните и общинските детски градини, училища и обслужващи звена се определя с държавно образователно изискване. Законът регламентира правото на училището да набира собствени приходи от: наем

от имоти; наем от учебна и спортна база, машини и съоръжения; земеделски земи и гори; реализация на продукция и услуги от практическо обучение; квалификационна дейност; такси, дарения и други източници. В съответствие със закона директорите на държавните и общински училища и детски градини съставят бюджет. Контролът върху законосъобразното, ефективно и целесъобразното разходване на средствата в системата на просветата се осъществява от министъра на образованието, кметовете на общините и от директорите на училищата.

• **Закон за местното самоуправление и местната администрация.** Урежда обществените отношения, свързани с местното самоуправление и местната администрация по приемане и изпълнение бюджета на общината, в т.ч. и частта за образование, решения за структурни промени в училищната мрежа и необходимите за това средства, решения за прилагане на специфичните икономически правила в училищата и детските градини и решения за развитие на материалната база и др.

• **Закон за счетоводството.** По смисъла на закона за счетоводство училището е бюджетно предприятие, което прилага бюджет/бюджетна сметка по смисъла на Закона за устройство на държавния бюджет и Закона за общинските бюджети. Този закон урежда: изискванията към всеобхватността и достоверността на счетоводните системи в бюджетните предприятия, в т.ч. и изискванията към счетоводната система в образованието. Определят се съдържанието, съставянето и публичността на финансовите отчети на бюджетните предприятия: годишен финансов отчет, консолидиран финансов отчет и междинни финансови отчети. Със закона се уточняват изискванията към лицата, които съставят финансовите отчети в бюджетните предприятия, в т.ч. и към тези в образователната система.

• **Закон за държавния вътрешен финансов контрол.** С този закон се уреждат обхватът и осъществяването на държавния вътрешен финансов контрол, както и организацията и правомощията на органите, които го упражняват. В съответствие със закона в образованието държавният вътрешен финансов контрол обхваща финансовата дейност на разпоредителите с бюджетни кредити по републиканския бюджет; на разпоредителите със средствата по програми на Европейския съюз в образованието и дейността на разпоредителите с бюджетните кредити за образованието по общинските бюджети. Със закона се регламентира устройството на Агенцията за държавен вътрешен финансов контрол и нейните правомощия. Съгласно закона вътрешният финансов контрол включва: системите за финансово управление и контрол; вътрешния одит; упражняван от органите на агенцията и превантивния контрол. С него се регламентират и имуществената отговорност и мерките за отстраняване на нарушенията.

- **Постановление №89 на МС за приемане на критерии и ред за оценяване на съответствието на въведените системи на делегирани бюджети и на допълнително изискване, на което да отговарят системите на делегираните бюджети.**

*С постановлението се приемат критерии и ред за оценяване на съответствието на въведените системи за делегирани бюджети. В съответствие с постановлението първостепенните разпоредители с бюджетни кредити делегират права на директорите на детските градини, училищата и обслужващи звена, които прилагат системата на делегирания бюджет да реализират собствени приходи.*

- **Наредба за държавното образователно изискване за едногодишна издръжка на деца и ученици в държавните и общинските детски градини, училища и обслужващи звена.** С наредбата се урежда прилагането на стандартите за едногодишна издръжка на деца и ученици в държавните и общински образователни институции.

- **Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015).** В програмата се извежда идеята за “въвеждане на система за финансиране, стимулираща развитието“, като се изгради модел на финансиране, който да стимулира качеството на образование и да осигурява равен достъп до училището. С програмата се предвижда въвеждането на: делегиран бюджет във всички училища; финансови стимули за ефективно управление; единен стандарт за финансиране обучението на дете/ученик. Предвижда се също така разширяване правомощията на общините при финансиране на делегираните от държавата образователни дейности, както и правомощията на директорите при управление на финансите на училището, подбора на педагогическите кадри и определяне числеността на персонала. Особено внимание се отделя на проблема за децентрализация на системата за финансиране на училището.

### 3. ЕМПИРИЧЕН АНАЛИЗ НА СЪСТОЯНИЕТО НА УПРАВЛЕНИЕТО НА ФИНАНСИТЕ В УЧИЛИЩЕТО В УСЛОВИЯТА НА ДЕЛЕГИРАН БЮДЖЕТ

Кои са основните източници на парични средства и кои са основните видове разходи на училището?

Подготвени ли са директорите на училищата да управляват финансите на училището в условията на делегиран бюджет?

Кой са основните предимства на управлението на финансите на училището чрез делегиран бюджет?

Кои са основните проблеми пред управлението на финансите в училището?<sup>3</sup>

### 3.1. ОЦЕНКА НА МНЕНИЕТО НА ДИРЕКТОРИТЕ ОТНОСНО ВЪВЕЖДАНЕТО НА ДЕЛЕГИРАН БЮДЖЕТ В СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Резултатите показват сравнително позитивно отношение на изследваните директори към въвеждането на делегиран бюджет:

- 76,47 % от изследваните директори оценяват този акт положително.
- 67,65% от изследваните директори смятат, че показателите на формулата за разпределение на паричните средства между училищата са точни и ясни.
- 87,5% от директорите познават много добре компонентите на формулата за разпределение на средства между училищата.
- 82,35% посочват, че знаят как се разпределят паричните средства между училищата в условията на делегиран бюджет.
- 59,56 % са уверени, че знаят как се управлява риск.

Тези факти говорят за добра подготовка на директорите по прилагането на делегирания бюджет като механизъм за управление на финансите в училището. Тази увереност е в резултат на това, че по-голямата част от изследваните директори (88,24%) са участвали в курсове за обучение по прилагане на делегиран бюджет в образованието и според 69,12% имат достатъчно подготовка да работят в такива условия.

Друг важен момент при прилагането системата на делегирания бюджет е и положителното отношение на директорите към взаимодействието училище–финансиращ орган. За 67,65% от директорите делегираният бюджет като финансов механизъм точно и ясно определя отговорностите между училището и финансиращия орган. А според 81,62% от тях училището получава навреме средствата си. При непредвидени ситуации финансиращият орган е оказал финансова помощ на 38,97% .

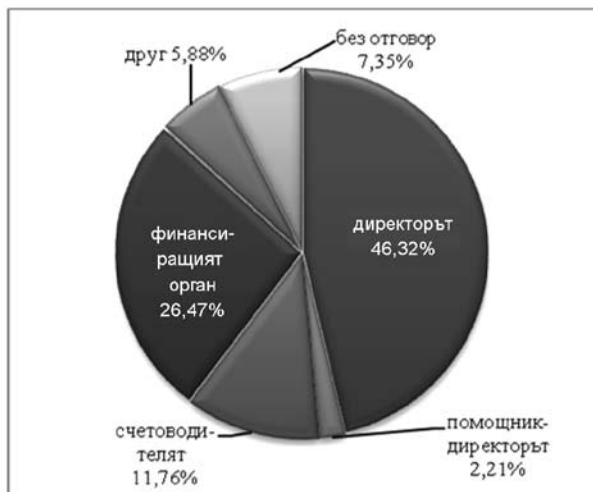
Положителното отношение на директорите към системата на делегирания бюджет се подкрепя и от мнението им, че неговото използване като механизъм води до разширяване на икономическата автономия на училището (72,06%) и че той е средство за децентрализирано управление на финансите на средното образование (55,88%).

<sup>3</sup> Отговорите на тези въпроси бяха потърсени в резултатите 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. Авторите изказват благодарност за оказаното съдействие на г-жа Ваня Кастрева – н-к на РИО гр. София, г-жа Й. Атанасова – н-к РИО гр. Варна, г-н Калин Нинов – н-к РИО гр. Видин, и на г-жа Р. Торосян и г-н Р. Рашев – гл. експерт от РИО София област.

Основен момент при управлението на финансите е планирането, което включва: правилно формулиране на финансово-икономическите цели на училището като организация, изграждане на стратегия за финансово-икономическо развитие на училището и съставянето на бюджет (бюджетна сметка или бюджет) на необходимите парични средства за следващата година и др. Резултатите от изследването показват, че в преобладаващата част от училищата (80,88%) директорът ръководи дейностите по планиране и организиране на финансите на училището. В този процес следва да се отчете и ръководната роля на счетоводителя на училището.

Друг съществен елемент от управлението на финансите е осъществявания финансов контрол върху паричните приходи и разходи в училището. Резултатите от изследването показват, че контролът върху финансите се осъществява от (вж. фигура 1):

**Фигура 1**

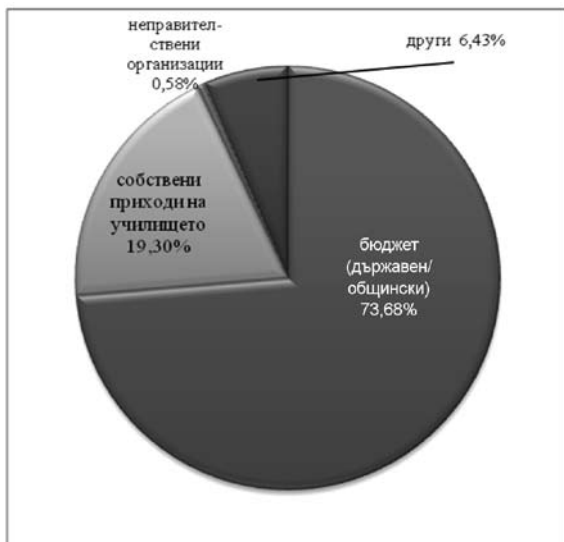


директорът: 46,32%  
помощник-директорът: 2,21%  
счетоводителят: 11,76%  
финансиращият орган: 26,47%  
друг: 5,88%  
без отговор: 7,35%

### 3.2. ОЦЕНКА НА ПАРИЧНИТЕ ПОТОЦИ (ПАРИЧНИ ПРИХОДИ И ПАРИЧНИ РАЗХОДИ) НА УЧИЛИЩЕТО

#### • Приходи на парични средства в училището

Фигура 2. Основни източници на парични средства в училището:



бюджет (държавен/общински):  
73,68%  
собствени приходи на училището:  
19,3%  
неправителствени организации:  
0,58%  
други: 6,43%

Тези резултати показват, че **бюджетът** запазва своята позиция като основен източник на парични средства в средното образование. Основен принцип на финансиране на училището в условията на делегиран бюджет е принципът „парите следват ученика“. Средствата в отделното училище се формират на база брой ученици и единен разходен стандарт за издръжка на един ученик (ЕРС x бр. ученици).

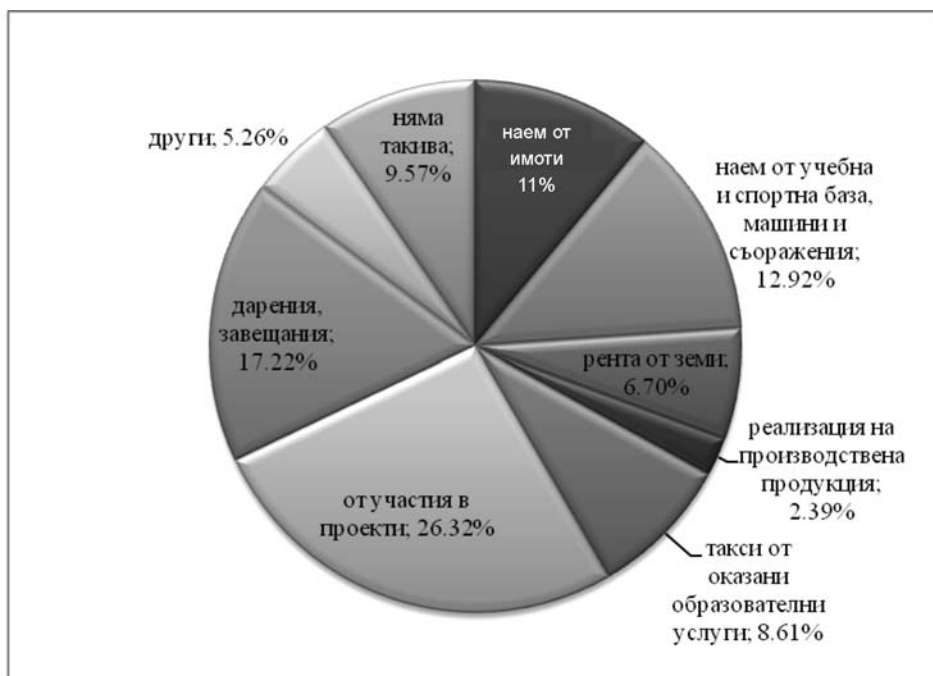
На втора позиция като източник на парични средства на училището са **собствените приходи**. В съвременните социално икономически реалности все повече нараства значението на собствените приходи в общия обем на средства на училището. Това е една от основните насоки за децентрализиране на финансовата система в средното образование и формирането на т.н. **смесен тип** финансиране, при който се получава съчетаване на бюджетно и извънбюджетно финансиране. В съответствие с Закона за народната просвета (чл. 44) училищата могат да формират собствени приходи. Набирането на повече собствени парични приходи в училището е предпоставка за: нарастване обема на паричните средства на училището; разширяване икономическата автономия на училището; частично самооткупуване на отделен вид обучение и частично самофинансиране на училището; повишаване отговор-



ността 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.

Резултатите от изследването показват, че *основни източници на собствени допълнителни средства за училището са*: участия в проекти: 26,32%; дарения, завещания: 17,22 %; наем от учебна и спортна база, машини и съоръжения 12,92 %.

**Фигура 3.** Основни източници на парични средства в училището

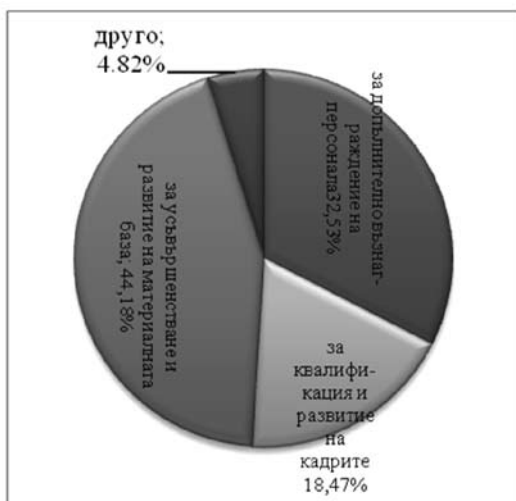


Формирането на собствени парични средства от участие в проекти е предпоставка за: разгръщане на творчеството, инициативата на училището; нарастване обема на паричните средства на училището; по-рационално използване ресурсите на училището; решаване на редица социални и икономически проблеми; усъвършенстване управлението на финансите на училището и др. Следва да се отбележи, че формираните собствени приходи в голяма степен са резултат на предприемаческите способности на директора на училището, на неговата инициативност.

Интерес представлява въпросът: Доколко училището разполага със собствените парични средства? И въпреки че на по-голяма част от директорите (52,94%) е предоставена възможност да управляват формирани собствени средства, то обезпокоителен е фактът, че 38,24% от тях посочват, че училището не разполага със собствените приходи. Това води до намаляване обема на паричните средства в тези училища и е важен показател за липса на икономическа автономия в училището.

Друг важен момент е *как училището разпределя формирувания финансов остатък в края на годината*. Тук се получиха следните резултати (вж. фигура 4):

**Фигура 4**



за допълнително възнаграждение на персонала: 32,53%  
за квалификация и развитие на кадрите: 18,47%  
за усъвършенстване и развитие на материалната база: 44,18 %  
друго: 4,82 %

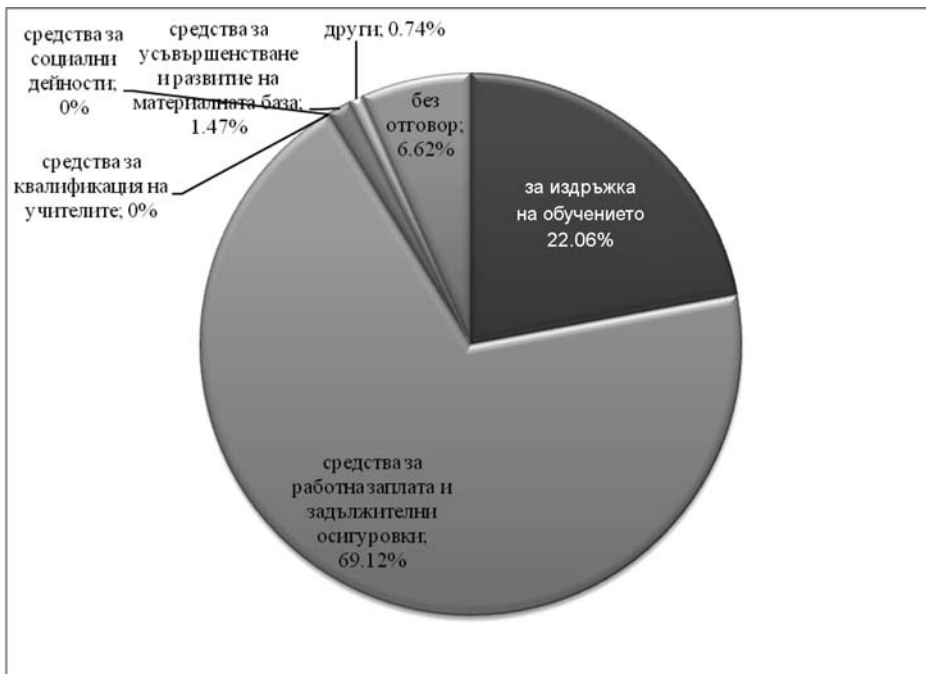
Тези резултати показват, че най-много средства от формирувания остатък се отделят за усъвършенстване и развитие на материалната база – 44,18%, следвани от средствата за допълнително материално стимулиране на персонала 32,53%. Също така формируваният преходен остатък е в пряка зависимост от големината на училището. На базата на принципа „парите следват ученика“ големите училища формират по-голям преходен остатък.

**• Разходи на парични средства в училището**

Паричните разходи формират стойността на продукта на училището, изразяват неговото икономическо качество.

*Структура на паричните разходи в училището* (вж. фигура 5):

Фигура 5



Данните показват, че основен вид разход в средното образование са паричните средства за работна заплата и за задължителни осигуровки, а на втора позиция са разходите за издръжка на обучението, т.е. това са най-необходимите разходи за осигуряване на учебно-възпитателната работа в училището.

Шокиращ е фактът, че в тези училища не се отделят никакви средства за квалификация на учителите и за социални дейности. Липсата на средства за квалификация е основна причина за това учителите да нямат стремеж към професионално квалификационно развитие.

### 3.3. МЯСТО В БЮДЖЕТА НА УЧИЛИЩЕТО НА ПАРИЧНИТЕ СРЕДСТВАТА ЗА ВНЕДРЯВАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ И КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ

Оборудването на училището с информационни и комуникационни технологии, подпомагащи учебно-възпитателния процес, представлява важен елемент от изграждането на едно съвременен учебно-възпитателен процес. Необходимите средства за внедряване на информационни и комуникационни технологии са специфични и различни за отделното училище, в зависимост от вида на учебното заведение, учебния план, от организацията на учебно-

възпитателната работа, от големината на училището, наличие на собствени парични средства и формиран финансов остатък в края на годината и др.

Като основен източник на средства за внедряване на нови ИКТ в училището директорите посочват средствата осигурени от *делегирания бюджет* (93%); на следващо място поставят *средствата, получени по проекти* 75%; следвани от *собствени приходи* 24% – включително наеми и дарения; програми на МОМН и др. Тези данни кореспондират пропорционално на посочените основни приходи на парични средства в училището (вж. фигура 2). Тревожен обаче е фактът, че едва 1,47% от общия делегиран бюджет на училището се изразходват за закупуване на нови ИКТ (вж. фигура 5).

По отношение на конкретния размер на средствата, разходвани за внедряване на ИКТ в училище, анкетиранияте 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 50 000 лева. 8,86 % от директорите дават отговор, че не са разходили средства за нови ИКТ.



Интерес представлява разпределянето на формирания финансов остатък в края на годината: 44,18% от анкетиранияте директори посочват като основно перо за разходването му „усъвършенстване и развитие на материалната база“.

Като основни проблеми при 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: „*ЕРС 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 – % прослужено време расте с годините и др.*“; „*Не-*

*обходимостта 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 заложен целиви 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.“*

#### 3.4. ОСНОВНИ ПРОБЛЕМИ ПРЕД УПРАВЛЕНИЕТО НА ФИНАНСИТЕ НА УЧИЛИЩЕТО В УСЛОВИЯТА НА ДЕЛЕГИРАН БЮДЖЕТ И НАСОКИ ЗА ТЯХНОТО РЕШАВАНЕ

Прилагането на системата делегиран бюджет при управление финанси- те на училището е свързано с редица проблеми, произтичащи от:

##### ***Системата на делегирания бюджет***

Съгласно Закона за народната просвета чл. 44 (3): „Директорите на държавните и общински детски градини и училища съставят бюджет.“ Резултатите показват, че само 38,24% от изследваните директори са съставили бюджет за следващата година, а 54,41% не са изготвили такъв. Тези данни поставят въпроса за икономическата автономност на училището и отговорност на директора при избор на икономическо поведение в процеса на набиране и разходване на парични средства и провеждане на самостоятелна икономическа политика. Вторият въпрос тук е доколко общините делегират правомощия на директора на училището да изготвя самостоятелен бюджет. Мнението на директорите е следното:

*„Въвеждането на системи за финансово управление и контрол, които определят много ниски прагове за разходите, и това е свързано с голям обем документация. Твърде ниска издръжка на ученик, която води до недостатъчен бюджет, което налага свиване на разходите, съкращаване на персонал, спиране на деленето на класовете на групи, а това в крайна сметка рефлектира върху качеството на учебния процес.“*

*„Средствата за делегираните от бюджета дейности да се превеждат директно на училищата, без да минават през общинските бюджети.“*

*„Училището да разполага със средствата от бюджета в банкова сметка, от която да разплаща разходи.“*

*„Образованието и здравеопазването не трябва да са на делегиран бюджет.“* и др.

### ***Формулата за финансиране на училището***

Формулата за финансиране на училището в условията на делегиран бюджет включва главно: ЕРС и броя на учениците. Така наложилата се формула води до задълбочаване разликата на средствата между училищата. Мнението на директорите за формулата е следното:

*„Превръщането на ученика в купчина банкноти води до крайно нелоялна конкуренция от страна на по-големите училища с много добра МТБ. По този начин едни училища работят на недостиг, а други ремонтират базата и привличат ученици, което ги прави финансово стабилни.“*

*„Движението на учениците през учебната година да се отчита и финансово с увеличаване или намаляване на средствата за конкретния ученик.“* „Въвеждане на ваучери за всеки ученик.“

*„Справедливо разпределяне на средствата от ПРБК, като се отчитат всички фактори, определящи различията в разходите между училищата. При разработване на формулата да се предвидят коригиращи коефициенти за гимназиална степен.“*

Тези мнения дават основание за разработване и прилагане на такава формула, която да позволява да се преразпределят паричните средства за образованието на ниво община, като се отчитат обективните условия на организация на учебно-възпитателната работа във всяко отделно училище в съответствие с общинската програма за развитие на териториалната образователна структура.

### ***Единен разходен стандарт***

Стандартът представлява стойностна количествена оценка на необходимите средства за издръжка на един ученик. Тук въпросът е в каква степен стандартът отразява действителните разходи за издръжка на един ученик. Преобладаваща част от изследваните директори (80,88%) посочват, че средствата, определени със стандарта, **не отразяват** действителните разходи, необходими за издръжка на един ученик. Противоположно мнение изразяват само 5,88% от изследваните директори. В ЕРС не се предвиждат средства за редица изисквания, свързани с охранителни, строителни и архитектурни дейности, транспорт на учениците и др. Не достигат средства и за извънкласни и извънучилищни дейности. Формирането на приходите на училището на база ЕРС х бр. ученици осигурява покриването на минималните изисквания за организация на учебно-възпитателната дейност – доколкото училището да съществува, без да се осигуряват средства за неговото развитие. Това се потвърждава и от мнението на изследваните директори – само 39,71% посочват, че финансирането на училището в условия на делегиран бюджет получава справедлив дял от паричните средства, и само 40,44% определят финансовото състояние на училището като добро. Доколкото приходите на

училището зависят главно от броя на учениците, директорите насочват своето внимание главно към привличане на повече ученици. Този процес води до засилване на противопоставянето и конкуренцията между училищата. Отношението на директорите към ЕРС е, че:

*„Ученикът не е ценност, а купчина банкноти, което води до нелоялна конкуренция между училищата, струпване на ученици, увеличаване на проявите на агресия в големите училища. Недостиг на бюджета в по-малките училища.“*

*„Средствата, определени със стандарта за издръжка на един ученик, са крайно недостатъчни по следните причини: през 2009 г. бе намален стандартът за издръжка на 1 ученик; средства, които се превеждаха по национални програми, се включиха също в стандарта за издръжка на 1 ученик – кариерно развитие, диференцирано заплащане, средства за квалификация на педагогическите кадри. Освен това по НП Кариерно развитие, добавката за стари учители бе 33 лв., а с включването на тази сума към работната заплата върху нея се начислява и % за професионален опит, с което средствата допълнително се увеличиха. По този начин се намаляват средствата за издръжка на училището.“*

*„Плащането на калпак, а не за действителен принос и работа с учениците, демотивира и малкото ентузиастични да творят. Системното и целенасочено кариерно развитие на учителите да бъде критерий за повишаване на заплащането на труда им.“* и др.

Преобладаващото мнение на директорите е: *„Увеличаване на средствата за издръжка на един ученик.“*

### **Финансиране на училищата с малък брой ученици**

Използването на формулата ЕРС х бр. ученици обуславя проблема, че в отделната община трябва да се разпределя една сума от парични средства между училищата „на калпак“, а всяко училище функционира в различни условия и формира различни действителни разходи за един ученик. По-големите училища са поставени в по-благоприятни условия. Те дори имат възможност да формират средства за преходен остатък, докато малките училища не могат да осигурят средства за покриване дори на минималните изисквания за организация на учебно-възпитателната работа. Всичко това засилва противопоставянето между училищата. Конкретното мнение на директорите по този проблем е:

*„Изключително формален подход при формиране на бюджета на едно малко, квартално училище: то може да е перфектно управлявано и модерно, с много добра успеваемост на учениците в него, но с недостатъчно пари, които зависят единствено от броя на децата в него (а те са само деца от квартала, защото той е доста изолиран и лишен от добра инфраструктура).“*

*„Когато броят на учениците е малък, а сградата е голяма, и финансирането е недостатъчно за покриване на разходите.“*

*„Не може там, където има струпване на ученици, децата да са на топло, а там, където са по-малко – да стоят на студено. Всички ученици имат равни права, но делегираните бюджети ги поставят в различни условия и нарушават правата на децата.“*

*„За училищата с малък брой ученици средствата от ЕРС са недостатъчни за издръжка и трудови възнаграждения.“*

*„Основен проблем е малкият остатък за издръжка на училището, след обособяването на фонд работна заплата, поради ниската стойност на единния разходен стандарт.“*

*„Колкото по-малко е училището, толкова по-трудно се управляват паричните средства при спазване на предписания и за осигуряване на по-добри условия за обучение и труд.“*

*„Непълното изплащане на паричните средства за дофинансиране на маломерните паралелки от общината.“* и др.

Тук интерес представлява въпросът доколко средствата, изразходвани в общината, са свързани с качеството на учебно-възпитателната работа и доколко недофинансирането на малкото училище се отразява на качеството на дейността му и резултатите от нея, определени в държавните образователни изисквания.

### ***Възможности за формиране на собствени приходи от училищата***

Със закона за народната просвета и други нормативни актове на училищата се дава възможност да формират собствени приходи. Резултатите от изследването показват, че само около 10,0% от училищата не формират собствени приходи. Въпреки че делът на тези училища е сравнително нисък, този факт говори, че все пак част от училищата разчитат само на средства от бюджета, а в условия на криза това води до недостиг.

Основните проблеми при формиране на собствени приходи на училищата са:

*„Неясноти в нормативната уредба относно начините за придобиване на собствени средства.“*

*„При набиране на парични средства от собствени приходи проблем е липсата на ясна нормативна база, например таксите за издадени документи от училището (дубликати на учениците, УПЗ и УП2 за персонала и др.).“*

*„Няма възможност за реализиране на собствени приходи от ползване на училищната собственост, когато тя е общинска.“* и др.



### ***Отношение училище–финансиращ орган***

Прилагането на системата на делегирания бюджет променя отношението училище–финансиращ орган (община, МОМН). Финансиращият орган се освобождава от редица функции като: да планира и разрешава парични разходи, да организира търгове, да носи отговорност при преразход на средства и други, но се запазват и засилват неговите контролни функции по рационалното и ефективно разходване на средствата. Нова е и ролята му при вземане на стратегически решения относно политиката на управление на финансите, дава указания, препоръки и контролира процеса на разходване на ресурсите за всяко училище, без да се намесва в тяхното пряко управление. Основните проблеми, които стоят пред отношенията училище–финансиращ орган, са:

*„Нерегулярното превеждане на месечната субсидия. Има месеци, в които изобщо не се превежда.“*

*„Първостепенният разпоредител не подава информация за постъпления на средствата в общината по програми.“*

*„Неясно регламентиране на финансовите права на училището.“* „Общината извършва търгове и възлага обществени поръчки без участието на директорите, а след това училищата са задължени да изплащат средствата по тези договори от делегирания бюджет. Не се дава възможност на училищата за реализиране на собствени приходи чрез отдаване под наем или под аренда.“

*„Задържане на над 15% от бюджета на училищата и невъзможността за самостоятелно планиране на разходите в рамките на 100% от бюджета си. Ниските прагове на същественост (300 лева) и тромави процедури за избор на изпълнител над тази сума. Процесът на съгласуване с представител на общинската администрация при избор на изпълнител за извършване на ремонти.“*

*„Няма законова основа, стимулираща дарителите.“*

### ***Статут на директора на училището***

Със закона за държавния бюджет директорът на училището е определен като второстепенен разпоредител с кредити.

В условията на делегиран бюджет нарастват правомощията на директора, свързани с: планиране на бюджетните разходи и разпореждането с бюджетни кредит; изготвяне на бюджет; правото да задържат и разпределят преходни остатъци в края на годината. Също така нарастват и финансовите задължения и отговорности на директора относно: спазване на финансовата и бюджетна дисциплина при планиране на парични приходи и отчитане на парични разходи; управление на риска; управление на човешките ресурси в училището; управление на материалните активи в училището; организиране на търгове и др. В сложния лабиринт от правомощия и задължения основни-

те проблеми на директора като разпоредител с бюджетни кредити са:

*„Като второстепенен разпоредител на бюджетни кредити нямаме пълна свобода на набиране на парични средства в училището.“*

*„Училищата в София – второстепенен разпоредител с бюджетни кредити.“*

*„Училището да стане второстепенен разпоредител с бюджетни средства.“*

*„По-добра подготовка на директорите или назначаване на икономически директори в училищата, чиято отговорност да са финансите.“* и др.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прилагането на делегирания бюджет като механизъм за управление на паричните средства в средното образование доведе до:

- оптимизиране на училищната мрежа в отделните общини по основни показатели: „брой ученици в едно училище“; „брой ученици на един учител“, „брой паралелки“; които имат своето икономическо измерение в намаляване на разходите за един ученик;

- повишаване на икономическите компетентности и отговорности на директора при вземане на решения за по-икономично разходване на средствата в училището, търсене на допълнителни източници на средства, инвестиране в развитие на материалната база, увеличаване на средствата за допълнително материално стимулиране;

- децентрализиране системата на финансиране на училището, разширяване на икономическите правомощия на директора и икономическата автономия на училището и др.

Получените отговори на поставените въпроси в изследването обаче показват и необходимост от промени в управлението на финансите на училището:

- ✓ навременни правилни решения, свързани с увеличаване на относителния дял на средствата от БВП за образование;
- ✓ преосмисляне прилагането на системата на делегирания бюджет главно при механизма за разпределение на средствата;
- ✓ стимулиране на общините за правилна образователна политика в посока преразглеждане на финансовите отношения директор–финансиращ орган.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адамов, В. Теория на финансите. Свищов, 1993.
2. Александров, Ст. и др. Финансово управление на фирмата. С., 2000.
3. Българската просвета някога и сега. С., 1939.
4. Временни правила за началното учение в Източна Румелия. Пловдив, Христо Г. Данов, 1879.
5. Динев, Д., Д. Нейков. Финанси на съвременната фирма. С., 1992.
6. Захариев, Б. Критичен преглед на модела за финансиране на училищното образование в България. – *ИБУСО*, 4, 2011.
7. Иванов, С. Възможности и ограничения на прилагания модел на децентрализация на образованието. – *ИБУСО*, 4, 2011.
8. Йогиа, ПрЛааноия. Формула за финансиране на средното образование. – *ИБУСО*, 4, 2011.
9. Йорданов, И. Европейска мечта за финансиране на българското образование. – *ИБУСО*, 4, 2011.
10. Колин Питър. Английско-български речник. Банково дело и финанси. Пл., 2002.
11. Коцев, Цв., Ст. Вачков и др. Финанси. С., 2002.
12. Магдичев, С. Три години делегирани бюджети в училищното образование. – *ИБУСО*, 4, 2011.
13. Маджирова, К., Р. Питекова и др. Мониторинг на дейността на училището. С., 2004.
14. Мак Форън. Ръководство за управление финансите на фирмата (как парите правят пари). С., 1991.
15. Петров, Г. Основи на финансите на фирмата. С., 1995.
16. Питекова, Р. Финансиране на училището. – *Управление на образованието и училището*, 10, 1993.
17. Питекова, Р. Основи на финансовото управление в средното образование. Габрово, 2007.
18. Проект на ФАР ВГ 95.06-02, ФУСО. Национално разширение на делегираните бюджети: насоки за финансиране по формула. С., 1999.
19. Световен речник по икономика. С., 1992.
20. Стоянов, В., Л. Михалкова. Финанси. С., 1998.
21. Цекова, Ев. Въведение в икономиката на образованието. С., 1998.
22. Финансово-кредитна енциклопедия. Варна, 1981.
23. Финансово-счетоводен наръчник на бюджетното предприятие. С., РААБЕ България ЕООД, 2002.
24. Христоматия по училищен финансов мениджмънт „INTERAULA“. С., 2003.
25. Хуберт Д. Вос, Уилям, К. Фалон. Финансите. Какво трябва да знае всеки мениджър. Габрово, 2001.
26. Чолаков, Ст. Наука за финансовото стопанство. IV Теория за публичния бюджет. С., 1999.

*Постъпила февруари 2012 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## МУЗЕИ И ОБРАЗОВАНИЕ – ФРАГМЕНТИ И АКЦЕНТИ

ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА

*Vasya Delibaltova. MUSEUMS AND EDUCATION – FRAGMENTS AND HIGHLIGHTS*

Until recently, we can point increasing attention of politics and experts to the problem of educational role of the museums. In this study has been made an attempt to offer one point of view to the specific activities of the museum educator on the ground of certain fragments from history of museum pedagogy and separate highlights in the modern interpretation of museum education.

Нарастващото през последните години количество на литературата, посветена на характеристиката и спецификата на образователната функция на музеите, е естествен резултат както от т.нар. бум на музеите (по Е. Мастеница), така и от дискусиите за същността, ролята и значението на образованието в съвременния свят. Сред плуралистичната картина на изследвания и подходи една от възможните гледни точки, поставяща музеите в центъра на дебатите за педагогизацията на обществото, е тази на В. Bernstein:

„Днес държавата чрез процесите на централизирана децентрализация, с нейните стратегии за управление на ресурси, работи за произвеждането и разпространението на нови педагогически „познания“ чрез набор от формални и неформални агенции. Това са различни педагози, с техните изследователски проекти, препоръки, изграждащи нов дискурс и легитимации... Как това ще се отрази от нашите настоящи образователни институции? Кои

институции са уязвими към новите претенции, на кого ще се отредят новите форми на знанието?“ (Bernstein, В. 2001:367–8).

В тази „борба“ за и на образователния пазар, която естествено има и своите научни, и чисто финансови измерения, музеите все по-ярко се заявяват чрез изследвания в контекста на културологичната парадигма и се възприемат като културно-комуникативна система, която от мнозина изследователи се определя от взаимодействието между общокултурната и специфично музейната комуникация. Това преосмисляне на същността им е резултат от сложното преплитане и влияние на редица фактори.

На първо място, извън всяко съмнение интересът към проблематиката не се появява на „голо“ място. Той има своите исторически опори и натрупани идеи, изследвания и опит, но се катализира в една благоприятна икономическа, политическа и социална среда. След разкриването на възможностите на т.нар. културен туризъм и отпадащите скрупули за едноредно споманаване на пари и култура все по-ясно се очертават и държавните политики, признаващи образователната функция като ключова в работата на музеите. Определяни като мост между личността и общността и между общностите, музеите се разпознават като средишно място за културен диалог и обмен.

На второ място, доколкото се променят представите за културата, обществото и политиката, която ги закрепва и разпространява, дотолкова се провокира и необходимостта от „ре-ориентация“ по отношение на ролята на музеите. Тя не се ограничава до консервация и излагане на обектите – те се нуждаят от продължителна реинтерпретация [20; 21; 22]. Селектирайки и излагайки обекти в система, музеите чрез интерпретацията създават истории, „конструират гледни точки“ и създават ресурси, моделирайки по този начин своеобразен „музеен кърикулъм“ в качеството си на „инструмент на културата“. Навярно тук, едновременно обърнат навътре към спецификата на света, който музеят създава, и навън – към аудиторията му, е и мястото на т.нар. музеен педагог с всички ограничения и дискусии за неговата роля и функции.

В този контекст, особено важни от настоящата гледна точка са специфичните компетенции на музейния педагог, които биха могли да се очертаят на основата на същността и спецификата на образователната функция на музея в тяхната историческа перспектива и съвременно състояние.

## АКЦЕНТИ В ИСТОРИЯТА НА ПРОБЛЕМА ЗА СПЕЦИФИКАТА И УСЛОВИЯТА ЗА РЕАЛИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ФУНКЦИЯ НА МУЗЕЯ

Въпреки че за изследователите музеят е рожба на античността, а първият „музейон“ е Александрийската библиотека, появата на музеологията

се отнася едва до XIX в. Към края на същия век се отнася и възникването на първите музейно-педагогически идеи, които се свързват с развитието на Реформаторската педагогика.

На основата на изследване върху развитието на музейно-педагогическата мисъл в Германия Е. Медведева [9] очертава три периода със съществено историческо значение – развитие на идеите в интервала 1890–1930, криза на развитието до 1960, развитие след 1960г., като в периода 1890–1930 могат да се открият три подпериода – до 1910, до началото на 1930 и 1930 г. Освен с еволюцията на идеите в голяма степен тази периодизация е свързана и с, от една страна, т.нар. кризи на музеите, най-мощните от които са в края на края на XIX и началото на XX и през 70-те години на XX в. и, от друга, с политическите кризи и социалните промени, повлияли развитието на Германия в средата и в края на XX в. Значението на последното твърдение можем лесно да проследим в последващите разглеждания поради факта, че едни и същи явления играят различна роля в развитието на теорията и практиката на музейното образование поради принципно различната реакция на случващото се, която имат ангажираните с тази дейност лица в различните държави. Ето защо, *въпреки* съществените обществено-политически сътресения в страната или *поради тях*, именно в края на XIX и началото на XX в. се полагат основите на дисциплината, което днес в много образователни традиции се нарича Музейна педагогика.

Съществено в това отношение е развитието на музейно-педагогическите идеи в Германия през периода 1890–1930. Както бе споменато по-горе, за Е. Медведева [пак там] в този период могат да се обособят три етапа.

*Първият етап* (1890–1910) се характеризира с появата на музейно-педагогическата методика на работа, свързана с работата на А. Лихтварк. Ключови в неговата професионална и научна биография са четири години – 1887, 1897, 1903 и 1905 г. Ако през 1887 г. се организират първите „Музейни диалози“ в Хамбургската художествена галерия, теоретичното осмисляне на използвания в тях метод отнема на А. Лихтварк десет години. През 1897 г. той публикува „Упражнение в разглеждането на произведения на изкуството“, с което се превръща, според изследователите, в основоположник на специфична методика на работа, запазена и до днес. Цялостна концептуализация работата му обаче получава едва през 1903 г., когато в доклад пред конференция, посветена на музеите като образователни и възпитателни учреждения, А. Лихтварк защитава тезата си, че музеите са новите образователни институти, дейността на които би следвало да се ориентира към всички прослойки и възрастови групи от населението. Образователната функция на музеите започва да се разработва системно в първото музейно списание, което започва да излиза през 1905 г. Така, с признаването и разработването на тази функция, започва развитието си дисциплина, която по-късно в някои страни получава названието Музейна педагогика.

А. Лихтваркима много последователи и в началото на ХХ в. започва системна целенасочена работа с деца. В следващите години обаче, въпреки съществената теоретична работа и началото на практическата ѝ реализация, изследователите отбелязват известно изоставане в осъществяването на набеязаните цели. Сърцевината на музейно-педагогическата работа е запълнена във *втория етап* в развитието на идеите (от 1910 до началото на 1930 г.) с работата на Г. Кершенщайнер. В съзвучие с цялата си педагогическа концепция Кершенщайнер публикува през 1925 г. статията „Образователните задачи на немския музей“. В тази и в последващи свои работи той защитава две тези. Първата се отнася до същността на образованието, а втората – в известна степен производна, но поставена в контекста на музейната работа – за образователната функция на музеите. Ако образованието е постижимо само при общуване с „културните ценности“, тогава единствено основаната на педагогическото знание структура на музея гарантира реализацията на образователната му функция. Нещо повече – формулирани са принципите на изграждане на музеите. У Е. Медведева тези принципи са сведени до три [пак там]:

- За образователната ценност на музея може да се съди само при съблюдяването на три фактора, отчетени при изграждането му – образователни цели, логика на съдържанието и съобразяване с психологически особености на образоващите се.
- Ясна структура по принципа на училищния учебен план, но използвайки самите обекти, а не думите за тях.
- Използване на „педагогико-дидактически средства“, позволяващи сетивното възприемане на изучаваните процеси и явления, а не описанията за тях.

Така в историята на музейно-педагогическата мисъл остават две интерпретации, които имат своите проекции върху съвременното разбиране на функцията на музеите – едната, че музеят сам по себе си притежава характеристиките на образователна институция, и другата – необходимостта от педагогизация на структурата и начина на работа, за да изпълни своите функции.

Съществена роля в последващото развитие на теорията и практиката на педагогическото преосмисляне на музейното дело играят две събития – проведеното през април 1929 г. съвещание „Музеят и училището“ и публикуването на книгата на Г. Фройдентал „Музеят – Народното образование – Училището“.

Смята се, че: „...изводите на участниците в конференцията са се превърнали в програма за развитието на немската музейна педагогика за много години напред“ [пак там, с. 53]. От гледна точка на настоящите разглеждания важно е осъзнаването на необходимостта от „музеен учител“ и създаването



на „педагогически отдел“ в музеите с цел по-добрата организация на сътрудничеството с училището. „Музейният учител“ е „педагогически образованият музеен специалист“ [пак там], който подпомага връзката между музея и учителя.

Работата на Г. Фройдентал, определяна нееднозначно, а често и „забравяна“ от изследователите поради политическите пристрастия на автора, се оценява както от позицията на дидактическите подходи и продуктивните задачи, така и от позицията на реализацията им на равнището на музейните експозиции и изследването на спецификата на аудиторията.

Съществено значение за еволюцията на т.нар. музейна педагогика има следвоенното развитие на интерпретациите на нейната същност, обект и предмет. В Източна Германия се запазва акцентът върху педагогика, докато в Западната част започва процес, довел до отказ от интерпретация на това направление като намиране на мястото на музея в училищното образование. Връзката музей–училище се разглежда като една от възможните, а дисциплината – като „разглеждаща образователните проблеми на музейната комуникация“. Постепенно навсякъде се налага тезата, че музейното образование би следвало да се интерпретира като независимо и в рамките на неформалното учене. Въпреки това голяма част от дейността на музеите е ориентирана именно към децата и юношите.

Интересна интерпретация през 70-те години на XX в. в Германия получават и т.нар. детски и юношески музеи, които по мнението на Ф. Верпланке имат своите корени в историята на музейната практика в САЩ от края на XIX в. Такива музеи са създадени във Франция, Белгия, Великобритания, но в Германия се търси съвършено друга организация под формата на игрови пространства, която до днес е изключително популярна и в Австрия.

По всеобщо признание втората по изброяване, но не по традиции и влияние школа и музейна практика, е тази в САЩ и това далеч не е случайно съвпадение. Влиянието на идеите на Дж. Дюи и неговата интерпретация за значението на опита за развитието се превръща в естествена основа за появата на т.нар. детски музеи. Изследователите определят две „вълни“, в рамките на които Н. Макарова [6, с. 23] определя три етапа в развитието на детските музеи – от 1899 до 1925 г. с появата на първите музеи; от 1925 до 1960 г. с теоретичното осмисляне на опита и от 1960 г. – т.нар. Ренесанс на детските музеи с преосмислянето на самата им концепция и използването на интерактивността при срещата с обекти и явления. През последния период е създаден и може би един от най-известните музеи – „Експлоаториум“ (1969) с възможностите за активно експериментиране от страна на посетителите и самостоятелно откриване на „законите на природата“. Специфика на развитието на американския опит е същественото участие на обществеността или на търсещите практическа реализация на своите идеи алтернативно мис-

лещи изследователи или дейци на образованието. Днес детските музеи се определят като пионери в развитието на съвременната представа за добра образователна практика и без съмнение заслужават специално внимание в отделно изследване.

Интерес от гледна точка на акцента в настоящото изследване представлява идеята за „музейния образовател“ в американската му интерпретация. Без съмнение една от работещите практики е въвлечането на учителите в дейността на музеите – от информацията, през стажа, подготовката, допълнителните ресурси до сътрудничеството по определени проекти. В тази дейност определено място има музейният специалист, по мнението на изследователите възприеман повече като интерпретатор. Компетенциите му са както по отношение на колекцията, така и по отношение на организацията на познавателния процес с цел стимулиране на активност. Комуникативност, адаптивност, гъвкавост, чувствителност към противоречия или специфика на аудиторията са качествата, които най-често се дискутират. На фона на тези очаквания признанието, че няма създадена методика за интерпретация на музейни колекции, прави професията предизвикателна, но и силно зависима като реализация от специфичните изисквания на различните музеи.

Интересно развитие, благодарение и на тесните връзки с идеите и практиката на музеите в САЩ, има и музейно-педагогическата мисъл в Русия. И тук, по подобие на останалите разгледани държави, по свидетелството на Юхневич „най-значителните изменения в образователната концепция на музея, неговата работа с посетителите, върви ръка за ръка с реформите на училищното образование. През 1870–1890 г. и в последващите десетилетия на музея се гледа като едва ли не най-актуалното средство за преодоляване на кризата в образованието“ [18, с.13].

Условия за това в Русия има отдавна. От една страна, през втората половина на XIX в. историците отбелязват съществен ръст в мрежата на общодостъпните музеи, в създаването на педагогически музеи на нагледните пособия, което с основание се приема като етап в постепенното открояване на образователната функция и ценност на музеите. От друга страна, в края на века се публикуват редица разработки, включително тези на М. Новоруски, определящи музеите като „важно образователно учреждение“. Тези разработки позволяват да се твърди, че музеите все повече се вписват в една цялостна концепция за извънучилищно образование и преосмисляне на съществуващите образователни подходи в училище. По мнението на Юхневич се създава т.нар. просветителски модел. След 1920 г. той е заменен от силно политизиран пропаганден модел, който води до създаване на нов образователен модел, произтичащ от целите на новата власт. Едва през 1960 г. музеят е конструиран на основата на т.нар. информационен модел, в който основно място има осмислянето на образователната функция на музея в един нов

контекст, отразяващ връзката между наука и образование. Смяната на този модел отново се обвързва с политическите събития в Русия през 90-те години на XX в.

Отново спецификата на историческото развитие предопределя и особеностите на еволюцията на музейното дело у нас. Описаните в разгледаните държави процеси обхващат и Османската империя, а дейността на българските възрожденци по опазването на културното наследство е известна. Създаването на първия български музей в Свищов през 1856 г. и последващото организиране на читалищни сбирки несъмнено е част от борбата за българска просвета. Както отбелязва Ек. Цекова: „Още със създаването си преди повече от 150 години, българските музеи са образователно-възпитателни институции с публичен и демократичен характер. Техни вдъхновители и автори са родолюбиви и образовани българи, които създават музеите в обществена полза. Заедно с другия чисто български феномен – „читалищата“, музеите ни събират и предоставят на обществото информация и знания, работят за образованост и цивилизованост, толерантно отношение и ангажираност към каузите: национална и лична свобода, независимост, просперитет чрез образованост и т.н. Възрожденските музеи на България са не толкова хранилища на „висока“ култура и изящни художествени образци, колкото обществени институции, пропагандиращи познаването на културата и историята като висша ценност на всяка нация. Тази историческа предиспозиция, съчетана с промените в обществото от последните 20 години, всъщност дава ясната насока и приоритет на дейност на днешните български музеи“ [14].

По всеобщо признание обаче, въпреки наличието на отделни разработки, до създаването на дисциплина Музейна педагогика не се стига. Интересът към проблематиката нараства неимоверно едва след 1990 и особено след 2001 г. не без участието и на музейните организации и държавата.

Дори този кратък исторически преглед на разбирането за и реализацията на образователната функция на музеите позволява да се направят някои обобщения.

На първо място, появата и развитието на музейно-педагогическата мисъл в голяма степен е провокирано от появата и развитието на алтернативни педагогически идеи и практики. Едва ли е случаен фактът, че на границите на последните три века търсенето на измеренията на образованието на новонастъпващия век винаги води до преосмисляне на традиционните решения както на теоретично, така и на практическо равнище. Онова, което остава неизменно, е осъзнаването на мисията на музеите по посока не само и не просто съхранението на културата, но и нейното съ-създаване и развитие.

На второ място, в историческа перспектива музейната педагогическа теория и практика се развиват най-силно в страните, станали емблематични и по отношение на развитието на характера и ярка педагогическа теория и

практика. Вероятно способността да изграждаш концептуално цяло винаги допуска поглед и откъд и само този, който умее да разграничава, може да строи мостове.

На трето място, въпреки кратката история на музейно-педагогическите търсения в голяма степен до 70-те години на ХХ в. са очертани основните параметри на интерпретацията на образователната функция на музея, характерна и за съвременното развитие на проблема. Изведени са и основните тези, влиятелни в теорията и практиката до днес – едната, свързана с образователната функция като иманентна характеристика на музеите, и втората, свързана с необходимостта от педагогическо обосноваване на конструиране на музея с оглед реализацията на такава функция. Вероятно едно от обясненията за наличието на подобно различие в подходите се корени във факта, че докато Кершенщайнер акцентира в работата си основно върху взаимодействието с детската аудитория и връзката музей–училище, Лихтварк обръща специално внимание и върху работата с възрастните.

На четвърто място, до 70-те години на ХХ в. образователната функция на музеите се разбира главно в контекста на връзката музей–училище в два плана – музеят като сътрудник при реализацията на целите и задачите на училищното образование и музеят като надграждащ училищното образование. Въпреки започналите изследвания върху музейната аудитория – нейните потребности и специфика, работата е ориентирана предимно към децата и юношите.

На пето място, ако на международната сцена е натрупан сериозен теоретичен материал и практически опит по отношение на спецификата и възможностите за реализация на образователната функция на музеите поне по отношение на работата с деца и юноши, в страни от полезрението на специалистите остава компетентността на музейния специалист, отговорен в най-голяма степен за развитието на образователния потенциал на музея и неговата образователната. Доказването на необходимостта от такъв специалист и неговата квалификация остава задача на по-новото време.

#### ФРАГМЕНТИ ОТ СЪВРЕМЕННО СЪСТОЯНИЕ НА ПРОБЛЕМА– ПОДХОДИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Да се представи съвременното състояние на проблема, е задача, заемането с която винаги съдържа известна доза условност и предполага уговарянето на определени граници. Тук те се разбират като зададени от заглавието – т.е. съвременна представа за музея и съвременна представа за образованието, проектирани във връзката между тях и изявени в образователната функция на музеите и специалистите, отговорни за нейната реализация.

В подхода към този проблем е важно да се отбележи, че основателно в изследвания се отбелязва, че „в постмодерното пространство и възприемане на произведенията на изкуството всеки обект е отделим, декомпозирем, винаги подходящ да се схване в нова циркулация“ [4, с. 63], което действително предполага преосмисляне на функциите на музея и/или тяхната реализация и развитие на музеологията. От друга страна, съвременното развитие на музейно-педагогическите идеи в много страни се свързва със създаването на самостоятелна научна дисциплина, наречена Музейна педагогика, чийто междинен статут е признат, но по-често се схваща като част от музеологията, отколкото от педагогиката. Макар че това название не се използва в чист вид в англоезичните държави, например, и там не подлежи на съмнение съществуването на научно направление, чиито задачи съвпадат с тези, които изследователите отнасят към музейната педагогика, а именно [18, 8–10]:

- изследване на образователната специфика на музея – отговор на въпроса защо хората посещават музеи;
- изследване на ефективността на музейната комуникация – какво и как се възприема от аудиторията;
- изследване на музейната аудитория – провокирано от преосмислянето на ролята ѝ в комуникационния процес;
- създаване и апробиране на нови методики за реализиране на педагогическия процес в музея;
- взаимодействие с всички институции, които имат отношение към музейното дело.

Вероятно от подобно „позициониране“ следва често дискусивно използване на педагогически, а и на психологически термини и едно широко разбиране на образователния процес като процес на социализация [2] или като „процес на придобиване от човека на своя образ, процес, който, както подчертават специалистите, в много отношения има стихийен характер и се случва в различни форми, в това число във формата на приобщаване към историко-културното наследство чрез музеите“ [18, с. 7]. Често се прави обобщението, че съвременните възгледи за образованието варират от „естествена, присъща и необходима дейност за съвременния човек“ [17, с. 53] до „средство за постигане на професионална реализация“ [пак там]. Дискусията между тези гледни точки се отнася към „специалистите по образование“, но не става ясно кои са те, доколкото от педагогическа гледна точка подобни интерпретации изглеждат най-малко спорни.

На тази основа при подхода за конструиране на представа за музейно образование у нас Ек. Цекова очертава няколко световни тенденции [пак там, 53–59]:

- разрешаване на дилемата профилирано или общокултурно, формиращо светогледа знание;

- „дали образованието да бъде задължително или всеки да избира да се образова или не“ [пак там, с. 53];
- „кой аспект на образователния процес е по-необходим днес – строго научният или т.нар. гражданско обучение и гражданска култура“ [пак там, с. 54];
- преодоляване на „подмяната на образованост с информираност“ [пак там];
- лице в лице или дистанционно и др.

Изходът според автора е „отвореното образование“, разбирано като „процес на придобиване на знания, едновременно с утвърждаване на общочовешките принципи и добродетели в контекста на общочовешка комуникация, разбираана във времето и пространството“ [пак там, с. 55]. Въпросът, който възниква, е – какво е новото? Каква е същностната разлика между това, което е било възприето в рамките на традиционната педагогика, и това, което днес се опитват да постигнат „специалистите по образование“. И дали когато днес всички говорят за преосмисляне и реформа на образованието, имат предвид едно и също нещо?

Всъщност същият въпрос може да се зададе и по отношение на отговора на въпроса какви са особеностите и характеристиките на музея. Като приемаме тезата, че функциите на музея зависят от концепцията за него, ще насочим вниманието си към съвременната представа за тази институция. Тя в голяма степен се създава между две противоположни позиции – едната определяща огромното значение на музеите такива, каквито са днес, и другата, предпоставяща необходимостта от тяхната модернизация. В същото време се признава, че: „През последните години се наблюдава голямо раздвижване и реорганизиране на музеите. Промяната е екстремна и бърза. За хората, които обичат традиционните музеи, тази промяна изглежда нечувана, неочаквана и неприемлива. Тази фиксирана гледна точка към идентичността на музеите доскоро не е била „обезпокоявана“. Грешка е да се допусне, че има само една форма на съществуване на музеите. Обръщайки се назад към историята на музеите, ясно се вижда, че техните реалности много пъти са се променяли“ [12].

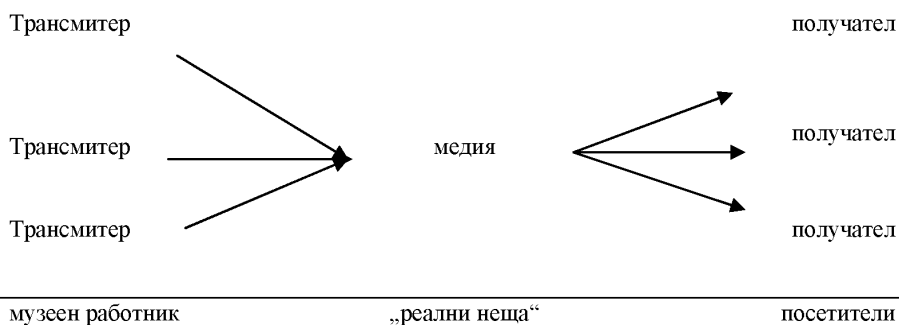
В контекста на постмодерността специалистите почти единодушно определят замяната на „монологичния“ с „диалогичен“ модел на музейна комуникация, предполагаща разглеждането на експозицията като текст и необходимостта от диалог за постигането на общ за субектите смисъл. Музеят се определя като „комплексна институция“ и в този смисъл като „част от широкото комуникационно пространство“. Случващата се промяна в интерпретацията сполучливо е резюмирано у Станчева: „В съвременните общества, пълни с неясни послания, музеите са изправени пред нови предизвикателства. Те се оказват „производители“ на изображения, медиатори на важни

послания, отговорници за случването на определени културни процеси“ [пак там]. Въпросът за специалистите по музеология наистина е дали разполагат с идеи и потенциал да отговорят на тези предизвикателства, а за педагозите интересен по-скоро е отговорът на въпроса що е музейно образование.

Смята се, че след т.нар. музеен бум през 60-те и 70-те години на XX в. започва период, който се характеризира със смяна на парадигмата в музейното образование и преход от информационен към комуникативен модел. Теорията на музейната комуникация стартира своето развитие с работата на канадския музеолог D. Cameron, който създава модел на музейната комуникация, съдържащ три основни компонента –трансмисер (музеен работник), посредник (реалните обекти) и приемник (посетителят в музея) (вж. фиг.1). Приема се [2], че основната изследователска област на автора е анализ на ефективността на музейната дейност, поради което той обогатява модела на Шенон с понятието „обратна връзка“. Общопризнат за основополагащ за комуникативния подход към музейната дейност, моделът е критикуван поради своята едномерност, в която не могат да се отчетат нито многопластовите проявления на различните типови връзки, нито конструираният от аудиторията собствен смисъл на нещата.

Следват моделите на Knez and Whright, McLuhan и други, които приемат интерпретацията на музеите като система за комуникация, но предлагат много по-сложни модели, ориентирани към начините за конструиране и/или интерпретация на експозиции, позволяващи пресъздаване на нов смисъл всеки път.

**Фигура 1.** Използване на прост/опростен комуникационен модел от Cameron (1968) по Hooper-Greenhill, E. 1999, p.36



В Русия информационният модел на музея, просъществувал до средата на 80-те години, също е подменен с комуникативния. В неговите рамки интерес тук предизвикват не по-традиционно ориентираните модели, а тези,

основани на семиотични подходи, вероятно и поради предпочитанията към семиотичните модели на културата. Изследователите отбелязват и друга разлика [пак там] – без да се подценява интересът и изследванията на аудиторията, особено внимание в Русия се отделя на музейния специалист и авторското му отношение и роля в комуникационния процес.

Въпреки спецификите в акцентите в изследванията в различните държави, подобни търсения категорично означават отказ от традиционни предпостави за същността на музея и музейната работа, ориентирани към обекти, конкретни резултати и научно-специализирани експозиции за сметка на комуникативност, ориентация към процеса и неформални подходи. Оформя се понятието „музейно образование“, разбирано като „процес, който се извършва на базата на специфично общуване с природното и културно-историческо наследство“ [17, с. 61] и се състои от „представяне и тълкуване на исторически, технически и природни образци и произведения на изкуството, разнообразни програми и други образователни дейности, осъществявани в музейната сграда или извън нея, проучвателски, консултантски, справочни и информационни услуги за публиката и други разнообразни устойчиви форми“ [пак там, с. 62]. Последното твърдение дава основание да се постави въпросът за това дали и доколко е основателно използването на термина образование, а не учене.

За Eileen Hooper-Greenhill във Великобритания например отказът от използване на термина *образование* в израза *музейно образование* и замяната му с *музейно учене* или *учене в музеите* е напълно съзнателно търсен ефект, разграничаващ подходите към реализация на образователната функция. Образование е термин, натоварен с твърде много традиция, основно центрирана върху преподаването и зададените норми. Това, което е целенасочено търсено, е акцент върху ученето и произтичащия от това центриран върху ученето подход. Така се прави разграничение между формалното образование и неформалното и/или информалното учене, каквото е ученето в музеите. То по дефиниция е по-отворено, по-демократично, по-близо до потребностите и интересите на личността и в този смисъл не е и не надгражда ученето в училище, а е една различна перспектива. Проблем според авторката се обособява само по отношение на интерпретацията на самото учене, която е специфична в различни контексти и начини на мислене. Общоприетата и често цитираната дефиниция за ученето в рамките на изследвания върху образователната функция на музеите е използваната от UK Campaign for Learning, която гласи: „Ученето е процес на активно участие/ангажиране с опита. Това е нещо, което хората правят, когато искат да разберат смисъла на света. То може да включва увеличаване на уменията, знанията, разбирането, ценностите, чувствата, нагласите и капацитета да рефлексира. Ефективното учене води до промяна, развитие и желанието да се учи повече“ [вж. например: 20, 8–9].



И при цялото ми несъгласие с твърдението на Е. Hooper-Greenhill, че при дидактическият подход ученето е синоним на знанието или че негова характеристика са само центрираните върху преподаването подходи, не мога да не се съглася с тезата, че при подобен подход дискуссионна остава необходимостта от педагогизация на музейното дело. За авторката музеите са фундаментално образователни по характер и тази интерпретация може да бъде разбрана само ако разграничаваме образование от училищно образование. В нейното разбиране този подход позволява да акцентираме върху процеса, а не върху резултата, защото „да мислим за образованието през призмата на процес, улеснява възприемането му като начин на живот“ [21, р. 142] и по този начин е по-близо до масовата комуникация и дистанционното образование, отколкото до това, което се осъществява „лице в лице“.

Несъмнено обаче подобно мислене се вписва съвсем елегантно в концепцията за учене през целия живот [пак там; 20] и в разширяващата се аудитория, от която се интересуваме при реализацията на образователната функция на музеите. Така рedefинирайки основни понятия с цел преодоляване на различията, произтичащи от националните традиции и дефиниции, се приема, че разликата между формално и неформално учене е получаването на квалификация, а информалното е това, което не винаги е целенасочено [20]. Потенциални субекти на музейната комуникация в този контекст се явяват възрастните в един сравнително голям диапазон – от младите хора, през хората на зряла възраст до хората от третата възраст, сами за себе си или като семейство или корпоративни клиенти. Използваните подходи, описани от авторите, са четири:

- първият подход, отново дискуссионно наречен дидактически, е свързан с използването на директната стратегия за обучение, реализиран в традиционните туристически турове;
- учене чрез откриване – използва се в музейното дело от 1970г.;
- конструктивистки подход – разбира се като адаптация на теорията на Колб и става популярен с използването си в датски музеи;
- социален конструктивизъм – при създаването на мултикултурни експозиции се използват персоналните наративи.

Смята се [пак там], че теориите за ученето, които най-често се използват в музеите, са на Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Б. Блум, Д. Аузбел, Х. Гарднър, Колб, но не липсват опити да се изследва ученето в музеите като специфичен феномен със свои характеристики и особености [вж. например: 19].

При цялата дискуссионност на последното изброяване (в смисъл на това кое е теория за ученето и кое не е) не можем да не признаем, че изследователите полагат завидни усилия по посока на това цялостната структура и организация на музейните дейности да се подчинят на познаването на аудиторията, „за да има възможност да се предложи на посетителите това, ко-

ето отчита реалната същност на широката публика“ (Готтесдинер Х. и др.) [по18, с. 76]. Без съмнение в последните десетилетия „музейният маркетинг в крайна сметка е насочен към аудиторията“ [пак там, с. 67].

Съпоставителните изследвания относно факторите, обусловили интереса към този проблем, позволяват на Юхневич да направи интересно наблюдение. Ако в повечето западни държави стимул за начало на задълбочени изследвания върху аудиторията е икономическата криза, то именно тя е причината за отслабване на интереса към този проблем в Русия. Очевидно различното мислене и условията на пазарното предлагане стимулира английските изследователи да търсят икономическа ефективност и образователни резултати, които правят музеите желани и полезни.

Основен акцент в работата е поставен върху оценяването на резултатите от ученето. Със съзнанието, че желаното отдалечаване от спецификата на училищното образование прави трудно приложими в условията на музейната дейност известни методики за оценяване, започва работа по преосмисляне на дефиницията на самото понятие „резултат от ученето“ [пак там, с. 20] и до разработване на методика за оценка на ефективността [пак там]. В рамките на последната се поставя акцент върху предварителния анализи формиращото оценяване с оглед повишаване на ефективността на работния процес на създаване на музейни експозиции.

Поразително е разрастването на дейността по изучаване на аудиторията след 1991 г. Във Франция, Канада, Великобритания с участието на музейни структури и дори правителството започва значителна дейност, свързана с проучване на спецификата на аудиторията в множество музеи. Създават се и специални структури на музейно, държавно и междудържавно равнище, които се занимават основно с изследвания в това поле на интерес.

Онова обаче, което за Юхневич е особено ценно, е осъзнаването на необходимостта от специфичен музеен специалист, който притежава компетентност, свързана с реализацията на подобни изследователски и практически задачи. Разбирането за ключовата роля на музейния педагог при реализацията на образователната функция на музея като че ли е основната разлика в англоезичните и в руските и немски публикации.

На основата на казаното може да се твърди, че сложността на определянето на границите на термина „музейно образование“ в голяма степен е предпоставена от дискуссионните граници и интерпретации на същността и на съвременния музей, и на образованието. В тази ситуация всичко изглежда относително и съотносимо само в границите на обща концепция. Мятайки се междутеоретични крайности и „модерни“ решения, определени от самите музейни специалисти като „залитания“ [вж. например: 17], съвременното музейно дело или „модерна музеология“ имат своите теоретични основания и работещи практики. Въпросът е дали теоретичните проблеми и прак-

тическите затруднения при реализирането на образователната функция на музеите могат да се преодолеят извън или независимо от подготовката и квалификацията на музейния педагог и ролята на педагогиката.

## ЗА КОМПЕТЕНТНОСТТА НА МУЗЕЙНИЯ ПЕДАГОГ

Както вече посочихме в историческия преглед, появата на фигурата на музейния педагог се свързва още с работата на Лихтварк и тезата му, че в общуването с изкуството е необходима фигурата на посредник, и с труда на Фройдентал „Музеят – Народното образование – Училището“ с обоснованата необходимост от „музеен учител“ и педагогически отдели в музеите. Факт е обаче, че според историците въпреки натрупаната теория и добра практика в отделни музеи в Германия тези идеи се реализират в пълна степен едва през 1960г.

Противоречив е и пътят, по който в САЩ се възприема и налага присъствието на музеен специалист по образованието. Както вече бе посочено, първоначално популярност има разбирането, че музейният педагог (образовател) е по-скоро „интерпретатор“ на музейната колекция. От тази позиция специално внимание предизвиква компетентността, която този специалист трябва да притежава. Анализът на англоезичната литература, посветена на проблема, позволява на Бонами [3] да открие основните изисквания към професионализма на музейния образовател в две основни сфери – на първо място, познаването на колекцията и умението да организира познавателния процес в музея, и на второ място – способността да съвместява различни форми на овладяване на материала.

Днес в практически план налагането на такъв специалист има своите специфики и затруднения. Както се признава от G.Talboys [пак там], осъзнатата от изследователите необходимост от музеен специалист по образованието се приема нееднозначно от обществеността под влияние на множество фактори – от исторически наложеното разбиране, че това е специалист, външен за системата, до различната интерпретация на неговите функции. От една страна, в миналото такива функции е изпълнявал обикновено учител, зает целодневно или почасово, но във всички случаи външен за системата човек. От друга страна, неговите функции често предполагат повече връзки навън от системата, отколкото навътре в нея.

Едновременно с това, обаче, с приоритизирането на образователната функция на музеите, все по-често развитието на музея и неговата успешност като продукт се обвързва с развитието на образователния му потенциал, разбирани като пряко следствие от работата на специалиста по образование [24]. Най-често той се възприема като „всеки член на персонала на музея, който

има специфични отговорности, свързани с организацията и доставката на образователни услуги...“ [пак там], но в същото време се посочва, че не е задължително тази личност да е специалист по образование. *Последното твърдение дава основание за много въпроси, но изглежда логично в контекста на защитаваната в англоезичната литература идея, че проблемът със спецификата на образователната функция на музея е решим по-близо до полето на музеологията, отколкото на педагогиката.* Тогава обаче възниква въпросът за границите на компетентността и за подготовката на този специалист.

Извън отсъствието на подобни дискусии, музейният педагог присъства в музейната реалност включително и у нас; музейните образователни програми и литературата, посветена на тях – също (вж. например: 13; 14; 15; 16;17). В последните десет години музейното образование се развива бързо и със своите национални специфики и ограничения. Не отсъстват и български изследвания.

През 2001 г. Републиканският научно-методически център провежда анкетно проучване на състоянието на музейното образование у нас. Вторият въпрос в анкетата „се отнася до това– има ли и кои са безинтересните и остарели методи, които не биха привлекли посетители и обучаеми“ [17, с. 104]. Като неефективни се определят два „подхода“ – „дирижираните“ ученически визити в музея, когато водещите на групите оставят учениците сами в експозицията – без ясна идея или цел на посещението“ и „налагането на гледната точка на водещия“. Въпросът е това проблем на „остарелите методи“ ли е, или е въпрос на компетентност на музейните работници?

С отговорите на поставените въпроси са свързани и изведените на основата на това изследване препоръки. Като важна препоръка се определя необходимостта от квалификация на музейните специалисти, които осъществяват образователния процес, и последващата им дейност по квалификация на персонала. Не се коментира обаче нито спецификата на тази квалификация, нито институциите, които могат да я осъществяват.

Едновременно с това очакванията към качествата, компетентността и дейността на подобен специалист, изведени в специализираната литература, са огромни. Най-общо те включват [основано на 25]:

- популяризиране, развитие и реализация на образователната функция на музеите, което предполага познания в областта на философия и теория на образованието;
- грижа за развитие на компетентността на музейния персонал по посока на спецификата на музейното образование;
- популяризиране на музейните образователни програми, разпространение на музейните образователни средства, привличане на учителите в и за работа в музея;

- работа с общността за популяризиране и подпомагане на музейното образование;
- планиране и дизайн на образователни програми и дейности;
- оценяване в и на дейността;
- включване в администрирането на дейността;
- дейности, свързани с маркетинга и публичността на музейното образование;
- развитие на музейни практики;
- познаване на колекцията и експозициите на музея;
- познаване на историята на обектите;
- комуникативност и компютърна грамотност на високо ниво;
- познаване на спецификата на процеса на публикуване;
- гъвкавост при избора и конструирането на образователен подход;
- емпатия;
- дипломатичност; и др.

Освен представените съображения безспорни са и няколко условия, които поставят проблема за съществуването и квалификацията на музеен специалист по образованието за неотложно решаване. На първо място, постигнатото в международен план съгласие за първостепенното значение на образователната роля на музея, което предполага наличието на специалисти по образователна комуникация. На второ място, промененото отношение към аудиторията, осигуряването на изследването на която предполага наличието на изследователски умения и психолого-педагогическа компетентност. На трето място, нарастването на ролята на оценяването при конструирането и развитието на музейни програми и експозиции, което предполага наличието на специални познания и практически умения в областта на образователното оценяване. На четвърто място, работата по посока на повишаване на ефективността на музейната комуникация предполага наличието на компетентност в областта на методите на обучение на деца и възрастни. На пето място, работата с различен тип институции и обществеността предполага наличието на познания и умения в полето на връзките с обществеността, формалното образование и др.

Подобни разсъждения биха ни отвели до идеята за компетентността и компетенциите, които такъв тип специалист трябва да притежава. Сложността на конструирането на такъв модел произтича от няколко факта:

- по произход дейността на музейния педагог се осъществява не в полето на пресичане на няколко научни области – музеологията, педагогиката и психологията. В същото време той се реализира в конкретната предметна специфика на определен музей – исторически, природонаучен и т.н.;
- за разлика от други специалисти в областта на образованието той работи в твърде сложен контекст – подобен специалист се явява в ролята на

преподавател/фасилитатор, дизайнер на образователни продукти, мениджър и консултант при това при работа с аудитория, различна както по възраст, така и като група (едно- или разновъзрастова) или специфика на образователните потребности;

- към него се формират очаквания, свързани с изпълнението на много дейности – от оценка на потребностите до маркетинг, връзка с обществеността, административно осигуряване и ИТ подкрепа;

- високи са и очакванията по отношение на интерперсоналната компетентност и интеринституционалната компетентност, комуникативните умения и уменията да работи в екип или с общност.

В тази многопластова картина с особена острота се появява проблемът за подготовката на този специалист. Въпросът е това специалист по музеология с допълнителна квалификация по педагогика (неформално образование) ли е, специалист по педагогика (неформално образование) с квалификация по музеология ли е, или специалист в определена предметна област с допълнителна квалификация. Или, отговорът на въпроса за подготовката на музейен педагог е може би в създаването на една бинарна специалност? В идеята за „отворено образование“ вероятно се съдържат и други въпроси, които предполагат коренно различни отговори.

Тук се приема и защитава тезата, че: „Днес параметрите на педагогиката и педагогическата дейност се разширяват чрез педагогизацията на цялото обществено битие – все повече „други“ области и професии предполагат, включват в себе си педагогическата компетентност и изискват, държат на „педагогическия профил“ на своите специалисти“ [10, с. 87]. В този смисъл педагогическата компетентност на музейния педагог не е и не може да бъде надграждаща, а е същностна съставляваща част от интегралния му облик. От тази позиция изглежда спорно допускането, че професионално упълномощеният да създава нови подходи и методи за обучение или дизайн на образователни продукти специалист може и да няма педагогическо образование. Вероятно това допускане е основано на разбирането, че осъществяването на образователната функция на музея предполага екипна работа и отговорност на всички музейни работници. Последното обаче не отменя, а по-скоро предполага необходимостта от ясно отграничаване на компетенциите и респективно подготовката и квалификацията на всеки от тях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разглеждането на връзката музей–образование в съвременните общества е натоварено с много история, локални контексти, приоритети, традиции и тяхното отричане или преосмисляне. Отграничаването на нейните характеристики е затруднено както от различните подходи и интерпретации на същността на двете понятия, така и от спецификата на постмодерната ситуация, в която се опитваме да го постигнем. Едновременното, еднопосочно и противоречиво протичане на няколко процеса – педагогизацията на общественото битие, смяна на парадигмите и моделите, прокламираната диалогизация в и на средата в условията на пазар на образователните услуги, предполагащ и отхвърлящ конкуренцията– предпоставя търсенето и намирането на възможните отговори да се случва в различни научни полета. Тенденциите са очертани, „играчите“ – известни. Въпросът е има ли уязвими институции от новите претенции и как ще се разпределят новите форми на знанието. Отговорите като че ли също са известни – екипна работа и взаимодействие.

В цялата ситуация на теоретични спорове и добри или не толкова добри практики задачата на педагозите е и да осигурят и гарантират качеството на подготовката на специалистите, които трябва да намерят пътя в избраната посока. Това при всички случаи означава, че те трябва да предугадят онова, което пазарът все още не знае. Тази способност за предугадване се превърна в последните години в още една съставна и съществена част от педагогическата компетентност.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бакаютова, Л. Сущность и основные направления модернизации технических музеев (по примеру музеев связи). [ftp://194=226=231=129/text/bakayutova\\_25-58-17](http://194=226=231=129/text/bakayutova_25-58-17)
2. Беззубова, О. Теория музейной коммуникации как модель современного образовательного процесса. – В: Коммуникация и образование. СПб., 2004, 418–427.
3. Бонами, З. Музей – образование – дети. – В: Музейная педагогика за рубежом. Работа музеев с детской аудиторией. Серия электронных изданий Museum Pro. В, 5.0. М., 1997.
4. Верниу, А. Музеят (превод Я. Мерджанова) – *Педагогика*, 2, 2005.
5. Верпланке, Ф. Пути музейной педагогики. О стремлении детских и юношеских музеев стать новыми объектами культурной педагогики. – В: Музейная педагогика за рубежом. Работа музеев с детской аудиторией. Серия электронных изданий Museum Pro. В, 5.0. М., 1997.
6. Макарова, Н. Детские музеи Америки: история и современность. – В: Музейная педагогика за рубежом. Работа музеев с детской аудиторией. Серия электронных изданий Museum Pro. В, 5.0. М., 1997.
7. Мангачев, П. Интересни подходи при работата с децата в музеи. – *Диалогът в историята*, 2001, 3, с. 97.
8. Мангачев, П. Френски опит в музейната педагогика. – *Диалогът в историята*, 2001, 4, с. 28.

9. Медведева, Е. Музейная педагогика Германии в прошлом и настоящем. – В: Музейная педагогика за рубежом. Работа музеев с детской аудиторией. Серия электронных изданий Museum Pro. В, 5.0. М., 1997.
10. Мерджанова, Я. Педагогически есета. С., 2007.
11. Синклер, К. Сътрудничество с музеите: занятие, основано на експозицията на Национални музей на Шотландия. – *Диалогът в историята*, 2001, 1, с. 81 сл.
12. Станчева С. „Нова музеология“ vs. класически музеи. <http://wap.oglik.forum24.ru/>
13. Учене в движение, по всяко време, навсякъде! Книга за информалното учене. Проект по програма „Учене през целия живот“. Проект EASY.
14. Цекова, Ек. Ефективни комуникативно-образователни практики в българските музеи. – <http://wap.oglik.forum24.ru/>
15. Цекова Ек. Актуално състояние и перспективи на музейното образование в България. Видове музейни образователни програми. – В: Музейни образователни програми, т. II, РНМЦМ – НИМ, С., 2002, 48–58.
16. Цекова Ек. Музейният урок в началната училищна възраст. – В: Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. 125 години предучилищно образование в България. СУ „Св. Климент Охридски“, Пета есенна научна конференция на ФНПП, Китен 05–08 септември 2007. С., 2007, 469–473.
17. Цекова, Ек. Музейна комуникация и музейно образование. С., 2007.
18. Юхневич, М. Я поведетебя в музей. М., 2001.
19. Falk, J., L. Dierking. Learning from Museums: visitor experiences and the making of meaning. 2000.
20. Gibbs, Kr., M. Sani, J. Thompson. Lifelong Learning in Museums. A European Handbook. F., 2007.
21. Hooper-Greenhill, E. Museums and their Visitors. 1994.
22. Hooper-Greenhill, E. The educational role of the museum. 1999.
23. Hooper-Greenhill, E. Museums and education: purpose, pedagogy, performance. 2007.
24. Nelson, K. From Analog Prototypes to Digital Drawing in the Gallery. – *Journal of Museum Education*, 36, 3, 2011, pp. 269–278.
25. Talboys, G. Museum Educator's handbook. Second edition. 2005.

*Постъпила януари 2012 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## ПРОСВЕТНАТА ПОЛИТИКА И ДЕЙНОСТ НА ЦЪРКВАТА ПРЕЗ ПЕРИОДА ОТ ВЪЗСТАНОВЯВАНЕТО НА БЪЛГАРСКАТА ПАТРИАРШИЯ ДО 1989 ГОДИНА

ПЕНКА ЦОНЕВА

*Penka Tsoneva. SPIRITUAL AND EDUCATIVE ACTIVITIES OF BULGARIAN CHURCH DURING THE PERIOD OF 1953 TO 1989*

This study presents a historical and pedagogical analysis of the spiritual and educative activities of Bulgarian Orthodox Church during the period of 1953 to 1989. The study explores the educative work of the Church in the narrow and the broad sense of the word, i.e. both of the organized and institutionalized by the Church forms of religious teaching and education in the parishes and their specific character during the studied period, as well as of the Christian education implemented by the Church in the state school system during the religion classes. In the determination of stages of the examined period the influence of two significant factors is taken into consideration - on one hand, the inner logic of development of the studied phenomenon (spiritual and educative activities of the Church) and, on the other hand, the modern periodization of Bulgarian history and Bulgarian education.

### ВЪВЕДЕНИЕ

Изследването, теоретично и историко-педагогическо по характер, е продължение на опита за осветляване на една недостатъчно проучена територия в българската историография – историята на духовно-просветната дейност

на Църквата. То има за цел да проучи, анализира и обобщи основните тенденции и техните проявления за един следващ период от развитието на тази дейност - годините от възстановяването на Българската патриаршия до 1989 г. При етапизирането на изследвания период се отчита влиянието на два съществени фактора – вътрешната логика на развитие на изследваното явление (духовно-просветната дейност на църквата), от една страна, и съвременната периодизация на българската история и образование, от друга.

Методите на изследване са в тясна връзка с основните източници на проучването, сред които са документи и материали от Централния държавен исторически архив и Архива на Министерството на външните работи, държавното, училищното и църковно законодателство през изследвания период, църковният периодичен печат, справочниците на Националния статистически институт и др. Приоритетно се използват културно-историческият, документалният, архиварският, фактографският, херменевтичният и други методи в единство със системно-структурния и функционален подход.

В терминологично отношение отново за краткост и удобство ще използваме в изследването термините „Българска църква“ или просто „Църквата“, вместо „Българската православна църква“.

Изследваният период – 1953–1989 г. – не е еднороден. Спецификата на политико-икономическите и духовни процеси в страната налагат неговото вътрешно периодизиране, като най-общо могат да се обособят следните етапи:

- 1953–1962 – Умерена десталинизация;
- 1962–1985 – „Живковизмът“ в България;
- 1985–1989 – Българското „преустройство“ [48, 126–229].

Структурирането на изложението отчита общото и особеното в духовно-просветната дейност на Църквата през тези етапи.

## ТИПИЧНОТО И ОСОБЕНОТО В ПРОСВЕТНАТА ПОЛИТИКА И ФОРМИ НА ДЕЙНОСТ НА ЦЪРКВАТА В ЕТАПА НА Т.НАР. УМЕРЕНА ДЕСТАЛИНИЗАЦИЯ – 1953–1962

### УМЕРЕНАТА ДЕСТАЛИНИЗАЦИЯ И НЕЙНИТЕ ИЗМЕРЕНИЯ В ОБЩЕСТВОТО

Ускорената индустриализация и намаляването на инвестициите в селското стопанство, падането на жизненото равнище на населението и идеологизирането на духовния живот са спътници на обществото в началото на 50-те години. Макар и забавени, промените в политическия живот започват от лятото на 1953 г. с формалната критика на „култа към личността“ от Вълко Червенков (1900–1980) и продължават с разделението на властите. Заменя

се постъпва „генерален секретар“ на БКП с „първи секретар“ на ЦК на БКП, който се поема през 1954 г. от Тодор Живков (1911–1988), а В. Червенков остава само министър-председател, пост, който освобождава през 1956 г. От лагерите се освобождават всички, с изключение на най-тежко провинените и опасни за социалния ред затворници, а през септември с.г. се закрива и Белене. Либерализацията в народното стопанство намира израз в опитите за реализиране на решенията на VI конгрес на БКП от 25.02–03.03.1954 г., свързани с трансформиране на приоритетите към селското стопанство и леката промишленост, намаляване на цените на стоките за широко потребление и стимулиране на материалната заинтересованост на селскостопанските производители. Десталинизацията набира скорост в решенията на Априлския пленум и последвалите обществени дискусии, заклеявали култа към личността. Априлският полъх се усеща и в духовната сфера, където се проявява в разчупване на идеологемите в сферата на авторските творби, сред които са тези на сатириците Радой Ралин, Генчо Узунов, Васил Цанев, на карикатуриста Марко Бехар и други, на художниците Бенчо Обрешков, Иван Ненов, Александър Жендов, заклеявани преди като „формалистични“, както и в крехките опити за възобновяване на културните връзки със Западна Европа и САЩ и международните културни организации.

Процесът на либерализиране не е еднозначен. Страхът от промените тласка управляващите към ретроградност. През есента на 1956 г. се спират обществените дебати относно култа, а през декември с.г. отново се възстановява главният лагер в Белене. През най-острия етап от борбата за утвърждаването му във властта – 1956–1962 – Т. Живков отстранява от политиката не само седемте комунисти от групата на Куфарджиев (дръзнали директно да го критикуват през 1960 г.) и тези от групите на Добри Терпешев и Георги Чанков, но и В. Червенков, освободен от Политбюро и правителството в края на 1961 г. Подобна е и участта на Антон Югов, който е изключен от партията през следващата година.

Либерализацията като процес, обхванал всички сфери на обществото, дава своето отражение и върху живота и дейността на Църквата. На тържествено откритие на 8.05.1953 г. със Св. Литургия в църквата „Св. София“ в столицата Трети църковно-народен събор, продължил своите тридневни заседания в сградата на БАН, последователно след поздравителните речи се приемат някои промени в Устава на БПЦ и се избира Пловдивският митрополит Кирил за Български патриарх [84]. Възстановяването на патриаршеското достойнство на БПЦ става едва осем години след дарената ѝ пълна автокефалия с благословието на Цариградската патриаршия и Вселенския патриарх Вениамин (13.03.1945 г.). Според Вселенския патриарх Атинагорас и неговия Синод актът на ускореното въздигане в патриаршески институт е несъобразен с църковния ред, изискващ достатъчно време за провъз-

гласената за независима БПЦ да засвидетелства своята зрялост, постоянство и преданост пред канона. Така те мотивират своето 8-годишно закъснение и признаването на патриаршеския статут на БПЦ едва през 1961 г. Независимо от това възстановяването след 560-годишно прекъсване на Българската патриаршия е събитие с голямо международно и вътрешно значение.

От една страна, това е историческа възможност за всички православни българи да бъдат интегрирани към световното християнско семейство и неговите ценности. В качеството си на редовен и равнопоставен член на останалите православни патриаршии БПЦ получава юридическото право и практическа възможност да организира и участва във форуми с икуменически характер, на които да заявява и отстоява позиции по важни за православието въпроси и по свикването на Всеправославен събор, да комуникира със структурите на други изповедания, да обучава свои кадри в чужбина и др. Тя постепенно засилва и укрепва своите позиции в християнския свят. Израства престижът ѝ не само сред православните, но и сред инославните християнски църкви и организации, както и сред световната общественост.

От друга страна, в законодателен и канонически план се разширяват възможностите на Църквата за засилване на нейната вътрешна самостоятелност и самоуправление, за разширяване на влиянието ѝ върху православните български граждани у нас. За това съдейства и Новият църковен устав, втори поред след Екзархийския от 1871 г. Той е утвърден съгласно разпоредбите на Закона за изповеданията на 31.12.1950 г. и подготвя пътя към новия статут на Църквата, определена в чл. 1 като Патриаршия („самоуправляемата БПЦ се назовава Патриаршия“) [70, чл. 1]. Същевременно чл. 17 дава основание на 3.01.1951 г. за заместник-председател на Св. Синод да бъде избран Пловдивският митрополит Кирил, чиято личност е популярна със своята харизматичност, висока богословска и научна култура.

Светият Синод и митрополитите успяват да засилят църковната самостоятелност след успешно отстояване на редица свои предложения по текстовете на проекто-устава пред Дирекцията на изповеданията. Клирът отхвърля искането на държавните органи за участие в църковно-народния събор на хора без богословско образование, аргументирайки се с наличието на достатъчни кадри, компетентни по обсъжданите въпроси на вярата, догмите и каноните. Светият Синод също не приема и предложенията, ограничаващи благотворителната и културно-просветната дейност на Църквата. Съхранява се, не без борба, и предложената от църковния клир редакция на чл. 126, според която право да изменя и допълва Устава на БПЦ има следващият редовен или извънреден събор, и то по предложение на Св. Синод или на половината членове на събора. Компромисно остава решението, касаещо каноничния избор и утвърждаването на митрополитите. Синодът запазва правото си на основание чл. 9, ал. 3 и чл. 30 от Закона за изповеданията

единствено той да утвърждава новоизбраните митрополити, а указите за встъпване в длъжност на тях и патриарха да се издават от Министерството на външните работи [43]. Аналогична е процедурата на регионално равнище с кандидатурите за архиерейски наместници, предварително съгласувани с Дирекцията на изповеданията. След продължителни разисквания клирът е принуден да приеме и текста относно участие на трима представители на държавната власт и един на НС на ОФ в патриаршеския избиращия Църковно-народен събор. Въпреки тези и други опити за налагане на държавен контрол върху църковните дела и решения Св. Синод дипломатично и умело се възползва от действащата законова и нормативна уредба и настойчивото отстоява вътрешната самоупредба и самоуправление на БПЦ.

Възстановеният патриаршески статут на БПЦ от май 1953 г. и регулирането на отношенията ѝ с държавата, дипломатичната и умела политика на патриарх Кирил, както и започналите, макар и нееднозначни, процеси на либерализация на политическия и духовен живот в страната оказват съществено и благоприятно влияние върху развитието на религиозната просвета. В новите условия Църквата бавно и постепенно започва да възстановява своите позиции в сферата на християнското образование и възпитание. Същевременно в условията на развиващата се тоталитарна система формите на религиозна просвета и възпитание са твърде различни от тези в периода на народнодемократичното развитие на страната – 1944–1947 г. Като част от целокупния духовен живот на обществото и в етапа на „умерена десталинизация“ – 1953–1962 – те носят неговите белези.

#### ОБЩОТО И ОСОБЕНОТО В ПРОСВЕТНАТА ПОЛИТИКА И ДЕЙНОСТ НА ЦЪРКВАТА

Типичното в развитието на просветната политика и формите на християнско образование и възпитание през този етап се изразяват както в последователното прилагане на „индивидуалния подход към вярващите“, в „ежедневните връзки с тях, с техните болки и грижи“, така и в противоборството с антирелигиозната пропаганда [1, с. 18]. Последната е особено настъпателна по времето на култа към личността на Вълко Червенков или в годините на т.нар. в анализите на Комитета по въпросите на Българската православна църква и религиозните култове втори етап „в развитието на борбата срещу религията“ [пак там, с. 2]. Ако през първия етап, обхващащ времето от 9.09.1944 г. до смъртта на Г. Димитров, приоритетът е „масово включване на енорийското свещеничество в бригадирското движение, в изграждане на ТКЗС и в другите мероприятия на отечественофронтковската власт“, обединяването му в професионалната организация – Свещенически съюз, приоритет, основаващ се на политическото кредо, че „всеки свещенослужител

трябва да бъде образован и културен човек, и да съобрази своето звание с духа на новото време..., да бъде ръководител в кооперацията, в читалището, ...и въобще да бъде двигателна сила при всички местни начинания“ (Г. Димитров), то при втория етап доминантата е с обратен знак [пак там, с. 2, с. 4, с. 25]. На призива на Г. Димитров към народното свещеничество „да не живее само със своите догми и канони“, а да „участва активно заедно с целия народ в социалистическото преустройство на родината“, „енорийското свещеничество се отзоваваше с любов и разбиране“ [пак там, 4–6]. „В този момент“ – юни 1948 г. – „на различни национални строителни обекти на младежкото бригадирско движение участват около 400 свещеници от Българската православна църква“, които съставляват около 15% от общия им брой, 16 свещеници католици и т.н.<sup>1</sup> [34, с. 2].

Съвсем различна е ситуацията по времето на Вълко Червенков, министър-председател на България в 66-тото (1950–1954) и 67-мото (1954–1956) правителство и лидер на БКП от 1949 до 1954 г. Тогава свещеничеството е принудително отклонено „от участието в строителството на новия живот и насила поставено отново под пълната власт на владишката църковна управа“ с цел, по думите на директора на вероизповеданията Павел Тагаров, да не се допусне „свещеникът да бъде прогресивен човек“, „та народът, като ги вижда какви са, да се отвори от тях и да се откаже от религията“ [1, 4–6]. Тук особената форма на проявата на типичното в отношението на социалистическата държава към служителите на религията е крайно агресивна, конфронтативна и противовопоставяща ги на своите съграждани. Пълното отрицание е крайната мярка на антицърковната пропаганда, на борбата „за преодоляване на религиозните отживелици в нашата страна“, които според управляващите „пречат на сънародниците да възприемат спокойно необходимостта от социалистическа просвета и научен светоглед“. В годините на култа неравномерно развиващата се през цялото социалистическо управление антирелигиозна пропаганда достига своята кулминация, стигайки до крайност в преследване на целта „да се подпомогнат религиозно-вярващите граждани у нас да се отърсят от своите религиозни убеждения и предразсъдъци, да усвоят научните познания и мироглед, за да израснат убедени строители на социализма в нашата свободна Родина“ [пак там, с. 1].

При тези обстоятелства просветната дейност на Църквата е силно редуцирана. Войнстващата антирелигиозна пропаганда, конституционните и други законови ограничения свиват религиозната просвета в рамките на религиозните обичаи и обреди и миротворска дейност за един кратък период

<sup>1</sup> От общо 7 022 000 население през 1948 г. около 6 млн. са източноправославни, 57 хил. католици, 16 хил. протестанти, 49 хил. израелтяни, 23 хил. арменци, 806 хил. мюсюлмани, от които 683 хил. турци и 123 хил. български мохамедани, и 183 хил. циганско малцинство. Общият брой на православните свещеници у нас през 1946 г. възлиза на 2722 [34, с. 2].

от време. За това съдейства и преустройството на Дирекцията на вероизповеданията при Министерството на външните работи в Комитет по въпросите на Българската православна църква и религиозните култове (КВБПЦРК) при Министерския съвет, позволяващ осъществяването на един по-всеобхватен и пряк контрол върху просветната дейност на Църквата.

В обстановката на засилена антирелигиозна пропаганда, на „всевъзможни смущения и ограничения на богослуженията“, на „отчуждаване на нови църковни и манастирски имоти, преместване на свещеници и монаси по искане на местните органи на държавната власт“ и др. продължава да се проявява типичното в стила на поведение на Църквата – толерантен и градивен отпор на действията на властта [55, с. 230]. Този отпор намира израз както в стопанско-финансовата сфера – увеличаване на държавната субсидия за БПЦ и възстановяване на част от манастирските ѝ земи, така и в духовно-просветната. „От учебната 1954–1955 г. Духовната академия работи по нов учебен план, нов устройствен правилник и нови учебни програми, съобразени със Закона за висшето образование. Нормализира се учебният процес в Духовната семинария в Черепиш. Стабилизира се тиражът на църковните периодични издания – в. „Църковен вестник“ излиза един път седмично в 5 хил. броя, а сп. „Духовна култура“ – един път месечно в 4 хил. броя. Активира се и обществената дейност на БПЦ – особено по линия на акциите в защита на мира“ [пак там]. За разширяването на просветната дейност на Църквата съдействат засилените ѝ международни контакти и най-вече връзки с Руската и Румънската православна църква, както и прекратяването на споровете ѝ със Свещеническия съюз, закрит на 5.07.1955 г.

Последователното и толерантно противодействие на антирелигиозната пропаганда е особено осезаемо в края на 1957 и началото на 1958 г., когато тя достига особена острота. Според редица изследователи това е „последният случай на остър сблъсък на комунистическата власт с Българската православна църква“, при който е налице опит в теоретичен и практически план да се настъпи срещу религиозността в България [52, с. 460; 40, с. 21; 66, с. 141]. Този опит показва характеристики на систематизирано теоретично настъпление срещу БПЦ както в решението на Политбюро на ЦК на БКП от 26.12.1957 г. относно мерките „За засилване на атеистичната пропаганда в страната“, така и в програмната статия „Пропаганда на научни знания сред народа“ от 8.02.1958 г. във в. „Работническо дело“, апелираща за културно-философска борба с православието [60, с. 1; 42, 165–172]. В тези два документа се анализира обстойно ръководения от два различни субекта двупосочен процес. От една страна осъществяването от БКП и ОФ на огромна „научна и културно-просветна дейност за разпространяването на материалистическия мироглед, за повишаване съзнателността на трудещите се маси“, имащо „за последица освобождението на голяма част от работниците, селяните и инте-

лигенцията от религиозните предразсъдъци“ [42, с. 149]. От друга – разширяване на духовно-просветната дейност на Църквата, изразено:

- в запазването и укрепването на религиозните обичаи и обреди;
- в работата на изграждащите се при храмовете „православни християнски братства, а в редица по-големи градове и села и църковни хорове, в които се привличат както жени, така и младежи“;
- в ролята на жените на свещениците, „които умело използват затихналата или занемарена дейност на бившите женски дружества“ и др. [пак там].

Резултат от процеса е неизбежното оживление на религиозната просвета и разширяване на влиянието на Църквата сред различните слоеве трудещи се, сред младите хора и дори, в нередки случаи, сред членове на партията и активисти на ДСНМ<sup>2</sup>, открито или тайно изпълняващи религиозни обреди. Причинната обусловеност на това явление управляващата партия търси в няколко обстоятелства.

Първо, в невярната оценка на партийните комитети и организации относно „старите атеистически традиции у нас и религиозното безразличие на голяма част от населението“, считани за „достатъчна преграда срещу религиозната идеология“ [пак там].

Второ, в „неоправданите опасения срещу антирелигиозната пропаганда“, довели до подценяване или изоставяне на антицърковната пропаганда [пак там].

Трето, в несигнализирането от страна на Комитета по въпросите на БПЦ и религиозните култове при Министерския съвет<sup>3</sup> за засилване на религиозната пропаганда.

Четвърто, в адаптивната и толерантна позиция на Църквата, основаваща се на конституционните постановления за свободата на съвестта, в лоялната ѝ политика спрямо социалистическата държава, изразена в солидаризирането ѝ с редица мероприятия на правителството по вътрешната и външна политика на страната (подпомагане на ОФ в неговите задачи, участие в защитата на световния мир и укрепването на българо-съветската дружба).

След системния причинно-следствен анализ на религиозната просвета и нейния антипод – антицърковната пропаганда – комунистическата партия приема две основни решения.

<sup>2</sup> Създаденият през 1947 г. Съюз на народната младеж (СНМ) има за предшественик възникналия през 1928 г. Работнически младежки съюз (РМС). През 1949 г. СНМ се преименува в Димитровски съюз на народната младеж (ДСНМ). На Априлския пленум от 1956 г. се ражда Димитровският комунистически младежки съюз (ДКМС), приемник на ДСНМ, и съществува с това име до извънредния си конгрес през февруари 1990 г., когато се саморазпуска.

<sup>3</sup> От 1954 г. Комитетът по въпросите на БПЦ и РК е под егидата на Министерския съвет.



Първото задължава партийните комитети и организации „да вземат всички мерки за разширяване и засилване на атеистическата пропаганда“, в основата на която да се постави „достъпното разясняване и разпространение на естественонаучни знания сред населението“, свързани със строежа на вселената, характера на природните сили, обективността на природните и обществени закономерности, произхода на човека, неговите постижения в областта на астрономията, биологията, химията, физиологията, физиката и др. Второто решение дава яснота в практически план относно границите на допустимото при „научноатеистическата пропаганда“ – „без оскърбяване чувствата на вярващите и църковнослужителите и вмешателство на държавните и партийни органи в църковните дела“, което „е посегателство върху гарантираната от Конституцията самостоятелност на Църквата“ [пак там, с. 151].

Теоретично систематизираната концепция на управляващата партия за настъпление срещу религиозността и православието в България има твърде кратък период на приложение в практиката. За разлика от идейното настъпление в духовния живот в страните от социалистическия блок като реакция на унгарското въстание на трудещите се от 1956 г. и на засилване ролята на Църквата и въвеждане на религиозното обучение в училищата в Полша, атаката срещу БПЦ продължава „не повече от 2–3 месеца и бързо заглъхва. Отново бе възстановено състоянието на „мирно съвместно съществуване“ с проявите на официалната протоколна толерантност“ [52, с. 460].

Новите обстоятелства не променят типичния за Църквата стил на развитие на духовната просвета, независимо от ограниченията на тоталитарната държава, които най-общо за изследвания период могат да се обобщят в три групи.

Първата група включва действащото социалистическо законодателство, засягащо статута и дейността на Църквата. То се гради върху член 78 от Конституцията на НРБ, Закона за изповеданията, уреждащ правното положение, материалната издръжка, вътрешното самоуреждане и самоуправление на различните верски общности (членове 26, 27 и 28), Наказателния закон в частта му „Престъпления против изповеданията“ (членове 303, 304 и 305), Указа за църковните земеделски стопанства (членове 1, 2, 3 и 11) и Правилника за ръководство и управление на църковните земеделски стопанства (I, т. 1–7), регламентиращи реда на уедряване и земеустрояване на църковните земеделски стопанства, тяхната самоиздръжка и ръководство, облагаемия доход, върху който плащат 12% данък общ доход, размерите на обработваемата земя (15 дка) с личен труд, предоставена на манастирите срещу уедряване на земите им [50; 43; 45; 69; 59]. Законодателството не ликвидира финансовите основи на Църквата, а само ги стеснява и видоизменя. В собственост на БПЦ остават фабриката за производство на камбанарии, светилници и изделия за

целите на литургиите, книговезница, синодална книжарница в София, две манастирски работилници за фитили и тамян, работилници за производство на религиозни предмети при женските манастири и епархии. В собственост на Църквата остават земи при по-големите манастири, които значително са намалени. Останалата част от църковните земи са включени в ТКЗС.

Някои от клаузите на посочените нормативни актове търпят несъществени промени. Така например през 1954 г. държавата намалява размера на плащания от БПЦ данък върху собствеността ѝ и увеличава субсидията за Църквата. Същевременно по повод на организирането на международни църковни мероприятия, домакин на които е БПЦ, се отпускат допълнителни парични суми. Но като цяло съществуващото социалистическо държавно църковно законодателство се придържа, от една страна, към указанието на Ленин за избягване на всякакво оскърбяване на чувствата на вярващите, водещо до закрепване на религиозния фанатизъм, и използване на метода на убеждението в борбата срещу религията, а от друга – към стесняване на функциите на Църквата и ограничаване на нейното духовно влияние върху всички възрастови групи в обществото. Последното става възможно благодарение на законодателния статут на религиозната институция, която се отделя от държавата и приравнява с другите изповедания и на която не се позволява да се занимава с въпросите на възпитанието и организирането на децата и младежта. Премахва се толерантното и привилегировано отношение на държавата към БПЦ. Църквата не получава пълна автономия, т.е. не се обособява като държава в държавата на практика. От една страна, тя продължава да получава субсидии от страна на държавата, включително и за църквите и манастирите, обявени за паметници на културата, а нейните служители – заплати, пенсии и социални придобивки като всички останали граждани. От друга – православно изповедание в своята дейност се ръководи от собствени правила и норми, актуализирани в новия, трети по ред, устав (според чл. 1 на който „самоуправляемата БПЦ е назована „Патриаршия“), които не противоречат на законите и обществения ред в страната. Така в условията на тоталитаризма законодателството не изкоренява образователните и културни дейности на Църквата и нейната икономическа основа, а само ги редуцира и ограничава в максимална степен съобразно целите на социалистическата държава.

Втората група затруднения са свързани с много по-острата и репресивна в сравнение с предходните периоди културно-философска борба с православието, имаща за следствие усилване и тотализиране натиска върху духовенството при осъществяване на неговата духовно-просветна и възпитателна дейност. Тази борба, в нередки случаи нарушаваща санкционираните в законодателството отношения на социалистическата държава към Църквата, намира следните форми на проявление:

- Не се удовлетворява искането на Св. Синод от 1.07.1952 г. да се издаде постановление на Министерския съвет за признаване на Църковния историкоархеологически музей в София за централен. Основният мотив на управляващите от 28.10.1953 г. е възможното дублиране на дейността му с тази на Археологическия музей при БАН, което ще противоречи на 1608-то министерско постановление, че централните музеи в София са под ведомството на БАН [2].

- Тенденциозно, ненавременно и с голямо закъснение отпечатване на Синодалните издания от момента на национализирането на Синодалната печатница с постановление на МС № 2205/31.07.1950 г. (ДВ, бр. 196) и предаването и на Държавното печатарско предприятие „Дечо Стефанов“ в София. За петте години – 1959–1955 – „особено бавно върви отпечатването на богослужебните книги“ [56]. От богослужебната книга „Служебник“ в 36 коли, дадена за печат на 2.01.1954 г., „за изминалите две години са отпечатани само 9 коли... С този темп отпечатването ѝ ще продължи минимум 9 години“ [пак там]. Заедно с това от заплануваните в тематичните планове на Синодалното издателство на 1954 г. девет и за 1955 г. – единадесет книги, остават неотпечатани от тях съответно четири и пет. С изключение на „Служебника“ (2,5 хил. екземпляра) останалите три книги от включените в плана за 1954 г. и неотпечатани през същата година излизат с едногодишно закъснение. Това са „Църковни слова“ (1,5 хил. екземпляра), „Нотен сборник за църковен хор“ (2 хил. екземпляра) и „Службите на трите софийски мъченици“ (2 хил. екземпляра). Недовършени и пренасочени за 1956 г. са и петте книги от плана за предходната година – „Екзарх Антим I“ (2,5 хил. екземпляра), „Служебник“ (2,5 хил. екземпляра), „Православна християнска етика“ (хиляда екземпляра), „Служба на Св. Иван Рилски“ (2 хил. екземпляра) и „Св. Евхаристия“ (хиляда екземпляра), а стенният календар за 1955 г. се отпечатва късно и неговото пласиране става много трудно [57]. Не се удовлетворява и искането на Св. Синод в писмо № 6234/30.04.1958 г. до Комитета по въпросите на БПЦРК за корекция в две „от заглавията, залегнали в тематичния план на Синодалното издателство за 1958 г. – „История на Троянския манастир“ от епископ Харитон да се замени с „Псалтир за частна молитвена употреба“, а вместо намалената с пет коли книга „Проповеднически примери-нашата любов“ да се издаде брошурата „По стъпките на Спасителя в Свещената земя“ от Иван С. Марковски [3]. Ето защо напълно основателна, логична и мотивирана е молбата на църковната управа до Комитета да се застъпи пред Министерския съвет за корекция на постановление № 2205 от 31.07.1959 г. и връщане на БПЦ на нейната собствена печатница, закупена от Св. Синод през 1942 г. и открита на площад „Ленин“ 19 в София [56].

- Налице е цензура относно съдържанието на духовно-просветната литература и идейната ориентация на нейните автори. Предвидените в

Тематичния план на Синодалното издателство за 1959 г. два учебника за Духовната академия – „Омилетика“ от д-р Т. Тодоров и „Катехетика“ от проф. Хр. Димитров в двехиледен тираж – отпадат със строго поверително писмо № 253/21.05.1958 г. до Полиграфиздат поради „това, че и двамата автори не са здраво ориентирани към правилно и лоялно отношение, а при това учебниците могат да бъдат издадени на циклостил в ограничен тираж за ползване главно от студентите“ [пак там]. Сменен е съставът на редакциите на в. „Църковен вестник“ и сп. „Духовна култура“ поради отпечатване на четири статии, квалифицирани като „реакционни“ [4]. Разбираема и логична е тенденцията към промяна в съдържанието на в. „Църковен вестник“ по посока към отпечатване на политически статии, несвойствени за вероизповедното издание. Успоредно със статиите за църковни чествания на бележити дати от православния календар, публикувани на първите страници на църковния орган, се отпечатват редовно и послания за мир, политически статии и телеграми с портрети и поздравления на държавните лидери за рождението им дати, несъвместими с духовно-тематичната насоченост на изданието. „Например, на страници на религиозни вестници и списания се появяват статии и религиозно-поучителни материали със заглавия от рода на „Да се трудим“, „Общото между религията и социализма“, „Да живее делото на Великия Сталин“, „Християнство, демокрация и възраждане“, „Християнство и социална справедливост“, „Социалният дух на християнството“, „Християнството за капитализма и социализма“, „Социализмът – вечният идеал на човечеството“ и много други. Освен това би било невъзможно да се преброи колко пъти се появяват в тези публикации думи и изрази като „народен“, „национален“ и „народна държавна църква“ [40, 30–31].

- Строг контрол върху вероизповеданието, прерастващ в определени случаи в силов натиск, упражнен от различни структури и учреждения. Дейността на свещеник Христо Мазнев от с. Овощник е окачествена като несъвместима с господстващата в обществото марксистко-ленинска идеология, поради което той е предаден на прокурор (1956 г.) [6, с. 58]. Същата година, вечерта на Васильовден – 1 януари, е разбит и осквернен храмът в с. Навъсен, Харманлийско, а в храма на с. Баурене, Врачанско, се складаира по нареждане на председателя на местното ТКЗС царевица [7, с. 72; 8, с. 166]. Наказани са и деветте девойки от с. Ружица, Елховско, членуващи в ДСНМ, участвали в хора при храма на селото [9].

Ограниченията и пречките, проявени в различни измерения – държавна антирелигиозна политика, законодателство, атеистична пропаганда и „културно-философска борба“ с цел засилване на антицърковните предразсъдъци и нагласи сред населението, цензура спрямо съдържанието на духовно-просветната литература и обучение, наблюдаване на посещаващите Великденските и други църковни служби и т.н., имат за следствие като цяло

намаляване на влиянието на Църквата в живота на българския народ, изразено в различни форми – спад в относителния дял на църковните православни бракове (от 26,5% през 1953 на 24,8% през 1955 г.) и кръщенетата (от 71,9% през 1953 на 71,2% през 1955 г.) и други [66, с. 141; 40, с. 30]. Намаленото присъствие в храмовете е свързано и с още едно явление. „През 1956 г. активно наблюдаваните и следени православни духовници са 773, а през 1957 г. намаляват до 534 души. Независимо от спада на „контингента“, т.е. някои, изглежда, са пречупени или са се съгласили на компромиси, числото 534 е огромно и представлява една четвърт от наличния състав на свещенството в България по онова време“ [66, с. 145]. Във висока степен тези социално-политически условия, в които функционира Църквата в годините от 1953 до 1962 г., се отразяват и върху нейната духовна просвета и очертават нейните рамки.

Налице е тясна взаимна връзка на държавното религиозно законодателство, на сменящите се държавни политики от затягане контрола върху Църквата до религиозна толерантност, на атеистичната пропаганда и забраната на религиозните граждани да влизат в редовете на комунистическата партия, на строгия контрол върху активно работещото население относно упражняването на религиозните практики и цензура върху духовенството, на силно редуцираните финансови основи на Църквата, от една страна, и християнското образование и възпитание, от друга. Тази взаимовръзка носи типичното и особеното на религиозната просвета в етапа на умерената дес-талинизация.

Типичното се изразява в целите и съдържанието на духовната просвета и носи общото в историческото развитие на религиозното образование и възпитание. Цялата тематика на православното богослужение отново „се движи около централните нравствени категории за доброто и злото, разбира се, пречупени през призмата на християнската вяра и получили чрез това безмерна метафизична дълбочина и тежест“ [53, с. 4]. Нравствено-възпитателната функция, упражнявана чрез православното богослужение, пак се основава върху първенстващото въздействие не толкова на поученията и наставленията, колкото на примерите и образците. „Примерът трогва, раздвижва, увлича волята. Образецът пленява и заразява, той непрекъснато възвисява човешкия дух“ [пак там]. Така „на Господните празници се възпоминават бележити етапи от земния живот на Господа Иисуса, които за вечни времена ще останат ненадминати пътеуказатели към добродетелност и святост“, а „Богородичните празници очертават живота на пречистата Божия майка“ и са неизчерпаем извор на нравствени образци [пак там]. С тази съдържателна и методологическа насоченост са и ежегодно провежданите синодални инструктивни курсове за енорийски свещеници от цялата страна. Лекциите в Черепишкия манастир от 15 до 26.07.1955 г. със 70 души свеще-

ници от отделните епархии засягат различни страни на общата централна тема „Образцовият пастир“ и предоставят практически указания във връзка с енорийското служене на пастира [68, с. 9]. Аналогични са характерът и дидактическите цели както на опреснителните курсове с енорийските свещеници по епархии, на курса по мисионерство, общ за цялата страна, на традиционния инструктивен курс и проверовъчни изпити за енорийското свещеничество, така и на залегналите още в плана за религиозна просвета през 1953 г. църковен катехуменат и въвеждане в по-широка практика на тайнството Изповед [54, с. 7]. С подобна нравствено-възпитателна и образователна насоченост са рубриците „История“, „Морал“, „Образование и възпитание“ на в. „Църковен вестник“ и статиите на сп. „Духовна култура“, третиращи живота и делото на бележити деятели на националната ни култура и духовност, една част от които канонизирани за светци – Св. Св. Кирил и Методий, Св. Климент Охридски, Св. Патриарх Евтимий, Св. Теодосий Търновски, Св. Паисий Хилендарски, Колю Фичето, Иларион Макариополски и др. Но приоритет в духовната просвета на тези два централни теоретични органа на Църквата заемат словата, поученията и проповедите за делото на Спасителя Иисус, за Света Богородица, за апостолите и светиите. Заедно с това на първите страници се отразяват църковните чествания на видни дати от православния календар и историята на нашите манастири и църкви [25, с. 1].

Типичното в религиозната просвета през изследвания етап се проявява още и в съдържанието на Синодалните издания, както и в публикуваните и проведени духовни сказки, беседи, концерти и екскурзии от Съюза на свещениците<sup>4</sup> и Съюза на християнските братства<sup>5</sup>. Засилената религиозна пропаганда в страната през 1956 г. се свързва с двете основни форми на духовна просвета на „Православните братства“ – смесените (мъжки и женски) религиозни хорове в големите градове и села и така наречените „подвижни библиотеки“, чрез които се разпространяват сред масите „хиляди копия религиозна литература“, просвещаваща след масовото прочистване на храмовете и манастирски библиотеки в християнските ценности и църквостроенето. „Съществуващите данни посочват, че един енорийски свещеник разпространил 47 брошури на религиозни теологически теми и 26 броя на вестник „Християнка“. Тези броеве на вестника били прочетени от 215 семейства“

<sup>4</sup> Съюзът на свещениците в България е основан през 1903 г. и закрит по решение на Св. Синод през 1955 г. Той е професионална организация на българските свещеници. Негов печатен орган е „Народен пастир“ [ИЦДА, ф. 16, оп. 6, а. е. 3472, л. 89–102; АМВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 30, с. 4].

<sup>5</sup> Православните християнски братства се появяват у нас през 1912 г. с цел духовна просвета и подпомагане на бедните. Те се обединяват през 1923 г. в Съюз на православните християнски братства. През 1938 г. братствата са вече 770 с 39 хил. членове.

[40, с. 28]. Сред активните разпространители на православна литература са свещеникът Иван Райчев от гр. Силистра и Пловдивският епископ, според който Църквата е разработила 5 теми от рода на „Живял ли е Христос?“ и подготвя още 5 на религиозно-научна тематика като „За появата на света“, „За появата на човека“ и др. [85, с. 144]. Активизираната духовно-просветна дейност през 1956 г., ръководена от Св. Синод, се проявява още в разгърнатото мисионерство на духовници от различни епархии и на певчески хорове, обикалящи България, сред които в челните редици са Сливенският (40 човека) и Търновският хор, в разпространяването на много православни молитви за различни нужди сред населението, в организираниите и изнесени сказки, проповеди и беседи от висшите духовници проф. Дюлгеров и архимандритите Горазд и Петър в Сливен, Стара Загора, Казанлък и Чирпан, както и в службите и храмовите бдения през април следващата година в Пловдив, Стара Загора и Бургас на 70-членния хор на Духовната академия. Само през 1953 г. по плана на Синодалното издателство излизат Годишникът на Духовната академия в 550 броя тираж и книгите „Йосиф Прекрасний“ от Видинския митрополит Неофит в двухиляден тираж, „Св. Св. Седмочисленици“ от прот. Д. Колев – в трихиляден тираж, „Културни и духовни връзки между България и Русия през XVI век“ от Иван Снегаров в двухиляден тираж и „Църковно-певчески сборник“ от Петър Динев в трихиляден тираж [58].

Характерно за религиозното образование и възпитание е и поставеният от Църквата акцент върху обучението на собствените ѝ кадри. Така например „за подготовката на духовни кадри БПЦ издържа една семинария, в която се обучават около 200 човека. Курсът е четиригодишен... В програмата освен богословски дисциплини, на които се дава предимство, са застъпени и общообразователни предмети. Завършилите курса на семинарията стават свещеници в селата. БПЦ има и Духовна академия. В нея следват над 100 студента. Курсът ѝ е четиригодишен... Духовната академия подготвя свещеници главно за градовете“ [пак там]. Пансионът и в двете учебни заведения е пълен и безплатен. Архивните документи свидетелстват за високо равнище на учебно-преподавателската и научно-изследователската дейност на Духовната академия, в която функционират 7 катедри: Стари Завет, Нови Завет, Църковна история, Християнска апологетика, Догматично Богословие и Патрология, Нравствено Богословие и Литургика, както и библиотека с богат книжен фонд и съчинения на различни езици [5].

Типичното в просветната дейност на Църквата в етапа на умерената десталинизация е в единство с особеното на тази дейност, предопределено също от конкретните социално-политически условия и новия статут на православната организация след 1953 г. Особеното намира проявление в два основни пункта.

Първо, в съдържателен аспект. Формира се ново направление в рели-

гиозната просвета и възпитание, свързано със защита на световния мир. В подетата широка кампания в подкрепа на борбата за мир и разоръжаване Църквата се мотивира както с евангелските принципи на вярата, така и с желанието ѝ за лоялна подкрепа и солидаризация с външната и вътрешна политика на правителството в това отношение. В приетата на 15.05.1958 г. Резолюция от 7 точки на енорийските свещеници от Павликенска духовна околия се изтъква задоволството, с което се включват „във всенародната акция в благородната борба за мир в чест на V-я Национален конгрес на мира“. Свещеническата конференция гласува обещание пред висшата църковна управа и пред народното правителство да не се изпуска случая „в проповеди, в служби и навсякъде“ да се благовести мира и да се разясняват пред верующите идеите на Световното движение за мир [61]. В подкрепа на Световния съвет на мира, на Декларациите на Св. Синод на БПЦ и на Националния комитет за защита на мира и забрана на атомните и водородни бомби са и свещениците от Ботевградска духовна околия [64]. Исканията на енорийските свещеници от Коларовградска духовна околия, залегнали в приетата резолюция от 8.07.1958 г., „за предотвратяване на опитите с ядрено оръжие, които застрашават живота на човечеството“ и за „разрешаване на всички спорни въпроси по мирен начин“, се осъществяват с констатация за „ползата от животворната дружба на българския и съветски народ, за всестранно развитие на нашата национална икономика и културен възход“ и за кооперативното дело, оделотворяващо Евангелските принципи за братство и справедливост [62]. Аналогични са апелите на околийската свещеническа конференция за мир в гр. Станке Димитров от 6.08.1957 г. за „абсолютна забрана на всякакъв вид ядрено оръжие“, на православните християни от Своге, изслушали на 24.05.1957 г. по време на честване паметта на светите братя Кирил и Митодий Декларация на Св. Синод на БПЦ относно забраната на ядрените оръжия и постепенното разоръжаване на държавите [63, 39]. Кампанията достига своята върхова точка с Декларацията на Св. Синод от 18.07.1958 г., в която се приканват „всички свещенослужители и църковнослужители да вземат най-активно участие в акцията.“ Посочва се и мотивът. „БПЦ в изпълнение съвета на великия апостол да търсим онова, що служи на мира (Рим 14:19), одобрява Декларацията на Българското правителство от 18.07.1958 г. и протестира против военната интервенция на САЩ и Англия в арабските страни и апелира към управляващите в тези страни да не минират мира в света, ... да изтеглят войските си от Ливан и Йордания и да приемат предложението на Съветския съюз за съвещание на високо равнище за мирно уреждане на спорните въпроси“ [41].

Проповедите, словата и беседите за мир по време на православното богослужение, честванията на християнски светци и църковни празници, специално организирани конференции носят спецификата на възпитателната



дейност на Църквата в този исторически момент. Те извеждат един от духовните приоритети и ценности – защитата на мира.

Особеното в съдържанието на религиозната просвета през изследвания период се изразява още и в засиленото показване на народния и патриотичен характер на Църквата и духовенството с цел противодействие на атеистичната пропаганда и компенсирани на позициите сред вярващите. Според управляващите е налице преувеличаване „влиянието и ролята на православната църква за запазване на българската народност през Османското робство, ролята на духовенството в националноосвободителната борба и т.н.“ [65, с. 8]. Опитът на Църквата, основан върху конституционните постановления за свободата на съвестта и върху настъпилата либерализация в политическата атмосфера през 1956 г., да разшири религиозната просвета, се отбелязва в брошурата „Наръчник на мисионера“. В изданието на брошурата от 1956 г. е включено есето на проф. Димитър Пенев от Духовната семинария, в което се „твърди, че няма закони и режими, които да могат да изкоренят религиозния порив и че липсата на религиозно образование и възпитание ще доведе до духовно обедняване, емоционален застои и загуба на чувство за красота“ [40, с. 32].

Второ, специфичното в духовната просвета на Църквата в етапа на умерената десталинизация се свързва с проявите на съгласуваност между нея и властта. Формите на сътрудничество са различни, както и мотивите на двата субекта на взаимодействие. Властниците търсят съдействието на висшата църковна управа за приобщаване на вярващите към отделни политически мероприятия. Църквата, на свой ред, вижда в тази съгласуваност възможност за повишаване на своята роля в живота на българското общество. Сред проявите на това взаимодействие са изискванията на Св. Синод „към свещениците в своите проповеди да призовават миряните към изпълнение на задълженията си към държавата и за активност в решаването на държавните задачи“, включването на представители на Църквата в движението за мир (в Българския национален съвет на мира – по правило един от заместник-председателите на Съвета е представител на Църквата в делегациите на световните конгреси на мира), отпечатването редом до теологическите беседи във в. „Църковен вестник“ на снимките на Сталин, Димитров, Коларов и на други държавни ръководители, обявяването на Църквата за укрепване на българо-съветската дружба и подпомагане на ОФ в изпълнение на неговите народополезни задачи и др. [52, с. 458; 42]. Заедно с това почти всички преподаватели и асистенти членуват в Единната обществено-политическа организация Отечествен фронт „в дейността на която някои преподаватели вземат активно участие особено като членове на просветни комисии, ръководители на кръжоци, просветни отговорници и др.“ [5].

Изследването на типичното и особеното в духовно-просветната дейност

на Църквата в годините от 1953 до 1962 позволява да се открие както спецификата на религиозната просвета в условията на започналата либерализация в обществено-политическия живот, така и общото в християнското образование и възпитание, характерно за цялото му историческо развитие. Процесът на умерената десталинизация се отразява благоприятно върху религиозната просвета и същевременно неговият непостоянен характер до голяма степен предопределя нейните приливи и отливи. Заклеймяването на култа към личността и разчупването на някои идеологеми в духовната сфера са една от съществените предпоставки за „рязкото засилване на религиозната пропаганда в страната“ през 1956 г. [40, с. 28]. Проповедите на Великден, на Рождество Христово и на други важни християнски празници, поученията и наставленията по време на православното богослужение, относително високият брой църковни бракове (24,8%) и кръщенета (71,21%), религиозно-поучителните материали на страниците на религиозните вестници и списания, смесените религиозни хорове, „подвижните библиотеки“, теологически беседи и сказки на увеличени брой християнски братства, просветните кръжоци и комисии, ръководени от преподаватели в Духовната академия „Св. Климент Охридски“, синодалните издания на православна литература и църковни календари, поклонническите групи, посещаваните манастири и други църковно-исторически места, и др. са все прояви на ускорената и активизирана православна образователна и възпитателна дейност. Същевременно „културно-философското настъпление срещу православието от края на 1957 и началото на 1958 г., носещо характера на систематизирана теоретична концепция на комунистическата партия за борба срещу религиозността в България, има обратен ефект върху Църквата и засилва нейната мобилизация на различни нива, включително и на духовно-просветно равнище. Като цяло етапът се характеризира с нестихваща, макар и на приливи и отливи, образователна и възпитателна работа на Църквата в рамките на наложените от тоталитарния режим рестрикции, осъществявана на фона на „мирното съвместно съществуване“ между Църква и тоталитарна държава. Официалната и протоколна толерантност на БПЦ към социалистическата държава е белязана и с редица несъгласия с политиката на властимащите. Категорично е противопоставянето на Св. Синод и на прецедента в нашата история – приравняването на най-старото и разпространено изповедание на вярващите българи – православието, имащо историческите заслуги за запазването на народностното самосъзнание и книжовност по време на Византийското и Османско иго, по формално правен статут с другите християнски изповедания [65].

## ХРИСТИЯНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ В УСЛОВИЯТА НА „ЖИВКОВИЗМА“

„ЖИВКОВИЗМЪТ“ И НЕГОВИТЕ ИЗМЕРЕНИЯ В ОБЩЕСТВОТО (1962–1989)

През 1962 г. партийната и държавна власт се съсредоточават в ръцете на едно лице. „Един човек, Тодор Живков, заема двата най-важни поста в България – първи секретар на ЦК на БКП и министър-председател... От 1962 г. започва „живковизмът“ в следвоенната история на България, който продължава чак до „краха на комунизма“ от 1989 г. Това политическо „постижение“ Т. Живков дължи на безспорните си умения да запазва властта си от предизвикателствата като балансира между различните групи в БКП и в държавното управление, като създава свои любимци и евентуални наследници“ [48, 144–145]. Периодът се отличава с икономическите и социални експерименти на Живков. VIII конгрес на Комунистическата партия от ноември 1962 г. приема дългосрочните двадесетгодишни директиви за доизграждане на социализма и прехода към комунизма. В контекста на тази директива са новата система за планиране и ръководство, заменила държавните похвати с икономически (стопанска сметка и самоиздръжка, икономическа инициатива и други), трансформирането на ТКЗС в Аграрно-промишлени комплекси (началото на 70-те години) с цел сливането на селскостопанското производство с преработвателната индустрия, помощните стопанства и политиката на самозадоволяване, новият икономически механизъм с приоритети към пазара и печалбата, износа на капитали, масштабната програма на Л. Живкова за естетическото възпитание на народа и децата (международната детска асамблея „Знаме на мира“ от края на 70-те години, изграждането на Двореца на народната култура, честването на 1300-годишнината на българската държава и други) и т.н. В духовната сфера тактиката на Т. Живков и партийната върхушка към интелигенцията включва премерени удари, „така, че да не създават широк слой недоволни... Творците получават известна свобода при изричното условие тя да не се използва за политическа критика“ [пак там, с. 171]. Българската култура и нейното популяризиране се отваря за света.

Новата конституция, приета с референдум на 16.05.1971 г., декларира победата на социализма у нас (след като VII конгрес на БКП от 1958 г. отчита построените основи на социализма), ръководната роля на комунистическата партия, единството на държавната власт и въвежда термина „развито социалистическо общество“, водещо до умерено повишаване на жизнения стандарт. Конституцията обобщава също статуса и дейността на Църквата в глава III – „Основни права и задължения на гражданите“ [51]. Тя потвърждава принципа за отделяне на Църквата от държавата и на училището от Църквата и дава възможност на религиозните организации да извършват всички

необходими дейности, свързани със задоволяването на религиозните потребности на вярващите граждани. Позволява на изповеданията в своя живот и дейност да се ръководят от собствени правила и норми, непротиворечащи на законите и обществения ред в страната. Гарантираното от Конституцията пълно равенство на гражданите – вярващи и невярващи – пред законите дава възможност при практическото приложение на принципа в никакъв официален документ да не се отбелязва религиозната принадлежност на вярващите и тя да не се отчита при кандидатстване за работа или във ВУЗ.

Основният закон на страната е базата, върху която се изгражда и цялото законодателство, конкретизиращо в една или друга сфера живота и функциите на Църквата. На основата на принципите, установени от Конституцията, Законът за изповеданията в чл. 5 заявява основната си норма, че изповеданията в организационния си строеж, обреди и служби могат да се ръководят от своите канони, догми и установени положения, непротиворечащи на законите, обществения ред и добрите нрави [44]. Законът позволява откриването на молитвени домове за публични религиозни обреди и служби (чл. 7), свикване на събори, конференции и събрания (чл. 8), откриване на висши и средни духовни училища за подготовка на свещенослужители и изпращането със същата цел на младежи в чужбина. „Такива училища има Българската православна църква. Използват се и други форми за обучение на бъдещи свещенослужители. БПЦ издава различни печатни материали – в. „Църковен вестник“, сп. „Духовна култура“, книги, религиозни календари и др.“ [65, с. 3]. Това право е ограничено от упражнението контрол от страна на държавната власт върху тиража на религиозните печатни издания и книги и върху характера на писания материал с оглед непровокиране към антинародни, расистки и други теории, а проповядване на „миролюбивата политика на НРБ“ [пак там, с. 5]. Според изискванията на Закона за изповеданията статут на юридическа лице получават тези религиозни организации, които имат одобрен от правителството устав. Сред тях са четири изповедания у нас – БПЦ, израелтянското и мюсюлманското изповедание и Арменската църква.

Съществуват и други нормативни актове, регламентирани останалите страни на религиозната дейност – административно-правните наредби и закони, гарантиращи реално нормалните отношения между държавата и Църквата (Наказателния кодекс – раздел II „Престъпления против изповеданията), финансовите разпоредби относно формирането на бюджетите и разходването на средствата на религиозните общности и финансовия контрол върху тях от страна на държавните финансови органи и отделни постановления на МС. Към последния тип нормативни актове е и постановлението на МС, даващо монополното право на БПЦ да произвежда предмети за култова употреба – икони, свещи и др. [пак там]. Цялостното законодателство визи-

ра статут, отделящ Църквата от държавата и предоставящ ѝ възможности да живее и се развива съобразно своите норми и правила. Това не я превръща по никакъв начин държава в държавата. В случай на нарушаване на установените от тоталитарната държава закони, обществен ред и правила за добри нрави председателят по въпросите на Българската православна църква и религиозните култове (БПЦРК) предлага на ръководството на съответното изповедание да отстрани временно или за постоянно провинилия се служител, а при отказ – сам го отстранява по административен ред. Нещо повече. Държавата чрез чл. 10 от Закона за изповеданията сама изисква определени качества от кандидата за свещенослужител – да е български гражданин, честен и благонадежден, нелишен от права с влязла в законна сила присъда и др. Създаденият от тоталитарната държава правен ред на равенство между вярващи и невярващи и между вярващите от различните изповедания и изключването на изповедание със статут на официална религия, т.е. предоставяне на еднакви възможности на всички изповедания у нас за извършване на религиозна дейност, е плод не само на засилената кампания от Запад срещу политиката на страната ни по религиозните въпроси. Сред най-значимите причини са поредната вълна на либерализиране на обществения живот и на отварянето, в известен смисъл, на българската култура за света.

#### НОВИ ТЕНДЕНЦИИ В ЖИВОТА И ОБРАЗОВАТЕЛНО-ВЪЗПИТАТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ НА ЦЪРКВАТА

В този етап се наблюдават нови тенденции в живота и дейността на Църквата, повлияни от намаляващото влияние на идеите на БКП върху част от населението и крехките, неформални прояви на идеен плурализъм в отделните сфери на обществото. Сред тези тенденции са:

- намаленият страх относно посещението на църквите;
- увеличеното купуване и носене на кръстчета, икони и църковни амулети;
- нарастване на броя на църковните бракове и кръщенета след извършването на гражданския ритуал;
- увеличаване броя на замонашилите се младежи и девойки [52, с. 461];
- прилагане на нови форми за активизиране на религиозния живот и привличане на вярващите: реставриране на стари и западнали църкви и манастири, показване на нарасналия и патриотичен характер на Църквата и духовенството в национално-освободителното движение и др. [65, с. 8].

В контекста на тези тенденции християнското образование и възпитание у нас придобива няколко основни характеристики.

Първата от тях е развитие на възпитателната дейност на Църквата сред вярващите и населението в духа на утвърждаване ценностите на мирното съвместно съществуване. Една от тези ценности е подкрепата „с всички сили на миротворната работа, която се дава от освободителните движения в Третия свят“, тъй като „без това не може да има сигурен мир“. Това е кредото на „младите християни и ръководители на християнската младеж от Азия, Африка, Европа и Северна Америка, принадлежащи на разни изповедания и църкви“, заявено в Комюникето от учредителната сесия на младежката комисия при Християнската миротворна конференция (ХМК) в София от 3 до 5 април 1973 г. [10]. Става традиция българското участие в заседания на тази миротворна международна структура. Само за 1973 г. представители на българското християнско вероизповедание регистрират, според архивните материали, пет участия [11]. Две години по-късно (10–14.04.1975 г.) София е домакин на ХМК, чиито заседания се провеждат в аулата на Духовната академия в присъствието на 60 делегати от 24 страни и се отразяват от в. „Отечествен фронт“, в. „Земеделско знаме“ и в. „Вечерни новини“ [12]. Пак през 1975 г. (15–22.09) трима наши представители – Старозагорският митрополит Панкратий, проф. Т. Събев и асистент Антони Хубанчев участват в работата на ХМК в гр. Шиофок, Унгария [13].

Сред ценностите на мирното съвместно съществуване е и „новата обществена диакония на Църквата за хуманното дело на миротворството и социалната правда“. Тя се отразява на многобройните форуми на ХМК още през 1973 г. и разпространява и популяризира в църковната преса чрез теоретични статии с икуменическо-миротворна проблематика [11]. Форумите засягат различни аспекти на миротворното и социалното дело:

- ✓ Бенгалорската конференция в Индия, в която българското участие е представено от проф. Т. Събев, насочва християните към „актуалните въпроси, вълнуващи цялото човечество: мир, социална правда, спасение на човека от глада, болестите и мизерията, ликвидирането на расовата дискриминация, колониалното господство и империалистическата експлоатация, подпомагане на развиващите се страни“;

- ✓ Пражката християнска миротворна конференция в Чехословакия от 10.02.1973 г. с български участник Антони Хубанчев разисква проблемите на антирасизма и европейската сигурност;

- ✓ Московската конференция от 20–24.03.1973 г. преминава в духа на подкрепата на борещите се Виетнам и африкански народи. На нея БПЦ е представена от Старозагорския митрополит Панкратий и Антони Хубанчев;

- ✓ Западно-Берлинската християнска миротворна конференция от 5–9.04.1973 г., безрезервно заставаща на антирасистски позиции, на която Българската Църква е представена от архимандрит Дометиан.

За утвърждаването и развитието на икуменическо-миротворната проблематика като съдържателно направление във възпитателната дейност на Църквата съдействат няколко основни фактора.

От съществено значение сред тях е развитието на църковното законодателство. През 1978 г. църковното ръководство приема Правилник за дейността на отдела при Св. Синод за икуменическо-миротворна дейност и междудържавни връзки на БПЦ [14]. В него се утвърждават както структурата на преименуваната досегашна Икуменическа комисия в Отдел за икуменическо-миротворна дейност и междуцърковни връзки на БПЦ с нейните три нива (председател-архиерей – член на намаления състав на Св. Синод, постоянни членове, сътрудници и консултанти – опитни специалисти в различни области на богословската наука и в църковно-обществената дейност), така и компетенциите на отдела. Приоритетни сред тях са неговите координативни функции с комисиите при Св. Синод с цел „успешно осъществяване на църковно-просветната дейност, свързана често с актуалните, икуменическо-миротворни задачи“, контент-анализът на „нашата и чуждестранна богословска литература и на по важните периодически издания със статии по богословско-икуменически и християнско-миротворни въпроси“, съдействието му „за укрепване на връзките на БПЦ със сестрите православни църкви и инославни църкви и изповедания, с християнски организации, икуменически центрове, институти“ и др. [пак там]. Правилникът определя членовете на икуменическо-миротворния отдел, сред които са Сливенският митрополит Никодим (почетен председател), Старозагорският митрополит Панкратий (председател), архимандрит Дометиан (главен секретар на Св. Синод) и проф. д-р Илия Цоневски. По този начин Правилникът увеличава възможностите за координиране, съгласуване, разгръщане и целенасочване на религиозната просвета в сферата на миротворството и мирното съществуване.

Друг съществен фактор е държавното съдействие за развитие на икуменическо-миротворното дело, изразено в две посоки. От една страна, в „редовно отпусканата държавна субсидия“ на Св. Синод за финансовите му нужди, свързани с ежегодно нарастващите междуцърковни връзки, с изпращането на църковни мисии и на лица за участие в конференции, симпозиуми, с увеличените годишни вноски към Световния съвет на църквите (ССЦ) и Християнската мирна конференция (ХМК) [15]. От друга страна, в държавната подкрепа за развитието на междуцърковните контакти. С цел недопускане на грешки и увлечения от държавното ръководство в тази посока и в изпълнение на решенията на Февруарския пленум на ЦК на БКП от 1974 г. Комитетът по въпросите на БПЦРК само за 1976 г. е домакин на три двустранни срещи за обмяна на опит:

✓ с делегация по църковните въпроси при Министерския съвет на Чехословашката социалистическа република (април, 1976 г.);

✓ с делегация по църковните въпроси при Министерския съвет на Полската народна република (май, 1976 г.);

✓ с делегация от Съвета по работите на религиите в СССР – през юни, 1976 г. [16].

Църковното законодателство и държавната подкрепа на икуменическо-миротворната дейност на Църквата имат за резултат възходяща тенденция в развитието на тази дейност от края на 70-те и 80-те години на XX век. Проявленията на тенденцията са в непрекъснатото обогатяване на инициативите, отразени както следва:

Първо, в ежегодно планираните икуменическо-миротворни и междуцърковни мероприятия на БПЦ. Така например само в плана за 1978 г. са залегнали 8 крупни инициативи, сред които са: посещения на наши църковни делегации в СССР, Мюнхен, Мексико, Унгария, САЩ и Канада; участие в международни комисии и сесии, в диалози със Старокатолическата църква в Англия и ФРГ, в заседания на църквите от социалистическите страни; участие в Петия всерхристиянски миротворен конгрес в Прага (22-28.06.1978); гостуване на студенти от висшите духовни училища на Руската православна църква за участие в научен симпозиум по случай 100-годишнината от Освобождението на България; гостуване на делегации на Йерусалимската патриаршия и на Кипърската православна църква във връзка с тържеството по-случай навършването на 25 години от възстановяването на Българската патриаршия (25.05.1978 г.) и др. [27].

Второ, в ежегодните отчети, доклади и справки за икуменическо-миротворната дейност на БПЦ. Годишният доклад за 1979 г. съдържа три участия на БПЦ в сесии съответно на ССЦ в Ямайка (1–11.01.1979 г.), на Международния секретариат на ХМК в Будапеща (21–25.01.1979 г.), на ХМК в Хелзинки (6–8.03.1979 г.), а така също и Декларации на Св. Синод и на свещенически конференции в страната до Генералния секретар на ООН, ССЦ, КЕЦ (Конференция на европейските църква), ХМК и др., поддържащи мира, разведряването, „ликвидирането на расовата дискриминация, апартейда, опазване на природата и целесъобразно използване на нейните ресурси“ [24, с. 1, с. 10, с. 12]. В тези архивни документи се обособяват основните направления в борбата за защита на мира:

- участие и „отстояване на прогресивни позиции“ в „западните международни религиозни организации – ССЦ и КЕЦ. БПЦ е член на КЕЦ от 1975 г., а през 1984 е домакин на международната среща под нейна егида по въпросите на правата на човека [28, с. 4; 29];

- участие в религиозни организации, създадени от църквите в социалистическите страни – Християнската миротворна конференция, Берлинската конференция на европейските католици и др.;



- участие в двустранни и многостранни религиозни конференции, съвещания, срещи, в делегации на „международни форуми за мирно сътрудничество между народите“ [28];

- вътрешни прояви, изразени чрез самостоятелни или съвместни форми на миротворна дейност на религиозните организации в страната (с Националния комитет за защита на мира, Националния комитет за европейска сигурност и сътрудничество и др.) – събрания, конференции, декларации, заявления, статии, интервюта, по-голямата част от които периодично и пълно се отразяват в печатните издания на БПЦ [пак там, с. 9].

Изобилието на факти, данни, архивни материали и документи в тази насока само потвърждават емпирично тезата, че доминираща тенденция в духовната просвета и възпитание през изследвания период е икуменическо-миротворната.

Втората характеристика на християнското образование и възпитание за изследвания период е свързана с активизиране на неговия народностен и патриотичен дух чрез открояване както на ролята на Църквата в национално-освободителното движение, така и на духовенството и българските манастири през вековете за съхраняване на българското етническо самосъзнание. Тази характерна черта се проявява в разнообразни форми, сред които са:

- заснемане на филми и издаване на диапозитиви с подобна тематична насоченост. Така например по предложение на Св. Синод е заснет от екип на София-прес и с автор-режисьор Александър Обрешков филмът „Българските манастири“ (1976) и издадени три диапозитивни теми с по петхиляден тираж (1984): „Св. Александър Невски – стенописи“, „Св. Александър Невски – интериор“ и „Св. Александър Невски“ [17; 22];

- издаване на юбилейни сборници и житийна литература, сред които са: „Юбилеен сборник, посветен на 100-годишнината от Априлското въстание“ (1976), „Жития на български светци“ (1979) – в трихиляден тираж, „Априлското въстание и БПЦ“ (1978) – в трихиляден тираж, „Вечна признателност на братята Освободители“ (1979) – в двехиляден тираж и др. [18; 23];

- разгърнато честване на юбилеи на български светци. 1100-годишнината от рождението на Св. Иван Рилски се отбелязва на 17–19.10.1976 г. с тържествени служби в Рилския манастир, Ставропигиалните манастири и по епархии, със съвместна научна сесия на Духовната академия и Църковно-историческия архивен институт (17.10.1976 г.), със свещенически конференции и форуми при църковните братства, с патриаршеско и синодално послание и специални броеве на църковния печат [19]. Заслугите на Кирил Философ за българската писменост и култура, и въобще за славянството, се изтъкват по време на Кирило-Методиевите тържества в Рим (23–25.05.1979 г.), на които в присъствието на българската делегация начело със Старозагорския митрополит Панкратий монсеньор Алджие Матола говори за българския произ-

ход на братята Кирил и Методий [24]. На 1100-годишнината от смъртта на Св. Методий се посвещава проведената научна конференция в София през 1985 г. [25];

- участие в международни форуми, посветени на църковното и културно-историческо развитие, сред които е и Хайделбергският от 1972 г. На него се изнасят 4 доклада на историческа проблематика: „Българското възраждане и църковно-националните борби през XIX век“ и „Образът на Св. Иван Рилски и историческата роля на Рилския манастир“ от Драговитийския епископ Йоан, „Структурата на българската святост“ от проф. Иван Г. Панчовски и „Чиста и нечиста изповед в българските стенописи от XVIII и XIX век“ от проф. Васил Захариев [20];

- организиране на международни симпозиуми у нас, сред които е и посветеният на 1140-годишнината от рождението на Св. Наум Охридски, проведен в Духовната академия на 25–26.11.1980 г. с участието на български и руски богослови [21]. С широко международно участие е симпозиумът на тема: „Роля и значение на делото на Св. Св. Кирил и Методий“, състоял се на 20–26.03.1985 г. в София. Шестдесет видни чуждестранни учени от 22 страни изнасят 50 доклада, сред които са и тези на акад. Хам (Австрия), проф. Литаврин (СССР), проф. Паулик (ЧССР) и др. Дръзки научни хипотези, включително и от общоисторически характер, изказват:

- ✓ израелският учен проф. Албауер, предоставената от когото „ценна книжина, извори и документи за живота на Кирил и Методий са ключ към нови научни разкрития“;
- ✓ гостът от ФРГ Петер Щрайнер, който в доклада си „Гръцкият език и Кирило-Методиевата писменост в българската държава“ подкрепя с доказателства от гръцки ръкописи от IX век тезата си, че кирилицата е възникнала в България много по-рано от глаголицата;
- ✓ белгийският учен Пол Девое, „представил латински източници за живота и делото на двамата братя“ [25].

Формите, чрез които се реализира родолюбивият и народностен характер на християнското образование и възпитание, черпещ патос предимно от историческото ни минало, са пряко свързани с тези, посредством които се осъществява третата характеристика на религиозната просвета – възпитание в правилата, каноните и символите на вярата, осъществявани по време на проповеди, религиозни служби, венчавки, кръщенета, църковно-издателска дейност и др. Това е и най-същностната, иманентна черта на духовната просвета, неизменно съпътстваща я в различните периоди от нейното развитие, тъй като е свързана с основната религиозна функция и предназначение на църковната институция.

\* СССР – 5, ЧССР – 8, УНР – 6, ПНР – 4, ГДР – 3, ФРГ – 2, САЩ – 6, Израел – 2, Гърция – 3, Италия – 3, Австрия – 2, Испания – 2, Индия – 1 и т.н.

Все по-ясно изразеното проявление на тази характеристика става възможно през 70-те и 80-те години, когато благодарение на възстановения патриаршески статут на БПЦ и на регулираните ѝ отношения с държавата, на особено активната ѝ международна дейност и издигнат международен престиж започва постепенно да нараства влиянието ѝ сред българското население. Възстановяването на позициите на Църквата вътре в страната има за еквивалент постоянната тенденция към постепенно увеличаване посещаемостта на църковните служби със засилено участие на младите български граждани в тях, особено през 80-те години, на нарастване броя на църковните бракове и кръщенета, на активизиране на църковно-издателската дейност и др. В „Тезисната преработка на предложение до ЦК на БКП за приемане на решение за нов подход и нови форми на борба за преодоляване на религиозните отживелици в нашата страна“ от 1980 г. се прави обобщението, че още по-масово са посещавани религиозните служби около тазгодишните коледни и новогодишни празници от най-различни хора, от най-различна възраст: „...като започнем от невръстните бебета, донесени за църковна кръщавка, продължим със старците, младежите и девойките, та свършим с грохналите старци и старици. В документа се констатира, че „масовото посещение на всички църковни служби през тези празнични дни от десетки хиляди богомолци доказва за лишен път, че нашата антирелигиозна пропаганда изостава далеч назад от църковно-религиозната пропаганда“ [1, с. 2]. Изводът се допълва и от динамиката на кръщавките и венчавките. Структурата на извършените ритуали по епархии и в ставропигиалните манастири е следната:

Софийска епархия	12 999 кръщенета	1764 венчавки
Видинска епархия	2507 кръщенета	52 венчавки
Врачанска епархия	2343 кръщенета	48 венчавки
Доростолска и Червенска	3401 кръщенета	29 венчавки
Лочанска епархия	1361 кръщенета	12 венчавки
Неврокопска епархия	4188 кръщенета	594 венчавки
Пловдивска епархия	8655 кръщенета	452 венчавки
Сливенска епархия	3688 кръщенета	61 венчавки
Варненска и Преславска	5306 кръщенета	79 венчавки
Старозагорска епархия	2918 кръщенета	54 венчавки
Великотърновска епархия	3309 кръщенета	82 венчавки
Бачковски манастир	2930 кръщенета	70 венчавки
Рилски манастир	1670 кръщенета	– венчавки
Троянски манастир	333 кръщенета	23 венчавки <sup>6</sup>

<sup>6</sup> Данните са от Архива на Министерството на външните работи, Комитет по въпросите на Българската православна църква и религиозните култове – ф. 10, оп. 13, а. е. 441.

Това разпределение на извършените ритуали по региони очертава три насоки. С най-висок относителен дял са кръщенетата, осъществени в трите най-големи епархии – Софийската (23%), Пловдивската (16%) и Варненско-Преславската (10%), ранжирани според големината им, а с най-малък – в Ловчанската (2%), която е и с най-малък относителен дял на венчавките (0,4%). Сключените църковни бракове са най-много в Софийска епархия (53%), следвани от Неврокопска (18%) и Пловдивска (14%). Скалата на реализираните ритуали в ставропигиалните манастири е подредена във възходяща градация, съобразно близостта им до големи населени места, а отсъствието на венчавки в Рилската света обител е свързано с традицията, че където се съхраняват свети мощи, не се извършва църковно бракосъчетаване<sup>7</sup>.

Тези емпирични данни, изведени от архивите, влизат в известно противоречие с част от данните от проведеното социологическо изследване от БАН. Според последното относителният дял на православно-вярващите през 1962 г. е 26,72% от пълнолетното население в България, срещу 23,17% през 1967 г. Низходящата тенденция, която емпирично представихме в годините на стагнацията (1953–1955) и която започва да се откроява след приемането на Димитровската конституция (4.12.1947 г.) и особено след влизане в сила на Закона за изповеданията (1949), действително продължава до края на 60-те години на миналия век [49, с. 30; 66, с. 141]. Вече посочените причини в единство с документалните факти и емпирични данни от архивите дават основание да се твърди, че през 70-те и 80-те години бавно и постепенно Църквата започва да възвръща своите позиции сред българските граждани. Ето защо обявеното от БАН число – 25% е вярващото население в България през 70-те и 80-те години, включващо православни, католици, протестанти, армено-грегорианци, юдаисти и мюсюлмани, може да се подложи на съмнение (публикуваните вярващи-иноверци през 1962 г. са 6,46%). Лекият отлив от квотата на вярващите-православни би могъл да се обясни както с характера на проучването – пълно през 1962 г. срещу частично през 1967 и 70-те и 80-те години, така и с „доловеното от редица религиоведи“ явление, което определят с „понятието „скрита религиозност“, т.е. вярващият се стреми да не изразява открито своята религиозност“ [66, 140–141].

Разглежданата трета характеристика на християнското образование и възпитание през изследвания период се свързва още и с църковно-издателската дейност. За духовната просвета и нравствено възпитание у нас съдейства и организираното от Св. Синод издаване на свои печатни органи, сред ко-

<sup>7</sup> По заповед на цар Петър (X в.) мощите на Иван Рилски са пренесени в гр. Средец (София), където този първи и най-велик български светец е бил канонизиран. През 1195 г., след освобождаването на България от византийско робство, цар Иван Асен I тържествено пренася мощите в столицата Търново. В 1469 г. монаси връщат мощите на светеца в основания от него Рилски манастир, където и до днес са предмет на поклонение.

ито са в „Църковен вестник“ и сп. „Духовна култура“, както и на религиозна литература [23, с. 2]. През трите последователни години 1977, 1978 и 1979 броят на издадените информационни единици варира между 6 и 7. Тиражът на Годишника на Духовната академия се запазва през годините на 700 броя. За разлика от 1977 г., когато се отпечатва XXIII том, през следващата календарна година се публикуват едновременно двата следващи тома на Годишника – XXIV и XXV, без това да се отразява върху тиража им. Издадените книги са с религиозно, нравствено и църковно-историческо съдържание. Към първите две съдържателни направления се отнасят „Сборник проповеди“, т. II на митрополит Софроний (1977 г. – 2500 броя), „Тълкуване на 12-те пророци“ на Сл. Вълчанов (1977 г. – 1500 броя), „Синаксар“ в превод от епископ Николай (1977 г. – 2000 броя), „Християнска любов към ближните“ на проф. Панчовски (1977 г. – 2000 броя), „Молитвеник“ (1978 г. – 10000 броя), „По благословения друм на мира, единството и любовта“ (1978 г. – 2000 броя), „Православие, християнско единство и миротворство“ – част I и II (1979 – 1500 броя), „Типик или църковен устав“ на митрополит Никодим (1979 г. – 3000 броя), „Тълкуване на книгата на пророк Иезекиил“ на проф. Шиваров (1979 г. – 1500 броя), „Църквата на Св. Серафим в София“ на Д. Колев (1979 г. – 1500 броя) и т. н. [23]. През 1979 г. Държавно издателство „Септември“ отпечатва 304 000 книжни икони на „Иисус Христос с книга“, „Св. Богородица Достойно ест“, „Св. Климент Охридски“ и др. Изключителен успех в това направление бележи повторното издаване на Библията през 1982 г. в по-нов и съвременен превод, чийто тираж възлиза на 27 000 броя. Това събитие се случва 57 години по-късно след първото синодално издание на цялата Библия в 50-хиляден тираж през 1925 г. Периодичният църковен печат продължава своята духовно-възпитателна и просветна функция чрез рубриците „Образование и възпитание“, „Морал“, „История“ и т.н. в духа на символите и правилата на вярата, на свещената и църковна история. За целта на страниците на в. „Църковен вестник“ периодично се отразяват чествания на юбилеи на храмове като например 150-годишнината от освещаването на централния храм в Светата Троянска обител „Успение Богородично“, център на духовния живот в манастира и 120-годишнината от построяването на параклиса „Св. Св. Кирил и Методий“ (1985), проповеди по случай важни християнски празници, сред които е Въведение Богородично, честван и като ден на християнското семейство [65; 66, с. 5]. Вестникът отразява как по установена вече традиция празникът се отбелязва с „подобавашо тържество“, с беседа на тема „Жената – извор на живот и вдъхновение“, изнесена от доц. Тотю Коев от Духовната академия, с духовен концерт и рецитал, на които присъства и патриарх Максим (21.11.1975 г.). С просветно-възпитателна насоченост са и проповедите по повод големите християнски празници, публикациите относно традиционния Панаир на книгата, на който Синодално издателство

презентира литература с „църковно-историческо, научно-богословско и литургическо съдържание“, както и Патриаршеските и Синодални послания по-случай бележити дати от Православния календар<sup>8</sup> [77, с. 1; 78; 79].

В ранг-листата на изведените характеристики на образователно-възпитателната дейност на Църквата безспорен примат имат ценностите на икономическо-миротворното ѝ дело, разгърнато в международен и национален план, включително и на страниците на периодичния печат. И органът на БПЦ за религиозна и църковно-обществена просвета с акцент откликва на миротворните изяви на християнската ни младеж, религиозни организации и църковен клир. Широко се отразява участието ни в деветата асамблея на Конференцията на европейските църкви<sup>9</sup> (КЕЦ) с различни секции – „Богослужение“, „Библейски размисли“ и др., в Световната конференция в Москва (6–10.06.1977 г.) на тема: „Религиозните дейци за траен мир, разоръжаване и справедливи отношения между народите“, в Четвъртия всехристиянски конгрес за мир в Прага (30.09.–03.10.1971 г.), в Сесията на младежката комисия при Християнската мирна конференция (София, май 1971), на който „младежки миротворен форум присъстват 33 представители от 19 страни“ и т.н. [80; 81; 82].

Многобройни са факторите, съдействащи или ограничаващи развитието на религиозната просвета и възпитание – степента на подготвеност на духовните лица, църковното строителство, материалните възможности на Църквата, отношението на държавната власт към нея и др. От съществено значение сред тях са ограниченията и трудностите, създавани от местните органи на държавната власт, въпреки действащото законодателство, гарантиращо нормалните отношения между държавата и църквата. Нарушенията на нормативните актове по въпросите на религията и на изповеданията през 70-те години касаят предимно чл. 2 от Инструкцията за прилагане на тези актове, т.е. „свободното участие на гражданите в избраната от тях религиозна общност, в рамките на която те извършват религиозна дейност и задоволяват религиозните си потребности“ [47]. По повод злоупотребата с религиозните свободи в Пловдивска, Ловчанска, Видинска, Варненско-Преславска, Доростоло-Червенска и други митрополии Св. Синод започва преписка с Комитета по въпросите на БПЦРК при МВнР. В преписката се конкретизират обстоятелствата и субектите-нарушители като последните, с малки изключения, са органите на местната власт и управление [30]. По вина на председателя на Селсъвета и на районния началник на милицията в с. Долни Богров, Софийско, е забранена през 1973 г. обиколката на храма на Пасха вечерта [пак там, с. 1]. Безредия по време на служби в софийските

<sup>8</sup> 1100-годишнината от покръстването на българския народ – 1965 г., 90-годишнината от Освобождението на България – 1968 г. и т. н.

<sup>9</sup> Структура, възникнала като орган за помирение между Изтока и Запада.

храмове „Св. Пророк Илия“, Княжево и „Св. Неделя“ с. г., макар и за кратко, създават младежки групи. Подобни смущения са налице на 17.07.1974 г., когато по време на храмовия празник на манастира „Св. Марина“ в с. Каран Върбовка, Русенско, органите на местната власт прибегват до насилие, поставяйки охрана на всички пътища и полски пътеки, водещи до Светата обител. Целта е възпрепятстване и недопускане в района на манастира и храма на „прихождащи богомолци-поклонници и посетители от близки и далечни краища с автобуси, автомобили, пеш или с други превозни средства“ [пак там, с. 61]. С писмо № 1045 от същата година Доростоло-Червенският митрополит „донася, че в последните години местните власти препятстват спокойното и нормално празнуване на на храмовия празник на манастирския храм „Св. Марина“, с. Каран Върбовка, Русенско“ [пак там].

За нарушения от друго естество сигнализират на 28.09.1973 г. с подписите си 500-те души, жители на гр. Хасково, чиято молба е „при нужда свещениците да имат свободен достъп до домовете“ им, тъй като според съществуващата забрана те нямат право „да извършват там желаните религиозни треби и тайнства“ [пак там, с. 48].

Кореспондентската форма за сигнализиране на ограничения от местните власти при изпълнение на религиозните ритуали използват свещениците от Пловдивска митрополия, София-град и др. Енорийският свещеник Величко Апостолов при храм „Св. Св. ап. Петър и Павел“, гр. София, в преписка от 20.04.1973 г. между него, от една страна, и Св. Синод и Комитета по въпросите на БПЦРК, от друга, заявява за „забраната на III-то районно управление на МВР на литийните шествия и допускането на служби и чествания на Великденските празници само в храма“ [31].

Тази форма на общуване чрез преписки достига своята кулминационна точка в писмото на председателя на Комитета по въпросите на БПЦРК от 05.02.1974 г. до Първия секретар на ЦК на БКП и председател на МС на НРБ Тодор Живков. В него се обобщават произволните действия на органите на местната власт и управление в страната, свързани със забраната на „ремонти на църквите и другите култови сгради, на свещениците да извършват религиозни обреди по домовете на вярващите“, както и с уволненията „от работа на граждани за това, че са вярващи“, с осуетяването на „посещения в църквите чрез специални акции по време на големи празници“ [32]. Същевременно в обръщението към Т. Живков се акцентира още и върху заявената в двете официални писма до Комитета по въпросите на БПЦРК тревога на патриарх Максим и Св. Синод относно ограничаването на религиозните права и свободи на българските граждани.

Обобщено, този фактор с отрицателен знак, възпрепятстващ свободното осъществяване на религиозната просвета в рамките на съществуващия законен ред, върви ръка за ръка с другите три фактора – кадровото обезпечаване на Църквата, нейното строителство и финансови възможности.

През изследвания период се наблюдава изразена тенденция, противоположна на развитието на богословската наука у нас и в православния свят, към намаляване на духовните лица, която е и с различна динамика при свещеническия и монашески институт. Статистиката на XX век показва нарастване броя на свещениците в периода от 1905 до 1938 г. В продължение на 33 години те са се увеличили с 25%, като темпът на нарастване е постепенен – от 1992-ма през 1905 г. те възлизат на 2217 през междинната 1924, т.е. нарастват с 11%, за да достигнат през 1938 г. цифрата 2486. Образователният ценз на свещеническия институт също бележи възходяща тенденция. Броят на висшистите от 2-ма в базовата година нараства на 27 в междинната за сравнение година и достига през 1938 г. до 114, т.е. растежът им е 57 пъти [66, с. 132]. С обратен знак е тенденцията в периода от 1938 до 1985 г., когато броят на свещениците в България намалява със 786 човека, съставляващи около 31%. Процесът също е с постепенен характер. Ако в базовата година православните свещеници са 2486, в междинните 1946, 1955 и 1971 г. – съответно 2722, 2200 и 1878, то през 1985 г. те вече са 1700 души [73; 33, с. 3; 34, с. 5]. Частичното нарастване на свещеническия институт с 236 души е обяснимо в първите години на народната демокрация, когато пада схизмата (1945), религиозната просвета бележи един от екстремумите си и държавната власт се въздържа от рестриктивни мерки спрямо вероизповеданията поради неуреденото международно положение на страната ни. Най-силно броят им намалява в годините на т.нар. живковизъм, когато само за 16 години (1955–1971) числеността им спада с 322 души въпреки динамиката на демографските процеси у нас.

**Таблица за развитието на свещеническия институт в България през периода от 1905 до 1985 година**

Година	Свещеници
1905	1992
1924	2217
1938	2486
1946	2722
1955	2200
1971	1878
1985	1700

За разлика от свещеническия институт монашеския в продължение на близо 100 години показва трайна тенденция на непрекъснато и постепенно намаляване.



**Таблица на развитието на монашеския институт в България  
през периода от 1890 до 1985 година**

Година	Общ брой	Монаси	Монахини
1890	530	184	346
1936	311	99	212
1981	310	130	180
1985	290	120	170
1992	265	105	160

Монасите през изследвания период намаляват с 43%, монахините – с 34%, а монашеският институт като цяло с 50% [66, с. 132 и с. 142; 33, с. 2]. Кадровото движение на Църквата е пряко свързано с редица фактори, един от които е институционализирането на православно богословско учение. Откритият през 1923 г. Богословски факултет при СДУ „Св. Климент Охридски“ продължава дейността си от 1951 г. като Духовна академия „Св. Климент Охридски“, подчинена на Св. Синод. 50-те и 60-те години на миналия век са белязани с резкия спад в броя на обучаемите в Семинарията и Академията, като в последната той достига 50–60 души. Новите процеси в живота и дейността на Църквата през 70-те и 80-те години включват покачване на количеството обучаеми в православно богословие. През 70-те години в Духовната академия учат 100–120 младежи, а през втората половина на 80-те години – 200 в редовна и 60–70 в заочна форма на обучение. Като следствие броят на новоръкоположените свещеници расте, а с това и подмладяването на свещеническия институт, въпреки продължаващото количествено намаляване на свещениците в България [66, с. 131 и 146–147].

Единствено църковното строителство бележи слаб ръст. Манастирите от 90 през 1890 г., 101 през 1936 г. и 103 през 1946 г. нарастват на 120 през 1985 г., от които три са ставропигиални [34, с. 15; 33, с. 3; 66, с. 135].

**Таблица на построените манастири  
през периода от 1890 до 1985 година**

Година	Манастири
1890	90
1936	101
1946	103
1985	120

Увеличаването на броя на храмовете и параклисите, особено след Освобождението, е израз на желанието на 80%-ното ни православно население в

условията на Третата българска държава свободно да реализира това строителство за религиозните си потребности, въпреки спекулативните процеси в българското общество и развитието на гражданската държава, разпространяването на рационализма, марксизма и атеизма сред интелигенцията, нерешения проблем за схизмата. Така храмовете и параклисите от 1882 през 1890 г. се увеличават с 1294 и през 1936 г. достигат 3176, а през 1971 г. наброяват 3541. В цифрата не се включват параклисите при манастирите, възлизали в 1971 г. на 80 [35, с. 1].

**Таблица на построените храмове и параклиси  
през периода от 1890 до 1971 година**

Година	Храмове и параклиси
1890	1882
1936	3176
1971	3541

Бавният темп на растеж на количеството на манастирите, храмовете и параклисите има своята причинна обусловеност. Сред доминиращите фактори са населението и демографските процеси, падането на схизмата (1945), а така също и финансовите възможности на църковната институция. За периода от 1890 до 1936 г., т.е. за 46 години храмовете и параклисите у нас се увеличават с 1294 (69%), а за времето от 1936 до 1971 г. – с 365 (11%). За последния период населението у нас бележи значителен ръст. Според преброяванията в периода от 1934 до 1975 г. то е нараснало от 6 077 939 на 8 727 771, т.е. с 2 649 832 или с 43,5% [67, с. 27]. Същевременно финансовите възможности на църковната институция намаляват. Ако в бюджета на институцията за 1961 г. за строителство, ремонт, поддръжка на сгради и други се изразходват 677 561 лв., то за 1962 и 1963 г. – съответно 610 808 лв. и 575 900 лв. [36]. Налице е тенденция на намаляване на държавната субсидия за Църквата, както и на собствените и приходи. Ако за съставянето на „реален бюджет за 1965 г. е необходимо държавната субсидия да бъде предвидена в размер на 800 хил. лева“, то утвърдената такава за 1971 г. възлиза на 623 хил. лева [36; 37, с. 2]. Заедно с това „значително спада доходът от пласмента на календари, тъй като тиражът им е прекалено намален: за 1957 г. постъпилата сума е 205 560 лева, за 1963 г. – 62 550 лева“ [36]. „Непостоянни и съвсем незначителни са и постъпленията от продажби на другите църковно-монополни предмети, понеже редици държавни и кооперативни предприятия и частни лица нарушават 11-то постановление на МС от 1954 г. и ги произвеждат“ [пак там].

Емпиричните архивни и статистически данни, показващи тенденции с

различни знаци, налагат извода, че увеличаването на населението и религиозните му потребности и падането на схизмата, от една страна, законодателното и практическо редуциране на функциите на Църквата и намаляване на финансовите и възможности, от друга, са взаимно погасяващи се фактори, имащи за резултат бавния темп на растеж на манастирите, храмовете и параклисите у нас. Но като цяло църковното строителство е положителна предпоставка за развитието на духовно-просветната дейност.

По различен начин стои въпросът с обезпечаването на кадрите, осъществяващи тази дейност. Трайно намалява количеството на свещениците в годините на тоталитарното развитие на страната ни, даже и в края на 80-те години, когато увеличеният брой новоръкоположени бележи процес на подмладяване на свещеническият институт. Една голяма част от тях членуват в редиците на ОФ и народните читалища (1810 свещеници или 82% и в двете структури през 1955 г.), в ТКЗС (717 души или 32,5% през с.г.) и всички в самостоятелни или съвместни форми с държавни и обществени организации за защита на мира. Същевременно през 1952 г. „около 20 свещеника членуват в БКП. Такова положение липсва в СССР и в другите страни с народна демокрация. По мнението на Дирекцията на изповеданията „повечето от свещениците комунисти използват партийната си принадлежност за карриеристични домогвания и командаджийство спрямо безпартийните свещеници и архиереи, без да се съобразяват с общата насока на нашата църковна политика“, което „е не само неестествено, но и вредно“, поради което трябва „да се сложи край на това положение“ [38, с. 5]. Това членство на повечето свещеници в няколко структури, извън религиозната организация, увеличава тяхната ангажираност и се отразява върху възможността за осъществяване на духовно-образователна и възпитателна дейност. Членството е пряко свързано и с приоритетите на тази дейност – икуменическо-миротворна, църковно-историческа и др.

Изследваният период се характеризира с няколко ярко изразени тенденции, пряко свързани с поредната вълна на либерализиране на обществения живот и отварянето на културата ни, в известен смисъл, за света:

- активизиране на духовно-просветната дейност чрез нови форми, сред които са църковно-историческото възпитание и образование, акцентиращо върху ролята на Църквата и духовенството в национално-освободителното движение, икуменическо-миротворното дело, възпитаващо в ценностите на мира и мирното съвместно съществуване, реставриране на стари и западнали църкви и манастири и др.;

- възходящо и доминиращо развитие от края на 70-те и 80-те години на църковно-просветната дейност, свързана с богословско-икуменически и християнско-миротворни въпроси на национално и международно равнище, съпътствана от адекватно доразвито църковно законодателство и държавно

съдействие. Високо научно равнище на международните форуми и симпозиуми, посветени на църковното и културно-историческо развитие със значимо българско участие;

- постепенно възстановяване през 70-те и 80-те години на позициите на Църквата сред българското население, имащо за еквивалент увеличената посещаемост на църковните служби със засилено участие на млади български граждани, нарастване броя на църковните бракове и кръщенета и активизиране на църковно-издателската дейност, все разширяващи се възможности за възпитание и образование във правилата и символите на вярата, в нравствено-религиозните ценности.

Отстояваните от Църквата позиции в сферата на духовната просвета и възпитание в християнски норми на поведение се реализира в условията на борба с кампанийно осъществявания от управляващата партия атеизъм и отделни актове на държавните органи, свързани с ограничаване на религиозните права и свободи на българските граждани.

## ЗАРАЖДАНЕ НА НОВИ ТЕНДЕНЦИИ В РЕЛИГИОЗНАТА ПРОСВЕТА В УСЛОВИЯТА НА БЪЛГАРСКОТО „ПРЕУСТРОЙСТВО“ (1985–1989)

През втората половина на 80-те години България навлиза в етап на кризисно развитие. Неговите основни характеристики са:

- ✓ нарастване на външния дълг;
- ✓ енергийна недостатъчност и въвеждане на енергиен режим;
- ✓ намаляване на брутния вътрешен продукт с 3,4% и 2% спрямо съответно 60-те и 70-те години;
- ✓ тенденция към намаляване на раждаемостта;
- ✓ негативно отражение върху международния авторитет на България на събития, сред които са стартираният в края на 1984 г. възродителен процес, целящ насилствената смяна на мюсюлманските имена на българските турци (850 хил. български граждани – 10% от населението), обвинението за българско участие в атентата срещу папа Йоан Павел II и др.
- ✓ поява на организирано недоволство от „живковизма“ в края на 80-те години, изразено в дисидентско движение.

Влошеното състояние на енергетиката и селското стопанство, икономическото изчерпване на тоталитарната система, демографските проблеми и нестабилният международен престиж на страната ни обективно предпоставят необходимостта от преустройство. Процесите на обновяване и демократизиране на системата намират израз и в дисидентските групи, появили се от началото на 1988 г. Първата сред тях е „Независимо дружество за защита

правата на човека в България“, начело с Илия Минев. „С подобна съдба са и комитетът за защита на религиозните права, свободата на съвестта и религиозните ценности“, оглавен от Христофор Събев, както и независимият профсъюз „Подкрепа“ на д-р Константин Тренчев [48, с. 236].

В новата ситуация Българската църква поема инициативи по посока към подготовка за някои по-радикални реформи, сред които са:

Първо, отказ от тоталитарната форма на „търпимост“ към религиите, съгласно която формално се декларират религиозните права и свободи на личността като същевременно е налице опит за тяхното ограничаване от страна на срасналите партийни и държавни структури.

Второ, подкрепа на решението на Секретариата на ЦК на БКП от началото на 1988 г., според което формално декларираните, но не и конкретизирани в Конституцията от 1971 г. права и свободи на религиозните изповедания, налагат създаването на адекватен закон за дейността им.

Трето, опити не само за законодателно, но и реално освобождаване от всяка опека и идеологически ограничения на духовно-просветната дейност. Измеренията на практическата свобода при осъществяване на религиозното образование и възпитание са свързани с възможностите за свободно участие в религиозните обреди и празници и усвояване на християнското учение и християнските нравствени ценности, за увеличаване на тиража на Библията, религиозните книги, брошури и периодични издания, за възстановяване на Свещеническия съюз, Богословския факултет и Пловдивската семинария, за официалното празнуване на Великден и Коледа и др.

Всички тези инициативи, предприети в краткия, около четиригодишен период на „преустройство“ у нас, намират пълната си реализация след 10.11.1989 г. Възстановената и свободно осъществявана духовно-просветна дейност и възпитание трасират нов исторически период, белязан от взаимно сътрудничество между Църква и държава в процеса на отприщване на духовната енергия на обществото.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изследването на основните тенденции, форми на проявление и принципи на духовно-просветна дейност на Българската църква през периода от възстановяването на Българската екзархия до 1989 г. налага четири основни извода и обобщения.

Първо, либерализацията като процес, обхванал всички сфери на обществото, дава своето отражение и върху живота и дейността на Църквата. Възстановен е патриаршеският статут на БПЦ осем години след дарената ѝ пълна автокефалия. В законодателен и канонически план се разширяват въз-

можностите ѝ за засилване на нейната вътрешна самостоятелност и регулиране на отношенията ѝ с държавата, за бавното и постепенно възстановяване на позициите ѝ в сферата на християнското образование и възпитание.

Съхранява се типичното в целите и съдържанието на духовната просвета, независимо от рестрикциите на тоталитарната държава, които най-общо за изследвания период могат да се обобщят в три групи – действащото социалистическо законодателство, непозволяващо на Църквата да се занимава с въпросите на възпитанието и организирането на децата и младежта, държавната антирелигиозна политика и борба с православието, атеистичната пропаганда с цел засилване на антицърковните нагласи. Типичното в просветната дейност на Църквата в етапа на умерената десталинизация е в единство с особеното, намерило проявление както в засиленото показване на народния и патриотичен характер на Църквата и духовенството в историческото ни развитие, така и във формирането на ново направление в религиозната просвета и възпитание, свързано със защита на световния мир и ценностите на мирното съвместно съществуване и др.

Второ, в етапа на т.нар. живковизъм, започнал от 1962 г. и продължил до 1989 г., се проявяват нови тенденции, пряко свързани с поредната вълна на либерализиране на обществения живот. Те са най-ярко изразени през 70-те и 80-те години на ХХ век. Сред тях са тенденциите на доминиращо развитие на свързаната с богословско-икуменическа и християнско-миротворна проблематика просвета, осъществявана на национални и международни форуми, симпозиуми и конференции, на нарастване посещаемостта на църковните служби и проповеди, на увеличаване на броя на църковните бракове и кръщенета, на активизиране на църковно-издателската дейност и др. Тези тенденции са в пряка връзка с редица фактори, съдействащи или ограничаващи развитието на религиозната просвета и възпитание – степента на подготвеност на духовните лица, църковното строителство, материалните възможности на Църквата, отношението на държавната власт към нея и др.

Трето, в условията на Българското „преустройство“, продължило около четири години, се залагат основите на бъдещите радикални реформи. Те са свързани със създаване на условия, гарантиращи свободата на съвестта и вероизповедание на гражданите, свободното осъществяване на християнското образование и възпитание у нас, трансформирането на официалната и протоколна толерантност на БПЦ към социалистическата държава, белязана с редица несъгласия спрямо политиката на властимащите, във взаимно сътрудничество с държавните и обществени структури на гражданското общество и т.н. „Преустройството“ е мостът към демократичния преход, когато потребността от духовното възвисяване на интелектуалната енергия ще стане необходимост на развитието.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 30.
2. Архив на МВнР, ф. 3, оп. 5, а. е. 155.
3. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 7, а. е. 125.
4. Архив на МВнР, ф. 13, оп. 1, а. е. 1633.
5. Архив на МВнР, ф. 3, оп. 4, а. е. 55.
6. Архив на МВнР, ф. 13, оп. 1, а. е. 1271.
7. Архив на МВнР, ф. 1, оп. 1, а. е. 568.
8. Архив на МВнР, ф. 13, оп. 1, а. е. 1245.
9. Архив на МВнР, ф. 13, оп. 1, а. е. 1668.
10. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 1028.
11. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 1022 (а).
12. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 1499.
13. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 1500.
14. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 461.
15. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 774.
16. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 1.
17. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 106.
18. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 103.
19. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 108.
20. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 109.
21. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 20.
22. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 1123.
23. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 57.
24. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 731.
25. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 1525.
26. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 441.
27. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 234.
28. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 1502.
29. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 354.
30. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 1205.
31. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 994.
32. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 1250.
33. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 1501.
34. Архив на МВнР, ф. 8, оп. 9, а. е. 133.
35. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 105.
36. Архив на МВнР, ф. 23, оп. 10, а. е. 1306.
37. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 12, а. е. 385.
38. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 9, а. е. 692.
39. Архив на МВнР, ф. 8, оп. 7, а. е. 36.
40. Гарболевски, Евг. Закостеняла църква? Потискане и възраждане на българското православие 1944–1956. С., 2005.
41. Декларация на Синода „Мир на земята“ – 18.07.1958. – Архив на МВнР, ф. 10, оп. 7, а. е. 118.
42. За засилване на атеистичната пропаганда в страната. – В: БКП в резолюции и решения. Т. V, С., 1965.
43. Закон за изповеданията. – *ДВ*, 48, 01.03.1949.
44. Закон за изповеданията. – *ДВ*, 120, 29.12.2002.

45. Извлечения от Наказателя закон. – Известия на Президиума на Народното събрание, 13/16, 13.02.1951/23.03.1951.
46. Изявление на Св. Синод на БПЦ във връзка с войната във Виетнам. – *Църковен вестник*, 67, 20.07.1966.
47. Инструкция за прилагане на нормативните актове по въпросите на религията и на изповеданията. – Архив на МВнР, ф. 10, оп. 13, а. е. 233 (а).
48. Калинова, Е., И. Баева. Българските преходи 1939–2005. С., 2006.
49. Калинова, Е., И. Баева. Българските преходи 1939–2005. С., 2006.
50. Конституция на НРБ. – *ДВ*, 284, 06.12.1947.
51. Конституция на НРБ. – *ДВ*, 39, 18.05.1971.
52. Мигев, Вл. Някои аспекти на отношенията на БПЦ и .... – В: По-случай 135-годишнината от учредяването на Българската екзархия. С., 2006.
53. Нравствено-възпитателното значение на православното богослужение. – *Църковен вестник*, 6, 07.02.1955.
54. Общ план за религиозно-просветна работа през 1953 г. – *Църковен вестник*, 13–14, 24.03.1953.
55. Огнянов, Л. БПЦ и религиозната политика на държавата (1950–1956). – В: Българската православна църква. Традиции и настояще. С., 2009.
56. Писмо на Св. Синод на БПЦ до Комитета при МС по въпросите на БПЦРК № 15822/7.12.1955. – Архив на МВнР, ф. 5, оп. 6, а. е. 48.
57. Писмо на Св. Синод на БПЦ № 15562 от 30.11.1955 г. до Комитета при МС по въпросите на БПЦРК. – Архив на МВнР, ф. 5, оп. 6, а. е. 52.
58. Писмо № 48137/1956 г. на Комитета при МС по въпросите на БПЦРК до Министерството на външните работи. – Архив на МВнР, ф. 6, оп. 6, а. е. 163.
59. Правилник за ръководство и управление на църковните земеделски стопанства. – Архив на МВнР, ф. 4, оп. 4, а. е. 77.
60. Пропаганда на научни знания сред народа. – *Работническо дело* 39, 8.02.1958.
61. Резолюция на енорийските свещеници от Павликенска духовна околия. – Архив на МВнР, ф. 10, оп. 7, а. е. 123.
62. Резолюция на енорийските свещеници от Коларовградска духовна околия на служебна конференция за мира. – Архив на МВнР, ф. 10, оп. 7, а. е. 122.
63. Резолюция на околийската свещеническа конференция за мир в гр. Станке Димитров от 6.08.1957 г. – Архив на МВнР, ф. 8, оп. 7, а. е. 34.
64. Резолюция на свещениците от Ботевградска околия от 6.08.1957 г. за забрана на атомните оръжия. – Архив на МВнР, ф. 8, оп. 7, а. е. 35.
65. Справка относно религиозните организации и държавата. – Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 1500.
66. Станоев, Б. Православието и България. С., 1992.
67. Статистически годишник на НРБ. ЦСУ при МС. С., 1986.
68. Тазгодишният енорийски инструктивен курс. – *Църковен вестник*, 37, 1.10.1955.
69. Указ за църковните земеделски стопанства. – *Известия*, 47, 12.06.1951.
70. Устав на Българската православна църква. С., 01.01.1951.
71. Участието на БПЦ в борбата за разоръжаване (1949–1958). – *Църковен вестник*, 3, 11.01.1977.
72. Участие в християнската мирна конференция в Будапеща 13–17.10.1965 г. – *Църковен вестник*, 43, 04.12.1965.
73. ЦДА, ф.16, оп. 6, а. е. 3472, л. 89-102.
74. *Църковен вестник*, 17, 30.04.1960.
75. *Църковен вестник*, 30, 22.11.1985.
76. *Църковен вестник*, 2, 11.01.1976.



77. *Църковен вестник*, 28, 01.11.1970.
78. *Църковен вестник*, 14, 10.04.1965.
79. *Църковен вестник*, 3, 21.01.1968.
80. *Църковен вестник*, 20, 01.07.1977.
81. *Църковен вестник*, 30–31, 21.11.1971.
82. *Църковен вестник*, 4, 01.02.1972.
83. *Църковен вестник*, 22, 22.05.1965.
84. Църковно-народен събор. III, 1953.
85. Чурешки, Ст. Православието и комунизмът в България. С., 2004.

*Постъпила януари 2012 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

ФОРМАЛНО, НЕФОРМАЛНО И ИНФОРМАЛНО УЧЕНЕ –  
СЪЩНОСТ, СЪДЪРЖАТЕЛНИ ПАРАМЕТРИ  
И ВЗАИМОЗАВИСИМОСТИ  
(Теоретико-аналитичен обзор)

ВАНЯ БОЖИЛОВА

*Vanya Bozhilova. FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING – ESSENCE, CONTENT AND INTERRELATIONS (THEORETICAL AND ANALYTICAL OVERVIEW)*

The study focuses on learning types – formal, non-formal and informal learning – their occurrence, essence and content. Scientific and theoretical analyses of the learning types depending on the nature of “learning” are made. Theoretical models to justify the “formal learning”, “non-formal learning” and “informal learning” depending on external conditions for learning are presented and analysed. Author makes some conclusions on need of managed with terminological contradictions.

През последните години термините „formal learning“ (формално учене), „non-formal learning“ (неформално учене) и „informal learning“ (информално учене) се използват на европейско равнище, в различни европейски документи, както и в научните разработки на утвърдени, в областта на образованието на възрастни, изследователи. Като една от детерминантите за тяхната поява и обосноваване се приема развитието на концепцията за учене през целия живот – глобална тенденция в развитието на обществото и на образованието в частност.

**В настоящата студия формалното, неформалното и информалното учене са обект на научнотеоретичен анализ. Основната цел е да се очертае тяхната многоизмерност, противоречивостта в интерпретирането на съдържателните им параметри и взаимовръзките между тях.**

## ПОЯВА, СЪЩНОСТ И СЪДЪРЖАТЕЛНА СПЕЦИФИКА НА ТИПОВЕТЕ УЧЕНЕ

Според някои изследователи генезисът на типовете учене – формално, неформално и информално – е свързан с различните *научни, понятийни и практически трансформации на образованието*, които се проявяват в:

- ✓ контекстуализирането (а не универсализирането) на теорията и практиката на образованието;
- ✓ доближаването на образователните практики до реалния живот и дейност;
- ✓ разработване и разпространение на алтернативни практики, подходи и среди за образование (по: Николаева, С., 2008, с. 21).

За G. Straka това е времето – 70-те години на XX век (Straka, G., 2004).

Други изследователи търсят генезиса още в края на 40-те години на XX век, когато в различни документи на организацията ЮНЕСКО се появява терминът „неформално образование“. Неговата поява се свързва с *процесите, които се развиват в областта на икономиката, социалното равенство и гражданското участие*.

Ако погледнем комплексно към основанията за появата на формалното, неформалното и информалното учене, чрез взаимозависимостите между посочените и проявяващи се процеси в периода 40-те–70-те години на XX век, могат да се открият някои значими промени, които катализират обосноваването на трите типа учене.

**За първи път терминът „неформално образование“ се появява в доклада на ЮНЕСКО от 1947 г. за образованието в развиващите се страни.** Неформалното образование се разглежда в контекста на теориите за модернизирани и на социално–демократичната, реформистка идеология. Изведени са две допълващи цели на образованието – повишаване на икономическия ръст и подобряване на социалното равенство и демократичното участие на всички хора в обществените процеси. На неформалното образование се гледа като на образование, което е икономически по-евтино, в по-голяма степен съответно на потребностите на обществото и по-гъвкаво в сравнение с формалното образование. Тези реформистки подходи не се развиват и в рамките на следващите десет години неформалното образование е „изоставено“ като идея. Все още не се е появил терминът „неформално учене“.

През 1967 г. на Международната конференция на ЮНЕСКО (в гр. Уилямсбърг, Вирджиния, САЩ), посветена на световната криза в образованието, отново се извежда ролята на неформалното образование като територия за образователни дейности и услуги, осъществявани извън рамките на училищните институции. Това поставя началото на „връщане и модифициране“ на идеята за неформално образование (по: Божилова, В., 2011, 66–68).

**През 70-те години на XX век** развитието на идеята за „неформално образование“ се стимулира от движението за ограмотяване, повишаване на съзнанието и политическата активност на бедните в Бразилия и идеите на П. Фрейре. През 1972 г. Международната комисия по образование публикува и своя доклад „Learning to be: The World Education Today and Tomorrow“. С него на преден план излизат идеите за перманентното образование и ученето през целия живот.

Това води до следните две значими промени:

✓ изграждането на радикални, социално-демократични модели на неформално образование в южните страни, които стават популярни на север като радикални образователни проекти и дейности, развивани от феминистки, антирасистки движения и движения на работническата класа, известни като „новите социални движения“;

✓ развитие на концепцията за неформалното учене като разграничаващо се от неформалното образование.

Така през 70-години се появяват два термина за неформално учене – „non-formal learning“ и „informal learning“<sup>1</sup>, които се приемат за синонимни. Те се развиват на базата на социо-културните и ситуативните теории за ученето. Неформалното учене се разбира като „освободено“ учене, защото допуска учащите да упражняват контрол върху своето учене и се осъществява извън институциите за формално образование. Изведените два критерия за отграничаване – субект на контрола и учебен контекст, стават водещи при по-нататъшното развитие на идеята за неформалното учене.

**80-те години на XX век** е периода, когато формалното и неформалното учене се разглеждат не като отделни типове учене (чрез разграничаването и отдиференцирането на техните специфики), а като взаимнопроникващи се процеси – търсят се проекциите на **формализирането на неформалното образование и неформализирането на формалното образование**. Това е времето, когато:

• в Англия и Уелс е въведена Националната система за професионална квалификация<sup>2</sup>, чиято основна характеристика е оценяването на резултати, придобити чрез неакадемично учене от акредитирани агенции;

<sup>1</sup> На български език и двете понятия могат да се преведат като неформално учене.

<sup>2</sup> National Vocational Qualification (NVQ) system (1987).

• на годишната среща на Американската асоциация за образователни изследвания<sup>3</sup> нейният президент Lauren Resnick изнася доклад на тема: „Ученето в училище и извън него“. В него той критикува училищното образование с аргумента, че подготвя хората да бъдат добри учаци само в училищна среда и изгражда у тях „деконтекстуални умения“<sup>4</sup>. Защишава необходимостта от промяна на училищното образование към образование, което въплъщава граждански и културни ценности и изпълнява граждански и културни функции (по: Божилова, В., 2011 с. 68).

Тези събития дават тласък на обособяването на типове учене – формално, неформално и информално – и през **90-те години на XX век и началото на XXI век** се наблюдава „бум“ в използването на термините, без дори да е налице терминологична яснота относно тяхната същност и разграничимост. Както в много случаи практиката изпреварва теорията. Вниманието е фокусирано върху практическото подпомагане на така наречения автентичен опит, придобит чрез неформално учене – знания и умения от дейности, реализирани в различни общности.

На равнището на дейност на европейските институции неформалното учене става основен въпрос за дискусии след 1995 г., когато излиза Бяла книга за образованието (European Commission, Teaching and learning: toward the learning society, 1995). Следващата 1996 е обявена за Европейска година на ученето през целия живот. А в края на 90-те години на XX век, с появата на доклада на Ж. Делор и комисията по образование към ЮНЕСКО „Learning – the treasure within“, вниманието в много голяма степен е насочено към ученето, което се осъществява извън образователните институции. Определят се четири негови приоритета – „стълбове на образованието на XXI век“:

- ✓ learning to know – да се учим да знаем;
- ✓ learning to do – да се учим да „правим“;
- ✓ learning to live together, learning to live with others – да се учим да живеем заедно с другите;
- ✓ learning to be – да се учим да „бъдем“ (Delors, J. et al., 1996; Делор, Ж., 1997).

Нов импулс за развитието на тази идея дават заключенията на Европейския съвет в Лисабон през март 2000 г. – Меморандум за ученето през целия живот. В него се подчертава, че „ученето през целия живот вече не е само един аспект на образованието и обучението; то трябва да се приема като водещ принцип за осигуряване и участие (в учебната дейност – В.Б.), като се използва целият континуум от възможности за учене“ (по: European

<sup>3</sup> American Educational Research Association (AERA).

<sup>4</sup> Умения извън контекста на тяхното практическо приложение.

Commission. A Memorandum on lifelong learning, 2000, p. 3). Тази позиция е доразвита по-късно в Копенхагенската декларация, където се посочва необходимостта от изграждане на общи принципи за валидирането на резултати, придобити чрез неформално и информално учене (по: European Commission. The Copenhagen Declaration, 2002).

Дефинирането на съдържателната специфика на термините „формално учене“, „неформално учене“ и „информално учене“ в посочения период се свързва с имената на J. Vjornavold и D. Colardyn.

През 2000 г. в краткия обзор на J. Vjornavold „Да направим ученето видимо – идентифициране, оценяване и признаване на неформалното учене в Европа“ „информално учене“ се определя във връзка с „формално учене“ и „неформално учене“ (Vjornavold, J., 2000). Появява се една нова тенденция – развитие на дейности за оценяване на резултати от неформално и информално учене (валидиране на резултати, придобити чрез неформално и информално учене).

През 2004 г. J. Vjornavold и D. Colardyn дефинират трите типа учене на базата на следните критерии:

- ✓ отношението на учащия към ученето – осъзнатост или неосъзнатост на учебната дейност;
- ✓ структурата/контекста на осъществяване на учебната дейност.

Така се появяват следните дефиниции:

**Формално учене (formal learning)** е учене в рамките на организирана и структурирана дейност (контекст – формално образование, вътрефирмено обучение), когато човекът, който учи, има намерение да учи. То може да води до формално признаване на учебните постижения чрез получаване на диплома, сертификат. От гледна точка на учащия това е преднамерено, съзнателно учене.

**Неформално учене (non-formal learning)** е учене, което е част от предварително планирани дейности, които не са учебни по характер (не са насочени към усвояване на нови знания), но съдържат важен учебен елемент. От гледна точка на учащия това е преднамерено, съзнателно учене.

**Информално учене (informal learning)** е учене, което е резултат от всекидневните дейности на човека, свързани с работата, семейството и свободното време. Често се отнася към експерименталното учене и в известна степен се разбира като „случайно, неочаквано, допълнително, инцидентно“ учене. То не е планирано и структурирано по отношение на учебни цели, учебно време, подкрепа за учащите и други. Не води до сертифициране. От гледна точка на учащия може да бъде съзнателно, но в повечето случаи е несъзнателно, случайно (Colardyn, D., J. Vjornavold, 2004, p. 71; Terminology of vocational training policy, 2004).

През 2008 г. CEDEFOP<sup>5</sup> публикува многоезичен речник на основните термини, използвани в областта на образователната политика. В него са запазени дефинициите за формално, неформално и информално учене по начина, по който те са определени през 2004 г. (Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 100 key terms, 2008).

Тези дефиниции са приети на европейско равнище и се използват в различни документи на Европейската комисия и на различни европейски организации – в Меморандума за учене през целия живот (2000), в Съобщение на Европейската комисия относно ученето през целия живот (2001), съобщение на Европейската комисия – „Ученето на възрастните – никога не е късно да се учи“ (2006), съобщение на Европейската комисия – „Винаги е подходящо да се учи“ (2007), Европейски насоки за валидиране на неформалното и информалното учене (2008), речниците на CEDEFOP от 2004 и 2008 г., в документи и изследвания на Европейската асоциация за обучение, на Европейската асоциация за образование на възрастни и всички европейски изследвания в областта на ученето през целия живот.

Известни различия се срещат само при дефинирането на информалното учене.

Най-общата дефиниция на информално учене е дадена в документ на Европейската комисия от 2001 г., където се посочва, че: „Информалното учене е резултат от всекидневните дейности на човека, свързани с неговата работа, семейство и свободно време. То не е структурирано (в смисъл на учебни цели, учебно време или подкрепа за ученето) и обикновено не води до сертифициране. Може да бъде съзнателно, но в повечето случаи е несъзнателно (или инцидентно/случайно)“ (European Commission. Communication on life long learning, 2001, 32–33).

Друга често срещана в европейските документи дефиниция за информално учене е тази на Marsick and Watkins (2001, p. 25): „Информално учене е категория, която включва инцидентното учене, може да се реализира в институции, но не в класни стаи или добре структурирана среда, и контролът на ученето е в ръцете на учащия... То обикновено е несъзнателно“ (по: Marsick, V. J. and K. E. Watkins, 2001).

Дефинирането на три типа учене се свързва с характеристиките на средата, в която се учи. Това дава основание на някои автори за говорят за формална, неформална и информална среда на учене (Validation of non-formal. Snapshot, p. 46).

Към приетия на европейско равнище подход за дефиниране на трите типа учене G. Straka (2004), отправя следните критични бележки:

---

<sup>5</sup> CEDEFOP – European Center for the Development of Vocational Training. – <http://www.cedefop.europa.eu/EN/>



- ✓ „вътрешните условия“ като съществена част на ученето липсват; ученето е епизод – планиран или не – какъвто и да е резултатът от него;
- ✓ намерението за учене в известна степен се припокрива с идеята за мотивацията, но това предполага, че съществуват форми на учене, при които учащият не е мотивиран да учи;
- ✓ в използваните в европейските документи дефиниции се наблюдават някои тавтологии;
- ✓ използването на фрази като „инцидентно от гледна точка на учащия“ и „случайно учене“ насочват към други типове учене, освен разглежданите – формално, неформално и информално (Straka, G., 2004).

Представените аргументи имат своите основания от перспективата на теориите за ученето и ролята на вътрешните и външните условия за учене, които влияят върху процеса на получаване на информация, действията на индивида (ученето) и последствията (резултатите) от ученето.

Така „терминологичният бум“ по отношение на типовете учене, който е налице 90-те години на XX век и насам, провокира научните търсения и обосновки на различните типове учене.

## НАУЧНОТЕОРЕТИЧЕН, АНАЛИТИЧЕН ПОГЛЕД КЪМ ТИПОВЕТЕ УЧЕНЕ В ЗАВИСИМОСТ ОТ СЪЩНОСТТА НА „УЧЕНЕТО“

Въпросът *Какво прави ученето формално или неформално?* става фокус на научните търсения и интерпретации на различни изследователи – D. W. Livingstone (2001), V. Marsick, K. Watkins (2001), M. K. Smith (2002, 2008), H. Colley, P. Hodkinson и J. Malkolm (2003), G. Straka (2003, 2004), A. Rogers (2004, 2006), R. Zürcher (2010).

Условно можем да откروим два подхода:

- 1) ориентиран към търсене на различията;
- 2) ориентиран към търсене на връзките.

През 2003 г. H. Colley, P. Hodkinson и J. Malkolm от Центъра за изследване на ученето и уменията към Университета в Лийдс правят проучване на литературата по проблема и определят 20 основни критерия за разграничаване на формалното и неформалното учене:

- ✓ образование или необразование;
- ✓ място – образователни или общностни предпоставки (условия);
- ✓ дейности и намерения на учащите или обучаващите;
- ✓ степен на планиране или целенасочено структуриране;
- ✓ степен на оценяване и акредитиране;
- ✓ продължителност на ученето;
- ✓ степен, в която ученето е „скрито“ или ясно формулирано;

- ✓ степен, в която ученето е контекстно-специфично или общо, преносимо, външно детерминирано;
- ✓ възприемане на ученето като вдъхновяващо или като нещо материално (веществено);
- ✓ ученето като част от курс за обучение или не;
- ✓ доколко се измерват резултатите от ученето;
- ✓ дали ученето е колективно (екипно, осъществява се чрез сътрудничество) или е индивидуално;
- ✓ статуса на знанието и ученето;
- ✓ природата на знанието;
- ✓ взаимоотношенията преподавател–учащ;
- ✓ педагогическите подходи;
- ✓ посредничество на ученето – от кого и как;
- ✓ цели относно потребностите на доминиращи или маргинализирани групи;
- ✓ мястото на ученето в широк социален контекст;
- ✓ мястото и ролята на контрола при ученето (по: Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J., 2003, p. 28).

Една година по-късно G. Straka (2004), при анализ на различните концепции за неформално учене, предлага модел за класифициране, подреждане на тези критерии. Той се позовава на дефиницията на ученето, предложена през 1956 г. от E. Hilgard, и нивата на ученето, обосновани от U. Bronfenbrenner през 1979 г. Авторът определя 4 равнища на разграничаване на формалното от неформалното учене – макрониво (ниво на обществените условия), микрониво (ниво на образованието), ниво на външните условия и ниво на дейностите на учащия. Друг критерий за класифициране е характерът на ученето – ясно, недвусмислено (при формалното учене) или неопределено, неясно (при неформалното учене)<sup>6</sup>. Чрез тази своя класификация той ясно подкрепя и допълва позицията на H. Colley, P. Hodkinson и J. Malcolm (2003), че:

- ученето е дейност;
- най-много са условията му за реализиране на микрониво;
- повечето от критериите са свързани с учащия, отколкото със средата на учене.

В контекста на втория подход, в търсене на връзките между формалното и неформалното учене R. Zürcher (2010) разглежда процеса на преподаване–учене в неговата цялост, в която се включват както „формалните, така и неформалните процеси“. Вместо да описва и интерпретира различията, той

<sup>6</sup> По-подробно класификацията е представена в статията на G. A. Straka „Informal learning: genealogy, concepts, antagonism and questions“, 2004. – <http://www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/.../mitarbeiter.html?L=1>, с. 6.

използва аналитичен подход към термините „неформално учене“ и „формално учене“ от гледна точка на тяхното образуване.

Според него разграничаването на термините „формално учене“, „неформално учене“ и „информално учене“ произтича от необходимостта да се очертае в дълбочина и да се разбере комплексността на термина „учене“. Поради тази причина процесът на учене трябва да бъде изследван от позицията на неговите организация, регулиране, съдържание, структура, контекст, подкрепа от обучаващите. Формалността в ученето той интерпретира като „генерализиране на характеристиките на процеса на преподаване–учене“ и я определя като обща променлива на това взаимодействие. Неформалността е индивидуализацията на процеса (Zürcher, R., 2010, p. 1).

Ако за разграничаване на формалното учене от неформалното учене повечето изследователи извеждат различни критерии, то съществен проблем представлява отграничаването на термина „неформално учене“ от термина „информално учене“.

В своето изследване на формалността и неформалността в ученето Н. Colley, P. Hodkinson и J. Malkolm (2003) посочват, че термините „неформално учене“ и „информално учене“ произлизат от термина „неформално образование“ вследствие от различните етапи, през които преминава развитието и трансформирането на този термин. Поради това за G. Straka термините „неформално учене“ и „информално учене“ могат да съществуват и да се използват само съвместно, неразделно един от друг. Такава е и практиката в повечето изследвания по проблема, както и в различни документи на европейско ниво, в които се анализират въпросите за учене през целия живот. Това дава отражение по-конкретно и в изследвания, посветени на образованието на възрастните (виж: Knowles, M., 1950; Marsick, V. J. and K. E. Watkins, 2001; Livingstone, D. W., 2001).

R. Zürcher (2010) поставя същия въпрос – на каква основа се разграничават „неформално учене“ от „информално учене“. Според него връзката между тях е в пряка зависимост от връзката им с „формално учене“. Например, ако се вземе за отправен пункт критерият „регулация, контрол на ученето“, то ученето се разделя на „саморегулирано учене“ (самоконтролирано учене) и „външно регулирано учене“ (външно контролирано учене). Тогава неформалността и формалността на ученето се разделят в двата полюса „формално“ („form“) и „опозицията на формално“ („non-form“). Приложено към ученето, става дума за формално учене и неформално учене.

Като анализира различни определения за **„неформално учене“** и **„информално учене“** авторът посочва няколко причини, поради които са налице **трудности в тяхното разграничаване и противоречивост**:

- Дефинициите са описателни и изглеждат повече или по-малко правдоподобни; не се развиват в рамките на дадена теория, а се базират на отделни аспекти на процеса на преподаване–учене.

- Термините, които възникват в областта на педагогиката, образователната социология и образователните политики, са описателно формулирани и се интерпретират чрез други видове учене (например самонасоченото учене).

- Термините се извеждат от различен контекст и се определят като отговори на различни проблеми – например „неформално образование“ е въведено от Дюи, за да разграничи обучението в училище от ученето извън него. „Неформалното учене“ се появява през 1950 г. в областта на образованието на възрастни, което се дължи на популярността на идеите на М. Knowles.

- Дефинициите не са прецизно формулирани. Наличието на думи като „обикновено“, „може“, „в повечето случаи“, „типично“, „основно“ в определенията показва липсата на ясна теоретична основа.

- Дефинициите не са ясно разграничени една от друга – липсват точни критерии за това.

- Взаимоотношенията между преподаването и ученето в повечето случаи не се взимат под внимание (Zürcher, R., 2010).

Противоречивостта и липсата на теоретична база за формулиране на „формално учене“, „неформално учене“ и „информално учене“ отбелязва и G. Straka (2004). В свое изследване върху неформалното учене той заключава, че днес все още липсват достатъчно теоретични и методологически анализи и уточнения относно неформалното учене. Той прави анализ на различни подходи и интерпретации към ученето, за да открие характеристиките на формалността и неформалността.

Според него днес „учене“ се използва в различен контекст – „учене-съкровище“, „учене през целия живот“, „учене през целия живот като водещ принцип“ или „валидиране на резултати, придобити чрез неформално учене“. Тези формулировки не определят същността на самото учене. За да може да се анализират условията, при които ученето е формално или неформално, трябва да се тръгне от една обща концепция за ученето. Като такава G. Straka приема концепцията на E. Hilgard от 1956 г., че „ученето е процес, който поражда дейности или промяна на дейностите като реакция на неочаквана ситуация“ (по: Straka, G. 2004, p. 3). Следователно:

- ✓ ученето е специфична дейност;
- ✓ то е свързано със ситуация, която може да повлияе на процеса.

По-нататък в своите анализи авторът определя четири основни аспекта на външните и вътрешните условия на ученето – информация, действие, мотивация и емоция.

Външните условия той разглежда в контекста на идеите на U. Bronfenbrenner (1979) за екологията на човешкото развитие и по-конкретно елементите на екологичната система на микрониво, които включват условия на физическата и социо-културната среда на човека – другите хора, задачи, изисквания, външни норми, обучение.

При определяне на вътрешните условия, като способности, умения, знания, мотиви или емоции, авторът се опира на концепцията на Gagne (1973). Действието като основен елемент на ученето може да повлияе както на външните, така и на вътрешните условия. Това дава основание на автора да обоснове „последници, свързани с външните условия“, и „последници, свързани с вътрешните условия“ (последници за човека, който учи). Така G. Straka изгражда модел на ученето, при който **„учене има тогава, и само тогава, когато взаимодействието между информация, действие, мотивация и емоция променя вътрешните условия на човека, който учи“** (по: Straka, G. 2004, р. 8). **Промяната на външните условия не е характеристика на процеса на учене.** Това е основната теза на автора за извеждане на аргументи за формалността на ученето. Като прави детайлен анализ на идеите и дефинициите за формално и неформално учене, които дават Colardyn и Bjornavold (2000, 2004), G. Straka стига до заключението, че формалността не е характеристика на индивида, тя може да бъде открита само в средата или във външните условия, в които човек учи, и извежда следните критерии за разграничаване на формално учене от неформално учене:

- ✓ „степен на образователно планиране на външните условия“, т.е. в каква степен външните условия съдействат за постигането на образователни цели;
- ✓ придобиване на сертификат (документ за образование) – сертифициране;
- ✓ сертификатът да е законово регламентиран.

Тези критерии според него успяват да преодолеят двусмислието на използваните до момента на европейско ниво критерии за определяне на формално, неформално и информално учене.

Специален акцент в анализа си G. Straka поставя на използвания от други автори критерий „преднамереност на ученето“<sup>7</sup>. За него това не може да бъде критерий за разграничаване на формално от неформално учене, защото и във формална, и в неформална среда може да има както преднамерено, така и непреднамерено учене. Според автора решението е във въвеждането на термините „явно, добре формулирано, ограничено, видимо учене“ (експлицитно учене – explicit learning) и „скрито, косвено, неограничено учене“ (имплицитно учене – implicit learning)<sup>8</sup>. В полето на тези разсъждения той включва и инцидентното (случайното) учене.

Така G. Straka обосновава, че е по-коректно типовете учене да бъдат определени като – експлицитно, имплицитно и инцидентно учене, защото по този начин фокусът е върху човека, който учи, а не върху характеристики-

<sup>7</sup> Това е един от критериите, изведени от Colardyn и Bjornavold (2004).

<sup>8</sup> Тези термини са обосновани от J. R. Anderson (1995) – виж по-подробно: Anderson, J. R. Cognitive psychology and its implications. New York, 1995.

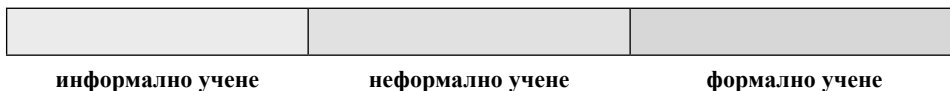
те на външните условия<sup>9</sup>. Това му дава основание да определи формалното и неформалното учене като метафори. „Формалността не е характеристика на ученето, а съвкупност от социо-културни условия, външни за индивида. Затова по-коректно е да се използва терминът „неформално образование“ (Straka, G. 2004, p. 13).

За разлика от G. Straka при анализа на съдържателната специфика на „формално учене“, „неформално учене“ и „информално учене“ голяма част от изследователите се фокусират именно върху външните условия за учене – Eraut (2000), Livingstone (2001), Colardyn, Bjornavold (2004) и други, и създават различни модели за интерпретиране и обясняване на връзките между формално, неформално и информално учене.

### МОДЕЛИ ЗА ТЕОРЕТИЧНО ОБОСНОВАВАНЕ НА „ФОРМАЛНО УЧЕНЕ“, „НЕФОРМАЛНО УЧЕНЕ“ И „ИНФОРМАЛНО УЧЕНЕ“ В ЗАВИСИМОСТ ОТ ВЪНШНИТЕ УСЛОВИЯ ЗА УЧЕНЕ

През втората половина на XX век отношението и връзките между трите типа учене се обяснява чрез **модела на областите**. Всеки от трите типа учене се разглежда като самостоятелна област (сфера). Те са свързани по между си, но между тях няма ясно определени граници.

**Фигура 1.** Модел на областите



По този начин трите термина се асоциират с три специфични образователни области:

- информално учене – с ученето, което е резултат от всекидневните дейности на човека и ученето на работното място;
- неформално учене – с образованието на възрастни и продължаващото образование, без възможност за получаване на сертификат;
- формално учене – с организираните образователни дейности в училище (по: R. Zürcher, 2010).

Критериите за разграничаване на тези три области са мястото на учене и степента на неговата организираност.

R. Zürcher определя този модел като първичен, административен модел

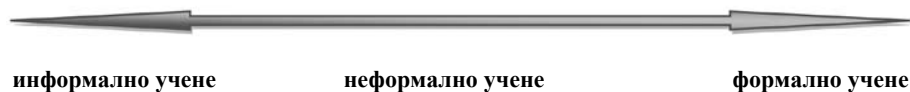
<sup>9</sup> Тези типове учене кореспондират с приетата от автора базова дефиниция за ученето като дейности, които водят до промяна на вътрешните, индивидуалните условия.

за представяне и обяснение на трите типа учене, при който границите между тях постепенно се изгубват, защото организирани форми на учене започват да се появяват и извън системата за образование и обучение. Затова само мястото на учене и неговата организираност са недостатъчни за разграничаване на типовете учене. Необходимо е да се отчитат и особеностите на самия процес на учене.

Така в края на XX и началото на XXI век се правят опити за дефиниране на типовете учене като части на едно общо цяло – **континуум модел**.

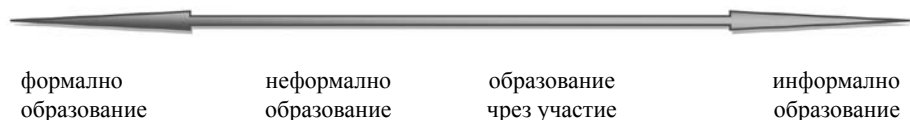
Появата на този модел е свързана с търсенето на обяснения за учебни ситуации, при които често се наблюдава комбинация от елементи и на трите типа учене. Примери и изследвания върху такива ситуации правят Ellis (1990), Colley, Hodkinson и Malcolm (2003), Rogers (2004, 2006) и Rohs (2007). Фигура 2 илюстрира представата за ученето като непрекъснат процес, при който няма ясни граници, определени от мястото, на което се учи, или степента на организираност на ученето.

**Фигура 2.** Континуум модел (модел на целостта)



В свое изследване от 2004 г. А. Rogers развива този модел, като използва критерия „социална организация“. За него формалното образование е това образование, което е ограничено, затворено в дадена социална организация, докато информалното (извънформалното учене) е независимо и самонасочено от индивида, който учи. Неформалното образование и „образованието чрез участие“ са транзитни зони (зони за преминаване) (Rogers, A., 2004).

**Фигура 3.** Континуум модел на Rogers (2004)



Две години по-късно А. Rogers (2006) трансформира и модифицира този модел, като заменя „образованието чрез участие“ със „самонасочено образование“ и континуумът се интерпретира от гледна точка на степента на осъзнатост на ученето (Rogers, A., 2006).

В този начин на представяне на типовете учене ясно личи липсата на разграничение между образование и учене, както и чисто описателният под-

ход към ученето. Наричайки го метафоричен подход, R. Zürcher определя като основна негова слабост липсата на аналитичност и невъзможността да се опишат ясно характеристиките на всеки тип учене в общия континуум (Zürcher, R., 2010). Моделът обаче поставя въпроса за търсенето на критерии за отдиференциране на типовете учене, които са свързани не само с външните условия на ученето, а и с човека, който учи.

Така в началото на XXI век се появяват няколко трансформации на континуум модела. Една от тях се свързва с изследователската работа на Colley, Hodkinson and Malcolm (2003), които правят проучване на съществуващите дефиниции за информално образование. Те извеждат 20 критерия за разграничаване на формално от информално, като изключват от континуума неформално.

През 2007 г. Rohs (2007) прави друга трансформация, като предлага континуум модел на продължаващото образование на работното място. Той представя ученето като континуум от формално учене към информалното учене, чиито характеристики се определят от набор от общи критерии:

**Таблица 2.** Характеристики на формалното и информалното учене в континуум модела на Rohs (2007)

Характеристики на формалното учене	Критерии	Характеристики на информалното учене
Ученето е цел	цел, намерение	целта е решаване на проблеми
Педагогически е организирано	педагогическа подкрепа	неорганизирано
Насочено, ръководено отвън, от другите	контрол	самонасочено, саморъководено
Фокусирано	съдържание	холистично
Съзнателно учене	осъзнатост	частично, неосъзнато
Теоретични знания	резултати от ученето	експериментирано знание


В различните модификации на континуум модела се търсят критерии, които в по-голяма степен подкрепят разграничаването на формално и информално учене от гледна точка на самото учене и характеристиките на процеса – от целеполагането до постигнатите резултати. Тази идея намира своето развитие в предложението през 2007 г. от J. Cross „Учебен миксер“.

За да опише преминаването от формално към информално учене J. Cross (2007) създава „учебен миксер“. Той представлява скала със 7 критерия за описание на процеса на учене, които определят характеристиките на формалното и информалното учене. Според автора процесът на учене винаги съдържа комбинация от елементи на формално и информално учене. Тяхно-



то съотношение е единствено, неповторимо в зависимост от всеки от критериите, разглеждан в неговите три възможности (Cross, J., 2007).

**Учебен миксер**  
(no: J. Cross, 2007)

<i>Критерии</i>	Формално учене		Информално учене
<i>Контрол</i>	идва отгоре, стриктен, силен	в определени случаи е самонасочен	идва отдолу, свободен, взаимен
<i>Организация</i>	учебни курсове	работни групи	разговори
<i>Продължителност</i>	Часове	15 мин.	макс. 3 мин.
<i>Съдържание</i>	учебно съдържание, според потребностите на учебната програма	учебно съдържание и информация според потребностите на учащите	откривателство, неструктурирана информация, според потребностите на учащия
<i>Време</i>	преди или след работа	в периоди между работата	по време на работа
<i>Автор</i>	дизайнер на обучението – учител		учащият
<i>Време за планиране и организиране</i>	месеци	дни	часове

Концепцията на J. Cross за „учебния миксер“ се опитва да преодолее един от недостатъците на континуум модела – липсата на измерители, чрез които да се опишат ситуацията на учене, при които е налице комбиниране на елементи на формалното, неформалното и информалното учене. За R. Zürcher обаче представените критерии са достатъчно общи, произволни и случайни (Zürcher, R., 2010). Липсва онзи момент, който да интегрира процеса на учене с процеса на обучение. В различните трансформации на континуум модела „процесът на обучение в по-голяма или в по-малка степен липсва... Той е открит само при характеризирането на формалното учене“ (пак там).

Потребността от очертаване на връзката между процеса на преподаване и процеса на учене при дефиниране на формалното, неформалното и информалното учене е аргументирана от Livingstone (2001).

В изследване върху информалното учене на възрастните<sup>10</sup> той предлага схема за дефиниране на формално, неформално и информално учене.

<sup>10</sup> По-подробно виж: Livingstone, D. W. Adult's Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. – *NALL Working Paper*, 2001, 21. – <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsinformallearning.pdf> – 02.06.2010.

**Таблица 3.** Форми за преподаване / учене по Livingstone (2001)

	Учаш (и)	Учител (и)
<b>Предварително изградено, структурирано знание</b>	неформално образование по-нататъшно образование	формално образование обучение на възрастни
<b>Ситуационно знание</b>	самонасочено учене колективно учене	неформално образование неформално учене

Като се базира на идеите в теориите за социалното учене, че „човешко учене има там, където има влияние на други хора“, на концепцията на Livingstone (2001), че ученето и преподаването са взаимнодопълващи се процеси, и като трансформира „учебния миксер“ на J. Cross (2007), R. Zürcher (2010) предлага **обединяващ модел (комплексен модел)** за обяснение на формалното и информалното учене.

В основата на модела стоят 3 основни идеи:

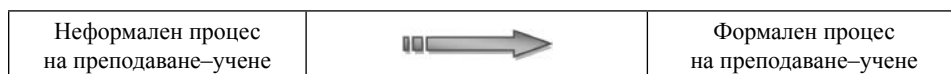
- ✓ в континуума информално – неформално – формално учене се повишава степента на формализиране;
- ✓ ученето винаги съпътства преподаването;
- ✓ континуумът на преподаване–учене трябва да се диференцира в зависимост от изграждащите го характеристики, като всяка от характеристиките може да бъде формализирана в определена степен (пак там).

За да обясни разграничението между формално, неформално и информално учене, авторът въвежда два критерия – формализиране и индивидуализиране. За него формално, неформално и информално учене са понятия за форми. Формата не съществува сама за себе си. Тя става видима чрез начина, по който се организират елементите на процеса на учене. Чрез *формализирането* „процесът и неговите условия (контекст) стават задължителни за всички участници“. В този смисъл в континуума информално – неформално – формално учене е налице процес на формализиране, което води след себе си генерализирането и стандартизирането. Те са изяви в най-голяма степен при формалното учене.

*Индивидуализирането* е обратното на генерализирането. То е видимо в най-голяма степен при информалното учене, като саморъководено и самоорганизирано учене.

Втората ключова идея на модела се основава на въведената „педагогическа теорема за взаимодействието“ – „преподаването и ученето винаги се случват едновременно“ (пак там) – няма преподаване без учене и обратното, няма учене без преподаване. Тази идея в контекста на процеса на формализиране може да бъде представена по следния начин:

#### Фигура 4. Континуум на процеса на преподаване–учене



#### Процес на формализиране

Полюсите на континуума се определят според степента на формализиране: „няма формализиране при неформалното преподаване–учене и е налице формализиране при формалното преподаване–учене“.

На трето място, в модела се интегрира идеята на J. Cross, че критериите за описание на ученето като процес – цел, място, време, структура, методи, контрол и други – се проявяват по различен начин в континуума формално–неформално – информално. За R. Zürcher тази динамика е в зависимост от степента им на формализиране, като всяка от характеристиките може да бъде формализирана в различна степен. Това е основание този модел да бъде наречен още „динамичен модел“ (по: Zürcher, R., 2010).

Разгледаните различни модели за теоретико-аналитично обосноваване на типовете учене показват нарастващия интерес към тази проблематика, в търсенето на ясни, недвусмислени определения, които ще създадат обща терминологична база за научноизследователската работа в това проблемно поле.

На научно-теоретично равнище противоречивостта при определяне на значението на термините „неформално учене“ и „информално учене“ все още не е преодоляна и вероятно това се дължи и на липсата на еднозначни и обосновани отговори на следните въпроси:

- ✓ Каква е връзката, отношението на „неформално учене“ към „информално учене“ и „формално учене“?
- ✓ Може ли да се характеризира „информалното учене“ на базата на някои подвидове учене – саморъководеното учене или инцидентното учене?
- ✓ Какви са резултатите от сравнителни изследвания, базирани на различните интерпретации на „неформално учене“ и „информално учене“?
- ✓ Може ли да се достигне до логична дефиниция на тези термини само по описателен път?

Липсата на съгласуваност по този въпрос между изследователи от различни страни създава изключително много проблеми при използването на тези термини в езикова среда, различна от средата, в която възникват.

Ако направим кратък преглед на използването на термините в българската научна педагогическа литература, прави впечатление използването на

следните термини: „формално образование“, „неформално образование“, „аформално образование“, „информално образование“, „инцидентно (случайно) образование“, „формално учене“, „неформално учене“, „информално учене“, „инцидентно учене“.

Като анализира проблема за понятията и дефинициите в образованието на възрастните, В. Гюрова (1998) използва подхода на S. Haddad за прилагане на пет норми за групиране на концепциите и дефинициите, свързани с образованието на възрастни. Една от тези норми е „глобалност и продължаващ характер на образованието“, което за автора е свързано с идеята, че „образованието съпровожда живота на човека“ (Гюрова, В., 1998, с. 49). Тази идея е разгледана в контекста на концепцията за перманентно образование и предприетите след 1972 г. изследвания на ЮНЕСКО върху **„формалното начално образование, неформалното и информалното образование**, разпределени през целия живот на човека и насочени към неговото възможно най-голямо развитие – личностно, професионално и социално“ (пак там).

Към съдържателната специфика на тези три типа образование за възрастни<sup>11</sup> авторът пристъпва след анализ на изследванията на R. Dave, A. Thomas, Sh. Rassekh и G. Vaidenau и констатира различие в подходите за тяхното разграничаване – от определянето им като самостоятелни *модели* за образование на възрастните (Dave), самостоятелни *типове* образование (Rassekh и Vaidenau) до включването на информалното и инцидентното учене в неформалното образование и открояването на два типа образование – формално и неформално (Thomas).

Докато при дефинирането на формалното образование не се срещат проблеми (то винаги се свързва с институционалното организирано образование, което позволява придобиване на легитимен документ), то при неформалното и информалното образование нещата не стоят по същия начин.

Разграничаването на **неформално от информално образование** В. Гюрова определя по следния начин:

✓ „неформалното образование (популярно и като неучилищно или извънучилищно) се свързва изцяло с избора на дейности и предмети. То се предлага както от учебните заведения (дискусионни клубове, кръжоци и пр.), така и от други звена – като фондации, сдружения, асоциации...“ (пак там, с. 59);

✓ информалното образование, определяно още като паралелно, е свързано с развитието на масмедиите, като „сериозен източник на информация и знания, които по един или друг начин влияят върху формирането на убеждения и ценности, в зависимост от интелекта и културата на отделните хора“ (пак там).

<sup>11</sup> Авторът разглежда формалното, неформалното и информалното образование в Част „Типове и видове образование за възрастни“ – виж по-подробно: Гюрова, В. Андрагогия. С., 1998, 55–65.

Вижда се, че за автора разграничението между формално, неформално и информално образование е на базата на средата (мястото), където то се осъществява. Тази своя идея авторът развива и в една по-късна публикация (В. Гюрова, 2011). В нея, като се базира на идеите на P. Federighi, W. Vox и L. Bosselaert, авторът обосновава четири области (типове образование), които обхваща системата за образование на възрастните – **формално образование, неформално образование, информално образование и случайно (инцидентно) образование**<sup>12</sup>. Посочените типове образование на възрастните се анализират през призмата на следните признаци – наличие на предварително планиране и цели, начин на завършване, участие на държавата във финансирането на образованието, продължителност на обучението, подход в учебната работа (пак там, 37–46).

В хода на анализа е обхваната тенденцията за постепенно „изместване“ на понятието „образование“ от понятието „учене“<sup>13</sup>, което е основание на международно ниво да бъдат обосновани типовете учене – формално учене, неформално учене, информално учене и инцидентно учене. Последното е аргументирано в края на 90-те години от G. Dohmen (пак там, с. 50).

Използването на тези термини срещаме и в едно по-ранно изследване, посветено на образованието и обучението на възрастните. Като правят анализ на понятието и съвременните концепции за перманентно образование и обучение П. Петров и М. Атанасова (2003) разглеждат тези идеи в контекста на различни европейски документи. Авторите обосновават образованието като „полифункционален процес, който не е обвързан единствено с образователните системи“ (Петров, П., М. Атанасова, 2003, с. 53). Те отбелязват нарастващото значение на ученето през целия живот в условията на новата образователна стратегия за „учещото се общество“, която става приоритетна за Европейската комисия по образование, Организацията за сигурност и сътрудничество в Европа и много други международни институции. Идеята за формалност, неформалност и информалност на ученето е заложена в цитираната от авторите дефиниция на Европейската комисия за „учене през целия живот“. Тя гласи: „учене през целия живот са всички целенасочени дейности за учене, независимо дали **формални, неформални или информални са пътищата за тяхното осъществяване**, предприемани съобразно предлаганите възможности с цел подобряване на знанията, уменията и

<sup>12</sup> За дефинирането на тези термини виж: В. Гюрова „Андрогогията в шест въпроса“. В сравнение с предишни публикации в тази авторът въвежда нов термин „случайно (инцидентно) образование“ като част от системата за образование на възрастни, като се опира на категориите (типовете) образование на възрастни „определени по този начин от международната организация ЮНЕСКО през 1970 г.“ (В. Гюрова, 2011, с. 38).

<sup>13</sup> Тенденция, която беше обоснована в първата част на настоящата студия при представяне на хронологията на събития, катализиращи появата на различните типове учене и тяхната съдържателна същност.

компетенциите“ (пак там, с. 53). Ако направим сравнение с оригиналния текст<sup>14</sup>, ще видим, че авторите използват термините „formal“, „non-formal“ и „informal“ съответно като „формално“, „неформално“ и „информално“, които са представени чрез съвкупното понятие „целенасочени учебни дейности“ (purposeful learning activities)<sup>15</sup>.

Тези термини, в същия контекст, са използвани от авторите и при определянето на още един термин – „широкообхватно учене“. Според тях той „включва в себе си взаимно допълващи се разновидности на **формалното, неформалното и информалното учене**“ (пак там, с. 54).

Съдържателно термините са представени и доразвити при анализа на спецификата на „образованието за устойчиво развитие“ и по-конкретно „новата култура на учене, която трябва да обхваща всички целенасочени дейности, формални, неформални и информални, осъществявани през целия живот...“ (пак там, с. 65). Като част от тези дейности те посочват: **формалното образование (formal education), неформалното образование (non-formal education) и информалното учене (informal learning)**.

✓ **Формалното образование** обикновено се свързва със системата от официални образователни институции и получаването на документ за завършено образование.

✓ **Неформалното образование** включва „продължаващото професионално обучение, неформалното общо образование и различните други културно-образователни програми. Завършилите успешно получават удостоверения или сертификати“.

✓ **Информалното учене** съпътства човека през целия му живот. То се реализира в две форми – имплицитно (несистемно, инцидентно) и експлицитно (самонасочено) (по: Петров, П., М. Атанасова, 2003, 65–66).

Тези определения онагледяват отново липсата на единни критерии за разграничаване на формално от неформално. П. Петров и М. Атанасова на практика разглеждат формалното, неформалното и информалното в контекста на:

- пътища, начини за учене;
- видове учене;
- дейности – образователни и учебни.

На третото равнище на интерпретация те въвеждат термина „образование“, което отнасят единствено към формалното и неформалното. Ин-

<sup>14</sup> Дефиниция на ученето през целия живот в Европейската стратегия по заетостта: „Lifelong learning include all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence.“ Това е работна дефиниция, която е приета в Меморандума за учене през целия живот като изходна точка за следващи дискусии и действия.

<sup>15</sup> Подобен подход при дефиниране на тези термини използва и В. Гюрова (1998).

формалността я свързват с процеса на учене. Това илюстрира различията, разнообразието в подходите към терминологична яснота и съвместимост на термините „formal“, „non-formal“, и „informal“ в теоретико-аналитичните изследвания.

През 2008 г. у нас се появява първото самостоятелно изследване, посветено на неформалното образование. Неговият автор С. Николаева анализира и дефинира различни критерии и подходи за понятийното разграничаване на трите типа образование – **формално, неформално и аформално**.

**Формалното образование** авторът свързва със „строго институционализираната, хронологично етапизирана и йерархично структурирана система за придобиване на официално призната образователна степен“ (Николаева, С., 2008, с. 27). То се осъществява от образователни институции, които реализират държавната образователна политика, имат официална акредитация и са обединени от общи, задължителни регламенти, определени на законодателно равнище. Като други съществени особености на формалното образование се посочват:

- директната ангажираност с изпълнението на държавните образователни стандарти или изисквания за учебно съдържание;
- измерването и сертифицирането на резултатите от процесите на институционализирано обучение (пак там, 31–35).

За да изведе характеристиките на **неформалното образование**, С. Николаева прави кратък преглед на някои от популярните публикации и определения за него, както и на конкретни практически ориентирани ръководства (например ръководството за неформално образование на Корпуса на Мира от 1989 г.). Това дава основание на автора да разграничи, от една страна, неформалното образование като теория и практика, а от друга – да очертае основанията за неговото определяне. „**Неформалното образование трудно може да бъде дефинирано единствено като идейна, процесуална или социална антитеза на формалното образование. На практика става дума не толкова за антитези, колкото за паралелни елементи, процеси и подсистеми на обществената система „образование“**, осъществяващи единна мисия и глобални цели, често използващи идентични средства, но в алтернативен контекст“ (пак там, с. 43).

В този подход към неформалното образование реално можем да открием характеристики на континуум модела за формално и неформално, разгледан по-горе в текста, където те съществуват не за да се противопоставят, а за да покажат различни възможности за постигане на учебни резултати и за личностно, професионално, социално развитие на личността.

Неформалното образование разчита в по-голяма степен на своята доброволност и изборност, гъвкавост и адаптивност, многофункционалност и отвореност и това го прави стимулиращо и мотивиращо. То има своите осо-

бености в системен, съдържателен, организационен, технологичен, субектен и резултативен план<sup>16</sup>.

За разлика от авторите, разгледани по-горе, за *informal education* С. Николаева използва **аформално образование**. Без да прави етимологичен анализ, тя посочва, че терминът е рядко използван у нас и „обикновено като аформални се определят тези подкрепящи намерения и усилия, чрез които оказваме влияние върху опита и компетентността на другите, обогатявайки и разширявайки техния обем и приложимост в различни житейски и практически ситуации. Това обикновено става в контекста и едновременно с друг тип дейност или социално участие – труд, отдих, физическа активност...“ (пак там, с. 49).

В този аспект на интерпретиране на *informal education* ясно се вижда връзката с характеристиките на *informal learning*, разгледани по-горе – неговата неинституционализираност, в повечето случаи несъзнателност, силна индивидуализираност, центрираност към учащия, висока степен на самоуправление и влияние на опита – личния и този на другите.

За целите на нашия анализ, в търсене на допирателните и контрастите между формално, неформално и информално учене, този подход на автора ни убеждава, че основният въпрос, който остава отворен, е за връзките и разграничаването на неформално от информално. Без претенции за изчерпателност на прегледа на терминологичното изясняване на трите типа учене в нашата педагогическа литература имаме за цел да покажем някои примери, които онагледяват тенденцията за несъгласуваност при използване на термините „*formal learning*“, „*informal learning*“ и „*non-formal learning*“. Този въпрос остава засега открит и в процес на аргументиране и уточняване както на европейско, така и на национално ниво.

Като вземем под внимание извода, направен от утвърдени в областта на формалното и неформалното учене изследователи, че „търсенето на категорични различия (между формалното, неформалното и информалното учене – *доп. мое* – В.Б.) може би не е най-продуктивната аналитична стратегия“ (Colley, H., P. Hodkinson and J. Malcolm, 2003), направеният научнотеоретичен анализ за определяне на същностните и съдържателни параметри на типовете учене ни позволява да направим следните изводи:

**Първо**, предпоставките за появата на трите типа учене показват, че формалното, неформалното и информалното учене могат да съществуват само съвместно.

**Второ**, анализът на същностните параметри на типовете учене ясно показва тяхната многомерност, противоречивост в интерпретирането им и взаимовръзките между тях.

---

<sup>16</sup> По-подробно за тези специфични особености виж: Николаева, С. Неформално образование. Габрово, 2008, 38–49.



**Трето**, анализът показва, че неформалното и информалното учене не са опозиция на формалното учене, а са част от общия континуум формално–неформално, при който процесът на учене е индивидуален и неповторим.

**Четвърто**, границите между формално, неформално и информално учене могат да бъдат осмислени и разбрани само в конкретен контекст, за специфични цели.

**Пето**, научните изследвания в полето на терминологичните уточнения и изграждането на обща понятийна база за разбиране на онези процеси в образованието, обучението и ученето, които са извън институционализираната образователна система все още продължават.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Божилова, В. Придобиване и валидиране на компетентности при възрастните, Габрово, 2011.
- Гюрова, В. Андрагогия. С., 1998.
- Гюрова, В. Андрагогията в шест въпроса. Габрово, 2011.
- Делор, Ж. Образованието: скритото съкровище. С., 1997.
- Николаева, С. Неформално образование. Габрово, 2008.
- Петров, П., М. Атанасова. Образованието и обучението на възрастните. С., 2003.
- Anderson, J. R. (1995) *Cognitive psychology and its implications*. NY.
- Bjornavold, J. (2000) Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. CEDEFOP, Luxembourg.
- Colardyn, D. & J. Bjoenavold (2004) Validation of Formal, Non-formal and Informal learning: policy and practices in EU Member States. – *European Journal of Education*, 39, 1.
- Colley, H., P. Hodkinson & J. Malcolm (2003) Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. – <http://kar.kent.ac.uk/13483/> – 23.02.2010.
- Cross, J. (2007) All or nothing – Informal Learning Blog. – <http://www.informl.com/2007/02/09/all-or-nothing/> – 02.06. 2010
- Delors, J. et al. (1996) *Learning: The Treasure within*. Paris, UNESCO.
- Ellis, J. W. (1990) Informal education – a Christian perspective. – *The encyclopaedia of informal education*. – <http://www.infed.org/archives/usinginformaleducation/ellis.htm> – 03.04. 2010.
- Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. – *British Journal of Educational Psychology*, 70.
- European Center for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). – <http://www.cedefop.europa.eu/EN/>
- European Commission. Communication on life long learning. 2001.
- European Commission. The Copenhagen Declaration. Declaration of the European Ministers of vocational education and training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002. – [http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf) – 12.10.2010.
- European Commission. A Memorandum on lifelong learning. Brussels: Commission of the European Communities, 2000.
- European Commission. Teaching and learning: toward the learning society. Office for official publications of the European Commission, 1995.
- Knowles, M. (1950) *Informal Adult Education*. New York.

- Livingstone, D. W. (2001) Adult's Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. – *NALL Working Paper*, 21. – <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsinformallearning.pdf> – 02.06. 2010.
- Marsick, V. J. and K. E. Watkins (2001) Informal and Incidental Learning. – *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89. – <http://www.fsu.edu/~elaps/ae/download/ade5385/Marsick.pdf> – 02.03. 2010.
- Rogers, A. (2004) Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm. – *The encyclopaedia of informal education* . – [http://www.infed.org/biblio/non\\_formal\\_paradigm.htm](http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm) – 03.04. 2010.
- Rogers, A. (2006) Informal learning in lifelong learning. Danish Centre on Education and Advanced Media Materials (DREAM) Conference, September 21–23, University of Southern Denmark, Odense.
- Straka, G. A. (2004) Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. Institute Technology and Education, Bremen. – <http://www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/.../mitarbeiter.html?L=1> – 12.03.2010.
- Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 100 key terms, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.
- Terminology of vocational training policy. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
- Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007, Luxembourg, 2008.
- Zürcher, R. Teaching-learning processes between informality and formalization. – *The encyclopaedia of informal education*, 2010. – [www.infed.org/informal\\_education/informality\\_and\\_formalization.htm](http://www.infed.org/informal_education/informality_and_formalization.htm) – 23.10.2010.

Постъпила декември 2012 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

АКТУАЛНО СЪСТОЯНИЕ НА СЪВРЕМЕННИТЕ  
ОЧАКВАНИЯ КЪМ УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ<sup>1</sup>  
(резултати от емпирично изследване)

ЙОНКА ПЪРВАНОВА

*Yonka Parvanova. ACTUAL STATUS OF THE CONTEMPORARY EXPECTATIONS TOWARD SCHOOL EDUCATION (EMPIRICAL RESEARCH RESULTS)*

The paper presents the results of an empirical research about the expectation of different groups toward school education in Bulgaria. The study showed that there are significant changes in the attitudes toward the results of school education and what kind of knowledge and skills students should acquire will be being educated at school. Social and civic competences along with the competency for learning become more crucial for the effective social integration according to the respondents. These expectations reflect the way the school should be managed in terms of teaching methods, school organization, ect.

Глобализацията и динамично развиващото се общество поставят пред управляващите органи и субекти редица въпроси, свързани с осигуряването на прогреса и нуждите на това общество. Особено значим сред тях е въпросът, касаещ развитието и промените в образованието на младите хора. „Икономическите и социални промени в Европейския съюз отвориха врати-

---

<sup>1</sup> Студията е по проект „Съвременни очаквания към училищното образование – тенденции и управленски перспективи“ на Факултет по педагогика, СУ „Св. Климент Охридски“, Финансиран от НИС при СУ „Св. Климент Охридски“, Договор № 33/13.04.2011.

те пред нови възможности и предизвикателства. Младите хора се нуждаят от още по-широк спектър от способности, за да преуспяват в глобализиращата икономика и все по-многообразните общества“ [5, с. 3] Тези динамички в икономическите и социални промени неизбежно засягат „дейностите в образованието и налагат нови управленски концепции в училищната практика“ [2, с. 6]. Търсейки възможности за полагане основите на икономиката на знанието, развитието и трансформациите в училищното образование все повече се превръщат в значим приоритет за всяко едно общество. България не прави изключение и свидетелство за това са различните стратегически документи, касаещи развитието и оптимизирането на образованието и образователната система като цяло, за да отговоря на нуждите на обществото и на европейските тенденции и перспективи. Все повече внимание се отделя не толкова и не само на предоставянето на равен достъп до образование, но и на осигуряването на качествено образование. Потвърждение на това твърдение откриваме и в очертаните две основни цели в Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка 2006–2015. Качественото образование се разглежда като „непрекъснатото надграждане на знания и умения с оглед максимално развитие на потенциала на всяко дете и възможност за пълноценна социална реализация ... максималното развитие на способностите на детето“ [1, с. 9], а системата на училищното образование създава условия за добра социална реализация на младите хора както в професионален, така и в личностен план. Успоредно с това схващане съвременните концепции за образование определят качествено образование като „реалната му изявена способност да удовлетворява и изпълнява изискванията на клиенти и потребители на образователни продукти и услуги“ [4, с. 346] Повишаващите се изисквания към образованието като основен инструмент за развитие и бъдеща реализация на личността неизбежно поставят на преден план въпросите за неговото качество, разбирано като съвкупност от организационно-функционални и съдържателни параметри, които удовлетворяват основните нужди, потребности и очаквания както на потребителите на образователните услуги и продукти, така и на обществото като динамичен социално-икономически организъм.

Именно нуждата от намиране на пресечната точка между потребностите от образование на самите ученици (и техните родители), от една страна, и на обществото в контекста на необходимостта от определен тип личности, които ефективно да се интегрират в него и да го водят към прогрес, от друга, е в основата на изследователските търсения на автори от различни научни области. В този смисъл необходимостта от проучване и анализ на съвременните очаквания към училищното образование е особено значима не само с оглед на оптимизиране на образователния процес, но и поради все по-належащата нужда училището (и образованието, което то предоставя) да отго-

варя максимално на потребностите на основните потребители на неговите услуги и продукти. Същевременно: „Систематизирането на реалните параметри на образователната услуга (продукт), което обществото и различните негови групи изискват от училището, може да служи като отправна точка за очертаване на тенденциите и управленските аспекти във функционирането на образователните организации и възможностите за управлението на училищната организация по посока тяхното удовлетворяване“ [3, с. 112].

Осъзнавайки значимостта на качествено образование в съвременния динамичен свят и отчитайки нуждата от ясен анализ на потребностите на личността от определен тип образование или образователен продукт, отговарящи на нуждите на обществото, екип от Факултета по педагогика подготви и проведе емпирично изследване, насочено към проучване на съвременните очаквания към училищното образование в Р. България. Самото понятие „очакване“ се определя в Български тълковен речник като „действие или състояние на глагола очаквам“ (с. 605), който означава: „1. Чакам с нетърпение да дойде някой при мене. 2. Надявам се, иска ми се нещо да стане или предполагам, че нещо ще се случи, ще се осъществи“. В контекста на настоящото изследване очакванията към съвременното образование могат да се разглеждат като резултата от цялостния образователно-възпитателен процес в училище, като конкретни знания, умения и нагласи, които младите хора усвояват в училищната организация, които обществото иска да се случат. Именно тези очаквания могат да се разглеждат като отправна точка за оптимизиране управлението на образованието и на училището на различни нива<sup>2</sup>.

Търсените в хода на изследването очаквания на различни обществени групи към резултатите от училищното образование са разположени в контекста на ключовите компетентности, определени в Европейската референтна рамка. За нуждите на изследването те са анализирани и адаптирани към специфичния културен, лингвистичен и социален контекст, като са разположени в 8 области [6]:

1. Общуване на български език<sup>3</sup>
2. Общуване на чужд език
3. Математическа компетентност и базови компетенции в областта на науките и технологиите

<sup>2</sup> Подробна обоснова на методологията на настоящото изследване е описана в статията „Съвременни очаквания към училищното образование“, сп. Педагогика, 4/2011.

<sup>3</sup> Тази компетенция е адаптирана спрямо препоръките на Европейската комисия съобразно факта, че в българското общество не във всички случаи родният език е официалният български език. В настоящия случай приемаме, че комуникацията и общуването на официалния български език следва да бъде водеща, доколкото той служи като единствено средство за комуникация между гражданите и официалните институции в държавата.

4. Дигитални компетентности
5. Умения за самостоятелно учене
6. Социални и граждански компетентности
7. Предприемачество и инициативност
8. Културни компетентности

Самото понятие компетентност включва определена комбинация от **знания, умения и нагласи** в различна област, която учениците трябва да овладеят в процеса на своето обучение и възпитание в училище или в продължаващото образование. Тази комбинация е базата за проведеното изследване, като основните въпроси към респондентите са насочени към изследване на тяхното мнение относно:

- нивото, в което съвременното българско училище и образование удовлетворява очакванията на обществото като цяло и тяхното лично очакване;
- желанието личностен и образователен профил на младия човек, завършващ средно образование у нас;
- ключовите компетентности, които младите хора трябва да притежават, и къде следва да се усвояват те – в училище, в семейството или в други образователни форми и институции;
- приоритетите в реформата на българското образование и училище с оглед удовлетворяване потребностите и очакванията на обществото от качествено образование;
- ролята и мястото на училището във формирането на всяка една от осемте ключови компетентности и нейните елементи (знания, умения, нагласи).

Емпиричното изследване беше реализирано в периода юни–септември 2011 г. и в него се включиха 305 респонденти. Представените в настоящата студия резултати са междинни с оглед на продължаващото събиране на мнения от различни обществени групи, включени в изследването. Към момента участвалите респонденти се разпределят в целевите групи на изследването както следва: ученици (15–19 години) – 63, учители – 96, родители – 54, университетски преподаватели – 65, работодатели/ръководители на различни стопански и нестопански организации в публичния и частния сектор – 27. Участвалите групи не са равнопоставени по отношение на броя представители, които са се включили в изследването, и съответно представените тук резултати не могат да претендират за изчерпателност и абсолютна съпоставимост на изказаните мнения. Въпреки това може да се приеме, че тези данни ще поставят началото на задълбочени търсения и анализи на нуждите и очакванията на съвременното българско общество от определен тип образование или образователни продукти и услуги, като емпиричното изследване ще продължи до събиране на представителна извадка от всяка една респон-

дентска група. Изследването беше проведено посредством анкетни карти за всяка отделна група. Анкетните карти включват между 20 и 22 въпроса, като първите 17 от тях са абсолютно еднакви за всички групи и са насочени към основния обект и предмет на изследването, а останалите са свързани с демографските данни и профила на респондентите.

## АНАЛИЗ НА ЕМПИРИЧНИТЕ ДАННИ

Според получените резултати **съвременното българско училище не удовлетворява** очакванията на обществото от качествено образование. Както се вижда на Таблица 1, 43% от всички изследвани лица считат, че училището удовлетворява тези очаквания донякъде (или само в някои области), 25% посочват „по-скоро не“, а 16% – отговор „не“. Сумарно това са 84%, които считат, че училището към момента не се справя пълноценно с основната задача, която е и смисълът и основата на неговото съществуване – осигуряване на качествено образование, което да задоволи нуждите на обществото.

**Таблица 1.** Според вас удовлетворява ли съвременното българско училище потребностите на обществото от осигуряване на качествено образование?

Отговори	Работодатели	Родители	Ученици	Учители	Университетски преподаватели	Общо
Да, напълно	3,7%	1,9%	9,5%	1,0%	0,0%	3,2%
По-скоро да	7,4%	11,1%	14,3%	18,8%	9,2%	12,2%
Донякъде (само в някои области)	33,3%	40,7%	49,2%	46,9%	46,2%	<b>43,3%</b>
По-скоро не	40,7%	25,9%	6,3%	25,0%	24,6%	<b>24,5%</b>
Не	14,8%	20,4%	15,9%	8,3%	18,5%	<b>15,6%</b>
Не мога да преценя	0,0%	0,0%	4,8%	0,0%	1,5%	1,3%

Този притеснителен процент представлява сериозно предизвикателство пред изследователите, работещите и управляващите в образователната сфера в търсенето на оптимални пътища и средства за повишаване ефективността на образователния процес и на неговите резултати. Прави впечатление, че докато в почти всички групи средно около и над 40% от респондентите посочват като отговор на този въпрос „донякъде (само в някои области)“, то мненията „по-скоро не“ и „не“ като процентно съотношение

значително се разминават. Работодателите/ръководителите са най-категорични в негативната си оценка и 40,7% от тях считат, че училището по-скоро не удовлетворява нуждата от качествено образование. Като добавим и високия, в сравнение с другите групи, процент отговори „не“ – 19,8%, получаваме една значителна група от над 60%, които оценяват училищното образование като некачествено и неотговарящо на потребностите на обществото. Това е доста тревожна тенденция с оглед на факта, че именно работодателите са онези хора, които „консумират“, пряко и/или непряко, резултата от училищното образование, подбирайки определен тип личности, които търсят и назначават на работа, и то не само като професионални умения, а и като базисни компетентности, необходими за адаптацията и усъвършенстването в работната среда. Другите две групи, категорични в своята твърда негативна оценка на училищното образование, са самите ученици и родители, съответно с 15,9% и 20,4%, което индикира сравнително високо ниво на неудовлетвореност от качеството на получаваната образователна услуга сред нейните основни потребители, особено когато към тях се прибави и отговорът „по-скоро не“, с което неудовлетвореността в двете групи съответно набъбва до 22,2% за учениците и 46,3% за родителите. Не бива да се пренебрегва и фактът, че самите учители, които към момента са най-големият брой респонденти (почти 1/3 от изследваните лица), също дават сравнително високи стойности на отговорите „донякъде“ (46,9%) и „по-скоро не“, което ясно сочи за осъзнаване на проблемите на училищното образование от самите лица, пряко ангажирани и отговорни за образователния процес. Тази тенденция би могла да се разглежда, от една страна, като вид самокритичност на преподавателите по отношение резултатите от тяхната работа, а от друга – като отказ от постигане на ефективност поради сблъсък с различни пречки (реални или въображаеми) при опитите за осигуряване на качествено образование в училищната среда. Отговор на този въпрос може да се потърси при анализ на последващите въпроси или чрез по-задълбочено изследване на мненията на педагозите. Като цяло се очертава значителна неудовлетвореност от качеството на образованието, което съвременното българско училище предлага в контекста на очакванията и нуждите на обществото. Тази тенденция се потвърждава и от отговорите на респондентите на въпроса, касаещ техните лични очаквания към училищното образование (вж. Таблица 2).



**Таблица 2.** Удовлетворява ли съвременното българско училище **ваши**те конкретни очаквания за това, което подрастващите трябва да научат там?

Отговори	Работода- тели	Родители	Ученици	Учители	Университет- ски преподава- тели	Общо
Да, напълно	3,7%	5,6%	15,9%	0,0%	0,0%	5,0%
По-скоро да	3,7%	9,3%	17,5%	24,0%	6,2%	12,1%
Донякъде (само в някои области)	37,0%	40,7%	47,6%	50,0%	53,8%	45,8%
По-скоро не	48,1%	29,6%	9,5%	21,9%	24,6%	26,7%
Не	7,4%	14,8%	6,3%	4,2%	13,8%	9,3%
Не мога да преценя	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%	1,5%	0,8%

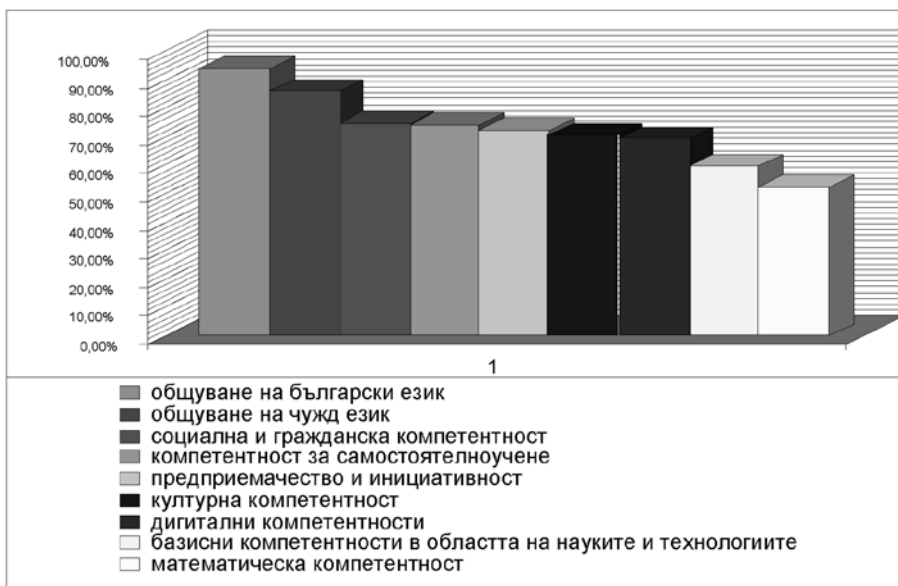
Както може да се види, и тук в общата изследвана извадка най-често посочваните отговори са „донякъде“, „по-скоро не“ и „не“, които общо събират 81,8%, като разпределенията на честотата на отговорите в групите е подобна на първия въпрос – в най-висока степен от качеството на образованието спрямо своите лични очаквания са недовлетворени работодателите, учениците и родителите, а учителите сочат удовлетвореност само донякъде.

Особен интерес представляват отговорите на респондентите на въпроса: **Кои от осемте ключови компетентности**, посочени в Европейската референтна рамка, те **считат за необходимо младият човек да притежава при завършване на своето средно образование?** С оглед разбирането на компетентностите и получаване на точен и осмислен отговор от респондентите всяка от тях е обяснена в анкетната карта с кратка дефиниция, дадена от Европейската комисия. Математическата компетентност и базисните компетентности в областта на науката и технологиите са отделени така, както са представени самостоятелно при тяхното дефиниране в Европейската референтна рамка. Именно тук се наблюдават и първите сериозни разминавания в очакванията на различните респондентски групи. Спрямо общата извадка значимостта и необходимостта от притежаването на отделните компетентности при завършване на средното образование е показана на фигура 1.

Така представен, очакваният „образ“ на завършващия средно образование млад човек потвърждава неформалните констатации в общественото съзнание за засилване на нуждата от подобряване на компетентностите в сферата на комуникацията на български и чужд език, социалната и гражданска компетентност и компетентността за самостоятелно учене. Прави впечатление положението на математическата компетентност, все още тра-

диционно силно застъпена в училищното образование, която е поставена на последно място в списъка на необходимите знания и умения – едно положение, която следва да бъде по-задълбочено изследвано.

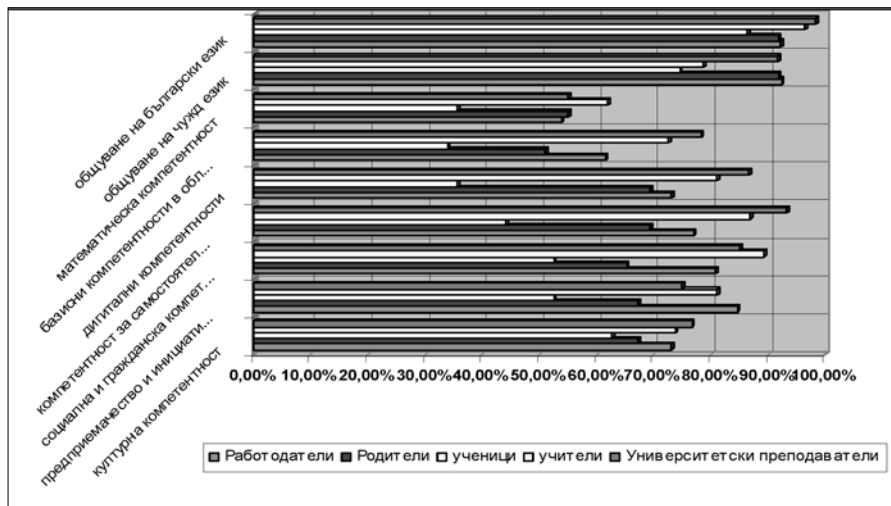
**Фигура 1.** Кои от следните компетентности трябва да притежава младия човек след завършване на средното си образование, за да се интегрира и развива пълноценно в съвременното българско общество?



Същевременно обаче, когато се проследят и анализират отговорите на отделните групи респонденти, ясно се очертават съществените различия в техните мнения по горния въпрос. **Значимостта на компетентностите, които следва да са формирани у младия човек при напускането на училищната система, е коренно различна при някои от групите**, което поставя сериозни въпроси както пред изследователите, така и пред работещите в сферата на училищното образование (вж. фигура 2).

Ясно се откроява фактът, че при доста от компетенциите е налице съществено разминаване в оценяването на тяхната значимост и необходимост за младия човек при завършването на средно образование. Доколкото при общуването на български език като цяло мненията се обединяват, то при компетентността за самостоятелно учене, социалната и гражданската компетентност и дигиталните компетентности това не е така. Най-сериозни са разминаванията в мненията на учениците, от една страна, и тези на учителите, университетските преподаватели и родителите – от друга. Особено

**Фигура 2.** Разпределение на значимостта на ключовите компетенции по групи респонденти



ярко се вижда разликата при анализа на резултатите относно значимостта на компетентността за самостоятелно учене. Докато в мненията на учениците тя събира само 44,1%, то при всички останали групи тя е между 1,5 и 2,2 пъти по-висока, съответно – 93,3% за университетските преподаватели, 86,9% – за учителите, 76,9% – за работодателите и 69,4% – за родителите. Тази съществена разлика ясно показва, че учениците като основен потребител на образователната услуга и основна целева група, която обуславя съществуването на училищната организация въобще, не считат компетентността за самостоятелно учене като нещо, което трябва да бъде усвоено и което ще подпомогне тяхната пълноценна интеграция в социума и реализация в професионален и личостен план. Тази тенденция е в абсолютно противоречие със схващанията и концепциите на европейско и глобално равнище за засилване на ученето през целия живот и непрекъснато усъвършенстване на квалификацията и уменията на работещите кадри. Едно такова схващане сред учениците може да е ясна индикация, че те приемат образованието като нещо статично, което, веднъж усвоено, няма нужда да бъде продължавано и доразвивано като знания и умения, както и че способността за самостоятелно учене не представлява необходимост за бъдещата им успеваемост в различни сфери и на различни равнища.

Подобно разминаване се наблюдава и при дигиталните компетентности, които, въпреки информационния бум и развитието на технологиите, не са в приоритетите и очакванията на учениците, за разлика от тези на останалите групи респонденти. И тук разликите в мненията достигат 2 до 2,2 пъти. Социалната и гражданската компетентност също не са сред приоритетите

на учениците, сравнявайки ги с тези на учители, работодатели и университетски преподаватели. Докато 52,5% от учениците я определят като необходима за младия човек за неговата пълноценна социална интеграция, то този процент се повишава до 65,3% при родителите, 80,8% – при работодателите, 85% – при университетските преподаватели, за да достигне почти 90% при учителите. Отново се наблюдава сериозно разминаване в оценката на тази компетентност като значима за младите хора, което е в противоречие с тенденциите на национално и европейско равнище, насочени към въвеждането на предмети и дисциплини в училище, имащи за цел именно формирането на социални умения и гражданска позиция. Къде се крият причините за подобно разминаване е въпрос, който следва да бъде подложен на сериозна дискусия в научните среди и сред работещите в образователната сфера.

Интерес представлява фактът, че в голям процент от случаите мнението на работодателите и учителите съвпада в значителна степен. Изключение прави основно общуването на чужд език, което работодателите отчитат като особено значимо с 92,3%, докато учителите го посочват като такова в 78,2% от случаите. Това съвпадение е една положителна индикация, че бизнесът и училището имат своите допирни точки, които би следвало да се превърнат в отправни пунктове за бъдещото развитие на училищното образование и за повишаването на удовлетвореността от него сред обществото.

При директно зададения въпрос „Моля, посочете **къде** младите хора трябва да придобиват **приоритетно** следните компетентности в процеса на своето развитие, обучение и формиране?“ респондентите избират между училището, семейството, извънучилищни институции, други (посочени от тях възможности) и отговорът „не мога да преценя“. Разпределението на отговорите е посочено в Таблица 3.

Прави впечатление, че **с изключение на социалните и граждански компетентности всички останали, според респондентите, следва приоритетно да се усвояват и формират в училище**. Тук именно се наблюдава парадоксът, че макар математическата компетентност и компетентността в науките и технологиите да не са считани като необходими за бъдещата социална интеграция в голяма степен, именно те се определят като такива, които следва приоритетно да бъдат усвоявани в училището. Компетентностите, свързани с предприемачеството и инициативността, също се приемат за приоритет на училището, но с доста по-незначителен процент в сравнение с другите компетентности – 42%, като 36% от респондентите смятат, че тази компетентност следва да се усвояват приоритетно в семейството. Подобно е съотношението и при културната компетентност – 39% в училище и 26% – в семейството. При компетентността за самостоятелно учене получените резултати също са доста интересни. Според 64% от респондентите тя е приоритет на училището, но, за разлика от другите компетентности, тук цели 39% я

Таблица 3. Основна среда за придобиване на ключови компетентности от младите хора

КОМПЕТЕНТНОСТИ	Основно в училище	Основно в семейството	Основно в извънучилищни институции (курсове, школи)	Не мога да преценя	Друго
Общуване и грамотност на български език	77%	17%	0%	1%	1%
Общуване и грамотност на чужд език	66%	2%	21%	1%	0%
Математическа компетентност и базисни компетентности в областта на науките и технологиите	87%	2%	7%	2%	1%
Дигитални компетентности	68%	7%	23%	2%	2%
Компетентност за самостоятелно учене	64%	39%	2%	2%	2%
Социални и граждански компетентности	40%	54%	7%	1%	1%
Предприемачество и инициативност	42%	36%	13%	6%	2%
Културни компетентности	39%	26%	32%	1%	3%

считат за приоритет на семейството. Подобен резултат, демонстриращ сериозно разделение в мненията, индикира наличие на разминаване в основните очаквания към училището сред различните групи. Това се потвърждава и от факта, че при социалните и гражданските компетентности основната част от изследваните лица – 54%, сочат семейството като основна среда за тяхното формиране, а 40% смятат, че това трябва да става в училище. Както се вижда, липсва единство сред основните изследвани групи относно ролята и мястото на училището като приоритетна среда за формиране и развитие на посочените ключови компетентности, въпреки че още в първия въпрос голямата част от респондентите посочва като по-скоро ниски възможностите на училището да удовлетвори очакванията от качествено образование. Подкрепа на това твърдение се открива и в анализа на отговорите на отделните респондентски групи на горепосочения въпрос. Според университетските преподаватели, работодателите, учителите и учениците компетентностите за самостоятелно учене следва да бъдат усвоявани основно в училище. Според родителите (63,3%), обаче, те са приоритет на семейството. Тази съществена разлика в мненията поражда значими въпроси относно необходимостта от популяризиране на концепциите за съвременното, ефективно и качествено образование като крайъгълен камък на уменията за учене и саморазвитие, част от концепцията за учене през целия живот. Размисъл провокира и фактът, че единствено според университетските преподаватели (58,3%) и учениците (40,7%) социалната и гражданската компетентност следва да е съществен елемент от училищното образование. В останалите три групи ясно се очер-

тава мнението, че тази компетентност е приоритет на семейното възпитание, съответно с 67,3% (родители), 53,8% (работодатели) и 57,1% (учители). Тези резултати сочат особено категорично, че макар социалната и гражданската компетентност да се приемат от всички като значима за бъдещата социална интеграция на младите хора (посочена от всички групи между 50% и 80%), тя все още не се възприема като очакване към училищното образование в същата степен, в която се възприемат общуването на роден и чужд език, математическата компетентност и дигиталните компетентности. От една страна, това е сигнал, че въпреки неудовлетвореността от образованието, което се предоставя в българското училище към момента, значителна част от потребителите и създателите на образователните услуги (родители, работодатели и учители) все още не възприемат развитието на гражданско съзнание и на социалните умения като елемент на качествено образование, макар европейските и национални политики да са насочени именно в тази посока.

По отношение на предприемачеството и инициативността също са налице разминавания при отделните групи относно тяхното място като част от училищното образование. Университетските преподаватели, учителите и учениците приоритетно посочват неговото място в училище, а родителите и работодателите – в семейството, макар разликите в мненията да са сравнително малки. Това сочи, че тази компетентност все още не е намерила своето място и грижите за нейното формиране в съзнанието на различните обществени групи се поделя сравнително по равно между училището и семейството.

Като цяло, въпросът за това къде би следвало младите хора да придобиват посочените ключови компетентности очертава интересни тенденции. От една страна, те са свързани с традиционното за българската образователна система разбиране за задължителното усвояване на уменията за общуване на български и чужд език, математическите компетентности и тези в науките и технологиите в училище, което демонстрира съхраненият ориентир към тези ключови области от човешкото познание. От друга – налице е ясно очертаваща се тенденция към промяна на традиционното разбиране за училищното образование и навлизане в него на компетентности, имащи отношение към гражданското общество и социалните умения, уменията за самостоятелно учене, предприемачеството и инициативността. В контекста на управленските перспективи в образователната сфера тази промяна е от особено значение, защото дава отправна точка за разработване и прилагане на политики, подходи и управленски концепции, които да осигурят по-ефективното усвояване на тези компетентности и същевременно да утвърдят тяхното място като значим елемент от качествено образование.

Необходимо е да се отбележат **ролята и мястото на извънучилищните институции за формиране на ключовите компетентности**, които при-

състват със значими проценти в отговорите на някои респондентски групи и в общата изследвана извадка. Особено място имат те според анкетираните лица при формирането на културната компетентност (32%), което е само със 7% по-малко от получените мнения в полза на училището и надвишава ролята на семейството. Съществена според респондентите е ролята на извънучилищните институции и при формирането на дигиталната компетентност (23%) и общуването и грамотността на чужд език (21%), като и в двата случая извънучилищните форми на работа с децата сериозно изпреварват семейството като среда за формиране на съответните компетентности. Прави впечатление, че групите, които сочат именно извънучилищните институции като основни за придобиването на културна и дигитална компетентност, както и компетентност в общуването на чужд език, са именно учителите, родителите и учениците. Тези резултати показват, че в значителна степен и предоставящите, и потребителите на социални услуги не виждат мястото на тези компетентности основно в училище, а разчитат на други фактори и субекти за тяхното усвояване.

От особен интерес за изследователския екип беше мнението на респондентите относно **мястото и значимостта в училищното образование не само на ключовите компетентности, но и на техните елементи по отделно – знания, умения и нагласи**. В Европейската референтна рамка всеки един елемент в рамките на компетентността е описан с кратка дефиниция, даваща представа за това какъв е желаният и/ или очакван резултат за личността като последствие от придобиването на компетентността. Макар самата компетентност като понятие да се разглежда като: „Комбинация от знание, умения и нагласи, подходящи в определен контекст ... от които всеки един индивид се нуждае за своята реализация и развитие, активно гражданство, социално включване и професионално утвърждаване“ [6, с. 3], от значение в настоящото изследване е не само какво място се отрежда на отделните компетентности, но и на кои техни компоненти изследваните лица поставят акцент в рамките на училищното образование.

Изследваните лица бяха помолени да определят в каква степен училището и училищното образование трябва да са ангажирани с формирането на всеки елемент във всяка една от ключовите компетентности. За всеки от елементите те разполагаха със съответната кратка дефиниция, посочена в Европейската референтна рамка, която да ги улесни в тяхното разбиране и разграничаване. Целта на така поставените въпроси беше да се проучи доколко очакванията на обществото към училищното образование са свързани с един или повече от елементите на съответната компетентност, дали някой от тях има значителен приоритет пред други и в каква степен училището следва да ги формира.

Очаквано, по отношение на **общуването на български език**, всичките

пет изследвани групи акцентират в голяма степен и на трите компонента, като се дава значим превес на уменията (84%) срещу знанията (72,1%) и нагласите (52%). И трите компонента са посочени като елемент от образованието, с който училището трябва да се ангажира във висока степен. Това потвърждава получените на предходните въпроси резултати, според които общуването на български език е считано от всички респонденти като базисна и задължителна компетентност, която следва да се придобива в училище. Акцентът тук е по-скоро върху уменията, които обществото очаква младите хора да усвояват за правилната употреба на езика. Единствено родителите дават лек превес на знанията.

Същото е и положението при компетентността, свързана с **общуването на чужд език**. Отново всички изследвани групи дават превес на уменията и включват и трите елемента на компетентността като съществени за училищното образование (69,72% за умения, 56,4% за знания и 47,26% за нагласи). Единствено групите на работодателите и учителите считат, че нагласите към чуждия език не са приоритетни за училищното образование и ги ранжират в средната степен на ангажираност на училището. Тези две тенденции, свързани с родноезиковото и чуждоезиковото обучение, ясно сочат очакванията и нуждите на потребителите на образователните услуги от активно усвояване на езика (роден и/или чужд) чрез овладяване на различни умения.

По отношение на **математическата компетентност** се наблюдава разлика в сравнение с предходните резултати. Макар и посочена на последно място от общия брой изследвани лица сред необходимите за социална интеграция ключови компетентности, получените тук резултати потвърждават нейното съществено място в училищното образование, т.е. очакванията на обществото са, че именно в училище младите хора ще формират тази компетентност в нейните основни елементи. За разлика от езиковото обучение, обаче, тук превес е даден на знанията и нагласите за сметка на уменията: 69% за знанията, 62,14% за нагласите и 52,26% за уменията. Изключение прави групата на учениците, която подрежда по значимост елементите в реда „знания, умения, нагласи“.

**Базисните компетентности в областта на науката и технологиите** представят една малко по-различна картина. Според общия брой изследвани лица най-значимият елемент на тази компетентност са нагласите – 52,54%, следвани от знанията – 48,76%, като и двата елемента се посочват като пряк ангажимент на училището във висока степен. Уменията се разполагат в средната степен на ангажимент на училището. Прави впечатление обаче, че за разлика от данните, получени за разглежданите до тук компетентности (общуване на български и чужд език и математическата компетентност), тук вече отговорите се разпределят по-значимо между високата и средната степен, в която според респондентите училището трябва да отговаря за формиране-



то на тези знания, умения и нагласи. Докато в предходните случаи получените проценти говорят за категоричност в мнението, сочещо значимост на елементите за училищното образование и негов пряк ангажимент, тук вече резултатите надхвърлят със съвсем малко 50%, а по отношение на уменията падат до 38% във високата степен и 45,2 – в средната. От тези данни може да се направи изводът, че базисната компетентност в науката и технологиите и техните елементи се възприемат от респондентите като значим елемент на училищното образование в по-малка степен, отколкото езиковите и математическите компетентности. Това потвърждава мнението на респондентите за нейната значимост, посочено в общото ранжиране на компетентностите по-горе и поставянето ѝ на предпоследно място по значимост за социалната интеграция на младите хора (след нея е само математическата компетентност).

По отношение на **дигиталните компетентности** тенденцията за висока степен на значимост и на трите елемента за училищното образование се запазва в рамките на общата извадка. Акцентът тук е поставен върху знанията (67,64%), а уменията и нагласите са съответно с почти равни проценти (около 51%). В отделните групи респонденти също няма съществени различия спрямо общата извадка, като единствено родителите и работодателите посочват уменията и нагласите в тази сфера като по-малък ангажимент на училищното образование.

**Компетентността за самостоятелно учене** представлява особен интерес. Нейното противоречиво място сред различните групи респонденти като значима за пълноценната социална интеграция, от една страна, както и различията в мненията относно средата (училище, семейство, други), в които тя следва да се развива и формира, провокира отделянето на специално внимание на ранжирането на нейните елементи в рамките на училищното образование. Спрямо общия брой изследвани лица ясно се очертава мнението, че и трите ѝ компонента са пряк ангажимент на училището, като те получават почти еднакви проценти (около 69, с минимална разлика в десетите и стотните след десетичната запетая). Този факт, от една страна, показва, че знанията, уменията и нагласите, свързани със способността за самостоятелно учене, развитие и усъвършенстване на способностите, са неразривно свързани в съзнанието на респондентите. От друга страна, обаче, тези резултати противоречат на данните, получени на въпроса за мястото, в което тази компетентност следва да се придобива, и на нейната значимост за бъдещата социална интеграция сред различните групи респонденти. Докато само 44,1% от учениците я посочват като необходима, при ранжирането на очакванията нейните елементи да присъстват във висока степен в училищното образование резултатите за тази група вече са 58,5% за знанията, 54,7% за уменията, 60,4% за нагласите. Това разминаване може да се дължи, от една

страна, на конкретно зададения въпрос за мястото на тези елементи в училищното образование, но от друга, може да сочи и тревожна концепция за това, че учениците „априори“ очакват в училище да се изучават неща, които според тях самите не са толкова потребни. Във втория случай професионалистите и научните работници би следвало да обърнат специално внимание на този сблъсък между „очаквания образователен продукт“ от училището и „нуждата“ от конкретни знания и умения, определяни от потребителя на продукта като значими или не толкова значими. Тези данни също така може да сочат и неразбиране от страна на младите хора на смисъла и значимостта на уменията за самостоятелно учене в контекста на съвременния свят и приемането им като нещо, наложено „от горе“, което значително затруднява тяхното усвояване. Разминаване между отговорите на този въпрос и на въпроса за основното място, в което компетентността за самостоятелно учене следва да се формира има при групата на родителите. Както беше посочено вече, 63,3% от родителите считат, че самостоятелното учене е приоритет на семейството, а само 34,7% смятат, че то трябва да е част от училищното образование. При анализа на мненията на същата тази група за мястото на елементите на компетентността в училищното образование резултатите са доста по-различни: между 56 и 62% от общо изследваните лица посочват знанията, уменията и нагласите, свързани със самостоятелното учене като ангажимент с висока степен на училищната институция и предлаганите от нея образователни услуги и продукти. Само между 4 и 8% сочат тези елементи като нещо, чието място не е в училище. Тази разлика от почти 2 пъти може да даде сериозна отправна точка за анализ на ролята и мястото на училището и семейството във формирането на умения за самостоятелно учене и за формиране на адекватни очаквания на родителите към училищното образование и училищната организация като цяло в тази област.

По отношение на елементите на **социалната и гражданската компетентност** отново е налице очакването на респондентите те да бъдат ангажимент на училищното образование, като при социалната компетентност се акцентира върху уменията, а при гражданската – върху нагласите. И тук, както при самостоятелното учене, е налице разминаване между мнението на отделни групи относно средата, в която тези компетентности се формират и значимостта на техните компоненти за училищното образование. Както беше посочено, според родителите, работодателите и учителите социалната и гражданската компетентност следва приоритетно да се формира в семейството. Когато се търси мнението за отделните нейни компоненти, родителите категорично сочат единствено знанията в сферата на социалната и гражданската компетентност като нетолкова значим приоритет на училището, а уменията и нагласите определят съответно с между 40 и 60% с висока степен на значимост като ангажимент на училищното образование. Само

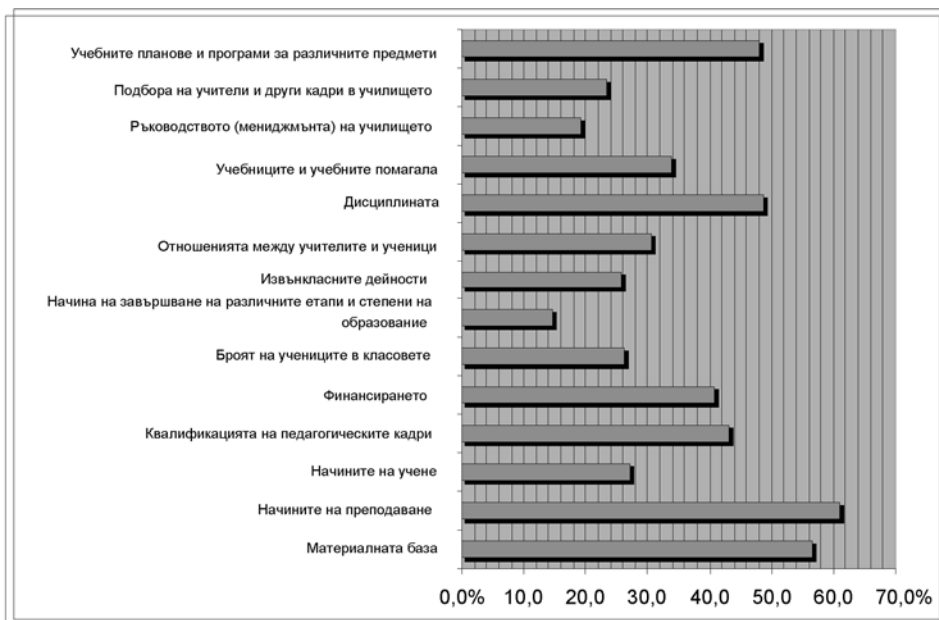
между 2 и 6% от родителите ясно смятат, че нито един от елементите на тези компетентности няма място в училището и в образователния процес там. Подобно противоречие се наблюдава и при учителите, които въпреки своите 57,1%, определящи семейството като среда за формиране на социална и гражданска компетентност, при анализа на техните елементи ги сочат като приоритет на училището с между 60 и 77%, а едва между 1 и 4 % казват, че не им е мястото там. Отново, както и при самостоятелното учене, се наблюдава противоречие между мненията на едни и същи групи респонденти в два близки въпроса, касаещи степента, в която очакват училището да осигурява образование, формиращо съответните компетентности.

Що се касае до **предприемачеството и инициативността**, прави впечатление, че фокусът на всички изследвани респонденти пада върху нагласите като основен приоритет на училищното образование (60,9%) и в значително по-малка степен върху знанията (48,2%) и уменията (51,8%). Това потвърждава тенденцията, посочена по-горе, тази компетентност да се разпределя между училището и семейството, като на училището се разчита основно да формира у младите хора независимост, решителност и мотивация да се поставят и постигат определени цели (компонент „нагласи“).

При **културната компетентност** респондентите отново се фокусират върху нагласите и уменията като приоритет на училището, въпреки разнопосочните мнения на конкретния въпрос за средата, в която тази компетентност би следвало да се формира. Разминавания в очакванията на отделните групи има дотолкова, доколкото учителите и работодателите я възприемат с по-ниска значимост като елемент на училищното образование, докато останалите групи я считат като значим и важен компонент и определят училището като средата, в която тя трябва да се формира и развива.

Като последен въпрос по същество (преди демографските въпроси), респондентите бяха помолени да посочат **първите пет (5) неща, които според тях трябва да се подобрят/оптимизират в българското училище**, за да може то да отговори адекватно на техните очаквания за качествено образование. Посочени бяха 14 елемента плюс допълнителна възможност за добавяне на свободен отговор, ако желаният избор не присъства в предварително обособените варианти. Резултатът от този въпрос е показан на фигура 3.

**Фигура 3.** Посочете приоритетните 5 елемента, които според Вас трябва да се подобрят/ оптимизират в българското училище, за да може то да отговори адекватно на Вашите очаквания и потребности от качествено обучение на учениците?



Получените данни сочат, че спрямо общия брой респонденти подредбата на елементите в училището според значимостта на нуждата от промяна е както следва (в низходящ ред):

- начините на преподаване;
- материалната база;
- дисциплината;
- учебните планове и програми;
- квалификацията на педагогическите кадри;
- финансирането;
- учебниците и учебните помагала;
- отношенията между учителите и учениците;
- начините на учене;
- броят на учениците в класовете;
- извънкласните дейности;
- подборът на учители и други кадри в училището;
- ръководството (мениджмънтът) на училището;
- начинът на завършване на различните етапи и степени на образование.

Очевидно е, че приоритетните пет елемента, на които следва да се обърне внимание, обхващат ключовите компоненти на образователния процес. Това са именно онези от тях, които са в основата на осигуряването на качествено образование и удовлетворяване потребностите на обществото от качествени образователни продукти и услуги. Същевременно прави впечатление, че ръководството (мениджмънтът) на училището като елемент е поставен едва на предпоследно място, което индикира неразбиране на неговата значимост за качеството на образованието и добрата организация на самия образователен процес. В отговорите на този въпрос на отделните групи изследвани лица се наблюдават както съпадения, така и различия. Начините на преподаване са посочени сред първите пет елемента от всички групи респонденти, а дисциплината и учебните планове и програми – от четири групи. Изключение в отношението към дисциплината правят университетските преподаватели, които вместо нея са предпочели учебниците и учебните помагала. Учениците също не отбелязват дисциплината като елемент, който следва да се оптимизира, а са предпочели финансирането и отношенията между тях и учителите. Прави впечатление също така, че с най-висок процент като необходимост от промяна дисциплината е посочена от работодателите (61,9%), следвани от учениците (53,1%), учителите (51,9%) и родителите (50%). Работодателите поставят наравно с дисциплината и необходимостта от промяна в учебните планове и програми, което ясно очертава техните потребности от личности и кадри, които притежават компетенции, различни от заложените към момента в нормативните документи и изисквания. Начините на преподаване са оценени като най-нуждаещи се от промяна от родителите и университетските преподаватели, следвани от учителите, учениците и работодателите. Квалификацията е оценена като най-проблемна от университетските преподаватели (72,4%), а материалната база – от работодателите (76,2%). Сред дадените допълнителни свободни отговори присъстват предложения като: ✓ мандатност в управлението на училището и промяна в подбора на учениците (от учителите); ✓ промяна на държавните образователни изисквания и въвеждане на тюторна система необходимост от диференциране на целите на образованието, а оттам и на технологиите на обучение за младите учители; ✓ постоянна задължителна квалификация на учителите; ✓ навлизане на външни специалисти в училището за подкрепа на извънкласните дейности (от университетските преподаватели).

Макар изложените в студията резултати да не претендират за представителност и изчерпателност по отношение на изследваните групи респонденти и анализът да очертава само най-важните и значими елементи от получените емпирични данни могат да се обосноват няколко основни тенденции в съвременните очаквания към училищното образование.

Ясно се откроява значимо ниво на **неудовлетвореност от качеството**

**на училищното образование** сред всички изследвани групи, включително и сред учителите, които играят сериозна роля именно в осигуряването на това качество. Тази неудовлетвореност от образованието се разгръща както по отношение оценката на респондентите за **нуждите и потребностите на обществото** като цяло, така и **по отношение на техните собствени очаквания**.

Очертаният от всички изследвани лица „образ“ на завършващия средно образование млад човек в контекста на ключовите компетентности, които той трябва да притежава, включва тяхното **ранжиране** в следния ред: **общуване на български език, общуване на чужд език, социална и гражданска компетентност, компетентност за самостоятелно учене, предприемачество и инициативност, културна компетентност, дигитални компетентности, базисни компетентности в областта на науките и технологиите и математическа компетентност**. Прави впечатление ясно изразената значимост на социалната и гражданската компетентност, уменията за самостоятелно учене, предприемачеството и инициативността като осъзнато необходими в съвременните социално-икономически реалности. Същевременно не може да се пренебрегне фактът, че се наблюдава **сериозно разминаване в схващанията** на различните групи изследвани лица за **мястото и значимостта на някои от тези компетентности за бъдещата професионална и личностна реализация**. Това с особена сила важи за **компетентността за самостоятелно учене, социалната и гражданската компетентност и дигиталните компетентности**. Откроява се фактът, че учениците, които са основни потребители на образователните услуги, поставят уменията за самостоятелно учене сравнително ниско в своята класация от желани и необходими компетентности, докато всички останали групи го оценяват изключително високо. Подобно е положението и при социалната и гражданската компетентност и дигиталните компетентности, които учениците не сочат като необходими и значими за бъдещата им социална интеграция. Тези мнения са в пряко противоречие с европейските и националните тенденции в образователните политики, целящи ориентирането на образованието именно към целенасочено формиране на социална адаптивност, гражданска позиция и самосъзнание, умение за саморазвитие и самоусъвършенстване и все по-висока компетентност по отношение на дигиталните технологии.

Като ясно дефиниран резултат от изследването може да се посочи **разбирането и очакването на респондентите училището да бъде основния фактор и среда за формирането и усвояването на посочените ключови компетентности**. Изключение прави социалната и гражданската компетентност, при която се дава приоритет на семейството. И тук се проявяват различията в мненията на групите относно самостоятелното учене и социалната и гражданската компетентност и приоритетната среда за тяхното формиране.

Родителите в значителна степен наблягат на семейството при усвояването на уменията за самостоятелно учене, докато останалите четири групи сочат училището като най-подходящото за тази цел място. Подобна тенденция на разминаване е налице и при социалната и гражданската компетентност, която според родители, учители и работодатели би следвало да се формира в семейството, а не толкова в училищната образователна среда. Тези различия в мненията сочат **необходимостта от адекватно и пълноценно сътрудничество между училището и семейството** с оглед изграждането на оптимални условия за усвояване на съответните знания и умения в една непротиворечива система от ценности, нагласи и взаимни очаквания.

Особен интерес представляват мненията на изследваните лица за **приоритетните елементи на ключовите компетентности, които следва да бъдат усвоявани основно в училище**. По същество, тази тенденция **въсъщност дава отправна точка за „дефиниране“ съдържанието на обучението и възпитанието в училище**, пречупено през призмата на очакваните от потребителите на образователните услуги резултати от тези два процеса – знанията, уменията и нагласите, усвоени от младия човек. Използваната като основа на изследването Европейска референтна рамка на ключовите компетентности предостави възможност да се проследи кои от тези три компонента (знания, умения, нагласи) във всяка една компетентност се считат за приоритетни в рамките на училищното образование. Установените зависимости, макар и на основата на непредставителна извадка, очертават ясната линия на **„изместване“ на фокуса в очакванията към училищното образование от „знанията“ към „уменията“ и нагласите“**. Изследвани бяха общо 10 компетентности поради разделянето на математическата от компетентността в науките и технологиите и на социалната от гражданската компетентност с цел по-точното отграничаване на техните структурни компоненти, така, както са разделени и в самата Европейска референтна рамка. От тях **получената комбинация от приоритетни компоненти**, които респондентите очакват да се формират/усвояват в рамките на училищното образование, е както следва: **два от компонентите са на ниво знания, три – на ниво умения и четири – на ниво нагласи**. Десетият компонент **въсъщност представлява цялата компетентност за самостоятелно учене**, тъй като всеки един от нейните елементи е получил почти еднакъв процент важност за училищното образование, като разликите между тях са изключително малки и статистически незначими. Така дефинирани от изследваните лица, очакваните резултати от училищното образование описват социалния тип личност, който училището следва да формира, като приоритетно притежаваща следните елементи от различните ключови компетентности:

**ЗНАНИЯ ЗА:** числата, мерните единици и структурите; основни операции и основни математически представяния, математическите термини и

концепции; съзнаване на въпросите, на които математиката може да предложи отговор (*математическата компетентност*); основни компютърни приложения за обработка на текст, таблици, бази данни, съхраняване на информация. Разбиране на възможностите и потенциалните рискове от Интернет и комуникацията чрез електронните медии правни и етнически принципи, касаещи интерактивната употреба на ИКТ (*дигиталната компетентност*);

**УМЕНИЯ:** да общува устно и писмено в разнообразие от ситуации; да търси, събира и обработва информация, да формулира и изразява аргументи устно и писмено по убедителен начин на *български и чужд език*; да общува конструктивно и толерантно в различна среда, да изразява и разбира различни гледни точки; да се справя със стреса и фрустрацията и да ги изразява по конструктивен начин (*социална компетентност*);

**НАГЛАСИ:** критично оценяване и интерес към етичните въпроси на науката и обществото като цяло (*базисните компетентности в областта на науката и технологиите*); пълно уважение към човешките права, чувство за принадлежност към дадена общност, националност; готовност да се уважават ценностите и личната неприкосновеност на другите (*гражданска компетентност*); независимост, инициативност, мотивация и решителност да се поставят и постигат цели (*предприемачество и инициативност*); разбиране на собствената културна идентичност, уважение на различието в културното изразяване, креативност и желание за развитие на естетически възприятия (*културната компетентност*)

**КОМПЕТЕНТОСТ ЗА САМОСТОЯТЕЛНО УЧЕНЕ:** *Знания за:* своите предпочитани стратегии за учене; силните и слабите страни на своите умения; търсене на образователни и квалификационни възможности. *Умения:* да достига, взема, обработва и асимилира ново знание и умения, ефективно да управлява собствените модели на учене, кариера и работа; да постои в ученето; да проявява самодисциплина и концентрация, да работи съвместно с другите в процеса на учене. *Нагласи:* мотивация и увереност да се преследва и успява в ученето, за решаване на проблеми, справяне с препятствия и промени.

Така очертаваният от респондентите очакван резултат от училищното образование, разбира се, не може да се абсолютизира, тъй като разделението на компонентите в рамките на една и съща компетентност е условно. Тези компоненти не могат да бъдат формирани независимо един от друг и именно в това е смисълът на понятието „компетентност“ – съвкупност от множество и разнообразни елементи, които образуват едно цяло. Въпреки това тези мнения дават сериозна отправна точка за размисъл по отношение на бъдещото развитие на училищното образование в контекста на съвременните очаквания към него и на световните и европейски тенденции. Прави впечат-



ление, че в горепосочените приоритетни елементи превесът е на страната на нагласите, особено на онези от тях, които са свързани с общочовешките ценности и вътрешно присъщите на личността концепции и мотивация. Успоредно с това основните умения се фокусират върху способността за общуване – на различни езици, в различна среда и по социално приемлив начин. Компетентността за самостоятелно учене също е ключова в рамките на училищното образование. Всичко това очертава съвременните очаквания към училищното образование като много повече ориентирани към формиране на личностни качества, вътрешно присъщи ценности, норми и форми на поведение, т.е. понятия и концепции в полето на възпитанието, отколкото към натрупване на знания, съждения и предаване на обеми от информация, което се свързва с традиционния процес на обучение. Това, естествено, поставя на дневен ред въпроса: „Доколко и в каква степен обучението и възпитанието в съвременното българско училище се намират в хармоничен баланс, осигуряващ постигането на очакванията за качествено образование?“ И още – какво може да се направи по отношение организацията и управлението на образователната система и на училището в частност, така че да се оптимизира неговата дейност и то да отговори на поставените от обществото очаквания?

Именно в търсене отговорите на тези въпроси е необходимо да се очертаят и някои **перспективи пред управлението на училището и на образователната система като цяло**, основани на очертаното по-горе актуално състояние на съвременните очаквания към предоставяните от него образователни услуги и продукти. В контекста на повишаване удовлетвореността от училищното образование от съществено значение е системното и задълбочено проучване на нуждите и потребностите от образователни услуги на основните „клиенти“ на училището, както и на техните очаквания и схващания за „качествено“ образование. Това проучване, осъществявано на различни нива – национално, регионално, местно, ще даде възможност на отговорните субекти своевременно да оптимизират образователните политики, стандарти и концепции така, че да бъдат достатъчно гъвкави и адаптивни към изискванията на съвремието. В практически план, на национално равнище това означава анализ, прецизиране и изработване на такива учебни програми, които да интегрират в себе си в оптимална степен нуждите на обществото от определен тип личности и кадри, от една страна, и възможността за вариативност при тяхното изпълнение в зависимост от индивидуалните способности, интереси, наклонности и желания на самите ученици – от друга. Не случайно и изследваните респонденти сочат промяната в учебните планове и програми като един от основните елементи, които да се оптимизират в образователната система.

Представените очаквания към съвременното образование имат своите

проекции и по отношение подготовката, квалификацията и преквалификацията на педагогическите кадри. Именно начините на преподаване и квалификацията на учителите са посочени от изследваните лица като нуждаещи се от промяна с оглед постигане на качествено образование. Реализирането на изведените концепции за личностно развитие, усвояването на очакваните знания, умения и нагласи предполагат съществено изменение в традиционните преподавателски подходи. Това, от своя страна, означава изместване на тежестта в подготовката и продължаващата квалификация на учителите от чисто съдържателната компетентност (високо ниво на знания в съответната предметна област) към методическата компетентност, а именно – уменията за подбор, планиране и реализиране на разнообразни педагогически методи за предаване и овладяване не само и не толкова на знания, но също така и за формиране на умения, на нагласи, отношения, качества и форми на поведение. От управленска гледна точка това означава промяна в учебните планове и програми, имащи отношение към подготовката и обучението на педагогическите кадри, така че те да са в крак със съвременните реалности и изискванията на обществото към тях, както и създаване на гъвкава и ефективна система за продължаваща квалификация на учителите съобразно нуждите, очакванията и способностите на учениците. Всичко това е свързано с трансформация на ролята на училището и учителя от основен източник на информация в медиатор между ученика и множеството общодостъпни информационни масиви и в сътрудник и ментор в саморазвитието и самоусъвършенстването на младия човек.

По отношение на управленските перспективи, които могат да се очертаят пред училището в резултат на проведеното изследване, на първо място следва да се постави разбирането на значимостта на училищното ръководство (мениджмънт) за цялостната организация и реализиране на образователния процес. Макар изследваните лица да не сочат този елемент като приоритетен за промяна, неговата роля не бива да бъде пренебрегвана. В контекста на съвременните очаквания към училищното образование основните управленски перспективи пред училището са свързани с превръщането на училището 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. Директорът и начинът на неговото управление имат пряко влияние върху изграждането на училището като умален модел на обществото, със съответните традиции, норми на поведение и перспективи за интеграция и реализация. От разбирането и изискванията на директора зависят и начините на преподаване, и училищният учебен план (макар и в значителна степен регламентиран на национално ниво), и непрекъснатата квалификация на педагогическите кадри, и микроклиматът, и материалната база, и дисциплината. В този смисъл всеки един елемент от училищната

организация може да бъде структуриран така и така да взаимодейства с останалите нейни елементи, че 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.

Както вече беше посочено, представеното в настоящата студия емпирично изследване не може да претендира за представителност и изчерпателност на възможните гледни точки. Въпреки това то очертава някои ключови тенденции в очакванията и потребностите на различни обществени групи към същността на образованието, което младите хора трябва да получават в училище. Изведените параметри на тези очаквания могат да служат като отправен пункт и критерий за качествено управление на училището, като същевременно образуват основополагащата рамка, върху която да се формират концепциите и политиките в образователната сфера, да се търсят нови подходи в мениджмънта на образователните организации и да се разработват и предлагат конкретни управленски технологии, които да оптимизират образователния процес и управлението на училището като цяло.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015 г.).
2. Питекова, Р. Въведение в маркетинга на образованието. Габрово, 2011.
3. Първанова, Й. Съвременни очаквания към училищното образование. – *Педагогика*, 4/2011, 110–117.
4. Радев, Пл. Оценяване на качеството на процеса и резултатите от обучението и образованието. – В: Педагогика. Пловдив, 2007, с. 346 (по: Чавдарова-Костова, С. Идеята за равен достъп до образованието. Политически и концептуални основания. 2011, с. 113).
5. Съобщение на комисията до Европейския парламент, Съвета, Икономическия и социален комитет и Комитета на регионите. Подобряване на способностите за XXI век: Програма за европейско сътрудничество по въпросите на училищата.
6. European reference framework. Key competences for lifelong learning. Belgium, 2007.

*Постъпила ноември 2011 г.*



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## СЕМЕЙСТВОТО В ПРЕВЕНЦИЯТА НА УПОТРЕБАТА НА ПСИХОАКТИВНИ ВЕЩЕСТВА (Системен подход)

ВАЛЕНТИНА МАРИНОВА

*Valentina Marinova.* THE FAMILY IN DRUG PREVENTION AREA (SYSTEMIC APPROACH)

The study reviews the concept of family and family education in modern pedagogical science. The family is considered the paradigm of the systemic approach and in particular the structural approach of family psychotherapy. The author make a description of the “syndrome of emotional abuse“ of children and the function of a child problem behavior as a symptom for the entire family system.

В студията чрез системния подход се анализира семейството като фактор в превенцията на употребата на психоактивни вещества (ПАВ) от деца и се изясняват основни теоретични постановки, свързани с: понятието „система“; структура на семейството; емоционална злоупотреба; функция на симптома в семейната система.

Системният подход е сравнително нов и по-малко познат и разпространен като практика у нас. Той се появява като противовес на индивидуалистичния подход в средата на миналия век и навлиза категорично в социалната работа. Системният подход променя коренно виждането за човека и проблемите в областта на психичното здраве и се отнася към един от основните

модели при работа със семейства. Той въвежда промяна в разбирането за патологията, която може да бъде вътре в пациента (индивидуалистичен подход), в неговия социален контекст (социален подход) или в обратната връзка между носителя на проблемното поведение и контекста, в който той живее (системен подход). Има няколко аксиоми, които са съществени за системния подход:

- човек влияе на контекста, в който живее, и самият той се повлиява от него чрез непрекъснато повтарящи се поредици от взаимодействия;
- човекът, който живее в семейство, е член на социална система, към която трябва да се адаптира; неговите действия се управляват от характеристиките на системата;
- всеки член на системата отговаря на въздействията в другите елементи на същата система и може значително да ги повлияе;
- върху носителя на проблемното поведение могат да се правят индивидуални интервенции, но трябва да се има предвид цялото;
- промените във фамилната структура водят до промени в поведението на членовете на тази система.

Взаимнозависимите връзки между всички членове на семейството са силен ресурс за развитие и справяне с проблемното поведение на децата, но могат да бъдат и източник на задълбочаващи се проблеми. Използването на силните страни на всяко семейство за справянето с трудностите с детето е най-важната задача на всеки професионалист. Това означава да познаваме семейната динамика и да можем да съпътстваме и подкрепяме семейството в неговите позитивни промени и да спираме тези взаимоотношения, които пречат на тяхното утвърждаване.

## СЕМЕЙСТВОТО КАТО СИСТЕМА

Системният подход обръща внимание на уникалния семеен контекст и как той взаимодейства с по-общия контекст на културата и обществото. В книгата си „*Family Therapy: Theory and Practice*“ Лин Хофман отбелязва, че когато разглеждаме семейството като система, се има предвид, че системата е „една цялост, чиито части са свързани и в непрекъснато взаимодействие, като запазват своята цялост“ [7, с. 76]. Това свойство на системите е известно във фамилната терапия с термина „семейна хомеостаза“, въведен през 1954 г. от Дон Джаксън. *Хомеостатичността* е основна характеристика на всяка система. Това означава, че всяка система се стреми да се запази и да не се разпадне. Приложението на това свойство на системите в практиката би означавало, че ако искаме да въведем промяна в някакво поведение, то следва да реорганизираме цялата система, а не да провокираме промяна

само в един отделен неин член. Обратното би означавало да пренебрегнем факта, че появата на проблемно поведение има специфична функция в конкретната система (семейство), а именно, че се стреми да запази системата цяла. Това е теза, доказана от практиката на фамилените психотерапевти, които забелязват, че ако се отстрани проблемното поведение, много скоро след това се появява друг проблем или се връща старият. Този факт показва, че справянето с проблема не касае единствено мотивацията на носителя на проблема (идентифицирания пациент), нито неговите индивидуални особености. Системата отново да се връща към предишното си състояние, т.е. стреми се да остане в стабилно състояние.

Друг принос на системния подход е, че дава нов обяснителен модел за човешките отношения, а именно циркулярен срещу причинно-следствен модел. При причинно-следствения модел се приема, че ако знаем причината за възникването на проблема, ще можем да отстраним последствията, т.е. това, което определяме като проблем. При системния подход връзката между хората, събития и отношения е циркулярна и тогава не можем да приемем, че има една или няколко конкретни и ясни причини за определено поведение. Този възглед води началото си още от древността. Хипократ е казал, че „всички части на организма формират кръг, следователно всяка част е едновременно начало и край“ [6, 188–203]. Този постулат започва да се прилага в конкретната практическа работа със семейства едва от средата на XIX в., когато взаимодействието между различните елементи на системата става основен фокус на практическата работа на системните терапевти.

Ето един често срещан пример: ако съпрузите от една брачна двойка споделят, че имат конфликти, тъй като жената много говори и постоянно задава въпроси, а мъжът е затворен и мълчалив, то бихме стигнали до „задънена улица“, ако се опитваме да разберем дали тя говори много, защото той постоянно мълчи, или той мълчи, защото тя не спира да говори. Ако сведем техния проблем до индивидуалните им характеристики – тя е твърде екстравертна, а той – твърде интровертен, неизменно ще провокираме и засилим очакването на двамата съпрузи да им бъде казано кой греши, като всеки от тях смята, че това е другият. Системният подход би поставил акцента на това какво друго се случва с двойката освен този проблем и какво изразява тази „симптоматика“; в кои други области от живота им могат да се забележат тези взаимно засилващи се крайни форми на поведение и т.н. Т.е. идеята е да се изследва контекстът, за да се намери смисълът на това поведение за конкретната двойка, да се изучи ролята, която играе в техните отношения, и съответно да може да се промени, така че животът им да стане по-добър.

Какво прави една група от елементи система? Отговор на този въпрос дава екипът на Mental Research Institute, Пало Алто, САЩ, в който провеждат изследователска работа Пол Ватцлавик, Джон Уикланд, Ричард Фиш,

Дон Джаксън, Вирджиния Сатир и др. Работейки със семейства, те установяват, че свойствата и принципите, на които са подчинени взаимодействията в неживите системи (принципи на математическата теория за организацията на числата в групи), са характерни и за живите системи (семейства, групи, общности)<sup>1</sup> [12, 3–6]:

- Всички комбинации, трансформации и операции между груповите членове дават нов трети член, който поддържа груповата структура.

*Отнесено към семействата, това е принципът на хомеостазата и означава, че всяко семейство реализира и поддържа правила, които са ориентирани към запазването на неговата структура. Т.е. семейството не е сбор от неговите индивидуални членове, нито характеристиките на семейството могат да се опишат чрез техните индивидуални характеристики. Ако едно дете е много тревожно, това не може да се обясни с неговите личностни особености, както и с това, че например единият родител е прекалено строг, а другият прекалено позволяващ. Обяснението за тревожността на детето би следвало да се търси във взаимодействието на родителите и формираната в резултат на това взаимодействие семейна организация, част от която е и симптомът на детето (тревожността).*

- Последователността на действията и операциите, изпълнени от всеки групов член в съответствие с правилата на тази група, може да се промени, без да се променя на практика резултатът от тези действия.

*Ако се продължи с посочения по-горе пример, това би означавало, че ако родителите променят поведението си, но без да променят правилата на взаимодействие в семейството, детето ще продължи да бъде тревожно. Т.е. бащата може да бъде по-малко строг, но това да не промени крайния резултат, ако не се променя правилото, което бива обслужвано чрез този симптом. Правилото в дискутираното семейство може да е: мъжете трябва да са силни и не бива да изразяват чувствата си, което води до невъзможност двамата съпрузи да постигат удовлетворително емоционално общуване. Или пък родителите имат съгласие по въпроса, че не трябва да имат конфликти помежду си и те никога не разрешават конфликтите си, още повече - никога не ги валидизират. Ако това правило си остане същото, каквито и поведенчески промени да настъпят в единия или в другия родител, промяната ще бъде кратка и детето скоро ще се върне към своята симптоматика.*

- Всеки групов член притежава от характеристиките на другите членове, с които е организиран в една и съща група.

---

<sup>1</sup> Изброените принципи са от „Change. Principles of Problem Formation and Problem Resolution“, Paul Watzlawick, John H. Weakland, Richard Fish [12]. Примерите в курсив са на автора на студията.



*В системния подход към семействата на практика индивидуалните характеристики остават на втори план, защото всеки човек се разглежда като част от системата, към която принадлежи, т.е. той е носител на всички нейни характеристики. Ако детето е прекалено тревожно, то това е характеристика на цялата семейна система и тогава стои въпросът кой друг член на това семейство също е тревожен, но го изразява по-малко или не го изразява изобщо.*

Описаните принципи поставят в различна плоскост подхода към проблемното поведение. На него се гледа като обусловено от цялата система и като такова то изпълнява ролята да поддържа семейната хомеостаза. Ако отстраним симптоматичното поведение, без да е постигната промяна в правилата и структурата на системата, тя или ще се разпадне, тъй като не е подготвена за това, или симптомът отново ще се появи. Това обяснява защо много родители споделят, че са „направили всичко“ до момента и въпреки това няма никаква промяна или тя е изключително краткотрайна и детето отново се връща към проблемното поведение.

Необходимостта от работа с цялото семейство, когато има проблем с едно от децата, не се отрича от специалистите. Но не всяка работа със семейства може да изпълни основната задача – да се постигне реорганизация на семейната структура и правила, така че семейството да остане стабилно и в същото време да няма нужда от симптома. Много подходи претендират, че работят със семейството, но често те имат предвид само това, че събират фамилните членове заедно в една консултативна сесия. Ако един подход е ориентиран към членовете на семейството като единици, а не като цяло, например: всеки от членовете на семейството има свой собствен терапевт; членовете на семейството имат един и същ терапевт, но той работи с тях поотделно или идентифицираният пациент има терапевт, който понякога консултира и другите членове, това *не е* прилагане на системен подход. Системният терапевт (консултант) променя фокуса на интервенцията от индивидуална патология към системна патология. Тази съвременна тенденция Иван Иванов описва в статията си „Диагностиката в социалната работа със семейството“: „Традиционно, в социалната педагогика акцентът на интервенцията е детето, което се тълкува като симптомоносител. Семейството има периферийна роля. Този подход се счита все повече за изчерпан. Семейната система трябва да се превърне в център, който се създава и поддържа за живот в обкръжаващата среда и който определя социалния статус и роли на детето. Семейният подход в диагностиката в противоположност на индивидуалния е основата на системната семейна стратегия, за помощ на хората в техните взаимодействия с другите и за изменение на отношенията във и извън семейството“ [Millard, В: 4, с. 10]. „На проблема не се гледа като на симптом в медицинския смисъл на думата, а като на реакция отговаряща

на тези форми на вътрешна семейна комуникация, от които е била провокирана“ [10, с. 106].

Един от начините, по които не бива да се работи със симптоматичното поведение, е да се внесе промяна само в един от хората, включени в близкото взаимоотношение, защото симптомът помага на системата да остане в равновесие и да не са разпадне, както и дава информация за семейната структура. В този смисъл ще бъде разглеждана и употребата на психоактивни вещества (ПАВ) сред децата – като дисфункция на цялото семейство на детето, а не като негова индивидуална характеристика.

## СТРУКТУРА НА СЕМЕЙСТВОТО – ТЕРМИНОЛОГИЧНО УТОЧНЯВАНЕ И СЪЩНОСТ НА ПОНЯТИЕТО

Терминът „структура на семейството“ има две измерения/значения. Едното е по-често срещано и познато в научната литература и описва състава на семейството. Може да се срещне и като „семейна композиция“, защото се занимава най-вече с демографските характеристики на семейството: броя на членовете на семейството, пола и поредността на децата, наличие или липса на двама родители, на други членове от разширеното семейство и др. Другото значение/измерение на термина „семейна структура“ е създадено от „ориентираните към семейството системни подходи и конкретно от структурния подход към семейството. Той засяга транзакционните модели на семейството, както и неговите поведенчески модели, роли, граници, йерархия, стил на комуникация“ [8, 475–501]. В студията **понятието „семейна структура“ ще се използва само тогава, когато се има предвид транзакционните измерения, а терминът „семейна композиция“ или състав на семейството – когато се има предвид демографските характеристики на семейството.**

В книгата си „Семейна педагогика“ авторът Иван Иванов поставя основен акцент върху тезата, че „социализацията е главната функция на семейството спрямо детето, а взаимоотношенията родители–деца *никога не са равностойни и симетрични* [5, с. 5]. Семейството функционира като система от различни нива, с различни роли и отговорности. Това е основен критерий за психично благополучие в семействата.

През 60-те години на миналия век, когато се утвърждава структурният подход, терапевтите, които работят със семейства, подчертават колко важна е подкрепата на родителския авторитет, особено ако в развитието на детето има отклонения. Това е свързано с идеята за признаване на неравенството между детето и родителите [10, 23–25]. В този смисъл структурният подход описва йерархичната организация на семейството, като поставя родителите в позиция да отговарят за детето си – това е аксиома. Коалициите между

поколенията, например родител–дете, не се поощряват и се блокират. Това означава, че за да изпълни своята основна задача – а именно отглеждането и възпитанието на децата си в една сигурна и защитена среда – семейството трябва да очертае своята граница от външния свят, от една страна, но също така и вътрешните граници на отделните субсистеми – родителска и детска, от друга страна. Тази граница се очертава първо от съпругеската двойка, която има за основен приоритет да се обособи от своите родителски семейства и да създаде нова единица, функционираща автономно и зряло. При появата на детето настъпва радикална промяна в семейната организация – появяват се субсистеми: родителската и детската, които формират вътрешногенерационна граница. Съпругеската субсистема е най-решаващият фактор за създаване на транзакционни патерни и външни граници на семейството [8, 475–501]. Това означава, че партньорското взаимодействие между съпрузите е най-значимият фактор за модела на семейната организация и правилата относно вида на границите между отделните субсистеми в семейството, от една страна, и между семейството като отделна система и външния свят, от друга. Реорганизацията в семейството, настъпваща с появата на детето, се базира на заложените от партньорската двойка модели, които касаят определянето на новата граница родители–дете.

Според структурния подход във фамилната терапия границите между подсистемите в семейството (родителската и детската), както и тези, отделящи семейството от външния свят, се определят като: нормално-пропускливи, дифузни (прекалено отворени) или дезангажирани (прекалено затворени) [11, с. 54].

Видовете граници се изобразяват графично по следния начин:

Дезангажирани (прекалено затворени) граници	_____
Нормално-пропускливи граници	-----
Дифузни (прекалено отворени) граници	.....

Различните видове граници описват специфични комуникационни стилове в семействата, които са един от най-силните индикатори за психично здраве или наличие на сериозна дисфункция. Дисфункционалната семейна структура се характеризира с т.нар. **транс-генерационни коалиции** – например коалицията между един от съпрузите и някой от неговите родители и/или между един от съпрузите и някое от децата. Друг силно дисфункционален механизъм, установен от качествените изследвания, е трайното заемане на едно от децата на позиция в по-горната – родителската подсистема, в ролята на т.нар. *дете-родител (parental child)*.

Нормално пропускливите граници са характерни с това, че в семейството се осигурява лично пространство за всеки индивид; пространство за несмущаван контакт между него и принадлежащите в същата подсистема; както и за взаимодействието му с всеки един от представителите на другата подсистема. Вътре в рамките на подсистемата на равните (например в детската подсистема) се развива известно разпределение на ролите и взаимодопълване. Тя представлява експериментална среда за по-нататъшните взаимодействия с връстници и партньори. Според Салвадор Минучин повечето семейства попадат в широката нормална граница. Семействата с прекалено отворени или прекалено затворени граници са модел на общуване или предпочитание на семействата към конкретен транзакционен стил. Това все още не е индикатор за качествена разлика между функционално и дисфункционално развитие. Повечето семейства минават през периоди, в които границите между субсистемите са в някоя от описаните две крайности. Това може да е предпоставка за *възможна* патология. Например: твърде високата степен на преплетеност между майка и дете може да доведе до изключване на бащата, който става крайно дезангажиран. Прекрчаването на генерационната линия може да доведе до коалиция между майка и дете. В резултат на това може да се затрудни развиването на автономността на детето, което да е важен фактор в развиването на проблемно поведение.

Функцията на границите е да осигурят диференцираност на системата. Всяка семейна субсистема (родителска, съпружеска и детска) има специфични задачи и специфични изисквания към своите членове. Развиването на личностни умения, които членовете на субсистемата постигат, е предпоставка за свободата на тази субсистема от външните влияния на другите субсистеми. Например: взаимодействието между съпрузите изисква свобода от влиянията на роднините и децата и също така понякога от хората извън семейството. Развиването на умения за договаряне с връстници, които се учат с братята и сестрите, изисква известна степен на свобода от влияние от страна на родителите.

Съставът на семейните субсистеми, организиран около семейните функции, не е толкова значим фактор, колкото яснотата на границите на субсистемите. Въпреки че пресичането на генерационната граница се отчита като сериозна дисфункция, това не означава, че ако родителската субсистема включи в определен момент например баба или дори – под натиска на определени събития – дете (така нареченото родителстващо дете), това е дисфункционално. При този вариант семейството също може да бъде функционално, ако границите на отговорностите на авторитетите са добре очертани и ясни [8, 475–501].

Според С. Бъчева има три типа семейства по отношение на вида граници: с нормални, с непроходими и с дифузни граници, като всяко от тях има свой собствен профил [2, с. 406].

## СЕМЕЙНА СТРУКТУРА И ЕМОЦИОНАЛНА ЗЛОУПОТРЕБА

Емоционалната злоупотреба е една от най-значимите причини за появата на девиантно поведение при децата. Този дисфункционален механизъм на семейно взаимодействие включва в себе си, от една страна, сериозно нарушени партньорски отношения между родителите и – като директна последица от първото – силна връзка между детето и единия от родителите, от друга. На практика във всяко едно от семействата, които имат дете, употребяващо ПАВ, е налице силна неудовлетвореност на родителите в ролята им на партньори и изместване на този проблем към симптоматиката на детето. Темата за емоционалната злоупотреба е толкова по-сложна и значима поради факта, че и в обществения, и в семейния контекст прекалената близост между родител и дете не се приема за „опасност“, пряко свързана с благополучието на детето. Употребата на ПАВ от деца е разпространена сред различни социални слоеве, възрасти, географски райони и култури. Има обаче един безспорно общ фактор, който се среща при всички случаи на сериозна употреба от деца, а именно – емоционалната злоупотреба. „Семейната структура“ и „емоционалната злоупотреба“ са термини, въведени и изследвани в практиката на фамилените терапевти. Връзката между тях е, че емоционалната злоупотреба става водещ механизъм на отношенията родител–дете там, където има трайно и за дълго време установена дисфункционална семейна структура.

Създадената силна връзка между единия родител и едното дете е подчинена на задоволяването на емоционалните потребности на родителя, в резултат на което детето не може да реализира задължителните за своето жизнено развитие задачи: формиране на индивидуалност; постигане на автономност; създаване на здрави и силни партньорски и приятелски връзки извън семейството. Това го прави зависимо, несамостоятелно, объркано по отношение на собствените му потребности и чувства, плахо и несигурно при отстояване на собствената позиция. За да се появи устойчиво такова явление в семейството, със сигурност като предпоставка съществува сериозна дисфункция между двамата родители в ролята им на съпрузи. Затова и именно става възможно детето да заеме мястото на единия от родителите, като негов партньор. Патрисия Лав, американски фамилен терапевт и автор на „Какво да правим, когато любовта на един от родителите ни контролира нашия живот“, описва трайните последици от формирана свръхблизка връзка между едно от децата и единия от родителите като синдром на „емоционалния инцест“. Тя дава и специфичен термин за детето, което участва в това взаимоотношение – „избраното дете“. Ето някои от неговите характеристики [9, 9–36]:

„Това е дете, което е извор на емоционална подкрепа на един от родителите си; което се чувства по-близо до един от двамата родители; има чувството, че родителят не иска то да напусне дома (например да създаде сериозна и трайна емоционална връзка); получава послание от родителя, че нито един от неговите приятели не е достатъчно подходящ за него; чувства, че трябва да държи своите емоционални нужди настрана, за да защити родителя си; чувства се отговорно за щастието на родителя си; чувства се обсебено от родителя си; родителят има нереалистични очаквания към него; единият от родителите е зависим към алкохол, наркотици и/или работа, интереси изключително насочени извън семейството; това е дете, на което родителят му е като приятел.“

При тази междупоколенческа коалиция се съдържа, макар и не в същата степен, характерната за реалния инцест подмяна на приоритета на емоционалните потребности на детето с този на емоционалните потребности на родителя. По тази причина трансгенерационната коалиция е краен израз на *дифузна граница* между детската и родителската подсистема и се счита за вид злоупотреба с детето – злоупотреба от емоционален тип, със значими последствия върху емоционалното му развитие. За разлика от случаите, когато е подложено на физическа злоупотреба и детето е наясно, че с него е направено нещо лошо и против неговите интереси, то при емоционалната злоупотреба то е затруднено да развие съпротива и да търси защитно поведение към такъв тип „емоционално въвличане“. Дори напротив, децата, които участват в трансгенерационна коалиция, израстват с усещането, че са били специални, че са били отличени от родителя си, уважавани и зачетени. Едва в късния им живот на възрастни хора успяват да си дадат сметка за щетите от участието в такива взаимоотношения. Всъщност това е един от механизмите, чрез които детето израства зависимо, недиференцирано спрямо родителите си и без умения да създава трайни и емоционално значими връзки извън семейството.

Според Патрисия Лав едно от най-често срещаните затруднения на личностите, преживели емоционална злоупотреба в своето детство, са: развиване на зависимост; депресия; невъзможност да създадат удовлетворяващи партньорски връзки.

Емоционалната злоупотреба може да има различни проявления. В някои от случаите детето бива третирано като партньор на единия от родителите, в друг случай като негов приятел. Но като цяло емоционалната злоупотреба в отношенията родител–дете има две общи фундаментални характеристики:

„1) Родителят използва детето, за да задоволи и удовлетвори свои нужди, които би трябвало да бъдат удовлетворени от друг възрастен; родителят се обръща към детето, за да черпи от тези отношения интимност, компания, съвети, разрешаване на проблемите си, емоционално облекчение. Детето не

може да се справи със задоволяването на тези нужди и търпи последиците и ефектите от това и през живота си като възрастен, най-вече с това, че му е трудно да създаде трайна удовлетворяваща партньорска връзка, както и да има позитивни равностойни контакти със своите връстници; 2) Родителят игнорира много от нуждите на детето си. Когато родителят се е обърнал за емоционална подкрепа към детето си, то съответно много рядко може да получи адекватна защита, отглеждане, насочване, подкрепа, дисциплина. Вместо родителят да отговаря за подходящото посрещане на нуждите на детето, става обратното – детето остава отговорно да запълва емоционалните нужди на родителя си“ [пак там, с. 103].

Някои от общите характеристики на семействата, в които е установен синдромът на емоционалната злоупотреба, според Патрисия Лав са [пак там]:

- На родителите им липсва среда от други възрастни хора, от които да черпят емоционална подкрепа. Тези родители обикновено са самотни, разведени, овдовели или с неудовлетворителни брачни (съпругески) отношения; емоционалната подкрепа, която трябва да получават от техни приятели и/или партньор, е заменена от емоционална подкрепа от страна на едно от децата.

- Когато в семейство с двама родители единият от двамата е силно свързан с детето, за сметка на отношенията си със своя съпруг/а, то родителят, който е изолиран, изпитва силно чувство на гняв и ревност. Ако в семейството няма критичност относно този аспект на емоционалната злоупотреба, т.е. ако това е приемлив модел на взаимоотношения и за двамата родители, никой от тях не може да даде израз на необходимостта от промяна на този модел. Много трудно се намира основание за критика например към майка, която се грижи всеотдайно за детето си. Липсата на логична обосновка за наличието на гняв от „отдаването“ на детето кара родителят, който е „в сянка“, да се оттегли още повече от взаимоотношенията, а в някои случаи и да злоупотребява физически с „избраното дете“.

- В семейства, в които има повече от едно дете, се наблюдава засилена степен на конкурентност между братята и сестрите. Съперничеството между сиблингите може да се открие във всяко семейство, където има повече от едно дете. Но когато едно от децата е поставено в непропорционална позиция спрямо родителската обич и внимание (позиция на детето на нивото на родителя, вместо на нивото на неговия сиблинг), то съперничеството е продължително и има трайни и сериозни разрушителни ефекти.

Тези наблюдения карат авторката да заключи, че една от основните сфери на интервенция са съпругеските отношения, защото „*добър родител значи добър партньор*“, т.е. пълноценните, смислени съпругески отношения са превенция на синдрома на емоционалната злоупотреба.

Отнесено към разглежданата тук тема, това означава, че всяка практическа работа с деца, употребяващи ПАВ, трябва да подкрепи развиването на функционални взаимодействия между родителите, за да се провокира здравословна промяна в детското поведение.

## ФУНКЦИЯ НА СИМПТОМА В СЕМЕЙНАТА СИСТЕМА

След като сред специалистите се утвърждава виждането, че семейството е система от взаимосвързани части, се променя и подходът им към симптоматичното поведение, в това число и на поведенческите симптоми, които децата проявяват. Различните практики имат специфични решения към симптома и предлагат конкретни стратегии за неговото преодоляване. Общото между всички тях обаче е, че гледат на това като на опит да се запази семейната хомеостаза и да се разреши, макар и по неподходящ начин, възникнал проблем в семейството, т.е. симптомът не е индивидуална характеристика, а израз на семейна дисфункция. Каква обаче е специфичната роля на симптоматичното поведение на децата в периода на юношеството, когато обикновено се появява употребата на ПАВ?

Употребата на наркотици от юношите отговаря на емоционалната потребност на младите хора да експериментират и да правят „опасни неща“, символ на тяхното порастване и стремеж да бъдат независими. Донякъде това е и опит да търсят отговор на екзистенциални въпроси като: кой съм аз, къде са моите граници, мога ли да бъда автономна личност, мога ли да се грижа за себе си сам; мога ли да бъда възрастен. Това е време на утвърждаване на личността, изострена чувствителност, емоционални кризи, създаване на значими връзки извън семейството. В древните общества порастването на децата е било подкрепено от ритуалите на инициация, които дават отговор на тези въпроси и въвеждат младия човек в обществото на възрастните, т.е. тези обичаи са решавали психологически проблеми. В съвременното общество ритуалите на инициация не съществуват. Няма ясни и категорични критерии кога едно дете вече е станало отговорен и зрял млад човек. Както при ритуалите на инициация, така и в нашето съвремие ориентирите за това се дават от възрастните. В древността са съществували членове на общността, които били оторизирани да изпълняват функцията да съпроводят детето през процеса на инициация. Това не са неговите родители, а друг възрастен – жрец, гуру. Ритуалите са имали две основни задачи: да ознаменуват порастването на малкото дете и да помогнат на майката да се справи с раздялата. Двата процеса са взаимно засилващи се: колкото майката е по-подготвена да приеме и подкрепи порастването на детето си и раздялата с него в ролята му на дете, толкова то ще може по-сигурно и спо-



койно да встъпи в света на възрастните. Колкото детето по-уверено прави крачки към своята самостоятелност, толкова и майката ще може по-лесно да приеме неговата нова социална роля. Ритуалите са успявали да отговорят адекватно на настъпващите в децата промени, които са плашещи за самите тях и са свързани с неразбиране на собствените емоционални състояния и колебания. От друга страна, това е труден период и за родителите, които се сблъскват с рязка смяна на настроенятия, пълно отрицание на норми и правила, бунт срещу възрастните, потайност и по-малко споделяне въщи. Родителите често казват, че не могат да познаят детето си, че „все едно не е същото“. От гледна точка на психичното развитие това е времето на утвърждаване на идентичността и практикуването на различни роли.

В този период приятелската среда става все по-важна, отговорите се дават от връстниците и правилата се определят от тях, желанието на подрастващите да бъдат като другите е особено важно. Конформизмът с групата на връстниците се увеличава рязко. Юношите оценяват себе си и поведението си чрез реакциите на своите връстници, а не чрез оценката и одобрението на възрастните. Така връстниците стават много значими за емоционалното и психологическо развитие на тийнейджърите. Приемането от тях е от първостепенно значение, а отхвърлянето може да се преживява изключително драматично.

В периода на юношеството желанието за поемане на рискове също се увеличава. Юношите имат чувството за неуязвимост и нагласата „това няма да ми се случи на мен“. Мисленето на тийнейджърите е във времевата рамка „тук и сега“ за разлика от възрастните, които са ориентирани към бъдещето. Ето защо непосредствените преживявания надделяват над бъдещите рискове. Нормите, зададени от групата на връстниците, имат много силно влияние върху индивидуалността на юношата, като приемането и съгласяването с връстниците е най-важно. Така възможността юношата да изгуби определен статус сред връстниците си, да бъде отхвърлен или подиграван, или да изглежда незрял и неопитен, може да бъде много по-опасно или нежелано за него, отколкото възможният риск при употребата на ПАВ например. Много често начините, чрез които младите хора опитват да постигнат своята автономност, могат да бъдат незрели, неадекватни и дори противоречащи на общоприетите социални норми и изисквания. Всички тези прояви, които младите хора имат, са сигнал най-вече за необходимостта от промяна. Младият човек иска да има различен статут както в семейството, така и навън сред връстниците си, в училището, в социалната си среда и в живота си като цяло. Стремещът му „към откриване на собствения Аз-образ и често това намира израз в желанието му по-голяма самостоятелност и независимост“ [3, с. 73]. Това е период, в който той търси начини да открие себе си, да изиска ново отношение към себе си, към своите разбираня и към нещата,

които прави. Подрастващите са изправени пред задачата да се приспособят към физическите промени, произтичащи от пубертета, постигането на идентичност, спечелването на независимост от родителите, изграждането на взаимоотношения с връстниците и подготовка за професионална реализация. Ролята на възрастните е да подпомогнат младия човек да поеме по пътя на съзиданието, като това е свързано с готовността им самите те да се променят. Според Дж. Брайшоу „основната потребност на детето е да премине от цялостната подкрепа и грижи на детството към самостоятелността на по-зрялата възраст“ [1, с. 190].

В своя хисторичен труд „The Family Therapy of Drug Abuse and Addiction“ авторите пряко свързват употребата и злоупотребата с ПАВ в периода на юношеството с процеса на израстването. Експериментирането с вещества е част от изпробването на нови поведенчески модели, свързани с придобиване на самоувереност; развиване на близки отношения с хора извън семейството; подготовка за напускането на дома. Според Kandel et al. има три различни модела на използване на дрога в юношеската възраст [по: 13, с. 8]:

- използването на легални ПАВ, като алкохол например, е предимно социален феномен;
- експерименталната употреба на марихуана е повлияна най-вече от групата на връстниците;
- честата и сериозна употреба на нелегални ПАВ е свързана с отношенията с родителите много повече, отколкото с други фактори, т.е. тя е много повече семеен феномен, отколкото влияние на групата на връстниците.

За нито едно семейство периодът на порастването на детето не преминава безболезнено. Има обаче безспорни характеристики на семейните взаимодействия, които могат да подпомогнат или, обратно, да затруднят този период. Според С. Минучин нарушенията в поведението на децата са резултат от нарушението на йерархичните нива [11, 12–23]. Винаги, когато имаме девиантно поведение, можем категорично да предположим, че няма ясно разграничение между две от основните субсистеми в семейството: родителската и детската. Например силната връзка на единия от родителите с детето, която нарушава съпругеските отношения, е една от предпоставките за възникване на девиация. Това явление има за задача да даде сигнал, че партньорството между родителите е в криза и трябва да настъпи качествена промяна именно там.

*Когато един от родителите е по-емоционално свързан с „идентифицирания пациент“ (ИП), отколкото със своя партньор, т.е. другия родител, тогава ИП регресира. Ако родителите са емоционално близки един с друг, те много по-лесно се справят с проблемите на детето. Ако обаче родите-*

лите са „емоционално разведени“, всеки подход за справяне с проблемите може да бъде неуспешен [10, 34–56].

За младия човек, на прага на своето порастване, усещането, че е дотолкова близко с родителя си, че на практика нивата между двамата са изравнени, му изпраща послание, че той не бива да се стреми към истинско отделяне от възрастния и да търси сериозни и градивни връзки със свои връстници извън семейството. Това отговаря на потребността на родителя да задържи детето близо до себе си и да стои далече от своя съпруг/а. Причините за това могат да бъдат различни, но най-общо се свеждат до неудовлетвореност от съпругеските отношения, постепенно напълно заместени единствено и само от родителската роля. Именно поради това фамилните терапевти насочват работата си основно към партньорската роля на възрастните, защото тяхната болка като съпрузи им пречи да бъдат истински родители на своето дете според неговите нужди, т.е. те родителстват според своите собствени нужди. Това илюстрира защо девиантното поведение на детето може да бъде всъщност нормален отговор в дисфункционална семейна система. Ако терапевтът разбере правилата, на които са подчинени отношенията между съпрузите, всяко поведение в семейството може да придобие нов и различен смисъл.

Моделът на института за изучаване на човека „Анторопос“ (АКМА), Гърция, създаден от д-р Джордж Василиу и д-р Васо Василиу, описва четири етапа, през които преминава партньорската връзка. Институтът „Анторопос“ е известен с практическата си работа по откриването на общите изоморфни характеристики между индивид, семейство и общество. Описаният модел на взаимодействие води началото си от изследванията на унгарския лекар и по-късно психоаналитик Маргарет Малер, която работи с деца с нарушения. Джордж и Васо Василиу адаптират и обогатяват този модел към практиката на системните терапевти и правят връзка между фазите на развитието на отношенията между майката и детето и фазите на развитие в партньорската двойка.

*Първият етап* е свързан с привличането и харесването. Откриват се общите неща, които свързват двамата партньори и им доставят истинско удоволствие от общуването един с друг. На този етап различията между тях не само че не пречат, но дори допринасят за сближаването, те се приемат като предимство, като всеки открива в другия нещо, което е важно за самия него. Това е етап свързан с удоволствени преживявания и взаимност, като и у двамата партньори съществува усещането, че това винаги ще е така – т.нар. романтичен етап на взаимоотношенията. В този момент дори и да има трудности, те се преодоляват с лекота и не водят до конфликти. Този етап е изключително важен, защото поставя основата на връзката. На този етап двойката се диференцира от предишните си контакти (семействата по

произход и собствената приятелска среда на всеки от партньорите) именно за да осигури пространство и време за създаването на новата диада. Това е моментът на затварянето на границите към влиянията на външния на нея свят и поставянето на първо място на контакта с другия. На *втория етап* от развитието си двамата партньори имат преживяване за това, „че все едно аз съм другият“, че са се слели и като че ли са едно цяло. Започва да се появява въпросът дали партньорството с другия не лишава партньорите от тяхната уникалност като самостоятелни личности. При *третия етап* двойката започва да се сблъсква все повече с различията, като те вече са източник на сериозни проблеми. Започва „преразглеждане“ на правилата на партньорското взаимодействие, общите норми, ценности и светоглед, които свързват двамата. В този процес различията започват да излизат на все по-преден план, което е естествен процес и също необходим етап, подготвящ двойката да се справи със следващите си житейски задачи. Как двамата партньори ще посрещнат своите разногласия и различия и как ще се справят с конфликтите, е от изключителна важност за по-нататъшното развитие на отношенията им. Много често двойките решават да си спестят конфликтите и тъй като не могат да ги избегнат, или се разделят, или правят „фалшиво съгласие“, като отказват да се сблъскат с болезнения въпрос могат ли да бъдат заедно не само на базата на общите помежду им неща, а и като интегрират във връзката си своите различия. Този етап подготвя двойката за бъдещия момент, когато ще се появи детето и пред тях като родители ще стои задачата да „направят място“ на новия член на семейството. Подготвя ги за етапа, в който родителите помежду си ще имат различия относно възпитанието на детето и ще трябва да се справят с това по един конструктивен начин. Ако в двойката има правило, че конфликтите трябва да се избягват и тя на практика не пристъпва към разрешаването им, а към тяхното подминаване, по-късно, когато се появят конфликти със самото дете, този модел отново ще се задейства и съпрузите, вече в ролята си на родители, ще бъдат в невъзможност да се справят. *Четвъртият етап* от развитието на двойката е изключително болезнен и има задачата да научи всеки от партньорите, че някои конфликти не могат да се решат лесно, както и че разрешаването на противоречията не зависи единствено от мотивацията. Това значи, че ако един конфликт не може да се разреши, въпреки усилията и желанието и на двамата, то много е важно да се издържи на напрежението и да се отложи разрешаването на противоречията, вместо да се взима решение, което е формално и ще остави неудовлетворение в съпрузите. В този момент най-важното е двойката да се запази, но всеки един да се обърне към себе си, към свои лични задачи, проекти, занимания, да погледне навътре и да обърне внимание на собствените си преживявания. Този етап изисква да се разделят с очакването, че другият ще се промени, и да потърсят възможната промяна в себе си.

Тези етапи, описващи развитието на брачната/партньорска двойка, са валидни и за отношенията родител–дете. В началото родителите са напълно свързани с него. Те са длъжни и с готовност откликват на всичките му нужди, за да може то да оцелее. Като интензивност на връзката и усещане за свързаност и споделеност това усещане е много близко до първия етап на двойката, когато двамата партньори имат основна грижа да се обособят и да създадат своето общо пространство. Тогава те са много по-затворени към влиянията на външния свят и отворени към своите собствени преживявания и с готовност откликват на потребностите на другия. Майката има чувството, че е едно цяло с детето си и че винаги ще е така. От гледна точка на психичното здраве е ясно, че не може този етап да продължи винаги и че след него естествено следва другият етап, когато детето, от една страна, и родителите, от друга, трябва да се обособят като отделни личности. Детето трябва да изгради своята автономност и собствената си идентификация, подкрепено от тях. Именно затова е толкова важно всяка двойка първо помежду си да е преминала този процес: харесване, сливане, изразяване на различията, конфликти, криза и отново харесване, сливане и т.н. Това подготвя родителите да приемат, че детето им така, както е имало нужда от безрезервната им обич и подкрепа в детството си, в по-късен етап ще има нужда също и от собствено пространство, от обособяване и отграничаване от тях. Това е същият процес, който всеки един от членовете на двойката преживява на четвъртия етап – „обръщам се съм себе си, за разбера кой съм аз“, но не само и единствено чрез съизмерването си с другия, а чрез търсенето на собствен идентитет и смисъл.

Успешното преминаване през тези етапи води двойката отново към първия етап, който се преживява като „нова среща“, „ново опознаване“. Това е цикъл, който се повтаря през целия съвместен път на съпрузите, като успешните двойки се научават не да нямат кризи и конфликти, а да преминават през тях по-бързо и безболезнено.

Така протичат и отношенията родител–дете. Те преминават през конфликти и кризи и отново се връщат на етапа, в който детето е близко с родителите си, но по един нов начин – пораснало и напуснало ролята си на дете. Появяването на симптом при детето може да се случи във всяко едно семейство. Но готовността за посрещане на този проблем и неговото разрешаване зависи в голяма степен от опита, който родителите са натрупали да се справят с процеса на: създаване на близост и умението за отдалечаване/дистанциране в собствените си отношения като съпрузи/партньори; приемане на различията и интегрирането им в семейния живот, така че те са бъдат оползотворени в съвместното им развитие; реагиране при криза и умение да бъдат автономни в рамките на взаимосвързаността си с другия.

Каквито и да са причините за употребата на ПАВ, зависимостта е ней-

ният последен етап и е болест, описана със съответните диагностични критерии в Международната класификация на болестите. На поведенческо ниво е важно употребата на вещества от детето да бъде преустановена и то да има друг модел на поведение. В психологически план обаче – да бъдеш независим не е възможно, но и нещо повече – не е полезно. Зрялото поведение и това, което трябва да научат децата, е как да бъдат автономни в рамките на своите взаимоотношения и взаимодействия със значимите хора в живота им. Това не значи независимост (да не зависи от никого), а значи гъвкавост и способност да живееш автономно в рамките на обвързаността си с другите.

Пред специалистите, които работят със семейства, има и още едно голямо предизвикателство – как да разпознават признаците, които водят семейството към разрешаване на проблемите с детето и да ги подкрепят в това. Тези сигнали за семейно благополучие, както и сигналите за семейно неблагополучие, са обект все още на твърде ограничен брой изследвания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брадшоу, Дж. Тайните на семейството. С., 2002.
2. Бъчева, С. Семейство и възпитание. – В: Теория на възпитанието. С., 1994.
3. Господинов, В. Юноши, девиации, емоционална интелигентност. С., 2010.
4. Иванов, И. Диагностика в социалната работа със семейството. – В: Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. С., 2008.
5. Иванов, И. Семейна педагогика. Шумен, 1998.
6. Попов, Т. Семейството като възпитателна среда. Детерминанти, функции, задачи, стилове и методи на семейното възпитание. – В: Педагогика. Теория на възпитанието. Първа част, С., 2007.
7. Hofmann, L. Family Therapy: Theory and Practice. New York, 1976.
8. Georgieva, J., T. Vodenicharov. Family structure and health. – In: Health determinants in the scope of new public health. Sofia, 2005.
9. Love, P. The Emotional Incest Syndrom. What to Do when a Parents Love Rules our Live. New York, 1990.
10. Madanes, C. Strategic Family Therapy. San Francisco, 1981.
11. Minuchin S. Families and Family Therapy. London, 1985.
12. Watzlawick, P., John H. Weakland, R. Fish. Change. Principles of Problem Formation and Problem Resolution. New York, 1974.
13. Stanton, D., T. Todd. The Family Therapy of Drug Abuse and Addiction. New York, 1982.

*Постъпила ноември 2011 г.*

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 105

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

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 105

---

## КАРАТЕ-ДО И ЕСТЕТИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ЛИЧНОСТТА

БЕЛЛА СТАНЕВА

*Bella Staneva. KARATE-DO AND THE AESTHETIC EDUCATION OF THE PERSON*

The following study concerns some basic conceptions of the aesthetic education, its significance for the educational process of karate-do as a significant component of the common system of martial arts and the importance and development of the aesthetic features of man which can be formed according to Bushido (the ancient samurai code) which is still valid in present days.

Проблемът за естетическото възпитание на човешкия индивид води началото си още от Древността и актуалността му е факт и в нашето съвремие. В рамките на този огромен диапазон от време естетическите нагласи, интереси и потребности на представителите на човечеството са се променяли многократно съобразно естетическия идеал, характерен за даден отрязък от време, но присъствието на красотата в човешкия живот и досегът на човека с нея винаги са били необходимост за пълноценното му съществуване и хуманизация. Въпреки многовековното развитие на човечеството и постигнатия огромен напредък в ежедневието си непрекъснато ставаме свидетели на разруха, оскверняване на произведения на изкуството, умишлено загрозяване на заобикалящата ни среда, повърхностно и пренебрежително отношение към изкуството, пълно незачитане на природните ресурси, неуважение към

човешкото желание за живот в естетически издържана среда и редица други отрицателни прояви, които превръщат нашата действителност във все по-потискаща и стресираща. Постигането на естетическа среда е свързано с търсене на разнообразни и приемливи алтернативи, обезпечавачи достатъчен досег на възпитаниците с естетически обекти, както и даването на достатъчна информация за тях. В тази връзка може да се каже, че източните бойни изкуства, и в частност карате-до, водещи развитието си от дълбока Древност и наситени с философията на Изтока, са една добра възможност за осъществяването на естетическо възпитание и постигането на висока естетическа възпитаност на практикуващите.

Преди да се представят възможностите на тренировъчно-възпитателния процес по бойното изкуство карате-до като възможност за постигането на висока резултатност в областта на естетическото възпитание, е целесъобразно да се очертаят неговата същност и значение, процесът на формиране на естетическо отношение към заобикалящата ни действителност, както и естетическата възпитаност и култура на личността.

## СЪЩНОСТ НА ЕСТЕТИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ

Етимологията на понятието „**естетичен**“ е свързана с гръцката дума **aisthetikos**, чието значение е „чувствителен“, изящен, хубав“. Л. Димитров посочва, че понятието **естетическо възпитание** „се въвежда от бащата на естетиката Ал. Баумгартен, който свързва тази наука със сетивното възприемане на света, с обозначаването на по-първичното човешко познание, предшестващо логическото познание. Предполага се обаче, че понятието „естетическо възпитание“ се използва и разработва в теоретичен план, т.е. натоварено със съответното научно съдържание, за първи път от Шилер в неговите „Писма“. С това понятие той отразява преди всичко дейност, която би могла да **възвърне човешката цялостност и хармония**, характерни за Древността и особено за гръцката античност“, типичен пример за което е **калокагатията**, която е древногръцкото понятие, отразяващо хармоничното съчетание на вътрешната доброта с външната красота.

Погледнато хронологично според Л. Димитров това понятие възниква през XVIII век, а именно „не по-рано от 1735 г., когато се появява производението на Александър Баумгартен „Философско размишление по някои въпроси на поетическото произведение“ и не по-късно от 1793–1795 г., когато излиза поредицата на Фр. Шилер „Писма за естетическото възпитание на човека“ [1, с. 281].

С времето се развиват различни концепции, свързани със същността на естетическото възпитание, с влиянието на изкуството върху човека, въз-



действието на социалната среда върху него, достигайки до едно значително по-широкообхватно схващане за естетиката, по думите на Каган: „...**естетическото възпитание е формиране на естетическо отношение на човека към природата, явленията на обществения живот и изкуството**, т.е. към всички области на действителността, тъй като те имат определена естетическа ценност“.

На базата на непосредствената връзка на естетическото възпитание със социализацията и енкултурацията на човешкия индивид от педагогическа гледна точка то може да бъде определено като „целенасочено формиране у човека на активно естетическо отношение към социалната и природна действителност, на неговия стремеж и способност да твори „и по законите на красотата“, в съответствие с богатството на естетическата мяра“, която сама по себе си е израз на количествено-качественото равновесие при явленията от естетическо естество [пак там, с. 284].

Формирането на висока степен на естетическа възпитаност на личността е дълъг процес, който протича поетапно и е свързан с изграждането на естетическо отношение към заобикалящата действителност и на естетическо съзнание, чиито основни компоненти са естетическо възприятие, чувство, вкус, потребност, ценности и идеал.

Изключително важен компонент в процеса на изграждане на естетическата възпитаност на личността е изграждането на **естетическо отношение към заобикалящата действителност**. То се формира поетапно и е в пряка зависимост от „достигнатото равнище на естетическото съзнание, от богатството на неговата структура, състояща се в основата на мотивацията на разнообразните естетически поведенчески актове“ [пак там, с. 286].

Ефективността на протичането на естетико-възпитателния процес се намира в пряка връзка с първия досег на личността с дадена информация от различно естетическо естество и нейното адекватно интерпретиране, а именно **естетическото възприятие**. В най-общи линии то може да бъде представено като „отражение на естетическите явления (естетическата страна на предметите и нещата) от околния свят, когато действат непосредствено на нашите рецептори. Свързано е със способността да се усеща красотата в отделните предмети и явления, **като цяло** да се различават прекрасното и безобразното, трагичното и комичното, възвишеното и низкото в живота, в изкуството и поведението на хората“ [пак там, с. 287].

Друг компонент на естетическото съзнание е **естетическото чувство**, което може да бъде определено като специфична емоция на човешкия индивид, която възниква при досега на личността с естетическите явления, характеризираща се с психо-соматично въздействие върху човека, който я изпитва. В тази връзка е целесъобразно да се спомене, че за хората е от съществена важност „**породеното от естетическите обекти и явления** ра-

**достно чувство**, което Фр. Шилер определя като **двигател на живота**“ [пак там]. От тази гледна точка може да се каже, че изпитването на естетическото чувство би могло да се превърне в силен мотиватор за творческа изява на личността, насочена към създаването на обекти от естетическо естество.

Важен елемент от естетико-възпитателния процес се явява **естетическият вкус**, който е в пряка връзка със способностите на личността за определяне на различните естетически явления като позитивни или негативни в унисон с индивидуалните разбирания и предпочитания, на основата на които се оформя **естетическа оценка** на окръжаващата реалност и се проявява избиращелност в естетичната сфера.

**Естетическата потребност** е следващият важен компонент от разглеждания процес, който „отразява „естествената необходимост“ на човека от естетически ценности, от красивото, от възвишеното и прекрасното. Самата **естетическа ценност** е способността на предметите и явленията в природата и продуктите на човешкия труд, благодарение на налични свои признаци, да удовлетворяват определени естетически потребности и да предизвикват съответни естетически преживявания“. Важно е да се отбележи, че тя – естетическата ценност – „не само се усвоява, но и следва да бъде създавана“. Съществено е да са спомене, че в тази връзка две са равнищата на проявление на естетическата потребност, а именно – на първото ниво е свързано с „възприемане и съпреживяване на естетическите ценности, създадени от други хора или по природен път“. Второто равнище се характеризира с по-висши пориви на индивида в областта на естетиката, които се проявяват във **вътрешната потребност на индивида да сътворява естетически ценности**. В тази връзка Л. Димитров подчертава, че „самата наслада от творението на красота е едни от най-висшите и щастливи човешки състояния“, както и че „достигането на такова равнище на естетически потребности според наследствените дадености е едно от главните изисквания на естетическото възпитание“.

Всички, изброени дотук компоненти на естетическото съзнание, имат безспорно значение в процеса на формиране на естетическите нагласи на човешкия индивид към реалността, но най-важното място сред тях се отрежда на **естетическия идеал**, който се определя като „висша проява на естетическото съзнание. Той е цялостен образ, най-пълно обобщение на представите за съвършен живот и съвършен човек. По същество представлява ценностно-ориентирана насоченост на личността в естетическата сфера“, без която осъществяването на естетическото възпитание като процес не е възможно [пак там, с. 289].

След разкриването на същността на естетическото възпитание и основните компоненти на процеса на неговата реализация е целесъобразно да се представи и същността на понятието **естетическа възпитаност**. Тя може да

бъде определена като „**резултат от естетическото възпитание и проява на естетическата култура на човека**“. Нейното формиране е в пряка връзка с досега на личността с различни явления и обекти от естетическата сфера и нейната реакция и отношение към тях. Естетическата възпитаност се характеризира със следните основни компоненти:

- ✓ „отношението към красивото в живота и труда;
- ✓ отношението към красивото в изкуството;
- ✓ отношението към красивото в природата“ [пак там, с. 298].

От своя страна естетическата култура като проява на естетическата възпитаност на човека е неразривно свързана с неговата енкултурация в естетично отношение. В тази връзка „естетическата култура **като резултат само от енкултурацията в съответствие с естетическата мяра** е част от културата на човека като цяло, но същевременно тя **пронизва** и в известен смисъл **интегрира** всички останали компоненти на тази култура – интелектуална, нравствена, трудова, физическа и т. н. в аспекта и мащабите на **универсалността на естетичното**“ [пак там, 298–299]. Важно е да се отбележи, че степента на формираните естетическа възпитаност и култура у даден човек намира отражение в цялостното му поведение.

Осъществяването на естетико-възпитателен процес и постигането на висока степен на естетическа възпитаност посредством системните занимания с източни бойни изкуства, в това число и карате-до, е залегнало в самата им философия. В основата на тренировъчно-възпитателния процес е дълбоко залегнал стремежът към разбирането и създаването на естетически явления и обекти, за което свидетелства **непрестанният стремеж към постигането на цялостно съвършенство и хармония на практикуващата личност сама по себе си, както и на нейните взаимоотношения със заобикалящата я действителност – социална и природна**.

За да има по-голяма яснота по тези съществени за естетическото възпитание въпроси, е целесъобразно да се направи кратка историческа справка за произхода на карате-до и влиянието на Бушидо – самурайският кодекс – от една страна, върху развитието му като бойно изкуство и върху самите практикуващи, от друга.

## КАРАТЕ-ДО И ЕСТЕТИЧЕСКОТО ФОРМИРАНЕ НА ЛИЧНОСТТА

Според различните исторически източници и версиите, които предлагат за историята на карате-до, тя може да бъде проследена чак от най-дълбока Древност – тръгвайки от Индия, преминавайки през Китай, през трайното му установяване на остров Окинава и разпространението му на първо време в цяла Япония, а днес и по целия свят, като спечелва позицията си на най-раз-

пространеното бойно изкуство. Набирането на голяма популярност на бойните изкуства и в частност карате-до също така се дължи и на провеждания неколkokратно „лов на мечове“ на остров Окинава с цел предотвратяването на евентуални въстания срещу властта. По този начин хората били принудени да усвояват и доразвиват наличните бойни системи за самозащита.

Възникването на наименованието на разглежданото бойно изкуство е в пряка връзка отново с историческия факт „лов на мечове“ – в буквален превод от японски карате-до означава „пътят на празната ръка“, на невъоръжената ръка. Известно е, че „**карате**“ за първи път се споменава през 1722 г., когато човек на име Сакугава, който известно време се е занимавал с кемпо и работа с тояга в Китай, основава собствена школа в град Шури, наречена „**Карате но Сакугава**“.

Разглеждайки историята на карате-до, задължително трябва да се спрем на създаването на **Бушидо – самурайският морален кодекс** – който има непреходно значение за тренировъчно-възпитателния процес от древни времена до настоящия момент. За по-доброто разбиране на този кодекс за тогавашните самураи и днешните каратеки е целесъобразно разкриването на значението му, а именно: „*Бу-ши-до* означава дословно „Пътят на достоиния воин“ – „път“, включващ всички норми на поведение, които воюващите благородници трябва да съблюдават не само на бойното поле, но и в своето ежедневие, или, с други думи, „кодексът на честта“ (*noblesse oblige*) на воинското съсловие в Япония“ [2, с. 23]. Като се споменават нормите на поведение, трябва да се поясни, че те опират не само до моралния облик на самурая, но засягат и **естетическата му възпитаност, тъй като се счита, че душата на война намира своето външно изражение чрез неговите доспехи, състоянието на оръжията му, интериора на къщата му, физическия му облик и т.н.**

Систематизирането на този кодекс се приписва на Соко Ямага (1622–1685). В резултат на тревогите си от „залиняването на самурайските идеали в епохата на продължителен мир Ямага се опитва да намери една приемлива етическа дефиниция за война в новите условия. Той приравнява самурая към конфуцианския „достоен човек“ и му вменява функцията бъде образец правилно и праведно поведение за останалите по-нисши съсловия“ [8, с. 168].

Според Бушидо **самураят трябва да бъде положителен пример във всичко, което включва външния му вид, интереса му към изкуството като цяло, уменията му в други изкуства, освен в сферата на бойните такива, както и естетическата издържаност на контакта му с останалите хора и отношението му към природата.**

От съществена важност е да се отбележи, че „естетическото начало в източните бойни изкуства се изразява във връзките с музиката, хореографията, театъра и традиционния цирк“.

Един от най-големите капацитети в сферата на карате-до, а именно съзателят на стила **Киокушинкай**, Масутацу Ояма често задавал въпроса „Обичате ли музиката?“. Отдавна големите майстори са разбирали благотворното въздействие на музиката върху духовния и технически напредък на практикуващите, считайки, че „музикалният съпровод спомага ритмиката и хармонизацията на тренировъчния процес, освобождава съзнанието на ученика от рутинни грижи и мисли, стимулира физическата и психологическата активност. Танцувалният елемент се преплита с елементи на бойната техника, спомагайки за усвояването на естествени и **грациозни движения**, изпълнени със сила и стремителност“ [4, с. 42].

Танцувалният естетизиращ елемент намира израз най-вече в изпълняването от практикуващите на различните **форми** на карате-до, наречени **кати**, които представляват изпълнението на точно определени атакуващи и защитни техники в строго определена последователност в определени позиции, като съвкупността от всички тези елементи интерпретира бой с един или повече въображаеми опоненти. В тази връзка „в определен смисъл всичките тези специализирани упражнения сами по себе си представляват хореографски композиции, в които се разиграват типови ситуации на бойни действия“. Изпълнението на ката е една от най-добрите възможности в областта на карате-до, при които се „позволява на изпълнителя напълно да изрази основните принципи на карате, а именно: скорост, сила, техника и **красота**“ [пак там, с. 30].

Интересен за отбелязване факт е, че преди много векове някои от тези естетически представления са служели за предаване на сложно закодирани съобщения на дадени зрители от публиката. В даден момент това намира израз и в развитието на други изкуства – в „традиционни исторически сюжети на класическата Пекинска опера, бойните танци се трансформират в сложни групови хореографски композиции“ [пак там, с. 43].

Съвременният етап на развитие на карате-до не само като изкуство, но вече и като спорт, предоставя възможност за състезателна дейност. По отношение на естетиката, застъпена в тренировъчно-възпитателния процес, различните съревнования предоставят една добра сцена за представянето на естетическия елемент на бойното изкуство. Това важи особено в **дисциплината ката отборно**, в която трима състезатели (трима мъже или три жени) изпълняват една и съща форма едновременно, като освен за правилността на позициите, на добрия фокус на вниманието, правилното дишане, физическите характеристики на техниките и добрия баланс, като критерий се отчита и синхронът между всичките състезатели, а именно степента на едновременност на изпълнение на техниките. Когато тези критерии са изпълнени на високо равнище, те имат голям естетически ефект върху наблюдателите. В самия състезателен правилник е изрично дадено пояснението, че изпъл-

няваната ката „трябва да отговаря на традиционните ценности и принципи. Също така трябва да е боеви реалистична и да демонстрира концентрация, сила, потенциален удар по отношение на прилаганите техники. Тя трябва да демонстрира мощ, сила и скорост толкова добре, колкото и **изящество, ритъм и баланс**“ [9, с. 26].

В Бушидо голям акцент се поставя на разбиранията за грижата и поддържането на самурайските **доспехи и оръжия в изряден вид**.

В Япония „всеки клан имал собствена теория и практика за носенето на доспехите, което в определен смисъл обяснява богатството и разнообразието на японското защитно снаряжение“ [3, с. 251]. Отговорността за определянето на това какви ще бъдат одеждите, емблемите, знамената и други елементи на самурайските групи носел господарят на дадения клан.

Всеки клан се отличавал от останалите със своите доспехи, което може да се разглежда и като белег за общественото положение на господаря му. Немарливото отношение на самураите към доспехите и оръжията им било абсолютно недопустимо – това се приемало за неуважение както към самия господар, който осигурявал работа и препитание на самураите, така и към останалите самураи от клана, а също и към самия себе си. Ежедневната поддръжка на самурайските доспехи в изрядност била задължителна, защото допускането на небрежности към бойното снаряжение криело рискове за живота на самураите и техните господари. Според Бушидо „не подобава на война на служба, независимо от чина му, да не обръща внимание на поддържането на доспехите и оръжията, които съответстват на ранга му“.

Хората, оглавяващи самурайските кланове, били изключително взискателни хора по отношение на изрядността на своите воини. В случаите на проведена от тях инспекция било наложително всичко да бъде както подобава. Не било допустимо наличието на „пропуски в снаряжението на слугите или в нещо друго, още по-малко в личното въоръжение на воините от един и същи ранг. Ако емблемите са поставени така, че господарят да ги вижда добре, ти ще бъдеш похвален от него, както и от главните васали и от старейшините на клана. Няма да е така обаче, ако имаш непълноти тук и нередности там – тогава ще кажат, че не изпълняваш задълженията си по Пътя на война“ [8, с. 61].

Всички тези духовно-естетически елементи, съпътстващи времето на самураите, се съблюдават и до днес в съвременните школи по карате-до.

Стремехът към постигане на хармония във всичко, заложен в тренировъчно-възпитателния процес по карате-до, намира израз в нашето съвремие и на **състезателното поле**. По правилник състезателите са длъжни да се явяват на състезанията в различните дисциплини, независимо в индивидуална или отборна форма, в **изрядно карате ги** (униформата, с която се практикува карате, състояща се от горна, долна част и пояс), критериите за което съ-

що са изрично упоменати в чл. 2 на състезателния правилник на Световната карате федерация (СКФ). В правилата за ката е упоменато, че „състезатели, които се явяват неподходящо облечени, имат една минута на разположение да оправят облеклото си“ [9, с. 24]. Дължината на горната и долната част на карате ги е точно определена, както и местата за разполагане на емблемата на съответния карате клуб и на държавата, които даденият състезател представява, както и местата за емблемите на спонсора и търговската марка. За състезателите по кумите (спаринг) цветът на протекторите и за краката, и за ръцете трябва да е еднакъв с този на пояса за съответната карате схватка – сини или червени – и да са одобрени от Световната карате федерация. Началните позиции на двамата опоненти на татамито (игралното поле) също са строго определени и схватката не може да започне, докато и двамата състезатели не са заели местата си правилно. При случаи, в които реферът забележи нередности в облеклото на състезателите, той спира схватката и казва на дадения състезател да се приведе в подобаващ вид, преди мачът да продължи. При положение, че „реферът сметне, че косата на някой състезател е твърде дълга и/или нечиста, той може да го лиши от участие в тази среща“ [пак там, с. 4].

По време на провеждането на различни първенства и турнири по карате-до е нужно да се **спазват определени правила в естетическо отношение и от треньорите, както и от съдиите.**

Треньорите са задължени да са облечени в подходящ спортен екип, удостоверяващ техния треньорски ценз. При положение че това предписание не е спазено от даден треньор, то негови състезатели могат да бъдат дисквалифицирани от състезанието въпреки липсата на вина.

Строгите мерки по отношение на външния вид важат с пълна сила и за всички членове на съдийската колегия. Униформата е строго регламентирана в правилника на Световната карате федерация и своеволия на се допускат. Тя се състои от тъмносин блейзър с две сребърни копчета, светлосиви панталони без маншети, черни или тъмносини чорапи, черни и меки обувки без връзки, бяла риза с къс ръкав и официална вратовръзка без игла. В духа и стремежа към хармония посредством карате-до съдиите трябва да бъдат облечени в пълната си униформа по време на цялото първенство или „със съгласието на Реферския съвет официалните рефери могат да свалят блейзерите“ [пак там, с. 5].

Естетиката на бойните изкуства, в т.ч. и карате-до, като външно проявление засяга практикуващите не само по отношение на облеклото, но и на **физиката** им. Физическото натоваарване при протичане на тренировъчно-възпитателния процес по карате-до е свързано с комплексното и хармонично развитие на всички мускулни групи, което безспорно намира отражение във физическия облик на личността. Бащата на съвременното карате-до Ги-

чин Фунакоши отбелязва, че „карате включва систематизирани движения на цялото тяло – както наляво, така и надясно, както нагоре, така и надолу; може да се каже, че в това се състои и главната му ценност като физическа практика. Предвид факта, че една от принципните особености на карате е силата да се концентрира, а не да се разпръсква, то е особено добро за усъвършенстване на мускулатурата в сравнение с физическите упражнения, залегнали в други бойни изкуства.

Опитът е показал, че дори една година практикуване на карате променя драматично физиката. Даже и тези, които са тренирали съвсем кратко време – в това число и начинаещите – могат да бъдат разпознати от пръв поглед след множеството хора“ [6, с. 28].

Историята на карате-до свидетелства за пазенето на бойните техники в дълбока тайна, но при излизането им „на светло“ в Япония „към 1901-2 г. някои лекари, изненадани от прекрасно развитата мускулатура на ученици и донаборници от Окинава, отдали това на заниманията на тези младежи с карате. Скоро отделът за физическо възпитание въвел карате в програмите на педагогическите и средните училища. Така това бойно изкуство се разкрило пред света“ [пак там, 25–26].

Запознаването на начинаещите каратеки с фундаменталните за бойното изкуство представи за постигането на хармония е задача на **сенсея** (учителя). Освен това той следи и за усъвършенстването на напредналите във всяко едно отношение, което неизменно включва и реализацията на естетическото възпитание. Тренировъчно-възпитателният процес се осъществява в рамките на **доджо** (тренировъчната зала), на която се отрежда изключително голямо значение в обучението по карате-до. Доджо в буквален превод означава „място на Пътя“ и включва в себе си символизма в методическите, идеологическите и философските аспекти на карате“ [4, с. 25].

Още от древни времена доджо е **свещено място** за практикуващите, тъй като там те осъществяват първия си досег с бойното изкуство, там се учат и себеусъвършенстват, там те биват запознавани с етикета и отношението към самото бойно изкуство, неговите създатели и хората, спомагащи за неговото развитие. Това е мястото, където се учат на уважение към учителя, останалите трениращи, хората извън тренировъчната зала, природата и самите себе си, тъй като без самоуважение постигането на съвършенство е невъзможно. Постепенно този етикет се пренася извън доджо. Всичко това налага спазването на **най-строги правила в рамките му и поддържането му в изрядно състояние**.

Още в началото на тренировъчно-възпитателния процес на начинаещите се обяснява, че **в доджо задължително се влиза и излиза с поклон**. С това се засвидетелства почитта и уважението към мястото, на което се овладява бойното изкуство.



Абсолютно е недопустимо влизането в доджо на практикуващи, които се явяват в неизряден външен вид. Подобни прояви се разглеждат като демонстрация на неуважение към бойното изкуство като цяло, към неговите създатели, учителя, останалите практикуващи, както и към самия себе си. Тренирането с безупречно чисто карате ги, личната хигиена на каратеката, както и поддържането на други пособия, спомагащи за ползотворното протичане на тренировъчно-възпитателния процес, са **естетически белези от цялостния облик на каратеката, но едновременно с това те са натоварени и с духовен смисъл, а именно – те са отражението на вътрешната чистота на практикуващия, който влиза в доджо само и изключително с добри намерения и желание да се учи и усъвършенства.**

Преди тренировъчно-възпитателният процес да започне, доджо трябва да бъде проветрено и почистено. Таза задача се поставя на по-младшите ученици. След приключването с приготвянето на доджо за предстоящото занятие по команда на сенсея се **строяват йерархично по степени от най-високата постигната към най-ниската посредством съответния цвят на пояса в стройна, права редица.** Това е израз както на безпрекословното спазване на йерархията и зачитане на авторитета на по-старшите каратеки, така и на естетика, тъй като по този начин се изключва възможността всеки, който носи различен по цвят пояс, да застава където си иска и по този начин да се нарушава хармонията в доджо както в естетически, така и в нравствен аспект.

Естетичният елемент намира израз и в размяната на поздрави между каратеките. В началото на занятието първо се разменят поклони между сенсея и цялата група, което се прави в точно определена позиция – мусуби дачи – краката са залепени един за друг, като стъпалата са разтворени под ъгъл, който е точно толкова голям, колкото между тях да се побере стиснатият юмрук на изпълняващия позицията. Гърбът трябва да е идеално прав, ръцете – с плътно залепени от страни на тялото длани, главата изправена, погледът право напред. При команда **рей** се извършва поклон на точно определено ниво – нито прекалено плитък, нито прекалено дълбок – а на ниво, на което се засвидетелства взаимното уважение и равенство на личностите в залата. Погледът остава право напред, което също е символ на уважение, както и на достойнство.

Разменят се и поклони в седнало положение – **сейза**. Този ритуал също се изпълнява по строго определени правила. Каратеките застават на колене и сядат на петите си, като отново гърбът е идеално прав и погледът е право напред. Всяка ръка се полага с дланта надолу към прилежащото ѝ бедро, като ръцете се поставят под пояса, а не под горната част на карате ги, за да се виждат, което води началото си също от самурайските времена. Когато двама или повече самураи са се срещали, те са поставяли ръцете си по този

начин, за да засвидетелстват чистите си намерения един към друг, показвайки, че не носят оръжия, които могат да използват едни срещу други. Поклонът се осъществява, като първо се поставя лявата ръка пред тялото, после дясната се позиционира до нея по същия начин, след което покланящият се свежда ниско чело точно между ръцете си. След извършването на поклона първо дясната ръка се връща на прилежащото си бедро, последвана от лявата и гърбът отново се изправя, погледът също се отправя напред. При команда **укиро**, която в буквален превод означава „стани“, каратеките се изправят с отваряне на **дясното** коляно встрани.

В хода на тренировъчно-възпитателния процес изникват въпроси по отношение на изпълнението на дадена техника. При такива случаи отново има строги правила – думата се взема само ако първо задаващият въпроса вдигне високо ръка, за да привлече вниманието на сенсея. След като е забелязан, питащият първо се покланя, сенсеят му отвръща с поклон, после въпросът се задава, сенсеят дава отговор, отново се разменят поклони и занятието продължава. При общуването в доджо, преди разискването на каквито и да било въпроси, първо се разменят поклони, **независимо от това дали дискутиращите са с една и съща степен в карате-до, или има голяма разлика между тях.**

Всички тези междуличностни отношения в рамките на доджо, освен че са израз на висока нравственост и духовност, имат и естетическо значение за бойните изкуства, а именно засягат **естетиката на отношенията един към друг. Разбирането и демонстрацията на всички тези ритуали дават реална възможност за външен израз на вътрешната красота, чистота, доброта и уважение на каратеката.** Иначе казано, „когато непрестанно се упражнява в добрите обноски, човек поставя всички части и функции на тялото си в съвършена хармония със себе си и околната среда, за да демонстрира господството на духа над материята“ [2, с. 69].

Стремещът към съвършенство е силно застъпен и при **отработването на отделните карате техники, както и при комбинациите между тях.** Независимо от начина им на изпълнение – с партньор или солово – всички трябва да съблюдават критериите, спазването на които осигуряват правилното изпълнение на техниките, което да буди възхищение от **красотата** им.

В края на всяко едно занятие по карате-до **всички заедно** подреждат доджо, след което се подреждат отново по команда на сенсея по вече описания йерархичен начин и разменят ритуалните поклони. След всяко занятие съблекарните също се привеждат в изряден вид. По този начин практикуващите напускат мястото, на което се усъвършенстват духовно и физически, със спокоен дух и с убеждението, че следващия път ще го намерят отново така чисто и предразполагащо.

От съществена важност е да се обърне внимание на факта, че „голямо

влияние върху повишаването на естетическото ниво на бойните изкуства е оказала философската религия (или религиозната философия) Дзен. **В курса на обучение на японските самураи освен владенето на много видове военни изкуства и оръжия, влизали поезията, живописата, калиграфията, изкуството на чайната церемония и икебаната**“ [4, с. 43].

Както в овладяването на различните бойни техники, така и във всички тези области на изкуството самураите следвали непреклонно стремежа към постигане на съвършенство, но тъй като те преди всичко са били воители, е логично да се предположи, че абсолютното им и непрекъснатото себеотдаване на бойните изкуства спомага за усъвършенстването им в практикуването на останалите изкуства, или – успехите в областта на професионалното им поприще създават условия за постигането на успехи и в другите житейски сфери.

Както във всички области на човешка дейност, така и в бойните изкуства продължителната практика води до тяхното усвояване на едно по-висше равнище, а именно **майсторското**. Не случайно степените, отговарящи на поясите от бял до кафяв, се наричат ученически (кю), а от първия черен пояс нагоре – майсторски (дан). Майсторството в бойните изкуства е свързано с осъществяването на творческа дейност от страна на съответния индивид, овладял бойното изкуство на едно по-високо ниво – „точно както дълбоките и силни преживявания на един творец (художник, композитор или писател) се отразяват на творбата му, така и животът на майстора се отразява в бойната му практика и в битките. Колкото преживяванията му са по-значими и истински, толкова борбата, която води в творчески и духовен план, е по-значима, а произведенията му (тренировките и битките) са по-стойностни и непреходни“.

Постигането на все по-високо майсторство в областта на бойните изкуства, в това число и карате-до, спомага за възприемането и оценката на произведения в областта на други изкуства, в които даденият каратека не е експерт. За да се реализира творчески, „един човек трябва да има подходяща чувствителност, а това помага да се разбират всички изкуства“. В тази връзка е съществено да се отбележи, че „майсторите обикновено са хора, които различават стойностните неща и са обградени отвсякъде с простота и изящество. Човек с лош вкус, който не е в състояние да различи кич от изкуство, не може да бъде майстор в бойните изкуства“ [7, с. 118].

Много от изкусните и безстрашни на бойното поле самураи са били едновременно с това **изключително добри театрални актьори**, което в онези времена било привилегия само на мъжете. Уменията на тогавашните воители за бързо съчиняване на **хайку** (вид кратка японска поезия) са имали важно значение не само за романтиката и любовния живот на самураите, но и за предаването на кодирани съобщения с огромна важност. Досегът с хайку

спомага и за оценяването от самураите на **красотата на природата**, тъй като японските природни естетически обекти като планини, долини, поля, реки, както и сакура – така ценената японска вишна – са непрестанно възпявани от тогавашните поети, както и от тях самите. Според японския просветител И. Нитобе тя „от хилядолетия е любимка на нашия народ и емблема на националния ни характер“. Като цяло нейният цвят „споделя някои външни характеристики с цветя от други земи, но по същността си остава изконен и спонтанен продукт на японския климат. Но произходът не е единствената причина за пиетета, който изпитваме към *сакура*. Изящната ѝ грациозност буди у нас естетическо чувство, което не е по силите на никое друго цвете“ [2, 166–167].

В хода на формирането на висока естетическа възпитаност на самурая внимание заслужава овладяването от него на **чайната церемония, наречена ча-но-ю**. За нейното провеждане е важно да се отбележи, че подобно на влизането в дождо, „преди да пристъпи в безмълвните очертания на чайната, компанията, събрала се за *ча-но-ю*, оставя на прага, наред с мечовете си, и свирепия дух от бойните поля или пък държавническите грижи, за да се потопи в атмосферата на мир и приятелство“. Тя се определя като нещо много „повече от церемония – то е изящно изкуство; то е поезия, чиято ритмика се отмерва с жестовете; то е *modus operandi* за дисциплиниране на душата. И най-голямата му ценност се състои именно в тази последна фаза“ [пак там, с. 71].

Самураите са държали на естетиката дори когато се е налагало сами да отнемат живота си посредством извършването на **сепуко** (ритуално самоубийство). Този ритуал е свързан преди всичко със запазването на самурайската чест. В случаите, при които не е било наложително моменталното изпълнение на сепуко, се осъществявало, подобно на останалите японски церемонии, специално приготвление. Един вид „явява се обред, организиран като театрално ритуално представление, изпълнявано с бавна съсредоточеност, достойнство и мъжество. Действията на главния герой и неговите помощници се изпълняват сдържано и **красиво**, позите на другите участници съхранявали присъщата на ритуала тържественост и почителност“ [4, с. 43].

Преди началото на ритуала самураят, на когото му предстои да отнеме живота си, се облича с бели дрехи, които са символ на чистота. След това написва кратък предсмъртен стих, в който сдържано представя информация за преживяванията си. Острието на меча, който следва да послужи като средство за самоубийството, трябва да бъде чисто – острието се измива с вода, след което се обвива в оризова хартия, тъй като кръвта се счита за мръсна. След приключване на подготовката на ритуала самураят, който ще извършва сепуко, разтваря дрехата си отпред, след което разпаря корема си с приготвеното за целта острие. Ако самоубиецът има секундант, то той от-

сича главата му, за да облекчи мъките му, тъй като настъпването на подобна смърт е доста мъчително.

Ритуалното самоубийство присъства и в света на жените в Япония и съвсем естествено естетиката намира своето място при неговото извършване. За разлика от мъжете жените се пробождат в гърлото, а не в коремната област. Преди пристъпването към действие глезените на жената се завързват, така че при настъпването на смъртта краката да бъдат прибрани и трупу̀т - **красив**.

Важно е да се отбележи, че разкриването на значението на ритуалното самоубийство на самураите в исторически план, причините за прибягването до него и самото му извършване съгласно Бушидо в хода на тренировъчно-възпитателния процес, осъществяван в нашето съвремие, нямат за цел практикуващите да разглеждат сепуко като пример за следване в съвременния живот, а да добият представа за важноста за запазването на честта като част от високата самурайска нравственост, за което те са били готови доброволно да отнемат живота си, но дори и в този случай не се е пренебрегвал афинитетът към **красотата**.

В най-общ план **стремежът към съвършенство включва в себе си и стремежа към красота**. Един от основните принципи на карате-до, формулиран от сенсей Фунакоши, гласи, че **красотата на карате-до се състои в прилагането му към всичко**, а именно, че „**когато практикуващите се сблъскат с трудностите с нагласата, че животът им е заложен на карта, това ще им разкрие какво могат да постигнат чрез личните си способности**. Те ще започнат да виждат удивителната сила, която извира от усъвършенстването на ума и тялото посредством Пътя на карате и ще оценят красотата на този път“ [5, с. 57].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обръщането на голямо внимание на проблема за естетиката по време на създаването и доразвиването на Бушидо в далечните времена, както и неговата актуалност в нашето съвремие и ролята му за осъществяване на пълноценен тренировъчно-възпитателен процес по карате-до, може да се разглежда като белег за непреходността и важното значение на красотата за хората, занимаващи се с бойни изкуства и в частност с карате-до. Това дава основание да се направи извод, че практикуването на карате-до днес е една добра възможност за осъществяване на естетическото възпитание на трениращата личност. От своя страна то съдейства за създаването на предпоставки както за по-честото приемане на естетическите обекти като важни за облагодоряването на човека ценности, така и на нови такива. Всичко това

ни дава сериозно основание да твърдим, че карате-до е подходящо средство за формирането на личности със сериозно отношение към значението на красотата за човечеството, които да бъдат пример за останалите членове на обществото, стремяйки се непрестанно към хармоничен живот в един по-красив свят.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Димитров, Л. Естетическо възпитание и развитие. – В: Теория на възпитанието. С., 2005.
2. Нитобе, И. Бушидо. Духът на Япония. С., 2005.
3. Рати–Уестбрук. Самураи. Ексмо, Москва, 2005.
4. Трусов, О. В. Шотокан карате-до. Основные аспекты. Киев, 2000.
5. Фунакоши, Г. Двайсетте основни принципа на карате. С., 2006.
6. Фунакоши, Г. Карате джуцу. С., 2006.
7. Цветашки, С. Пътят на бойното изкуство. Пловдив, 2000.
8. Юдзин, Д. Кодексът на самурая. 2002.
9. World Karate Federation Kata and Kumite Rules. Version 6. Madrid, 2009.

*Постъпила януари 2012 г.*

УКАЗАНИЕ  
ЗА ПРИЕМАНЕ И ОФОРМЯНЕ НА РЪКОПИСИТЕ  
ЗА ГОДИШНИКА  
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Публикуват се студии с оригинални идеи, разработки и нови изследвания в областта на педагогическата наука.

Ръкописите трябва да са в обем до 30 машинописни страници (вкл. фигури и таблици), по 30–32 реда и 66–70 знака на ред (т.е. страница с формат А–4, полета от всички страни по 3 cm, големина на буквите – 12, разстояние между редовете – 1,5) . При специални случаи се приемат и студии с по-голям обем (до 50 стр.).

Ръкописът се представя в един екземпляр, придружен с копие на електронен носител (дискета), на който са отбелязани текстовите и графичните програми, както и версията, която е използвана.

Приемат се само ръкописи, написани на компютър с редактор Word (под Windows). Препоръчва се използването на шрифта New Times Roman и неговата кирилизирана версия.

Титулната страница включва стандартната шапка, заглавието и двете имена на автора(ите). Следва професионално преведен абстракт на английски език, в който се изписват отново двете имена на автора(ите) и пълното заглавие на студията. Абстрактът да е с обем най-много 10–12 реда.

Структурирането на студията е желателно да бъде в следния ред – увод, разработка на темата, методи на изследване, резултати, заключение и литература. При набиране на текста да се използват само при най-важните моменти различни шрифтове, като се избягват получер (Bold) и разредки (интервали между буквите).

Навсякъде да се използват приетите мерни единици от системата СИ на латиница.

Литературата трябва да включва всички автори, цитирани в текста, подредени по азбучен ред. Имената се изписват с редовни букви без разрядка. Да се спазват стандартните библиографски изисквания и съкращения.

Позоваването на източници в текста на студията става чрез поредния им номер, като се поставят в квадратни скоби [...] по следните начини: [5, с. 43], [5, 89–95], [3; 7; 9], [3, с. 67; 7, 56–60; 9, с. 10].

Фигурите да се изчертават не по-големи от формат А–4 и да позволяват намаляване. Да бъдат изготвени с рисувателни програми Corel (7, 8), Canvas, Adobe Illustrator (5, 7, 8), Adobe PhotoShop (4, 5), като на дискетите

се отбележи използваната версия. Препоръчително е те да се представят във формат GPJ или TIFF.

Таблиците да се изчертават не по-големи от формат А–4, като се използва редактор Word table или Word Excel.

Когато студията включва формули, при тяхното набиране да се спазват следните принципи: векторни величини – с получер (Bold) и прави букви; при скаларни величини – латинските букви се изписват светли и к/в (Italic), а гръцките – светли и прави.

Литературата се описва по следния начин:

#### **Периодично издание (годишник, списание и др.)**

Павлов, Д., А. Апостолова. Развитие на идеите за образователните технологии и практическите им проекции у нас. – ГСУ, Факултет по педагогика, 87, 1996.

Grotta, G., D. Newsom. Now does cable television in the home relate to other media use patterns? – *Journalist Quaterly*, 59, 4, 1983.

#### **Книга**

Андреев, М. Педагогическа социология. С., 1983.

Habermas, J. *Communication and the evolution of society*. Boston, 1979.

#### **Сборник**

Петев, Т. Масовокомуникационният човек: свръхсоциализирана или де-социализирана личност? – В: Изкуство и социализация на личността.

Lasswel, H. D. *The Structure and sanction of communication in society*. – In: *Communication of ideas*. New York, 1948.

#### **Източници от Интернет**

Когато имат автори и/или заглавия, се подреждат по азбучен ред. Ако се посочват само адресите (www), се описват накрая.

Ако цялата студия е на чужд език, българската литература се изписва на латиница.