

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Факултет по педагогика

Книга Педагогика

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

Faculty of Education

Education

Том/Volume 110

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2017 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
2017

ISSN 2367-4644

СЪДЪРЖАНИЕ

- Вяра Гюрова* – Образованието, учениците и учителите на 21. век / 5
- Пенка Ненова Цонева* – Тенденции в развитието на читалищното образование в България 1878–1944 / 38
- Росица Симеонова, Йонка Първанова* – Иновативен модел за полицентрично инспектиране на мрежа от училища в България / 90
- Марияна Иванова Илиева* – Една визия на бъдещите педагози за личността-идеал като ядро на педагогическата цел / 120
- Неда Жечева* – Модели на формиране на интеркултурна компетентност в училищна среда / 154
- Христия Тукидиду* – Училищният директор като ефективен лидер в началното училище в областта Пафос, Кипър / 182

CONTENTS

- Viara Gyurova* – 21st century education students and teachers / 5
- Penka Nenova Tsoneva* – Trends in the development of library education in Bulgaria
1878–1944 / 38
- Rossitsa Simeonova, Yonka Parvanova* – Innovative model for polycentric inspection of
network of schools in Bulgaria / 90
- Mariyana Ivanova Ilieva* – One vision of the future educators for ideal personality model as
a core of educational goal / 120
- Neda Zhecheva* – Developing intercultural competence: intercultural competence models in
school environment / 154
- Christia Thoukididou* – The head teacher as an effective primary school leader in the area
of Paphos, Cyprus / 182

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 110

ОБРАЗОВАНИЕТО, УЧЕНИЦИТЕ И УЧИТЕЛИТЕ НА 21. ВЕК

ВЯРА ГЮРОВА*

Резюме: Студията разглежда основни предизвикателства пред учителите на 21. век, свързано с промените в образованието и характеристиките на учениците на 21. век. Обект на анализ са: промените в България и българското образование в началото на 21. век; световни промени и тенденции и от какъв нов тип знания, умения и компетентности се нуждаят учениците-граждани на 21. век; образователни реформи и движения за реформиране на образованието, с акцент върху два модела, придобили международна популярност – Моделът на Ан Шоу „Трите компаса на образованието на 21. век“ и модела на американската организация (мрежа) „Партньорство за учене през 21. век“, познат като „Рамка на П21 за ученето през 21. век“. Обобщени са възможни решения за трансформация на подготовката на учителите в отговор на предизвикателствата в образованието на 21. век.

Ключови думи: образование на 21. век, училище на 21. век, ученици на 21. век, учители на 21. век, образователни промени и реформи

21ST CENTURY EDUCATION STUDENTS AND TEACHERS

Viana Gyurova

Abstract: Study overviews main challenge for 21st century teachers, related to changes in education and features of the 21st century students. Objects of analyses are: the changes in Bulgaria and Bulgarian education at the beginning of the 21st century; the world changes and tendencies and what kind of knowledge, skills and competences are needed for students-citizens of the 21st century; educational reforms with stress on two patterns which have international popularity – „The 3 compasses of the 21st century education“ and „P21 Framework for the 21st century learning“. Some possible decisions about teacher education are summarized.

Key words: 21st century education; 21st century school; 21st century students, educational changes and reforms

* E-mail: viaragyurova@abv.bg

Увод

Темата е огромна и по нея са изписани хиляди страници. Но за да се коментира целенасочено от какво образование (ще) се нуждаят учениците на 21. век и какво се очаква от учителите на 21. век би трябвало да се тръгне от изясняване на контекста, в който те (ще) реализират своята педагогическа дейност. Най-популярното съдържание на понятието „контекст“ е „обстоятелства, обстановка, събития, в които се вписва определено явление, събитие“ (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002, с. 376). В конкретния случай контекстът на образователната дейност обхваща:

- външните фактори – най-общо ситуацията в конкретната страна и в света през 21. век (към тях се добавят специфичните фактори на района, в който се намира и функционира училището);
- спецификата на образованието и ученето през 21. век;
- промененото училище на 21. век;
- характеристиките и потребностите на учениците на 21. век;
- характеристиките и потребностите на учителите на 21. век.

Всеки един от тези елементи на контекста е достатъчно сложен за анализ. По същество и учителите, и учениците реализират образователна и педагогическа дейност (или дейности) – учителите преподават, възпитават, обучават, а учениците учат (усвояват знания, формират умения), социализират се и се развиват. Ето защо върху тях влияят всички фактори, които определят параметрите на контекста (средата), в рамките на които се реализира образователната дейност.

Целта на студията е да очертае при какви обстоятелства се реализира (и ще продължи да се реализира) училищното образование на 21. век, как те определят неговите цели и съдържание, както и от какви знания и умения се нуждаят учителите на 21. век, за да могат да го осъществят.

Според Гастон Миаларе (Франция), за да се разбере какво се случва в образованието (и в училището) трябва да се отчитат три групи фактори, които се явяват и специфични фактори на промените в образованието (по: Гюрова, В., 1994, 7–8):

- Първа група – фактори, които произтичат от обществените условия, при които е поставена образователната институция. Всички промени в обществото в годините на прехода имат своето отражение върху училището, учебното съдържание, учениците – възпитанието и поведението им – учителите, ръководствата, микроклимата, агресивността и толерантността и пр.
- Втора група – фактори, които произтичат от „местните условия“, в които се реализира дейността на училището. Въпреки общото по отношение на организация и структура, училищата в различните населени места носят „печата“ на своя регион, на местната култура – влияят се от бита, традициите и ценностите, изповядвани от местното население (които са и ценности на местните учители).

• Трета група – фактори, свързани със самото образование. Това са промени в образователната система и в конкретното училище, с неговата организационна култура, характеристики на ръководството и преподавателския състав, микроклимата, както и новости в педагогиката (дидактиката и теорията на възпитанието) и образователния мениджмънт, които определят организацията на учебната работа, философията и методиката на обучение и пр.

Новият 21. век добави към тези фактори още една група – „глобални фактори“ – това са явления, тенденции и приоритети в развитието на образованието, които надхвърлят локалните граници и чрез международното сътрудничество и средствата на масовите комуникации стават „глобални“ (международни) или придобиват международно значение. Те обединяват последователи и съмишленици от различни страни, диктуват нови правила и водят до промени в образованието – на глобално, регионално и местно ниво. За европейските страни такъв фактор е Европейския съюз и по-конкретно, неговата образователна политика, с която и България трябва да се съобразява.

Промените в България и в българското образование в началото на новия век

Трудно е да се прогнозира развитието на страната ни през 21. век – има оптимистични и песимистични прогнози. По-реалистично е да се коментира как се отрази българският преход върху образованието през първите десетилетия на новия век.

Най-общо, в годините на прехода настъпиха сериозни промени в българското общество, в политиката, технологиите, икономиката, които оказаха влияние върху образователната политика и практика – върху пазара на образователни услуги, законодателството, финансирането, списъка с предлаганите професии, специалности, учебни предмети, методика на обучението и образователните ресурси. Тези промени могат да бъдат разглеждани едновременно и като възможност, и като заплаха – възможност за обновяване и осъвременяване на образованието и заплаха от полуреформи поради съпротивата срещу промените и недостатъчното финансиране на сектора.

Промените в българското общество и икономика играят ролята на външни фактори на промените в образованието (наричани „обективни“). Те могат да бъдат анализирани с помощта на PEST-анализа¹.

Да започнем със **социалните промени** – те се отнасят до промени в социалната структура на обществото и се отразяват най-вече в ценностите, нормите, отношенията, обичаите, демографските фактори и тяхното влияние върху училищната популация и подготовката на учениците за живот и труд в новото

¹ PEST-анализ – анализ на факторите на промените – политически, икономически, социални и технологични промени и конкуренцията (на български език СТИП и Ко-фактори).

общество. У нас в годините на прехода се наблюдава ниска (до минусова) раждаемост, което, заедно с миграцията на населението, доведе до затваряне на почти половината училища и детски градини в страната, а девалвацията на нравствените ценности и пренебрегването на възпитателната работа в училище се отрази сериозно върху деструктивното поведение на учениците. Разслоението на бедни и богати в обществото се пренесе и в училище. Като цяло то повлия върху отказа от задължително училищно образование за деца от най-бедните социални слоеве и нередовното посещаване на занятията от друга част от тях (предимно деца, които работят).

От друга страна, новобогаташите предпочетоха частните училища за своите деца (в т.ч. създадени с международно участие), които предлагат по-добра и по-сигурна среда, а в много случаи – и образование с по-високо качество. Така на практика социалните промени доведоха до явлението социална селекция на учениците.

Технологичните промени влияят върху материалната база на училището и методиката (технологиите) на обучение, както и върху търсенето на нови – технологично ориентирани – специалности за подготовка на нов тип специалисти, липсващи на пазара на труда. Видимо се промени материалната среда (база) в училище и особено техническите средства, използвани в учебния процес, а невидимият ефект на тези промени е в това, че те изискват нови (предимно дигитални) компетенции от преподавателите. Не случайно използването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) се обявява като „ключова компетентност“ (т.е. компетентност с решаващо значение) за гражданите 21. век, за ученето през целия живот, но и за учителите на 21. век. Според учителката Ts. Palmer именно ИКТ определят профила (характеристиките) на учителя на 21. век и съответно неговите компетентности (Palmer, Ts., 2015):

✓ да реализира обучение, в центъра на което е учащият (Learner-Centered Classroom) и което е персонализирано (Personalized Instruction)²;

✓ да научи учениците да произвеждат дигитални образователни ресурси – да ги приема като „произвеждащи“ („producers“);

² Персонализираното обучение/учене (наричано още „персонализация“; „учене, в центъра на което е ученика“ или „учене, ориентирано към ученика“) се отнася до различни образователни програми, разнообразен учебен опит, различни подходи на обучение и стратегии за академична подкрепа (подкрепа в ученето), които са предназначени да удовлетворят различни учебни потребности, интереси, желания или особености на културната среда на отделните ученици [...]. Персонализираното учене може да се нарича също учене, в центъра на което е ученикът (student-centered learning), тъй като основната му цел е да направи индивидуалните учебни потребности първостепенно съображение при вземането на важни образователни и учебни решения, вместо това, което би могло да бъде предпочетено, по-удобно или по-лесно за изпълнение за учителите и за училището (Personalized learning, 2015 – 20.10.2016).

- ✓ да използва новите технологии;
- ✓ „да стане глобален“ – да научи учениците да използват ИКТ (и сам да го прави), за да общуват и да се запознават с други култури, хора и събития;
- ✓ да бъде „смайт“ (умен), да използва и да насърчава учениците да използват смартфоните за образователни цели;
- ✓ да използва блоговете – както своя, така и на учениците, което обогатява възможностите им за формиране на умения за писмена комуникация и за презентирание;
- ✓ „да стане дигитален“ – да има собствена страница, на която да качва учебни ресурси, да провокира дискусии и споделяне на мнения по тях;
- ✓ да работи в сътрудничество с учители и с учениците – като създава и споделя с тях дигитални ресурси, презентации и проекти.
- ✓ да използва виртуалното пространство, да се среща със съмишленици и да създава контакти (мрежи), за да споделя изследвания и идеи и да бъде в крак с новостите и промените;
- ✓ да се свързва с други хора – с всеки и навсякъде, по всяко време; чрез социалните медии;
- ✓ да използва предимствата на ученето, базирано на проекти;
- ✓ да остави своя позитивна дигитална следа – да бъде модел за използване на интернет и социалните медии за създаване на стойностни продукти и ресурси, които могат да бъдат споделяни; да научи своите ученици как да се държат онлайн;
- ✓ да използва кодирането – да може да пише чрез HTML;
- ✓ да бъде иновативен – да използва неизползвани преди начини на преподаване – например социалните медии или като замести учебниците с електронни ресурси – „заради учениците“;
- ✓ да продължи да учи – защото нови технологии се появяват непрекъснато и за учителя „тяхното изучаване и адаптиране към тях е основно!“ (пак там).

За да бъдат в крак с времето, в което живеят и упражняват своята професия, и българските учители трябва да станат дигитално-компетентни и да поддържат високо ниво на тези свои умения. От тях се очаква да предлагат съвременен учебен процес, базиран на използването на най-новите (и непрекъснато променящи се) информационни и комуникационни технологии, да създават и използват електронни ресурси и да мотивират и учениците да го правят.

Икономическите промени в годините на българския преход доведоха до реструктуриране на икономиката, което направи ненужни цели категории специалисти и специалности и очерта дефицит на други – „съвременни“, адекватни на 21. век. От друга страна, потребността от стартиране на собствен бизнес от много българи, първоначално с цел оцеляване в условията на висока безработица, засили търсенето на икономически/предприемачески и бизнес-знания, на което българското училище не беше готово да отговори.

Сривът на много производства се отрази негативно на приходите в бюджета (на brutния вътрешен продукт), а оттам – на финансирането на образованието, което доведе до обедняване на училищата и до влошаване качеството на предлаганото от тях образование. Директорите трябваше да търсят нови източници на средства, водещо място сред които зае работата по проекти, а това на свой ред изведе на преден план потребността от знания и умения у учителите и ръководствата на училищата за писане и управление на проекти.

Политическите промени у нас след 1989 г. са свързани с бавното и трудно утвърждаване на демокрацията, деполитизацията (поне теоретично) на образованието и училището и с промени, наложени от повишената чувствителност към правото на образование.

Най-ярко политическите промени рефлектират в образователната политика – по-конкретно в промени в законодателството и в нормативната база като цяло, които определят училищната политика. Такива са например въвеждането на задължително предучилищно образование на 5 и 6-годишните деца, промените в целите, структурата и съдържанието на училищното образование, въвеждането на държавни образователни изисквания/стандарти, задължителната квалификация на учителите и други, наложени с влезлия в сила от 1 август 2016 г. Закон за предучилищно и училищно образование и пр., противоречиво приемани от педагогическата общност, родителите и обществеността като цяло.

Пазарната икономика не може без **конкуренция**, а тя е ново явление за България и за българското образование, което доведе още в началото на прехода до появата на частния сектор и разширяването на пазара на образователните услуги. Новите частни училища привлякоха не просто ученици от по-богати семейства, но и родители, които искат по-добро образование, по-спокойна и защитена среда за своите деца. В този смисъл те наложиха позитивна конкуренция между училищата, в основата на която са усилия, насочени към подобряване на условията и качеството на учебния процес в обществените и в частните училища. Но поради ниската раждаемост и необходимостта училищата да се борят за всеки ученик и за всеки добър учител, за да оцелеят в условията на „оптимизация“ на училищната мрежа, конкуренцията в образованието има и сериозен стресиращ ефект върху учителите и ръководствата на училищата. Заговори се за професионално прегаряне на учителите („бърнаут ефект“), поради необходимостта да отговарят на многото изисквания – на МОН, родителите, учениците, на обществото като цяло, което ги поставя в ситуация да работят при перманентно напрежение и стрес.

От друга страна, свитият пазар на труда и конкуренцията за всяко работно място, както и конкуренцията между фирмите на пазара на стоки и услуги (в т.ч. и с фирми и производители извън България – на европейския и световния пазар) постави още едно изискване пред училищата и учителите – да формират определени предприемачески и личностни качества у учениците, за да

бъдат конкурентни на пазара на труда след завършване на училище и да отговорят на потребностите на работодателите за конкурентоспособна работна сила. Това обяснява и сериозното навлизане на предприемачеството в учебните планове и в учебното съдържание, за което също са необходими подготвени учители, а такива все още недостигат в България.

Вътрешните фактори (наричани „субективни“) са свързани с промени в училищната организация – в училищната структура и култура, в необходимостта от обогатяването на „предлагането“ на нови профили и специалности, в отговор на „търсенето“ и във връзка с потребността от осигуряване на допълнителна квалификация на учителите. При това трябва да се отчита, че всяко училище, подобно на всяка общност, е „уникално и има своята култура, ресурси, интереси, желания и цели“ и целта на промените е не „училищата за станат неразпознаваеми едно от друго“ (т.е. просто да не си приличат), а „да се използва най-доброто“, което едно училище може да предложи на своите ученици, на учителите и на обществеността (по: Shaw, A., 2015 в).

Но като цяло образователните промени у нас в началото на прехода не доведоха до най-добрите резултати. Поради редица финансови и други затруднения се стигна до влошаване на микроклимата и изкривяване в известна степен на ценностите и морала на ученици и учители, на мотивацията за сериозно учене и тази за отговорно изпълнение на професионалните задължения. Медиите разпространяват информация за корупция, купуване на изпити и дипломи, случаи на насилие между учениците, както и от учители към ученици, за недобра организация – за проблеми с правата и правилата, свободата и дисциплината, демокрацията и реда – за липсата на сигурна училищна среда.

Последствията от тези негативни явления са в драстично спадане на имиджа на учителската професия. За ръководствата на училищата това е сигнал за необходими промени в управленските стратегии за повишаване на реда и дисциплината, мотивацията за учене и за работа, както и за необходимостта от мерки за повишаване квалификацията на педагогическия и помощния състав на училището. Там където директорите и техните екипи осъзнаха навреме това, наред с по-голямата автономия по отношение на използването на бюджета и търсенето на нови източници на финансиране, резултатите са на лице. Но като цяло има още много да се прави в българското училище, за да отговори то на очакванията и високите изисквания на своите „клиенти“ и за да е в крак с положителните тенденции и промени, извършващи се по света от началото на 21. век – във всички сфери на живота, в т.ч. в образованието.

Какво се случва в света през 21. век?

Твърде претенциозно е да се правят прогнози относно това как ще изглежда светът през целия 21. век. Но още първите две неспокойни десетилетия показаха, че това ще бъде век на:

- *динамични промени във всички области на живота*, като най-бързи са те в областта на технологиите и зависимостта на хората от тях;

- *глобална обвързаност на света като цяло и на случващото се в него* – възникват съюзи и международни институции (и организации), появяват се и се подписват пактове и конвенции, които определят стратегии и насоки за развитие както на държави и континенти, така и на света като цяло; технологиите превърнаха света в едно „голямо село“, в което познати и непознати могат да разменят информация и да общуват под различна форма, но дадоха възможност и на злонамерени „гении“ да вредят на другите и най-малкото – да ги манипулират;

- *бързо развитие на технологиите, знанието, иновациите и творчеството* – те улесняват научните открития, повишават икономическата конкуренция и съперничеството за пазари между страните (в САЩ заговориха за „Икономика, движена от иновации и творчество“, а в Европейския съюз – за „Икономика на познанието“), но технологиите предоставят нови възможности за ползотворно сътрудничество между учени, изследователи и „практици“;

- *усложняване на екологичните проблеми* (като резултат и от човешката дейност), свързано с неразумното използване на природните ресурси, замърсяването на водата, почвите и въздуха, влошаване на климатичните условия, изчезване или сериозно намаляване на животински и растителни видове;

- *динамично сменящи се една след друга „информационни вълни“* – информацията нараства лавинообразно, а разнообразните технически средства улесняват достъпа до нея и възможностите за комуникация; интернет „измества“ традиционните библиотеки, като ги заменя с една огромна виртуална библиотека, в която има всичко – и полезна и вредна, и вярна и невярна, и актуална, и подвеждаща информация;

- *по-голяма мобилност на хората* – наред с нарасналия интерес към пътуванията, с цел туризъм и почивка зад граница, се разширяват възможности за работа, за участие в различни международни проекти, за учене и живот в чужбина;

- *разширяваща се и засилваща се гражданска активност*, която, от една страна, е свързана с разпространяването на принципите на демокрацията (като новата световна идеология на 21. век), от друга страна – с осъзнаване на нарастващите опасности за хората и за човечеството като цяло. Бързо се разпространяват човешките права от т.нар. трето поколение – „*колективни*“, „*народни*“ или „*права на солидарността*“ – правото на информация, на екологична защита и здравословна околна среда, на устойчиво развитие, на културен интегритет, на мир, както и правото на нациите и народите на самоопределяне, самоуправление и пр. (Human Rights Message..., 2003, p. 19; Verhellen, E., 2000, 45–62). Информационните и комуникационните технологии увеличават възможностите за създаване на социални мрежи, чрез които хората се обединяват за решаването на важни въпроси. Социал-

ните мрежи стават фактор за повишаване на активността на гражданите и за намесата им в управлението на различни сфери на обществения живот. Същевременно чрез тях и чрез новите технологии нарастват възможностите хората и общественото съзнание да бъдат манипулирани в името на определени интереси.

Тези характеристики на новото столетие в по-голямата си част се отнасят до всички развити страни (но засягат в определена степен и развиващите се страни), рефлектират върху всички области на живота, в т.ч. и върху образованието, като определят и неговото съдържание, и организация.

Какво трябва да научават в училище учениците на 21. век?

Най-общо, в индивидуален план, освен да научат конкретни неща, учениците трябва да бъдат подготвени да се чувстват добре в този динамичен, взаимоотнобвързан, глобализиран и технологизиран свят:

- да се справят сами с динамичните промени във всички области на живота и да ги управляват, а ако имат нужда от помощ, да знаят откъде, от кого и как да я намерят и получат, т.е. учениците трябва да усвоят *компетенции за управление на промените, вземане на решения и справяне с проблеми*;

- да разбират глобалната обвързаност на света като цяло и на случващото се в него, да бъдат част от този свят, като ясно осъзнават своите права, задължения и отговорности; да имат активна гражданска позиция и чувствителност към всички глобални и световни проблеми, като същевременно не забравят, националната и регионалната си принадлежност и отговорност – с други думи, учениците трябва *да развиват култура на граждани на своята страна (в случая – на България), на Европа и на света*;

- да живеят, да работят и да допринасят за развитието на една силно конкурираща се на национално, регионално и световно равнище икономика, движена от знанието, иновациите и творчеството, т.е. *да придобият предприемаческа компетентност, иновативно, критическо³ и творческо мислене*;

- да се ориентират, да използват и на свой ред да обогатяват информацията, която съпътства развитието на живота и обществата през 21. век, да са готови да посрещат предизвикателствата на поредните нови информационни вълни, като използват разумно и ефективно технологиите и средствата за информация и комуникация – т.е. *да развиват култура на граждани на информационното общество*.

Що се отнася до последното, то като че ли е най-лесно постижимо, тъй като учениците на 21. век имат предимството да са „дигитално родени“

³ Критическото мислене означава да не вярват на всичко, което им се представя като истина, да търсят аргументи За и Против, да достигат сами до логически изводи и решения, да реагират адекватно в различни ситуации.

(Alvermann, D. E., 2007, p. 15). Според D. E. Alvermann те „говорят по рождение“ дигиталния език на компютрите, на видеоигрите и електронните игри, сърфират без проблем в Интернет и много лесно и бързо се научават да боравят с новите информационни технологии. Обичат да играят с техническите средства, растат на тяхната „игрова скорост“ (при някои от тях дори се развива зависимост). И тъй като за тях е водеща визуалната информация (графиките и образите са преди текста), те първо играят на съответната игра и после четат ръководството, което да им подсказва как да решат следващия проблем на „технологизираното“ приключение (по: Alvermann, D. E., 2007).

Това, което притеснява възрастните, е, че учениците на 21. век предпочитат електронно опосредстваната комуникация пред живото общуване – те си комуникират чрез Интернет и смартфоните, като пишат и изпращат от тях електронни бележки („месиджи“).

Поначало учениците на новия век („дигитално родените“) учат по различен начин от връстниците си от 20. век („дигиталните имигранти“). За тях не учебниците, а Интернет е основен източник на информация. Предпочитат да ползват електронни ресурси, спешно свалени текстове или музика от Интернет, често от електронните библиотеки, чрез електронните търсачки от компютърния софтуер или от телефоните си. Могат да учат, докато гледат телевизия или слушат музика. И вероятно поради всички тези свои особености традиционният тип обучение не им е интересен – нямат търпение да слушат лекции, нито за логиката стъпка по стъпка. Не харесват обучението тип „разказ на учителя – тест“ (по: Alvermann, D. E., 2007, 15–16).

Всичко това поставя сериозното предизвикателство пред учителите да бъдат на нивото на информационната грамотност на своите ученици, което невинаги е толкова лесно.

И през 21. век не се променя социалната роля на училището и образованието. Те продължават да съществуват заради своите „клиенти“ (учениците) и заради обществото. От тях, както и в предишното столетие, се очаква да удовлетворяват определени образователни потребности, нагласи и очаквания, между които да подготвят учениците да се справят с професионалните си задачи като работна сила и да бъдат активни граждани, но и да развият у учениците умения за учене през целия живот.

Но тъй като 21. век е век на сериозни промени, очакванията за тази подготовка се отличават от сродните очаквания спрямо училището на 19 и особено на 20. век. На първо място, променя се спецификата на труда и съответно – изискванията към компетенциите на работната сила (към „работещия човек“). В тази връзка икономистите Franc Levy и Richard Murnane акцентират върху основната причина, поради която още в началото на 21. век се налага да се коментира от какви знания и умения се нуждаят хората през този век (по: Dede, C., 2009), а тя е намаляване дела на професиите, които изискват рутин-

ни действия (нещо, което компютрите могат да правят) и увеличаване броя на професиите, които изискват експертно мислене или комплексна комуникация (нещо, което компютрите не могат да правят). Това означава, че за да успяват на работното си място, днешните ученици ще се нуждаят, освен от професионална компетентност, и от друга група умения – да мислят, да вземат решения, да работят в екип.

„Ключовите умения“, които е трябвало да притежават работниците (трудощите се) на 20. век, са се отнасяли до това „да познават пазара, да могат да следват инструкции, да се справят заедно с други хора, да работят здраво и да бъдат професионалисти – ефикасни, точни, честни и справедливи“ (умения, които училището успешно е формирало и от които все още се нуждаят днешните ученици, бъдещи работещи хора). Но повечето професии в информационния 21. век изискват от работещите да могат също „да обмислят задълбочено и да решават творчески проблемите, да работят в екипи, да общуват ясно с много медии, да разучават всяка променяща се технология и да се справят с потока от информация“ (по: What are 21st century skills?, 2016).

И според Американската корпорация по мениджмънт „работодателите искат работници, които могат да мислят ясно, да решават проблеми творчески, да генерират идеи (да са иновативни), да работят и да комуникират с другите“ (пак там). Тези изисквания съответстват на бързите промени, характерни за 21. век, и учениците трябва да бъдат научени как да бъдат гъвкави, инициативни и да водят (да бъдат лидери), когато се налага, както и да могат да произвеждат нещо ново и полезно (пак там). Тези нови очаквания поставят към реформаторите и образователните стратегии и експерти въпроса за необходимите знания и умения на гражданите за живот и труд през 21. век.

От знания към компетенции, компетентности и нов тип умения (умения на 21. век)

Още от края на миналия век и особено след началото на 21. век, както в Европа, така и на много други континенти и страни по света, промяната на училището и образованието е „регистрирана“ в множество публикации, модели, „рамки“ на училището и образованието на 21. век, в редица класификации на уменията и компетентностите, които учениците трябва да придобият в училище и извън него (вж: Dede, C., 2009). Форма 1 представя какви базови знания, умения, грамотности, култура трябва да притежават гражданите на 21. век според доклада на Комисията Делор „Образованието – скрито съкровище“ (1996), заключенията на Европейския съвет от заседанието му в Лисабон (2000) и Меморандума за учене през целия живот (2000) на Комисията на Европейската общност (по: Гюрова, В., 2013, с. 41).

Форма 1

Какво трябва да знаят и да могат гражданите на 21. век? (основни/ключови умения и компетентности)

Комисията Делор ⁴ (1996)	Нови базови умения за всички (Лисабон, 2000)	Меморандум за учене през целия живот (2000)
Образованието на 21. век трябва да научи учениците: <ul style="list-style-type: none">• на знания и разбиране;• да действат;• да водят съвместен живот и да се разбират с другите;• да оцеляват и да се развиват.	<ul style="list-style-type: none">• ИТ умения;• Ползване на чужди езици;• Технологична култура;• Предприемачески умения;• Социални умения.	<ul style="list-style-type: none">• Дигитална грамотност;• Ползване на чужди езици;• Социални умения;• Предприемачески умения;• Умения за учене.

Малко по-късно, през първото десетилетие на 21. век, чрез различни документи, приети на европейско равнище, широка популярност в европейските страни получават т.нар. „ключови умения“, „компетенции“ и „компетентности“, необходими на гражданите на новия век (пак там). От изключително значение за европейските страни е документът „Препоръка относно ключовите компетенции (или компетентности⁵ – В.Г.) за учене през целия живот“, приета от Съвета на Европа и Европейския парламент през декември 2006. Препоръката дефинира Европейската Референтна рамка за ключови компетентности за учене през целия живот, които стават цели на европейското об-

⁴ Видният френски политик Жак Делор е един от най-успешните президенти на Европейската комисия, която ръководи три мандата (в периода 1985–1994). Той оглавява и Комисията на ЮНЕСКО за образованието на 21. век (от 1993 до 1996 г.). През 1996 г. Комисията публикува своя доклад за тенденциите в образованието – „Образованието: скрито съкровище“ – който е преведен на всички европейски езици. В този доклад са определени четири области на учене, които се явяват „основните стълбове на образованието на 21. век“ и могат да се определят и като „ключови компетентности“, от които ще имат нужда хората, които ще живеят в 21. век: учене за знания и разбиране, в т.ч. развиване на умения за учене); учене за действие – т.е. формиране на практически ориентирани умения; учене за живот и разбирателство с другите (т.е. развиване на социални умения); учене за оцеляване и развитие. Училището (и всяка друга образователна организация) трябва да подготвя учениците в тези четири области, като формира у тях тези жизнено важни умения.

⁵ На български език „competences“ се превежда и като „компетенции“, и като „компетентности“, затова при цитиране се използва предпочетеният от автора термин в цитирания източник. Личното мнение на автора на тази студия е, че компетентността е сбор от компетенции. Например, компетентността „Комуникация на чужд език“ е съвкупност от компетенции за четене, писане, говорене, прилагане на граматическите правила на съответния чужд език.

разование през 21. век. (по: Луни, Ж., А. Мишел, 2014; Ключови компетенции на гражданите на 21. век (2015).

Форма 2

Ключови умения и компетентности в европейски програма

Европейска Референтна рамка за ключови компетентности за учене през целия живот (2003)	Програма на ЕС „Образование и обучение 2010“
<ul style="list-style-type: none"> • Комуникация на майчиния език; • Комуникация на чужд език; • Математическа грамотност и базови компетентности (познания) по природни науки и по технологиите; • Дигитална компетентност (умения); • Умения за учене; • Междуличностни (социални) и граждански компетентности; • Инициативност и предприемачески умения; • Културно изразяване (компетентности в областта на културата и на творческите изяви). 	<ul style="list-style-type: none"> • Грамотност и умения за смятане (основни умения); • Базови компетентности по математика, природни науки и технология; • ИКТ и използване на технологиите; • Умения за учене; • Социални умения; • Предприемачески умения; • Обща култура.

Както се вижда от Форма 2, Европейската референтна рамка определя 8 ключови компетентности (компетентности и преносими умения), „които съчетават знания, умения и нагласи – необходими за усъвършенстване на личностното развитие, активното гражданство, социалното включване и пригодността за трудова заетост“. Те са „междупредметни и следователно са приложими във всички учебни предмети и училищни дейности“ (Ключови компетентности на гражданите на 21. век, 2015). Поради това стават основа на един компетентностно-базиран подход към учебното съдържание, изучавано в европейските училища. Например последният български Закон за предучилищното и училищното образование прилага този подход, като 5 от 12-те цели на образованието са пряко свързани с придобиването на компетентности (Закон за предучилищното и училищното образование, 2015, Трети раздел):

„3. придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности;

4. придобиване на компетентности за прилагане на принципите за устойчиво развитие;

7. придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите на демокрацията и правовата държава, на човешките права и свободи, на активното и отговорното гражданско участие;

11. придобиване на компетентности за разбиране на глобални процеси, тенденции и техните взаимовръзки;

12. придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите, правилата, отговорностите и правата, които произтичат от членството в Европейския съюз“.

Европейската референтна рамка стимулира придобиването на умения и ключови компетентности (компетенции) в училище. Редица европейски училища реализират иновативни проекти за промени в учебното съдържание (Ирландия, Малта) или за модернизирани на образователната среда (или на класните стаи на бъдещето), в т.ч. чрез общ дизайн, реализиран от външни експерти (архитекти и вътрешни дизайнери), персонала и учениците (Финландия, Норвегия, Великобритания). Например, в рамките на проект ИТЕС (Иновативни технологии за увлекателни класни стаи) на Европейската училищна мрежа (European Schoolnet) за периода 2010–2014 г. в 20 европейски страни са модернизирани над 2500 класни стаи, на обща стойност 9,45 млн. евро, „с цел да се осигури устойчив модел за фундаментално трансформиране на преподаването и ученето“ (Преоткриване и предефиниране на иновациите..., 2016).

В помощ на европейската политика на прилагане на компетентностния подход в образованието Европейската комисия през 2012 г. създава Европейска мрежа за политика в областта на ключовите компетенции в училищното образование (KeyCoNet). Целта на KeyCoNet е да анализира и очертае „стратегии за осъществяването на ключови компетенции в сферата на европейското образование и да разработи, съобразени с потребностите на различните страни, препоръки за укрепване на политиката и практиката. До края на 2014 г. повече от 100 заинтересовани страни (в областта на образованието) от 30 европейски държави са се присъединили към KeyCoNet. (Ключови компетенции на гражданите на 21. век, 2015).

В много международни документи и редица авторски модели е предпочетен терминът „умения“, вместо „компетентности“ или „компетенции“. Но в съдържателен план става ясно, че „умение“-то се явява комплексно понятие (дори синоним на „компетентност“), което включва в себе си (по подразбиране) знания, разбиране и пр. Например още през 2005 г. Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР/ОЕСД) в своята „Концепция за уменията за 21. в.“ предлага чрез образованието учащите (ученици и възрастни учащи) да развият три групи (категории) компетентности (по: Dede, C., 2009):

Форма 3

Концепция на ОИСР за уменията за 21. в. (2005)

Компетентност от първа категория: за интерактивно използване на средства:	Компетентност от втора категория: за взаимодействие в хетерогенни групи:	Компетентност от трета категория: за самостоятелно действие:
<p>А) Интерактивно използване на език, символи и текстове.</p> <p>Б) Интерактивно използване на знания и информация.</p> <p>В) Интерактивно използване на технология.</p>	<p>А) (Поддържане на)⁶ добри взаимоотношения с другите.</p> <p>Б) (Работа в) сътрудничество, работа в екипи.</p> <p>В) Управление и решаване на конфликти</p>	<p>А) Действие в рамките на „голямата картина“ (като част от цялото).</p> <p>Б) Съставяне и реализиране на житейски планове и лични проекти.</p> <p>В) Защита и подкрепа на права, интереси, ограничения и потребности.</p>

Освен в Европа, редица модели за промяна на училището се появяват в САЩ и бързо придобиват международна популярност. Подобно на европейските си колеги техните автори (експерти по образованието, учители, работодатели, родители и пр.), самостоятелно и обединени в професионални общности и мрежи, заявяват недоволството си от това, че училището и образованието не отговарят на новото време, че системата на обучение е остарялата, а качеството на образованието в много от масовите държавни училища – ниско. Според много от тях моделът един учител, който обучава сам 30 ученика, седнали в редици, в една класна стая (между четири стени), чрез лекции (или разказ на учителя) и ограничен брой учебни ресурси не е подходящ за новия век (Jacob, J., 2016, p. 4). Създаден през 19 век, този модел отговаря на очакванията на ерата на индустриалните революции и на спецификата на производството тогава – производство, което не се нуждаело от „творчески мислещи хора“, а от работници, които трябвало да идват навреме на работа, да бъдат покорни, да следват определен ред и да бъдат способни да изпълняват стандартни задачи (Shaw, A., 2015 a). Съответно, „учениците били обучавани, не възпитавани, да станат идентични (еднакви – В.Г.) винчета в бюрократичната машина“ (пак там).

Учениците на 20. век трябвало да бъдат научени преди всичко как да получават високи оценки на тестовете (или на другите видове изпити), което е свързано със запомнянето на определено количество „вярна“ информация. Те са пасивни приемници („реципиенти“) на това знание, а ученето се определяло като способност да се запомнят, да се натрупват в съзнанието и да се възпроизвеждат факти.

⁶ Думите в скобите са добавени от автора на студията, за постигане на смислова коректност на фразите на български език.

Учителят и учебникът са основните източници на знания. Именно те са в центъра на учебния процес. Учениците седят на чинове (маси), подредени в редици. Пред тях е черната дъска (в края на 20. век заменена в много училища от бяла дъска) и учителят – носител и източник на цялото необходимо за заучаване познание.

Много съвременни специалисти по обучението оценяват, че такова обучение днес няма смисъл (Яacob. J., 2016 и др.). Но въпреки че вече второ десетилетие светът е в 21. век, много училища, в т.ч. в САЩ и в другите развити страни, а и у нас, все още възпроизвеждат стария фабричен модел на образование. И голяма част от усилията на учители и реформатори е насочена именно към усъвършенстване умението на учениците да получават по-високи оценки на тестовете. Защото именно успехът им на тестовете е основен критерий за ефективност на училището, а днес – и за критерий за качество на образованието.

Поради тази причина през първите десетилетия на 21. век усилията на много американски реформатори (както и на тези от други страни) са насочени към повишаване качеството на образованието за всички деца, независимо в кое училище учат и към коя прослойка на обществото принадлежат. Според Мишел Рий, скандалната Главна инспекторка по образованието на Вашингтон (Public Schools Chancellor), окръг Колумбия в периода 2007–2010 г. „няма дете, което да не може да бъде научено, има мързеливи учители, които не си вършат работата“ (по: Атанасова, Сл., 2013). Тя си поставя за цел да направи масовите училища добри и привлекателни за всички деца в окръг Колумбия, където е концентриран политическият елит на САЩ. Същевременно окръгът е известен с едни от най-лошите си обществени училища в страната, в които 95% от учениците са афроамериканци (Да посещаваш добро училище..., 2010). М. Рий и нейните последователи от създадената от нея през 2010 г. организация „Учениците на първо място“ смятат, че „всяко дете заслужава качествено образование“ (Student first, 2016) и че „да посещаваш добро училище, трябва да е факт от живота, а не въпрос на късмет“ (Да посещаваш добро училище..., 2010).

Мишел Рий е убедена, че качествено образование се прави от качествен учители. Нейният план за реформа, известен като „Реформа със сто мили в час“, предвижда радикални мерки „за затваряне на училища с хронично ниско представяне (на учениците в различни класации – В.Г.), намаляване наполовина на администрацията в инспектората, въвеждане на нови учебни планове по математика, литература и природни науки, допълнителни класове (часове – В.Г.) за проблемните ученици“, затваряне на „лоши“ училища и уволняване на „лоши“ учители. Тя закрива 23 училища за две години (Станев, И., 2010 а), уволнява само през 2010 г. 241 учители, чиито ученици показват изключително ниски оценки на тестовете (Michell A. Rhee, 2016). и над 400 учители за три години (Да посещаваш добро училище..., 2010). С това М. Рий си

навлича гнева на учителите и на учителските синдикати и след три години е принудена да си подаде оставката.

Същевременно планът ѝ предвижда привличане в училище на млади учители, дори без учителска квалификация, и увеличаване на заплатите от 20 до почти 100% на най-добрите учители, чиито ученици постигат високи резултати на стандартните тестове.

Мишел Рий успява „да отлепи американската столица от последното място по ниво на образователните стандарти“ (Станев, И., 2010 а) и учениците показват с около 15–40% по-високи резултати по различните предмети на стандартните тестове (Michell A. Rhee, 2016). Всъщност действията на Мишел Рий (критикувани, но и възприети като модел и разпространени и в други окръзи на САЩ) са в контекста на политиката на екипа на президента Б. Обама, чиято амбициозна цел е „до 2020 г. САЩ да излязат начело в световната класация за процента на юношите, завършили колеж (училище, даващо бакалавърска степен или професионална квалификация)“. За постигането на тази цел се разчита на три групи мерки: „закриване на лошите училища, възнаграждаване на добрите и повишаване на стандартите за учениците и учителите“ (Станев, И., 2010). Според тази стратегия на Белия дом най-лошите 5% от обществените училища трябва имат един от трите възможни „трансформационни“ подхода (*нак там*):

- да уволнят директора и част от най-слабите учители;
- да приемат специален устав, който да ги задължава да постигнат сериозно подобрене в определен срок – да станат „чартърни училища“ (charter schools⁷);
- да бъдат закрити, а учениците им да продължат да учат в други училища.

Но още преди екипът на Обама да се реши на такива драстични мерки, през 1989 г. Wendy Коор създава неправителствената организация „Преподавай за Америка“ („Teach for America“), чиято възпитаничка е и Мишел Рий (Teach for America, 2016). Целта на организацията е повишаване качеството на обучението в училищата в непривлекателните селища и райони (проблемни училища), като се привличат като учители студенти, завършващи елитни университети. Те преминават краткосрочна (около 2 месеца) педагогическа

⁷ Чартърните училища възникват в началото на 70-те години и през 2010 г. са едва 6% от всички училища в САЩ. На практика това са публични (обществени) училища, които се управляват като частно предприятие. Името „Charter schools“ идва от устава им („Charter“), в който са записани целите, с които училището се създава. Основателите обикновено поемат ангажимента да повишат качеството на образованието, като са освободени от много правила, които традиционните публични училища трябва да изпълняват. Срещу задължението да не въвеждат такси за учениците, Charter schools се финансират по същия начин както обществените, чрез пряка държавна субсидия и средства от частни донори. Ако директорът не постигне заложените в устава цели в определен срок, той трябва да подаде оставка. Ако и това не помогне, училището се закрива (Станев, И., 2010 а).

подготовка в летни школи и получават „алтернативен сертификат“ за учители. Сключват договор да работят 2 години, като получават учителската заплата плюс допълнителен „ваучер за образование“, с парите от който могат да заплащат таксите си за различни образователни дейности. Младите учители са добре приемани от учениците и в повечето случаи успяват да ги мотивират да учат сериозно.

Въпреки критиките, организацията „Teach for America“ се разраства бързо и става популярна не само в САЩ, но и в много други страни по света. Тя е в основата на международната мрежа и движение „Преподавай за всички“ („Teach for All“), създадено през 2007 г., което към 2015 г. обединява 12 000 учители и 25 000 бивши членове от 40 страни. Мрежата подпомага националните организации в обмена на опит (добри практики), „за да се осигури на всяко дете достъп до отлично образование“ (Teach for all, 2016). От 2010 г. към международното семейство се присъединява „Teach for Bulgaria“, чиято програма „Заедно в час“ „подготвя способни хора да бъдат мотивиращи учители, за да може всяко дете в България да има достъп до качествено образование“ (Teach for Bulgaria/Заедно в час, 2016).

Обсъждането на проблемите на образованието и училището на 21. век няма да бъде пълноценно без представяне на други два модела, тръгнали от САЩ и прераснали в международни движения за реформиране на образованието.

Моделът „Грите компаса на образованието на 21. век“ („The 3 compasses of the 21st century education“)

Моделът се свързва с името и организацията на Anne Shaw – учителка, която създава през 1995 г. в Тексас независима американската консултантска фирма „Училища на 21. век“ („21st Century Schools“) с основна цел да подпомогне училищата да преминат в новия век, да се трансформират от традиционни в съвременни, модерни, адекватни на времето и света (Shaw, A., 2015 в). Организацията има достъпен за всички желаещи сайт (www.21stcenturyschools.com), издава много справочна и помощна литература в помощ на учителите и ръководствата на училищата, консултира и провежда обучения, курсове и тренинги.

Постепенно организацията прераства в движение и международна „глобална мрежа от учители“ и училища от САЩ, Канада, Мексико, Турция, Индия, Малайзия, Виетнам и др. (International Coalition of 21st Century Schools). В Консултативния ѝ съвет участват университетски преподаватели от САЩ, Великобритания, Финландия (Shaw, Anne, 2015).

Според Anne Shaw едно училище на 21 век е много повече от предлагане на достъп до технологии и предоставяне на добра материална база и нови улеснения за процеса на обучение. „Възможно е (училището – В.Г.) да има всич-

ки най-последни технологии и качествена нова сграда и все още да действа като традиционно училище тип фабрика“ (Shaw, A., 2015в). Учителите продължават да преподават по старому, „само че го правят дигитално, вместо с хартия и писалка“ (Shaw, A., 2015а).

За да бъде училище на 21. век, едно училище трябва да възприеме нова образователна парадигма (философия), учителите да развият нови убеждения и да прилагат нови практики. В този нов тип училище учениците не се възприемат като „маса“, а като индивидуалности, които могат да учат на различни места, по различно време, от многобройни и различни източници. Според „холистичната визия“ на организацията на Anne Shaw за училището и образованието на новия век, учениците придобиват образователен опит не само чрез участието им в планирани уроци и покриване на образователни стандарти. Целта на образованието не е да се повишат оценките на стандартизираните тестове, а да се подготвят учениците да успяват в живота през 21. век⁸. В този контекст и ученето е много повече от това да се марширува през стандартите. Привържениците на движението „Училища на 21. век“ отиват по-далече от стандартите, към едно образование – преподаване и учене – които имат нов смисъл и носят радост (Shaw, A., 2015).

Според Anne Shaw, да се подготвят учениците да успяват в живота през 21. век означава да се направят коренни промени на всички равнища – от политиките, които се прилагат от национално до локално равнище, през организирането и изучаването на учебното съдържание (учебните планове и програми), до организирането на учениците и пространството в класната стая и училището (Shaw, A., 2015а). Посоките на тези промени се определят от нови *три компаса на образованието на 21. век*⁹. Те определят както учебното съдържание, така и подходите и методите на реализация на учебната работа на учениците и на учителите и крайните резултати, до които се очаква те да достигнат. Тези три компаса са:

- Основните характеристики (наречени „Критически атрибути“) на образованието на 21. век.

⁸ По същото време в САЩ се разгръща движението „Да обучаваме за Америка“, последвано от международната мрежа „Да обучаваме за всички“ и движението „Учениците на първо място“ (на реформаторката Мишел Рий), чиято цел е повишаване на качеството на образованието във всички училища и особено – повишаване на оценките на учениците на тестовете в най-неблагоприятните училища (разположени в бедни региони и недобре финансирани). (Teach for America, 2016; Dillon, S., 2011; Teach for all, 2016; Michell A. Rhee, 2016; Да посещаваш добро училище...,2010).

⁹ Anne Shaw започва да разработва своя модел за образование (и училище) на 21 век, известен като „Трите компаса на образованието на 21 век“, от края на 20 век. Процесът продължава повече от 10 години. Първите два компаса са разработени през 1998 г. за целите на докторската дисертация на авторката и за целите на модела PBL21 – модел на проектно-базираното учебно съдържание на училището на 21 век (PBL21..., 2016).

- Разнообразните грамотности.
- Уменията за 21. век, които трябва да усвоят учениците (вж. фигура 1).

Трите компаса на образованието на 21. век



Фигура 1

Първият компас – основните характеристики („Критически атрибути“) на образованието – определя основите, върху които следва да се изгражда образованието на 21. век. Тези характеристики определят съдържанието, подходите (педагогическия метод) и очакваните резултати от обучението и ученето на учениците. По-конкретно, новото образование се отличава от образованието на 20. век по това, че е:

- *интегрирано и интердисциплинарно;*
- *осъществява се в глобална класна стая, в условията на глобализация;*
- *насочено е към формиране на умения за 21. век;*
- *с повишени изисквания към учениците и учителите, релевантно и съответстващо на света – на неговото развитие през 21. век;*
- *адаптирано към и създаващо или водещо до постоянна, личностна и социална промяна, която се постига чрез учене през целия живот;*
- *базирано на проекти и движено от научни изследвания;*
- *ориентирано („центрирано“) към ученика;*
- *използващо за реализацията си технологии и мултимедиа.*

Вторият компас насочва към резултатите от образованието – учениците на 21. век трябва да усвоят многообразните грамотности (освен „3-те R“ –

четене, писане и аритметика), които трябва да усвоят учениците на 21. век (3 Compasses, 2016):

- екологическа грамотност;
- кибернетическа грамотност;
- здравна грамотност (относно физическата годност и здравето);
- глобални компетентности (знания, умения, отношение към съвременния свят) и мултикултурна грамотност;
- социална/емоционална компетентност;
- медийна грамотност;
- финансова грамотност;
- грамотност относно изкуствата и творчеството.

Всички тези грамотности (и компетентности) водят към конкретен резултат – формиране на комплекс от умения, които правят човешката личност устойчива на динамичните промени във всички области на живота.

Третият компас на образованието на 21. век Anne Shaw добавя през 2008 г., след като прочита книгата на преподавателя от университета в Харвард Tony Wagner „Пропастта на глобалното постижение“ („The Global Achievement Gap“). Тя приема позицията на автора, че образованието трябва да помогне на младите хора да *развият 7 умения, необходими им за оцеляване през 21. век – умения за:*

- критическо мислене и решаване на проблеми;
- сътрудничество чрез мрежа и ръководство чрез влияние;
- проява на гъвкавост и адаптивност;
- проява на инициативност и предприемачество;
- ефективна устна и писмена комуникация;
- оценяване и анализиране на информация;
- проява на любознателност и въображение.

Тези умения са изцяло свързани с промените на света и човечеството през 21. век. Тяхното усвояване не може да стане в традиционната класна стая (тип „фабрика“), с нейната организация (която Anne Shaw определя като тип „гробеще“, а последователите на Педагогиката Френе във Франция – като „клас-автобус“), където се предлага обучение, в центъра на което е учителят. Новият век изисква друг модел на обучение, реализирано в друга организация на средата. Както показва фигура 1, тази нова, целенасочено организирана учебна среда е комплекс от 3 вида среди: физическа, социална/емоционална и академична (свързана с ученето).

Първата – физическата среда – се състои от „улеснения за учениците“ и „живи училищни дворове“, които стимулират творчеството и високите постижения. Членовете на организацията „Училища на 21. век“ са убедени, че „има връзка между физическата среда и постиженията на учениците“ (21st century education, 2016). Организацията работи с видни архитекти, които създават красиви училищни сгради („училищата на вашите мечти“) в 46 страни,

на 6 континента. Те трансформират организацията на класните стаи така, че тя да бъде подпомагаща, да улеснява максимално усвояването на учебното съдържание, преподаването и ученето, което е „саморъководено, независимо, взаимозависимо, персонализирано и диференцирано, активно и водено от ученика“. И всичко това „на около половин цена от тази за изграждането на традиционните училища“ (пак там).

„Живите училищни дворове“ са зелени площи около училището, с растителност и кътове, които подпомагат работата на учениците по проекти, отнасящи се до социални проблеми и проблеми на околната среда. Те дават възможност на учениците да експериментират и да усвояват различни компетенции, свързани с опазването на природата и околната среда, както и компетенции за решаване на проблеми на здравето и изхранването на хората. Тези живи училищни дворове улесняват проявите на творчество, сътрудничеството и общуването, както по-доброто разбиране и осмисляне на учебното съдържание по традиционните учебни предмети като математика, история, география, чужди езици, наред с производството на медийни продукти и др.

Втората – социална/емоционална среда – е основен фактор за добрия микроклимат. В училището на 19. и 20. век грижата за емоционалния комфорт на учениците не е била приоритет или поне не е била по-важна от преподаването и усвояването на конкретно учебно съдържание. Anne Shaw цитира William Glasser, според когото преди ученикът да започне да учи, трябва да бъдат удовлетворени *4 негови потребности* (по: 21st century education, 2016):

- *от принадлежност и любов;*
- *от власт*, която се определя от постиженията, които на свой ред са резултат от високи изисквания, подкрепа, признание и уважение;
- *от свобода* – реализира се чрез възможностите за избор, за индивидуални проучвания, чрез самоуправлението, оценяването на проявите, персонализирането и диференцирането на задачите и дейностите;
- *от забавление.*

Емоционалната среда в класната стая трябва да подкрепя удовлетворяването на тези потребности. Тъй като емоциите се отразяват на мисленето и ангажират съзнанието на учениците и тъй като е доказано, че екипната работа провокира положителни емоции, организирането на класа като екип и налагането на екипни взаимоотношения между учениците са „критични за емоционалното им здраве, както и за тяхното учене“ (пак там). В училищата на 21. век емоционалната среда трябва да се характеризира с уважение, загриженост, приемане, доверие, високи очаквания, вяра на учениците и на учителите един в друг, радост и забавление. В условията на такава емоционална среда и чрез усвояването и прилагането на специфични стратегии у учениците ще се формират качества като самочувствие, емоционална грамотност (интелигентност), умения за сътрудничество и работа в екип.

Грижа на всеки учител е да намалява стреса и да изгражда позитивен емоционален микроклимат в класната стая като част от учебната работа. Учители, които успяват в тези свои усилия, постигат забележителни резултати.

Позитивната емоционална среда е контекста, в който се осъществява усвояването на учебното съдържание по учебната програма. В училищата на 21. век тя е организирана около новите 3 Rs¹⁰, отличаващи образованието на новия век, което е:

- с повишени изисквания (*Rigorous*);
- релевантно на времето (*Relevant*); и
- съответстващо на реалния свят (*Real world*).

В основата на тази позитивна емоционална среда стои проектно-базираното обучение на 21. век (PBL 21.), което на свой ред се основава на трите компаса, представени по-горе (PBL 21. – the next step in the evolution of project-based learning!, 2015; P21 Framework definition, 2015).

Третата – академичната – среда е пряко свързана с процеса на обучение и с усвояването на учебния материал. В училищата на 21 век тази среда се отличава с високи очаквания спрямо учениците и спрямо учителите. Отчита се, че учениците учат по различен начин и в различна степен усвояват учебното съдържание, и затова акцентът в ученето е върху индивидуалните постижения – ученето трябва да бъде персонализирано, базирано не на учебното време, а на очакваните учебни постижения на отделните ученици. Персонализираното учене означава: учителите да поставят високи изисквания (стандарты за постижения) пред всеки ученик по отношение на неговите собствени изследвания (проучвания); да научат учениците да си поставят сами високи стандарти и да им помагат да ги постигат; да стимулират учениците да проследяват периодично прогреса си и да разсъждават върху своето учене; да ги научат как да използват портфолио, за да събират свои учебни продукти, с които се гордеят; да планират своето развитие и усъвършенстване; да споделят това с родителите си. Това учене, в центъра на което е ученикът, безспорно води към повишаване на мотивацията за учене и учебните резултатите.

Училищата на 21. век реализират проектно-базирано обучение и учене (PBL21 – the next step..., 2015), което през 21. век изисква отчитането на още една – *четвърта разновидност на средата – виртуалната среда*, като елемент на образователната среда (средата на учене). Виртуалната среда разширява възможностите за учене чрез използване на интернет, електронни образователни платформи и електронни учебни (образователни) ресурси, които изискват развиването на дигитална, виртуална и визуална грамотности, като разновидности и допълнение на многообразните грамотности, които трябва да усвоят учениците на 21. век.

¹⁰ Традиционното училище и образование се опира на други 3Rs: Reading (четене), Writing (писане), Arithmetic (аритметика).

През първото десетилетие на 21. век широка популярност в САЩ, а впоследствие – и международна, придобива и друг модел за образованието през 21 век, известен като моделът „Рамка на P21 за ученето през 21. век“ на американската организация (мрежа) „Партньорство за ученето през 21. век“¹¹ („P21 – Partnership for 21st century learning“).

Моделът „Рамка на P21 за ученето през 21. век“

Според Chris Dede (който прави преглед на появилите се до 2009 г. рамки на „умения за 21. век“), въпреки че е създадена през 2006 г., тази рамка е най-детайлна и най-широко приета и одобрявана в сравнение с тези преди и след нея (Dede, C., 2009). Моделът се опитва да обедини очакванията на обществото спрямо училището и образованието на 21. век с резултатите, които трябва да постигнат учениците (вж. фигура 2). Той е не просто отражение на философията на ученето в новия век, а „визия за успеха на учениците в новата глобална икономика“ (Framework for 21st century learning, 2006).

П21 Рамка за ученето през 21. век

Очаквани резултати и системни за подкрепа на ученика от 21. век



Фигура 2

¹¹ Към настоящия момент организацията обхваща над 5 млн. членове от САЩ и чужбина – работодатели и представители на бизнесзвена, правителствени и образователни лидери. Обединява ги идеята, че „всички учащи се нуждаят от образователен опит в училище и извън него, от люлката до кариерата, за да изградят знания и умения за успех в един глобално и дигитално взаимно обвързан свят“ (What is 21st century learning..., 2016).

За да постигнат успех в професионалния и личния си живот през 21. век, учениците трябва да усвоят „дъгата“ от умения, знания и експертиза като очаквани резултати от тяхното обучение и учене. Рамката отразява новата парадигма за образованието на 21. век, според която то трябва да съчетава Трите „Р“ (четене, писане и аритметика), с 4-те К – критическо мислене, комуникация, колабориране (сътрудничество) и креативност (творчество). Според адаптиран модел на рамката, приложен в независими (части училища) в Атланта, развиването и усвояването на 4-те К води до формирането на ученици, търсещи и справящи се с проблеми, вземащи етични решения, способни да комуникират с другите и да работят в сътрудничество, да мислят творчески и иновационно (Кау, К., 2015).

Като цяло, Рамката определя очакваните резултати от работата на учителите: да подготвят ефективни граждани и трудещи се на 21. век, с компетентности на комуникатори, на хора, които могат да работят в сътрудничество с други хора, етични и „глобално ориентирани“, независими и отговорни граждани и учещи, творчески и критични мислители, гъвкави и ръководени от цели индивиди (Кау, К., 2016; Кау, К., 2015). Както показва моделът, тези качества се развиват чрез усвояването от всеки ученик на учебно съдържание, съсредоточено в *ядро от учебни предмети*, които са базата на основното („ключовото“) академичното познание – и *пет допълнителни интердисциплинарни теми*, чието съдържание допринася за по-доброто разбиране на света през 21. век.

Ядрото от учебни предмети включва изучаването на: английски език¹², четене (или езикова подготовка); световни езици; изкуства; математика; икономика; (природни) науки (комплекс от знания по физика, химия, биология); география; история; управление и гражданско образование.

Петте, допълващи ядрото, интердисциплинарни теми са:

- „Глобално осъзнаване“ – чрез изучаването на тази тема се цели учениците да разберат по-добре световните проблеми, да развият умения за учене от другите и за работа с други хора, представители на различни култури и региони, с различен начин на живот, така че като резултат да се постигне взаимно уважение, разбирателство и диалог в общата работа. Впрочем, в далечната 1996 г. Комисията Делор определи тези комуникативни и интеркултурни умения като „учене за живеем заедно с другите и да се разбираме“ (Делор, Ж., 1996).

- „Финансова, икономическа, бизнес и предприемаческа грамотност“ – тази тема е пряко свързана с динамиката на развитие на конкурентна икономика и с реализацията на хората на един глобален пазар на труда. Чрез изучаването на тази тема учениците трябва да се научат как да правят личен икономически ориентиран избор, да разбират ролята на икономиката в обще-

¹² За американските ученици това е усвояването на родния/националния език. Тази основна дисциплина съответства на една от „ключовите компетентности“ на европейските граждани (вж.: форма 2)

ството и на предприемаческите умения за подобряване на производството, производителността и кариерното израстване.

- „*Гражданска грамотност*“ – тази тема има отношение към разбирането на глобалния взаимно обвързан свят и отговорността за него на гражданите на 21 век. Чрез изучаването на тази тема се цели постигането на повишена гражданската активност на учениците, запознаването им с човешките права и задължения и как те (могат да) се реализират на национално и глобално (международно) равнище.

- „*Здравна грамотност*“ – темата е изключително важна поради риска от бързо разпространяващи се болести, особено в условията на повишена мобилност на гражданите. Чрез изучаването на тази тема се цели учениците да усвоят знания относно здравето и здравословния начин на живот (здравна култура), да развият умения за вземане на решения, отнасящи се до здравето, поставянето и реализирането на цели, свързани с опазване на здравето, да осмислят национални и международно значими здравни проблеми.

- „*Грамотност за околната среда*“ – тази тема има отношение към формирането на екологическа култура у учениците. Чрез нейното изучаване се цели постигане на разбиране и анализ на проблемите, свързани с опазване на околната среда и търсенето на решения за тяхното преодоляване, осмисляне на влиянието на човека и обществото върху природата и света, мотивация за активно участие на учениците в природозащитни дейности.

На основата на тези учебни предмети и интердисциплинарни теми учениците трябва да развият *три групи полезни за живот в 21. век умения*:

- Умения за учене и иновации.
- Умения, свързани с търсене и използване на информация, на различни медии и технологии.
- Умения за живота и кариерата.

Уменията за учене и иновации са известни още като „4-те К (коментирани по-горе): критическо мислене, комуникация, колаборация (сътрудничество), креативност (творчество)“. Те са признати като разграничаващи учениците на такива, които са готови да живеят и работят в комплексна работна и комплексна житейска среда, и такива, които не са готови за това. Авторите на модела, уточняват спецификата на тези умения (P21 Framework definition, Appendix B, 2015):

- ✓ *уменията, свързани с креативността и иновациите*, са умения за творческо мислене, творческа работа с другите, прилагане на иновации;

- ✓ *уменията за критическо мислене и решаване на проблеми* са умения за ефективно разсъждаване (чрез използване на подходящи за ситуацията подходи), за използване на системно мислене (чрез анализ и синтез на комплексни явления), правене на оценки, вземане на решения и решаване на проблеми;

- ✓ *уменията за общуване и сътрудничество* са умения за коректно общуване с другите, споделена отговорност за резултата от общата работа и оценяване на индивидуалния принос в екипната работа.

Уменията, свързани с търсене и използване на информация, на различни медии и технологии са част от:

✓ *информационната грамотност на учениците*, която улеснява достъпа до информация, използването и управлението на информацията;

✓ *медийната грамотност на учениците*, която им дава възможност да анализират посланията на медиите, тяхното възприемане от зрителите, слушателите и читателите и влиянието им върху поведението и живота на хората, както и приноса на медиите за разбирането на етични, юридически (и други) проблеми. Част от тази грамотност са: уменията за създаване и използване на медийни продукти и запознаването с авторските права върху тях; запознаването с правата и ограниченията на хората, свързани с изявите им пред медиите; осмислянето на начините, по които посланията на медиите се разбират и интерпретират от зрителите, читателите и слушателите, принадлежащи към различни социокултурни среди;

✓ *ИКТ-грамотността на учениците* е базова за хората на 21. век (някои я определят като най-важната грамотност). Тя е свързана с формирането на умения за: „използване на технологията като инструмент за изследване, организиране, оценяване и обмен на информация“; използването на дигитални технологии и общуването в социални мрежи чрез тях; „достъп, управление, интегриране, оценяване и създаване на информация за успешно функциониране в една икономика на познанието“, „прилагането на едно фундаментално разбиране на етически и юридически проблеми, свързани с достъпа и използването на информационните технологии“ (пак там).

Уменията за живота и кариерата са умения, свързани с развиването и проявата на редица качества като:

✓ *гъвкавост и адаптивност* към промените, различните гледни точки, похвалите, графици, приоритетите, микроклимата, обратната връзка, мултикултурната среда и пр.;

✓ *инициатива и самоуправление* по отношение на управление на: времето и целите; натоварването с работа; независимото определяне, приоритизиране и мониторинг на изпълнението на задачи без външен надзор; самоуправление на ученето чрез развиване на личните умения за учене и натрупване на експертиза, чрез проява на инициативност в ученето, чрез приемане на ученето като процес, продължаващ през целия живот, чрез рефлексия върху минал опит, с цел бъдещ прогрес;

✓ *социални и мултикултурни (крос-културни)¹³ умения* – свързани са със: пълноценното общуване с другите (изслушване и водене на диалог); професионално поведение; работа в различни екипи; уважение на културните различия на хората, с които трябва да се работи съвместно; използване на социалните и културните различия за създаване на нови идеи и повишаване на иновациите и качеството на работата;

¹³ Крос-културни умения – умения за общуване по едно и също време с хора от различни култури.

✓ *производителност и отчетност* при управлението на проекти и постигане на планирани резултати, като: продукти с високо качество; развиване на определени способности (за управление на времето, работа в екип и в сътрудничество; за отчитане на резултатите и пр.);

✓ *лидерство и отговорност* – те изискват демонстриране на способности (умения) да се насочват, ръководят и вдъхновяват другите (за да дадат най-доброто от себе си за постигане на предварително планирани резултати), да се решават проблеми, да се действа етично, но и отговорно в интерес на общността.

Формирането на тези умения, като резултат от прилагане на Рамката, е възможно при изграждането на една *подкрепяща система за постигане на очакваните резултати от учениците* (и учещите като цяло) на 21. век. На фигура 2 това са концентричните кръгове, върху които е стъпила „дъгата“ от умения. Елементи на тази система са:

✓ *Стандартите на 21. век* – с фокус върху уменията, учебното съдържание и експертизата (опитността), придобивани чрез обучението и ученето; ключовите предмети (ядрото от предмети) и интердисциплинарните теми; задълбоченото разбиране на учебния материал, боравенето с информация и данни за професионални и житейски цели, решаването на проблеми („учениците учат най-добре, когато активно са ангажирани в решаването на смислени проблеми“) (пак там).

✓ *Оценяването на уменията на 21. век* – чрез използването на адекватни инструменти и методи за оценяване (тестове, обратната връзка, технологично-базирано, формативно и сумативно оценяване, портфолио на ученика и на учителите, балансирани мерки (портфолио) за оценяване на ефективността на системата за постигане високи нива на компетентност на учениците по отношение на уменията на 21. век.

✓ *Учебните планове, програми и обучение на 21. век* – те отразяват уменията на 21 век, които учениците трябва да усвоят чрез: основните „ключови“ предмети и междупредметни теми; чрез прилагането на съвременни иновативни методи, ИКТ технологии и подходи на обучение (като: компетентностно-базиран подход, проблемно-базиран подход, проектно-базиран подход, персонализиран подход и др.¹⁴).

✓ Възможностите за *професионално развитие на учителите на 21. век* – то е необходимо, за да могат учителите да развият у учениците уменията на 21. век, да използват нови и актуални методи, подходи и технологии в обучението, да диагностицират образователните потребности на учениците си и да оценяват техните постижения и развитие.

✓ *Образователните (учебните) среди на 21. век* – те подкрепят усвояването на уменията на 21. век от учениците, позволяват достъп до качествени

¹⁴ Повече за тези подходи виж статиите на Ан Шоу за училищата на 21. век (Shaw, A., 2015).

учебни ресурси, технологии и технически средства, осигуряват възможност за групово, екипно и индивидуално учене, улесняват създаването на професионални учещи се общности на преподавателите за споделяне на опит, сътрудничество и съвместна работа, разширяват възможностите за създаване на международни проектни екипи, съчетаване на присъствено обучение с дистанционно и онлайн обучение.

Независимо какъв модел ще се приложи, глобалният контекст на образованието на 21. век изисква учениците да получат глобално ориентирана компетентност за света, в който живеят, което означава да придобият (Teacher preparation for the global age, 2008, p. 7):

- знания и да развият любознателност за световната история, география, различни култури, околната среда и икономическите системи, както и за текущи международни проблеми;
- знания и умения по чужди езици и мултикултурни умения да общуват ефективно с хора от други страни, да разбират многообразието от перспективи и да използват първоизточници от различни части на света;
- да се ангажират като етични граждани в решаването на съвременни проблеми.

За целта учителите, които ги обучават, трябва да имат адекватното образование.

Какви учители са нужни за образованието на 21. век?

Отговорът на този въпрос е труден и нееднозначен. Според много реформатори образованието на 21. век се нуждае от големи (от „велики“) учители. Защото „всяко дете заслужава велик учител“ и защото „качеството на учителя е най-важният вътрешноучилищен фактор, който влияе на постиженията на учениците“ (Great teachers for every child..., 2012).

Има много и различни класификации с дейностите, които учителят изпълнява и съответно – подготовката, която трябва да получи. Анализиранияте модели насочват вниманието към специфично образователната и възпитателната работа на учителите, които се осъществяват в новия контекст на времето, спецификите на 21. век и на образованието на 21. век.

Някои идеи вече бяха представени в тази студия. Безспорно, права е филипинската учителка L. Avila, според която учителят на 21. век трябва да бъде добре подготвен мениджър на класа, който да може да създава такава образователна среда, в която е възможно реализирането на персонализирано и насочвано (съобразено с индивидуалните нужди на учениците) преподаване и учене. А това означава, да бъде подготвен като образователен мениджър (мениджър на класа). „Традиционният мениджмънт на класа се фокусира върху създаването и прилагането на правила и процедури за контролиране на поведението на учениците. Новото виждане за мениджмънта на класа акцен-

тира върху ангажирането на учениците в ученето чрез активното им участие и екипна работа по учебни задачи и дейности – познати като учене в сътрудничество и активно учене (Avila, L. C., 2015).

Според доклад на експерти от Централния университет на Мичиган за необходимата трансформация на подготовката на американските учители до 2023 г. (Transforming to a 21st Century Educator Preparation Program, 2014), учителите на 21. век (в т.ч. не само американските) трябва да бъдат подготвяни в 3 основни области:

✓ *За глобализацията, местните отговорности, различието и включването* – тази подготовка ще им даде така необходимата „глобална култура“, която трябва да предадат на своите ученици, както и ще ги подготви да работят с ученици, идващи от различна културна среда или живеещи в различни среди.

✓ *За оценяване на ученето и за преподаване на учебния материал* – като използват бази данни и различни подходи и методи за оценяване и вземане на адекватни образователни решения.

✓ *Да разбират и да интегрират технологиите в своята работа* – да могат да реализират виртуална комуникация, да развият технологична (дигитална) грамотност и умения за обучение, базирано на дигиталните технологии, да провеждат виртуално и „смесен тип“ (присъствено и дигитално базирано) обучение.

Заслужава си да се отбележи необходимостта от т.нар. глобална компетентност. Поради факта, че могат да пътуват и преподават в различни страни или че им се налага да обучават с ученици от различни страни и култури, съвременните учители се нуждаят от знания за глобалния свят, в който живеят те и техните ученици. В този контекст Центърът за Международно разбирателство на Северна Каролина предлага Рамка за интернационализирането на подготовката на учителите в 4 основни части (Teacher preparation for the global age..., 2008, p. 6):

1. Преразглеждане на програмите за подготовка на учителите с цел да се осигури:

- **Общообразователна подготовка**, която да помогне на учителите да опознаят в дълбочина поне един регион на света, поне една култура или глобален проблем и да усвоят поне още един чужд език (освен английски).

- **Педагогическа професионална подготовка**, която да помогне на учителите да преподават глобалните измерения на своя предмет.

- **Придобиване на опит чрез стаж на терен**, който подкрепя формирането на предварителни глобални представи и перспективи у бъдещите учители.

2. Улесняване на поне един крос-културен опит у бъдещите учители чрез:

- **Обучение или преподавателска работа на студенти, бъдещи учители**, в друга страна или стажове и преподавателска работа на учители с мултикултурни общности.

- **Финансиране на такъв тип дейности.**

- **Подходящо ориентиране, супервизия и обсъждане на придобития крос-културен опит от студентите**, с оглед на бъдещата учителска практика (дейност).

3. Модернизирани и разширяване на програмите по чуждоезиково обучение:

- Подготовка на повече учители да преподават по-малко разпространени езици.

- Усъвършенстване на педагогиката (методиката) на езиковото обучение, въз основа на съвременни изследвания и добри практики.

4. Разработване на инструментариум за формативно и сумативно оценяване на ефективността на новите стратегии за развиване на глобална компетентност на бъдещите учители.

За да може да формира у учениците си умения на гражданина на 21. век, на информационното общество, на икономиката на познанието, самият учител трябва да разбира комплексността на своята работа, която изисква от него непрекъснато да развива у себе си многообразието от „грамотности“, умения и компетентности. „Много от това, което учителите трябва да знаят, за да бъдат успешни учители, е невидимо за наблюдение“, и е „пренебрегвано от учебните програми“ на формалното образование за учители, пише Linda Darling-Hammond от университета в Станфорд (Darling-Hammond, L., 2006). Съвременният учител трябва да може да помогне на учениците да усвоят сложен учебен материал. От него се очаква „да подготви виртуално всички свои ученици, като развие у тях мислене и умения от висок порядък“, които някога са били запазени (възможни) за единици от многото ученици (пак там). При това „преди всичко учителите трябва да имат предвид какво е най-добро за детето и това е в центъра на техните решения“. Изглежда просто, но е сложна материя, с голямо влияние върху това „какво се случва на много деца в училище“ (пак там).

И тъй като днешните учители не са учили в училището на 21. век и самите те не са усвоили необходимите им разнопосочни умения, грамотности и компетентности, този пропуск трябва да бъде компенсиран от педагогическото образование в университета – в рамките на базовото образование – и чрез различните форми на допълнителна квалификация. Учителите трябва да имат достъп не само до традиционния тип квалификационни дейности, но до разнообразни онлайн курсове и интерактивни тренинги (workshops), до смесени (онлайн и присъствени) програми, до виртуални програми за професионално развитие и програми за устойчиво професионално развитие. Всички тези услуги трябва да са на високо ниво, разработени с участието и на водещи експерти по педагогика и психология. А това е сериозно и отговорно предизвикателство пред педагогическите факултети и специалности – самите те трябва да влязат в 21. век, за да могат да подготвят учителите на 21. век.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, Сл. (2013) Гласувам за образованието. – http://sklavoy.blogspot.bg/2013_04_01_archive.html – 27.07.2016.
- Габеров, Ив., Д. Стефанова (2002) Речник на чуждите думи в българския език. С приложения. 5 прераб. и доп. изд., В. Търново, GABEROFF-ЕООД.
- Гюрова, В. (2013). Измерения на мениджмънта на образованието на възрастните. Габрово, Екс-прес.
- Гюрова, В. (1994) Образованието по света (проблеми и перспективи). София. Да посещаваш добро училище трябва да е факт от живота, а не въпрос на късмет. Интервю с Мишел Рий. – *Дневник*, 16 декември 2010.
- Делор, Ж. Образованието: скрито съкровище. Прев. от англ. С., ЮНЕСКО, 1996.
- Закон за предучилищното и училищното образование, 2015. – <http://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=97877> – 22.10.2015.
- Ключови компетенции на гражданите на 21. век (2015). – http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=183edb79-8a4d-44ae-90c4-666f46391 – 10.8.2016.
- Луни, Ж., А. Мишел (2014) Закljučения и препоръки на KEYCONET за укрепване на ключовите компетенции в политиката и практиката (резюме). KEYCONET. – http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=183edb79-8a4d-44ae-90c4-666f46391 – 10.8.2016.
- Преоткриване и предефиниране на иновациите в областта на европейското образование (2016). – <http://www.schooleducationgateway.eu/bg/pub/latest/practices/rediscovering-and-redefining-i.htm> – 21.01.2016.
- Станев, И. (2010) Как да напишем оценка на учителя? – *Капитал*, 5 май 2010.
- Станев, И. (2010а) Частните публични училища. – *Капитал*, 23 април 2010. – http://www.capital.bg/politika_i_ikonomika/sviat/2010/04/23/891933_chastnite_publichni_uchilishta/... – 12.07.2016.
- Alvermann, D. E. (2007) Content-Area Literacy: The Spotlight Shifts to Teacher Educators. In: Multiple Literacies in the 21.st Century. The Twenty-Eighth Yearbook. 2006. A Peer Reviewed Publication of The College Reading Association, Utah State University. Texas A&M University-Commerce.
- Avila, L. C. (2015) Facilitating 21.st century learning. – www.slideshare.net/leilanicostalesavila/facilitating-21st-century – 10.8.2016.
- Darling-Hammond, L. (2006) Constructing 21.st-Century teacher education. – <http://chalkboardproject.org/sites/default/files/Constructing-21.st-Century-Tchr-Ed.pdf>
- Dede, C. (2009) Comparing Frameworks for „21st century skills“. – <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.3846&rep=rep1&type=pdf> – 5.7.2016.
- Dillon, S. (2011) Global Effort to Recruit Teachers Expands. – <http://www.nytimes.com/2011/09/22/education/22teach.html?r=1> – 5.8.2016.
- Framework for 21.st century, 2006 – www.p21.org/storage/documents/P21-Framework.pdf – 7.7.2016.
- Great teachers for every child: a matter of social justice. Research briff, May 2012. – <http://www.Studentfirst.org>
- Human Rights Message. Learn, Train & Experience (2003). Poznan, Service civil international.
- Jacob, J. (2016) A Personalized Future for Education: Moving into the 21.st Century and Beyond. Student first policy publications. – www.Studentfirst.org/policy
- Kay, K. (2015) Do you have 21/21 vision? – <http://www.edutopia.org/blog/do-you-have-2121-vision-ken-kay> – 3.9.2016.

- Michell A. Rhee (2016) – [https:// en.wikipedia.org/wiki/ Michel-Rhee](https://en.wikipedia.org/wiki/Michel-Rhee) – 27.07.2016.
- Palmer, Ts. 15 characteristics of a 21.st-Century teacher. – <http://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-Century-teacher> – 20.06.2015.
- PBL21 – the next step in the evolution of project-based learning! (2015) – [http:// www.21stcenturyschools.com/what-is-pbl21.html](http://www.21stcenturyschools.com/what-is-pbl21.html) – 5.8.2016.
- P21 Framwork definition, Appendix B. (2015). – http://www.p21.org/storage/documents/P21-Framwork_Definition_New_Logo_2015.pdf – 7.7.2016.
- P21 Framwork definition (2015). Appendix C. 21.st Century support systems. – [http:// www.p21.org/storage/documents/P21-Framwork_Definition_New_Logo_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21-Framwork_Definition_New_Logo_2015.pdf) – 7.7.2016.
- Pearlman, B. (2014) Transforming Classrooms and Schools for 21.st Century Learners by Design. – <http://www.p21.org/news-events/p21blog/1551-pearlman-transforming-classrooms-and-schools-for-schools-for-21st-century-learners-by-design>
- Personalized learning (2015) – [http://edglossary.org/ Personalized-learning...](http://edglossary.org/Personalized-learning...) – 20.10.2016.
- Student first (2016) – [http:// Studentfirst.org/...](http://Studentfirst.org/) – 7.7.2016.
- Shaw, Anne (2015). 21.st Century Schools. About us. – <http://www.21stcenturyschools.com/about-us.html>
- Shaw, Anne (2015a). Cemetery Method. – <http://www.linkedin.com/pulse/cemetery-method-anne-shaw.html> – 20.8.2016.
- Shaw, A. (2015b). 21.st century schools. – <http://www.21stcenturyschools.com/articles.html>
- Shaw, A. (2015c). 21.st Century Schools. We help you create 21.st Century Schools, classrooms and curriculum! – <http://www.21stcenturyschools.com/articles.html> – 1.8.2016
- Student first (2010) – [http:// Studentfirst.org.](http://Studentfirst.org/) – 1.8.2016.
- Teach for all (2016) – <https://www.linkedin.com/company/teach-for-all> – 5.8.2016.
- Teach for America (2016) – http://en.wikipedia.org/wiki/Teach_for_America – 3.8.2016
- Teach for Bulgaria/Заедно в час (2016) – https://www.facebook.com/teachforbulgaria/posts/?ref=page_internal – 1.8.2016.
- Teacher preparation for the global age: the imperative for change, 2008, Longview Foundation for education in World Affairs and International Understanding, Inc. – www.longviewfdn.org/index.php/download.../10/ – 4.7.2016.
- Transforming to a 21.st Century Educator Preparation Program (2014). D Report of 2023 Teacher Preparation Task Force. – Michigan, Colleague of Education and Human Services, Central Michigan Universityq February 27, 2014
- 3 Compasses and framework (2016) – http://www.21stcenturyschools.com/uploads/2/1/5/4/21542794/3_compasses_and_framework.pdf – 7.7.2016.
- 21st century education (2016) – http://www.21stcenturyschools.com/intro-to-21st-century-education.html – 2.7.2016.
- Verhellen, E. (2000). Convention on the Rights of the Child. 3th rev. ed., Leven/Apeldoorn, Garant.
- What is 21.st century learning and citizenship all about (2016) – <http://www.P21.org/our-work/citizenship/a-parents-guide> – 20.07.2016.
- What are 21.st century skills? (2016) – [http://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/ what-are-21st-century-skills](http://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills) – 3.04.2016.

Постъпила януари 2017 г.

Рецензент: доц. д-р Снежана Янакиева

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 110

ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИЕТО НА ЧИТАЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ¹ 1878–1944

ПЕНКА НЕНОВА ЦОНЕВА*

*Читалището е необходимо и най-полезно допълнение
на народното, а и на всеки друг вид училища.*

*Поради известни причини народното училище не дава
задоволителна образованост на широките народни маси,
каквато е нужна за по-висок културен живот.*

То трябва да се допълня чрез лично самообразование. ...

*Читалището е тъкмо такъв институт, който подбужда към
самообразование и улеснява този, който се стреми към такава.*

Из Вътреишната сила на читалището

Михаил Герасков

Резюме. *Изследването е историко-педагогическо, частнонаучно, извороведческо и има за цел да изведе основните тенденции и тяхната специфика, характерни за отделните етапи от развитието на читалищното образование в България през периода 1878–1944 г., вписващи се устойчиво в българската образователна традиция. То е и първи опит за цялостно и многопластово изследване на седемдесетилетното развитие на читалищното образование като сегмент на българското образование, в частност на неформалното образование в България.*

Ключови думи: *читалищно образование, читалищно законодателство, народни четения, народен университет, тематични направления, читалищни библиотеки, автори-тети, исторически извори, училищно образование и законодателство*

¹ Публикацията е по проект, финансиран от средствата, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2016 г.

* Имейл: penkazonova@abv.bg

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF LIBRARY EDUCATION IN BULGARIA 1878–1944

Penka Nenova Tsoneva

Summary: *The research is historical-pedagogical, scientific, source-tracing and aims to present the leading trends and their specifics, typical for each development stage of the library education in Bulgaria from 1878 to 1944, which are an inseparable part in the Bulgarian education tradition. It represents one first attempt for an overall and multi-layered research of a seven-decade-long development of library education as a segment of Bulgarian education, in particular, the informal education in Bulgaria.*

Key words: *library education, library legislation, national reads, national university, thematic school, libraries, historical sources, school education and legislation*

Предговор

Мотивът за настоящото изследване е свързан с отсъствието на цялостно самостоятелно проучване на еволюцията на образователна функция на народните читалища в качеството им на „традиционни самоуправляващи се български културно-просветни сдружения в населените места“² със 160-годишна история. Развиващи и обогатяващи образователната дейност в населените места и допълващи училищното образование, народните читалища (НЧ) са субект на вид образование, неидентифицирано със собствен термин и неизследвано като разновидност на образованието въобще. И тук в дълг е както българската историография, така и теоретичната рамка на образованието като конструктор³.

² Съгласно чл. 2, ал. 1 на Закона за народните читалища от 1996 г. „народните читалища са традиционни самоуправляващи се български културно-просветни сдружения в населените места, които изпълняват и държавни културно-просветни задачи. В тяхната дейност могат да участват всички физически лица без оглед на ограничения на възраст и пол, политически и религиозни възгледи и етническо самосъзнание.“

³ Съвременните интерпретации на категорията *образование* са повлияни от Хердеровото основополагащо определение на образованието като „въздигане в хуманност“. „Днес образованието е тясно свързано с понятието за култура и обозначава преди всичко собствено човешки начин да се дооформят природните дадености и способности“ (Гадамер, Х.-Г., 1997, 25–26). Изхождайки от по-общото възприемане на образованието като конструктор, изразяващ вътрешното духовно формиране, културно израстване, развитие и социално интегриране на човека, Пл. Радев акцентира върху видовото му разнообразие: училищно формално, неформално и информално образование; интеркултурно образование; образование на възрастни, на лица със специални образователни потребности и на надарени ученици и т. н. (Радев, Пл., 2013, 258–260). Свързващият момент на тази останалите съвременни интерпретации е функцията на образованието за осигуряване на „приемственост в областта на културата“, „за обновлението на обществото, за социалния прогрес“, за формиране и проверяване „възможностите на подрастващите“ (Андреев, М.,

Ще си позволим по аналогия на разновидностите образование – училищно образование, университетско образование, неформално образование и пр., да назовем образователния продукт на читалищната институция с термина **читалищно образование**. Ето защо настоящото изследването е първи опит за комплексно и многопластово проучване на историята на читалищното образование като сегмент на българското образование, в частност на неформалното образование в България, на основата на достигналите до нас исторически извори за периода от Освобождението до 1944 г.

Реконструирането чрез исторически извори на тази многообразна образователна практика, очакваща понятийното ѝ идентифициране, е невъзможно без осветляване примера на пионерите на организираното на национално равнище читалищно образование, на формите и тематичните направления на това образование и нормативната им база, на взаимовръзката читалищно – училищното образование, доколкото държавата и нейното законодателство, училищното и читалищно образование са неразкъсваемо свързани отделности, между които се осъществяват безкрайно количество взаимодействия и преходи. И ако това е **обектно-предметната** област на изследването, то неговата **цел** е да изведе основните тенденции и тяхната специфика, характерни за отделните етапи от развитието на читалищното образование в България през периода 1878–1944 г., вписващи се устойчиво в българската образователна традиция. **Задачите**, операционализиращи целта на проучването, са:

- проучване на съдържанието и формите на читалищното образование и извеждане на общото и специфичното през отделните етапи;
- изследване на структурите, субект на организиране на читалищния образователен процес;
- разкриване на причинно-следствените връзки и отношения между цялостното развитие на българското общество и на международните библиотечни структури, от една страна, и развитието на читалищното образование, от друга;
- периодизиране на изследвания 66-годишен хронологически отрязък от време при отчитане влиянието на три съществени фактора – вътрешната логика на развитие на читалищното дело и образование, съвременната периодизация на българската история и тази на българското образование;

1996, с. 14). И за Л. Попов понятийният блок на категорията „образование“ изисква употребата на понятията „предаване и усвояване на знания, умения и навици“, „умствено развитие“, „оформяне на научни възгледи и миоглед“ и др. (Попов, Л., 2011, 100–101). В тази посока е и интерпретацията на Б. Господинов, изясняващ съдържанието и обема на категорията посредством понятията „непрекъснато предаване“, „социален опит“, „личностно развитие“ и „социално възпроизводство“ (Чавдарова-Костова, С., В. Делибалтова, Б. Господинов, 2008, с. 25).

- анализиране на нормативната база на читалищното и училищното законодателство, имащи пряко отношение към изследователската цел.

Изворовата база на проучването включва сведения, факти и данни за събития, процеси и личности на читалищното дело и образование, съдържащи се в разнородни исторически извори – Централен държавен архив (ЦДА), НБКМ БИА, архив на БАН, личен архив на председатели на Читалищния съюз, читалищно законодателство и периодичен печат. Проучените специфични извори, отразяващи развитието на читалищното образование в условията на Третата българска държава с хронологически обхват от Освобождението до 1944 г., са база за теоретични обобщения и реконструкция на основните тенденции в еволюцията на читалищното образование в исторически план.

Изборът на методология⁴ на изследването е в пряка връзка с характера му – историко-педагогически, частнонаучен, извороведчески и теоретичен. На конкретна научно и технологично равнище тя включва методологически подходи, методи и техники – теоретичната реконструкция, документалния, архиварския, биографичния и херменевтичния метод в единство с проблемно-историческия и хронологическия подход.

Изследователски статус на проблема показва предпочитание към осветляване на общоисторически (генезис, развитие, авторитети, цели и задачи на читалищното дело), организационно-структурни, управленски или законодателни аспекти на народните читалища в България, разработени от Иван Д. Шишманов, Никола Станев, Стоян Аргиров, Ячо Хлеббаров, Стоян Чилингиров, Никола Кондарев, Станьо Сираков, Петър Чолов, Стойко Лазаров, Мария Младенова, Венцислав Велев, Николай Дойнов и др. (Шишманов, Ив. Д., Извори 83–88; Станев, Н., Извори 41–43; Аргиров, С., 2009, Извори 1–2; Хлеббаров, Я., Извори 45–61; Чилингиров, Ст., 1934; Кондарев, Н., Ст. Сираков, П. Чолов, 1979; Лазаров, Ст., 1990, 1992, 2011; Младенова, М., 1999, 2003, 2014; Велев, В., 2013; Дойнов, Н., 2015). На фона на тези относително цялостни проучвания на читалищното дело крещящо се откроява потребността от цялостно историко-педагогическо изследване на читалищното образование като разновидност на извънучилищното, неформалното образование в българската държава, което по своите мащаби е „най-синтетичната обществена форма“,

⁴ Конструктивисткият концептуален проект за знанието позволява активно изграждане на авторския концептуален модел въз основа на знание от споделени артефакти и споделен смисъл, а не пасивното им получаване. В отлика от позитивизма той следва интерпретативната епистемология. Конструктивистката епистема, търсеща своята версия на истината посредством активно конструиране на реалността, вкл. и чрез хипотетично реконструиране на отминала реалност, външно предметена в исторически извори, оставя да действа непредвидимата преработка на изворовия материал, реконструиращ динамиката в развитието на читалищното образование, активно включвайки автора в създаване на знания и техния смисъл (Пиаже, Ж., 1993, 150–154). По този начин за автора е по-важно какво се случва, отколкото какво казват историографите.

„най-интегралният културен фактор в нашия живот“, „училище за народа“ (31, 257–258).

Изследователската теза на автора е: Читалищното образование е неразделно свързано с училищното образование в качеството си на негово своеобразно продължение и обща насоченост – издигане културно-образователното равнище на народа. То има своя специфика откъм форми, съдържание, времетраене, потребители и структури за осъществяване, вписващи се във възходящата тенденция към масов обхват на различните слоеве от населението (без значение техните политически, верски или професионални различия), към сливане на протичащия в читалището перманентен образователен процес със самообразованието на гражданите в различните области на науката и изкуството. Разгръщащата се тенденция постепенно превръща читалищното образование в най-масовото извънучилищно образование, което в синтез с паралелно осъществяваната художествена самодейност издига единството и културния възход на нацията през периода 1878–1944 г.

Етапи в развитието на читалищното образование – хронологически граници и основни тенденции

Хронологическият обхват на изследването е рамкиран между двете ключови събития в българската история – Освобождението на България (1878) и Деветосептемврийската промяна (1944). Периодът не е еднороден и е белязан с особености в развитието на политическите, икономическите и социокултурните условия, влияещи непосредствено върху читалищните образователни практики и като цяло върху читалищното дело в страната. Отражение върху образователната дейност на народните читалища оказва и международният опит в библиотечното дело, пренесен в България от видните интелектуалци и обществени дейци като Иван Д. Шишманов, Ячо Хлебаров, Генчо Пиръв и др. Отчитайки влиянието на горепосочените фактори, вписани в съвременната периодизация на българската история и българското образование, от една страна, и преди всичко вътрешната логика и закономерности в еволюцията на изследваното явление – читалищното образование, от друга, биха могли да се обособят три етапа в изследвания 7-десетилетен период: първи етап 1878–1912, втори етап 1912–1918 и трети етап 1919–1944. Те са представени в съответните логически и смислови обвързани информационни цялости:

- Първи етап 1878–1912. Тенденция на постепенен възход на читалищното образование в съдържателен и структурно-организационен план.

- Втори етап 1912–1918. Тенденция на застой в развитието на читалищното образование.

- Трети етап 1919–1944. Апогей в развитието на читалищното образование.

Първи етап 1878–1912. Тенденция на постепенен възход на читалищното образование в съдържателен и структурно-организационен план

Началото. Историческата роля на народните читалища през Възраждането, фокусирали в дейността си цялата гама от обществени и частни интереси и подготвили плеяда дейци в борбата за политическа и духовна независимост, метафорично и синтетично е определена от просветния министър на земеделското правителство половин век по-късно: „Читалищата, особено централните градски, бяха едновременно министерства на просвещението, които откриваха училища, назначаваха, инспектираха и дори изпитваха учителите; и политически клубове и тайни революционни организации, та дори и икономически сдружения. Бъдещият историк на тази славна епоха, в която един забравен народ напомни за себе си и в скоро време успя да прибере в ръцете си голяма част от поминъчните блага, въпреки безправието и произвола на чуждата власт ще отдели на читалищата голямо място в изграждането на икономическата ни мощ, без която не биха били мислими ония епически движения за политическа и духовна свобода, чийто резултат е днешната ни държавна независимост“ (25, л. 6).

В новоосвободена България пред държавната власт и управление стоят крупни задачи в различните области на политическия, стопанския и културния живот. Несъмнено новата власт извежда като приоритети насърчаването на индустриалното производство с типичен представител преработващата промишленост, стопанска модернизация, постепенно доближаване се до средните европейски показатели, подобряване на инфраструктурата, създаване на модерно законодателство и др. Стопанският просперитет предпоставя духовния възход на нацията, невъзможни без приемането на един от най-прогресивните основни закони на онова време – Търновската конституция (16.04.1879 г.), възпроизвела в българските условия европейския либерален държавен модел и пакета от граждански свободи – на словото и печата, на вероизповеданието, на обществените и политическите сдружения, на събранията, на задължителното и безплатно начално образование. Учредителите решават, след продължителни разисквания, първоначалното образование да бъде безплатно и задължително (чл. 78) (14, чл. чл. 83 и 78, 20–36). И тази клауза е напълно естествена предвид дълбоко вкорененото в българската национална традиция съзнание за полагащо се право на образование⁵. Конституционната норма е в основата на българската конституционна традиция относно

⁵ В конституциите от 1947 г. и 1971 г. се слага акцент върху държавната политика за уредбата на училищата и образованието, типично за тоталитарен дух. В Конституцията от 1991 г. училищното дело е изведено като конституционно задължение на държавата и общините. Основното и средно образование в държавните и общински училища е безплатно, а училищното обучение до 16-годишна възраст е задължително (15, чл. 53).

правото на образование, възприемащо се като право (интерес) от най-висш порядък. Образованието е форма за придобиване на знания, които са едни от най-важните човешки блага, съдействащи за многостранното формиране на личността. Това му предназначение го поставя в центъра на държавната образователна политика. Извън нея, обаче, близо 12 години след Освобождението остава читалищното образование – извънучилищно и неформално по своя характер. То не е сред горепосочените приоритети, независимо че през 1878 г. у нас читалищата възлизат на 195 на брой⁶, от които се възстановяват 170. „На читалищата се посветяваше не цялото време, както беше преди, а само незначителна частица от него, докато най-последно им биде отказана и тя. В резултат се доби закриването на редица читалища, а тия които останаха да съществуват мъждукаха като загасващи свещици, за угасяването на които се искаше само едно незначително подухване от устата на някой обскурант“ (25, л. 6). Съществуването на читалището е съхранено заради големите му заслуги към народа и неговата просвета в миналото, независимо че на него се гледа като на анахронизъм на времето. Та нали многобройните политически клубове и професионални организации по градове и села фокусират интересите на новия живот на местната общност.

В началото на ХХ в. основите на Третата българска държава са изградени. В резултат на развитието на държавното училище и просветното дело и на различните социални структури на обществото част от българската интелигенция мигрира към селата, малките градове и пограничните региони. Налице е потребност от широкомащабно неформално образование, извън държавната училищна система, което да допълва училищното и да мотивира към лично самообразование. Един от първообразите на такъв вид образование е полувековната читалищна образователна традиция за масово популяризиране на знания посредством реферати, сказки, беседи, доклади, библиотечна дейност и художествена самодейност – народни хорове, танцови състави и театрална дейност. Реалните обективни и субективни условия за подем в дейността на народните читалища са факт.

⁶ Възникнали непосредствено след Кримската война, в апогея на движението за новобългарска просвета, народните читалища само за две десетилетия достигат 195, т.е. нарастват 65 пъти за периода от възникване на първите три читалища през 1956 г. (НЧ „Еленка и Кирил Аврамови“ в Свищов, НЧ „Постоянство“ в Лом, НЧ „Добри Войников“ в Шумен) до Освобождението. Народните читалища са самодейни организации, народно творение в условията на чужда политическа и духовна власт, имащи за основно предназначение да спомогат откриването на селски, неделни и вечерни училища и снабдяването им с учебници и пособия, да съдействат за развитието на занаятчийското и професионално образование и за свикването на част от училищните събори, да развиват библиотечно-лекционна дейност (редовно я развиват читалищата в Цариград, Букурещ, Браила, Русе, Габрово, Казанлък, Стара Загора и др.) и да подкрепят изграждането на женски и младежки просветни дружества.

Подемът е с различни проявления, едно от които е ускореният темп на основаване на нови читалища. Прогресията на възникването на новите читалища има следните количествени измерения за периодите:

- 1878–1890 – 76 нови читалища;
- 1890–1900 – още 348 читалища;
- 1900–1905 – нови 201 читалища;

• 1906–1910 – още 278 читалища (Кондарев, Н., Ст. Сираков, П. Чолов, 1979, с. 15).

И ако към 1910 г. функционират около 1000 читалища, то четири години по-късно техният брой достига 1170. Данните съвпадат с представените такива в *Алманаха България 20. век*, но се разминават в известна степен с тези, представени публично през 1933 г. от председателя на Върховния читалищен съюз Ячо Хлебаров (1931–1939), според когото „от 1877 до 1880 г. са били основани още 12 читалища; в периода от 1881 г. до 1890 г. – още 40 читалища; от 1891 до 1900 г. – още 203 читалища; от 1901 г. до 1905 г. – още 117 читалища; от 1906 г. до 1910 г. още 179 читалища; от 1911 г. до 1915 г. – още 82 читалища“ (52, с. 257; България 20. век. Алманах. 1999, с. 674).

Независимо от различията и в двата случая тенденцията на количествено нарастване на читалищата по места е правопропорционална на тази на оживление на читалищната дейност, изразена в художествената самодейност и в налагане на традицията на честване на кръгли и юбилейни за читалищата годишнини. Противоречиво се развива читалищното образование, осъществявано посредством **народните четения и личното самообразование** в библиотеките и читалните. Публичните сказки, беседи и народни четения бележат след Освобождението спад. Като представя историческата роля на публичния лектор и на публичното „слово за умственото и нравственото повдигане на народа“, в реферата си „Читалищният съюз и народните четения“ Иван Д. Шишманов (1862–1928) обобщава основните причини за „понижение на интереса към публичните сказки“ – липсата на интеграция между отделните читалища по места при организацията на народните четения, на обновяване на съдържанието и формите на тези четения, на единен „щаб от опитни лектори⁷, които срещу известен хонорар

⁷ Положителен пример в това отношение той открива в Стокхолмския съюз на народните четения (Народообразователен съюз), разполагащ „с един щаб от 244 лектори“, между които има „повече от 40 жени, госпожи и госпожици. Тия лектори и лекторки принадлежат на най-разнообразни професии. В списъка намираме университетски професори (много от тях членове на академията), гимназиални и народни учители и учителки, библиотекари, писатели и писателки, редактори, журналисти и журналистки, директори на музеи и антиквари, пастори и книжари, ала и кметове, лекари и лекарки, аптекари, юристи, адвокати и съдии, агрономи, архитекти и инженери, банкови директори и пощенски чиновници, офицери и капелмайстори, началници на железопътни станции, работници и фабриканти и пр.“ Само за 1909 г. този Народообразователен съюз изнася 2329 лекции из областта на географията (408), историята (374), хигиената (246), народното об-

и безплатен билет“ да „държат сказки и в най-отдалечените читалища“ (86, 201–203).

Аналогични причини за бавния темп на растеж на библиотечния фонд в създадените към всяко читалище **читални и библиотеки** и недостатъчно качествения подбор на библиографските единици изтъква Стилиян Чилингиров. Това са липсата на плановост и системност в библиотечната дейност, откъснатост от реалните потребности на действителността и оскъдните финансови средства, набирани предимно чрез помощи, дарения и собствени приходи (Чилингиров, Ст., 1934, 11–12). Към тях Стоян Омарчевски добавя и символичната държавна подкрепа и финансиране, която представя статистически. От съществуващите през 1908 г. 386 читалищни библиотеки само 10 са издържани от общините с приход 25 849 лв. (и разход 24 873 лв.), а останалите 376 – от разни дружества, както следва:

- от държавата – 2417 лв.;
- от окръжните съвети – 10 255 лв.;
- от административните общини – 88 492 лв.;
- от иностранны общини и легации – 74 230 лв.;
- от помощи и завещания – 126 369 лв.;
- от членски вноски – 45 919 лв.
- от разни приходи (утра и вечеринки) – 83 143 лв.;
- от други приходи – 80 710 лв.;
- от неопределени – 404 лв.,

или всичко приходи – 512 009 лв., от които държавата, общините и окръжните съвети взети заедно са предоставили 20% от цялата сума (101 164 лв.), а само държавата – едва 0,5 % (25, л. 6–7).

Колизията се задълбочава от различния темп на растеж на книжния фонд на градските спрямо селските читалищни библиотеки, базиран на особености и трудности при финансирането. Така например по показателя *изразходвани средства за библиотечен фонд* на едно от първите места в страната са НЧ „Наука“ в Ловеч, вложило за книги и абонаменти 1914 лв. и 1990 лв. съответно през 1893 и 1894 г., народните читалища в Плевен, Разград и Сливен, изразходвали по 1500 лв. за библиотечни нужди, както и читалищата в София, Ямбол, Свищов, Казанлък, Шумен, Горна Оряховица, Търговище и др., заявили сходни разходи за закупуване на книги. Значително по-малко средства за обогатяване на библиотечния фонд по това време заделят селските читалища – от 10 и 20 лв. годишно читалищата съответно в с. Посабина и с. Светлен, Търговишко, до над 300 лв. тези в с. Сухиндол, Великотърновско, с. Хърсово, Разградско и с. Осмар, Шуменско (Кондарев, Н., Ст. Сираков, П. Чолов, 1979, 148–149). Съвсем естествено е различието да има не само финансови изме-

разование и възпитание (112), алкохологията (95), черковната история (60), земеделието (49), домашната икономия (18), психологията (17), спорта (8) и т.н. (86, 203–204).

рения. Изключение е книжният фонд на селските библиотеки да надхвърли 1000 т. книги, докато тази цифра за градските библиотеки към 1910 г. е четирицифрена, варираща от 4002 т. в НЧ „Искра“ в Казанлък до 10 515 т. в НЧ „Съгласие“ в Плевен. Голяма е и разликата в отделяните в относителни дялове суми за обогатяване на библиотечния фонд спрямо общите разходи на читалищата през годините – от 83,3% (с. Брезово, Пловдивско) до 11,2% (Брацигово) през 1904 г. (пак там, с. 149). До войните разпределението на книгите е примитивно. Така например в библиотеката на Троянското читалище до войната „не е имало плащан библиотекар“, „книгите са се раздавали от читалищния слуга и в библиотеката винаги е имало липса на книги и безредие“ (140 години читалищна дейност в Троян, 2010, с. 20).

Читалищните библиотеки в качеството на най-масовите, общодостъпни и безплатни библиотеки в страната по своето предназначение, съгласно читалищните устави, са свързани с широкото разпространение на полезни знания за повдигане умственото развитие на гражданите посредством книгите и периодичните издания, с подбуждане на населението към самообразование в потребната за него сфера. По-нататъшното им развитие, без да изключва опита и традициите на миналото, по необходимост предполага една по-висока степен на организираност, трансформираща бавния темп на растеж на книжовните фондове на селските читалищни библиотеки и сравнително бързия темп на градските в ускорен и адекватен на житейските потребности процес. Как иначе биха се постигнали такива върхови резултати, според които библиотеките от 500 в началото на ХХ в. и 1000 преди Първата световна война успяват да надхвърлят 3500 през 1941 г., а книжовният фонд от 70 000 тома през 1901 г. да нарасне на 2 млн. тома през 1941 г., в който за времето 1933–1939 г. постъпват средногодишно по 136 654⁸ книги?

Качественият скок. Уреждането на читалищните библиотеки и народните четения по модерен европейски образец, отчитащи опита и традициите на миналото, е в пряка връзка със структурно-организационното реформиране на читалищната мрежа на вертикален принцип. Основен момент в тази насока е създаването на **Читалищния съюз през 1911 г.** Автор на идеята⁹ за създаване на Читалищен съюз е сливеният гимназиален учител и подпредседател на Сливенското народно читалище „Зора“ – Стефан Гидиков

⁸ Вж. Статистическите данни в Читалища. България ХХ век. Алманах. С., 1999, с. 675.

⁹ Основаното през 1866 г. Цариградско българско читалище със свой печатан орган – списание „Читалище“ с главен редактор Марко Балабанов, а впоследствие Лазар Йовчев (Екзарх Йосиф), първо обсъжда въпроса за необходимостта от единен ръководен център на възникналите по българските етнически територии народни читалища след Кримската война (1853–1856). На списанието се възлагат функции да обединява, координира и разпространява положителния опит на тази самодейна културно-просветна. Списанието през 1876 г. има към 2000 абонати. Идеята за единен ръководен съюзен орган се реализира четири десетилетия по-късно.

(1871–1944), подкрепен от председателя на читалището Хр. Белов, от неговия деловодител – Ал. Попов, и член-настоятел – Н. Камбуров, както и от „д-р Захария Димитров, началник на средното и висшето образование, Ил. Стамболиев, председател на Т. Пазарджишкото читалище „Виделина“, Д. Цветков, председател на Севлиевското дружество „Развитие“ (37, т. 1–3, 58–59). Когато разлиства кондиките на Сливенската черковна община при църквата „Св. Димитрий“ през 1909 г., за да установи годината на основаването на читалището, той стига по естествен път до въпроса защо хилядата читалища в страната стоят разединени помежду си, вместо да се обединят в мощен съюз за просвета на населението. По време на честване на 50-годишния юбилей на Сливенското читалище (1910) разискваната идея за обединяване на всички български читалища в един мощен съюз среща скептичното отношение на мнозина читалищни дейци, считащи, че народообразователните институти са изчерпали своята роля и функции до Освобождението и че новосъздадените учреждения след 1878 г. като граждански клубове, научни и спортни дружества, благотворителни организации и библиотеки имат предназначението да удовлетворяват умствените, нравствените и естетичните потребности на населението¹⁰. По този повод в статията си „Читалищният съюз“ проф. Шишманов отбелязва: „Скептиците забравят, че еволюцията върви в посока на интеграцията. Отделните клетки се съединяват, за да образуват по-високи организми. Тъй е и с читалищата. ... Читалищата достигат преди Освобождението върха на една степен, но те се отправят към една по-висока степен, като се обединяват в един Съюз“ (85, с. 487). За проф. Шишманов старите читалища отговарят на „първобитните потребности на предосвободителната епоха“, а новите съюзени читалища – на нарасналите културни нужди на освободения български народ. И той възлага своите надежди върху разширения предмет на тяхната дейност, правно уредена в приемане на читалищно и библиотечно законодателство, в съхраняване на спецификата на читалищните библиотеки¹¹ спрямо

¹⁰ Конструира се Комитет ден след юбилейното тържество, който решава да поеме в свои ръце инициативата по съюзяване на всички градски и селски читалища и културно-просветни дружества в една обща организация. В Протокол №1 на Комитета, включващ своите учредители – „д-р Захария Димитров, началник на средното и висшето образование, Ил. Стамболиев, председател на Т. Пазарджишкото читалище „Виделина“, Д. Цветков, председател на Севлиевското дружество „Развитие“, Хр. Белов, председател на Б. Н. Читалище „Зора“ в Сливен, Ст. Гидиков, подпредседател, Ал. Попов, деловодител и Н. Камбуров, член-настоятел на същото читалище“, се мотивира идеята за учредяване на Съюза с народополезната роля на читалищата в миналото и близо 6-десетилетната традиция, със значително нарасналия им брой на 1000, както и с назрялата потребност тяхното „хилаво съществуване“ да се постави на „здрава почва“ (37, 58–59). С една дума, Съюзът да се превърне „в мощен двигател за културно-просветното развитие на народа“ (пак там, т. 3, с. 59).

¹¹ Иван Д. Шишманов застава зад идеята библиотеките да се ръководят от тричленен библиотечен комитет, посочен от председателите на всички обществено-културни, политически и спортни организации в средишното средище.

тези в Западна Европа, във взаимодействие на читалището с кооперациите, инициране на народни четения и др.

На състоялия се на 11–13 април 1911 г. в най-старото софийско читалище „Славянска беседа“ **Учредителен конгрес**¹², открит от просветния министър Стефан Бобчев (1853–1940) и приветстван от екзарх Йосиф (1840–1915), в присъствието на 158 делегати, представящи 158 читалища от цялата страна, е избрано съюзното читалищно ръководство. Заслужено то е оглавено от изтъкнатия български учен, литературовед, държавник и общественик – проф. Шишманов¹³, който ръководи Съюза до 1922 г. Изборът му за председател на новосформирания Съюз на народните читалища е признание за неговия многостранен принос за развитието на читалищното дело и образование. Още като министър на просвещението (06.05.1903–04.01.1907 г.) той „разработва едни от най-важните принципи на комплектуване на фондовете на библиотеките за народа и насочва към използване на издателските каталози и на критичната библиография...“, работи за създаването на библиотеки, театри и музеи, за подобряване на материалното положение на читалищата, за разширяване мрежата на читалищата в най-отдалечените краища на България, за теоретичното обосноваване на ролята на тази уникална за нашите условия културно-просветна институция, а впоследствие – за създаването на Закон за народните читалища, за организиране на народните четения и поставянето на читалищното образование на научна основа (Председатели родолюбци, 2011, с. 19).

Същевременно ревностният радетел на читалищното дело се заема с претворяване на съюзното начало в принцип на читалищна организация¹⁴. Това начало не противоречи на принципа на самодейността и автономията

¹² Учредителният конгрес избира за покровител на читалищата в България иконата на Свети Дух.

¹³ Иван Д. Шишманов е информиран за избора, тъй като не е сред делегатите на Учредителния конгрес. Той оглавява Съюза през периода 1911–1922 г., след което до 1945 г. начело на съюзното ръководство застават последователно Никола Станев (1922–1923), Стоян Аргиров (1923–1928), Михаил Арнаудов (1928–1931), Ячо Хлебаров (1931–1939) и Найчо Анков (1939–1945).

¹⁴ Иван Д. Шишманов аргументира по-ефикасни средства за издръжка на читалищата, отстоява както висшите хуманитарни принципи, върху които се базира читалищната дейност, така и принципа на читалищна автономия, предизвикателство пред която е неопитността на някои читалищни дейци, етатизиращи, т.е. приобщаващи свободното гражданско образование към държавно такова. Принципът на приемствеността е основен в ръководството му на Съюза. „В многобройните си лекции и статии от името на новоучредения Читалищен съюз настоява да бъдат продължени плодотворните възрожденски традиции на тези културни средища, настоява държавата да подпомага откриването на нови читалища, да ги снабдява с всичко необходимо, за да могат да развият всеотдайно културно-просветна дейност“ (Димов, Г., 1988, с. 57). В този дух е и предложението му да се изследва цялостно историята на народните читалища – оригинална културно-просветна институция за духовно, нравствено и умствено издигане на българския народ.

на читалищните настоятелства и организации, а е предпоставка и гарант за тяхното разгръщане и развитие. Централизираното ръководство на читалищното дело в лицето на Читалищния съюз има за основно предназначение да представя местните и регионални¹⁵ читалищни структури пред държавните и обществените организации по „редица културни въпроси“ и „духовни проблеми на времето“, да обедини съществуващите читалища, „да ентузиазира техните деятели и да им даде нови насоки на дейност“, да отстоява читалищните интереси с висока компетентност, за което свидетелства и съставът на съюзното ръководство (Чилингиров, Ст., 1934, с. 14). В него влизат видните български интелектуалци и общественици: Иван Д. Шишманов, Ячо Хлебаров, Константин х. Калчев, Младен Ангелов и Никола Станев (80).

Теоретично обосноваване на народните четения. В публичното пространство идеята за същността и организацията на народните четения¹⁶ цялостно е развита от проф. Шишманов в реферата му „Читалищният съюз и народните четения“, изнесен на Първия редовен конгрес на българските читалища (29–30.03.1912 г.).

Същността на народните четения изцяло е в духа на целите на читалищата – децентрализирането и демократизирането на науката, и на техните задачи – да разширяват и издигат научните и културни хоризонти на нацията, многократно поставяни от проф. Шишманов на конференции, събрания и беседи по градове и села. За прогреса на народните четения в България, според Ив. Шишманов, е необходимо да се създаде организация, базирана на натрупания опит, конкретните условия и позитивните практики на Шведския народообразователен съюз, която да включва следните основни моменти:

¹⁵ От 1924 г. започва изграждането на регионалната структура на народните читалища – окръжни и околийски читалищни съюзи. „За по-малко от 4–5 месеца в страната се създават 14 окръжни читалищни съюзи. Важна роля за тяхното утвърждаване изиграва националната читалищна конференция“ от март 1925 г., на която се уеднаквяват уставите на окръжните читалищни съюзи (Кондарев, Н., Ст. Сираков и П. Чолов, 1979, с. 40). Една година по-късно в Казанлък, Габрово и Тетевен се създават и околийски читалищни съюзи, чието съществуване е обсъдено на извънредната национална конференция през октомври 1927 г. Тези регионални структури започват да учредяват свои печатни органи, отразяващи читалищното и библиотечното дело в съответния регион. Например в. „Читалищна дума“ е орган на Окръжния читалищен съюз (ОЧС) в Пловдив (1925–1944), в. „Известия на Габровската народна библиотека“ – на Околийския читалищен съюз в Габрово, който излиза от 1924 до 1944 г. Той е първият читалищен вестник в България.

Утвърждава се и типовият устав на читалищата като основа на читалищните уставы в цялата страна, включващ автономията и свободата на инициативата при вземане на решения като основни принципи. През април 1932 г. се приема Устав на Върховния читалищен съюз, според който читалищната структура включва Върховен, Окръжен и Околийски съюз и местни читалища.

¹⁶ Лекционната дейност, заедно с библиотечната, са неизменна част от читалищната дейност още в зората на основаването на тази самодейна културно-просветна институция през късното Българско възрождане.

- привличане на подготвени лектори, „щото публиката да се чувства, че пред нея стои един човек с известен авторитет или един мисионер на една хубава и висока идея“;

- набавяне на средства за издръжка на публичните четения. И ако шведската държава е отпуснала за периода 1886–1912 г. 2,5 млн. крони субсидии за уредба на народните четения, то резонно е и българската държава да предвиди в бюджета си „една по-значителна сума за целите на читалищния съюз“, за това „общонародно дело“;

- определяне на една обща дата за годишен празник, например основаването на Съюза, на която всички културно-просветни дружества от страната солидарно „да вземат мерки за постижението на една от най-важните задачи: уредбата на публичните лекции – покрай уредбата на народните библиотеки“ (86, 205–206; с. 207; с. 208).

Две оригинални идеи, почерпени от конкретните условия, добавя проф. Шишманов за успешната практическа реализация на народните четения – координиране на съвместната дейност между съюзното ръководство, отделните читалища и земеделските кооперации за стопанския и духовен просперитет на народа¹⁷ и организиране на щаб от опитни и просветени лектори, които срещу безплатен билет и известен хонорар ще изнасят своите лекции из Царството. Сам професорът съставя **първия разпис на народните четения**, одобрен от Читалищния съюз. В разписа са включени 370 лекционни теми от различни сфери на науката и практиката, поети от 52-ма лектори, сред които Васил Златарски (1866–1935), Михаил Арнаудов (1878–1978), Кръстьо Кръстев (1866–1919), Атанас Иширков (1868–1937), Димитър Михалчев (1880–1967), Любомир Милетич (1863–1937) и др. Материалното обезпечаване на четенията, съгласно решенията на конгреса, се осъществява от Управителния съвет и от представилите своите заявки читалища. В практически план това са първите стъпки за **формиране фонд Народни четения**, в който постъпват приходи от читалищната самодейност и от повсеместното честване на читалищния патронен празник – Свети Дух¹⁸. Пак в посока развитие на читалищното образо-

¹⁷ Идеята се реализира поетапно – на 17.03.1929 г. се учредява Читалищната кооперация, която приема свой устав. В него тя си поставя редица задачи – да доставя на читалищните библиотеки книги, вестници и списания с голяма отстъпка, както и инвентарни каталози, библиотечни мебели, каталожни картички и библиотечна документация. В задачите се включва и кредитиране на нуждаещите се читалищни кина.

¹⁸ Празникът на Читалищния съюз и народните читалища – Свети Дух, е определен с решение на Първия читалищен конгрес. Той се чества празнично в София и провинцията. В речта си на празника в НЧ „Славянска беседа“ през 1923 г. председателят на Читалищния съюз – Никола Станев, определя характера на читалищната организация в конкретния исторически момент: „Читалището е свободно, общогражданско, безпартийно учреждение, достъпно за всички жители в селището без разлика на пол, вяра и народност. То е обединителен център на младежта, която се стреми към самообразование, към

вание са конгресните решения относно централизирано доставяне на книги и периодични издания за отделните читалища и обсъждане потребността от читалищно законодателство.

Обобщение. През първия етап е направен големият **скок** в развитието на читалищното образование, **предпоставките** за което са:

- положеният след 1890 г. фундамент на читалищното образование в условията на политическа независимост и активно изграждане на новата българска държава, тясно свързан с новото целеполагане. Ако целите на читалищното образование преди Освобождението, ясно заявени в типовите устави, са нравственото усъвършенстване и образованието на възрастните и подпомагане образованието на сиромашките деца, то в условията на българската държавност се целепоставя разширяване на училищното образование и духовно-нравствено въздигане на населението;

- значителното нарастване на читалищата на териториален принцип – над 6 пъти спрямо 1878 г., надхвърлящи преди Първата световна война 1170;

- противоречивото развитие на двете основни и традиционни образователни форми. От една страна, спад в публичните сказки, беседи и народни четения спрямо тези преди Освобождението, от друга – бавен темп на растеж на книжния фонд и периодични издания, особено за селските библиотеки¹⁹, а от трета – отсъствието на приоритети²⁰ и качествени критерии за подбор на библиографските единици и лекционните теми. Общите причини, детерминиращи състоянието на двете форми, са както липсата на единен ръководен център, устав и регионални структури, създаващи плановост, системност и организираност в библиотечната и лекционна дейност, така и на достатъчно финансови средства. Ако посочените причини могат да се окачествят като вътрешни за читалищните структури, то основна сред външните причини е отсъствието на читалищно законодателство.

Независимо че успешното начало на организираното от Съюза читалищно образование, приоритетно застъпено в читалищните четения и публичната библиотека с безплатното ѝ ползване от население, е временно прекъснато поради участието на България в трите войни – Балканската, Междусъюзническата и Първата световна война, и създалата се неблагоприятната вътрешна

художествено развитие, към пластика и обработване на меки обноси и по-чисти прави“ (35, с. 1).

¹⁹ Ячо Хлебаров обобщава положението на повечето от селските читалища, „съществуването на които зависи от това дали ще се намери безплатно помещение и безплатно обслужващ библиотекар. ... Учителят е все още единствената интелигентна сила в селото, нему е обречено да организира и ръководи читалището. Откаже ли се той да участва в живота на читалището, последното ще трябва да се ръководи от писаря или секретар-бирника в селото, или от друго някое лице със слабо развитие и ограничено образование“ (48, с. 52).

²⁰ Често последните не са свързани с реалните потребности на действителността и населението.

социално-политическа ситуация след есента на 1912 г., големият скок е **необратим**. Неговото съдържание е в поставянето на организирано на национално равнище читалищно образование и привличане в неговото ръководство на интелектуалния елит на нацията в лицето на състава на Читалищния съюз и лекторската група от 52-ма изтъкнати и опитни български интелектуалци из различните сфери на науката и практиката, покриващи 370-те лекционни теми от първия разпис на народните четения. За прогреса на народните четения съюзното ръководство стартира организация, базирана върху трите принципа: традиция и водещи международни практики, от една страна, широко единоразовно действие между съюзното ръководство, отделните читалища и земеделските кооперации, от друга, и фондовото начало на Народни четения, от трета.

Втори етап 1912–1918. Тенденция на застой в развитието на читалищното образование

Кризата. През 5 октомври 1912 г., непосредствено след първия читалищен конгрес и старта в осъществяване на неговите решения, избухва Балканската война, последвана от едномесечната Междусъюзническата война и несправедливия Букурещки мирен договор (28.07.1913 г.), знаков символ на първата национална катастрофа за България. Страната губи над 66 000 убити и дава 100 000 ранени, понася щети за 2 млрд. лв., а народът загубва вяра в осъществяването на идеала за национално обединение. Включването на България на 26.08.1915 г. на страната на Централните сили в избухналата на 28 юни 1914 г. Първа световна война не само не довежда българския народ до обединение, но и изправя страната пред втора национална катастрофа. Опитът да се разреши справедливата национална кауза по военен път отново има за следствие катастрофални резултати. Човешките загуби са огромни – над 100 000 души убити и изчезнали, над 155 000 души ранени, 112 000 души пленници и заложници по Солунското примирие. Икономиката е в дълбока финансова и производствена криза, а бежанският проблем изостря затруднението с прехраната на населението. Ситуацията обобщено представя читалищният деец Никола Станев: „В последните две години нашият народ прекара три нещастия: **голяма война, холера, свързана с войната, и разрушително земетресение**“ (43, с. 3).

Застоят. В условията на изострена социално-политическа и икономическа обстановка, когато социалните приоритети са свързани с преодоляване на критичното положение с прехраната на населението и глада, с безработицата и спекулата, естествено е една значителна част от читалищата да преустановяват своята дейност и да спрат строителството на читалищни сгради. От финансови съображения Вторият конгрес (25–26.05.1914) взема решение да се отменят временно чл. 7 и чл. 11 на Устава на Читалищния съюз, тъй като обвързват включването на нови читалища в Съюза с членския внос и така ограничават увеличаването на тяхната численост. Съгласно чл. 7 „всяко съюзено

читалище е длъжно да внася в съюзната каса годишната си членска вноска, която е 5% върху прихода му от членски вноски, но не може да бъде по-малко от 5 лв.“ (44, л. 7). На свой ред чл. 11 потвърждава спазването на счетоводните указания на съвета посредством отделните устави на съюзените читалища. А увеличаването на числото на читалищата в Съюза, успоредно с подобряване на тяхното материално положение и културно-просветната дейност, е целта на Читалищния съюз, постановена в чл. 1²¹ на Устава (пак там, л. 6).

Особено труден е **процесът** по създаване на читалища и библиотеки в „най-малките и затъntenите“ села. „И по селата ни се навъдиха младежи с трикласно, петокласно и дори с гимназиално образование. Прибавени учителят и свещеникът към тях, те вече образуват група, около която може да се свие образователно огнище за другите селяни. Всяко новоосновано читалище²² или образователно дружество изпраща устава си в Министерството на просвещението и след утвърждаването му то почва да работи. Щом веднъж читалището се закрепил, щом свикнал селяните с него, щом се усети интерес да го посещават за четене на вестници, за сказки, за представления и т.н., то вече мъчно умира и оттогава общината може да се гордее с един просветителен и културен институт повече“ (41, с. 11). Недостигът или липсата на средства за закупуване на книги за читалищната библиотека се компенсира с подаряване от автори, издатели или преводачи на такива, с цел достигане на количество от поне 100 тома. Селектирането на книжните единици се базира на препоръчителен списък, привличащ вниманието на различни категории читатели:

- на селските производители – „Кратко ръководство по овощарство“ (С. Белов), „Ливадарство“ (Бъчваров и Дичев), „Практическо ръководство по винарство“ (Ив. Валачев), „Коневъдство“ (П. Колешов), „Птицевъдство“ (проф. Кр. Юрданов), „Дини, краставици и тяхното отглеждане“ (Ц. Анчев), „Селянинът и земеделческия труд“ (Успенски) и др.;
- на пчеларите – „Пчеларство“ (В. Вачков), „Практическо пчеларство“ (Datel), „Пчеларска книжка“ (Кнайп);
- общозастъпените интереси със здравно-профилактична литература – „Борба против охтиката“ (Ив. Божинов), „Борбата на човека със заразните болести“ (Гафтов), „Златна книга за жената“ (Браде и Регел) и др.;

²¹ „Чл. 1. Целта на Съюза е: а) да усили и подобри материалното положение на читалищата в страната; б) да увеличи числото им и в) да урегулира и подпомага тяхната културно-просветна дейност.“ (44, л. 6).

²² Материалната база на новооснованите, предимно селски, читалища е пределно скромна: „1. Сгодно и хигиенично помещение на читалището /с читалнята/; 2. Инвентар: печат, протоколна, подвързана книга, изходяща и входяща касова книга, долап, маса, столове; 3. Подвързан списък на книгите /за вестниците особено/; 4. Библиотека: вестници, списания и книги – всички редени и запазвани най-внимателно и добросъвестно в долапа по отредените места. Долапът трябва да се заключва. Книгите, щом постъпят, записват се в книжния списък, подпечатват се и веднага се скриват в долапа. Вестниците и списанията се нарежда на масата за прочит, докле дойдат идните подир тех номера“ (41, с. 13).

- общозастъпените интереси с историческа литература – „История на българския народ“ (проф. А. Погодинов), „България“ (проф. Иширков), „Миналото“ (Ст. Заимов), „Априлското въстание“ (Д. Страшимиров), „Царуването на цар Борис“ (Юрд. Трифонов), „Статии по черковния въпрос“ (П. Карапетров) и др.;

- общозастъпените интереси с художествената литература – „Съчинения“ (Ив. Вазов), „Съчинения“ (П. Р. Славейков), „Съчинения“ (Л. Каравелов), „Съчинения“ (Т. Г. Влайков), „Избрани съчинения“ (Л. Толстой), „Камо грядеши“ (Х. Сенкевич), „Смелост“ (Ш. Вагнер), „Тарас Булба“ (Н. В. Гогол) и др.;

- общозастъпените интереси с педагогическа литература – „Умствено и нравствено възпитание“ (Х. Спенсер), „Самовъзпитание на младежта“ (Фр. Кирхнер) и др.;

- общозастъпените интереси с издания с нравствена и етопсихологическа насоченост – „Седемте смъртни грехове на личността“, „Културният човек и неговите обноски“, „Кой човек успява“ (Руде-Силвен) и други (41, 14–15).

През втория 6-годишен етап се провеждат само два конгреса на Читалищния съюз – Вторият и Третият конгрес (10–11.05.1915 г.), ръководени от Ив. Д. Шишманов. И на двата форума централно място заема читалищното образование, получило съобразно конкретната вътрешна и външна обстановка нови насоки на дейност. „Препоръчва се разширяване на просветната работа чрез местни шабове от лектори и нейното осъвременяване чрез ползването на прожекционни апарати за онагледяване на лекциите и беседите на съюзните лектори“ с цел повече светлина в „мрачния обществен небосклон чрез книги, слово, представления“ (Лазаров, Ст., 2011, с. 49). По-нататъшно развитие търпят идеите относно съдържанието и организацията на народните четения, добили завършеност и конкретни практически измерения в решенията на Втория конгрес на Читалищния съюз. В духа на решенията потребностите от лекционна дейност се покриват от **Централната лекционна група и окръжните и околийски лекторски шабове** и се обособяват тематичните направления на народните четения: **обществено-политическо, икономическо и юридическо; професионално-стопанско; историческо; култура, литература и изкуство; медицинско; педагогическо и технико-приложно.** Нещо повече. Третият конгрес упълномощава Управителния съвет да базира образователната дейност върху принципа на интеграция и сътрудничество с Управителния съвет на земеделските кооперации и със Съюза на женските просветни дружества посредством изработване и приемане на обща програма за съвместна дейност на местно равнище. По този начин народните четения още по-резултатно ще издигат образователното ниво на народа, защото колкото по-просветен и знае своите права един народ, толкова по-свободен и независим е той. Аргументите в тази насока обобщава председателят на Съюза – проф. Шишманов, в изнесената лекция в с. Брестовица, Пазарджишко, на 11.04.1914 г. на тема „Полза от науката и що принася читалището към нея“. Самото обобщение е апофатично. На твърдението, че „учението е едно голя-

мо зло, че то развъртава простите маси, като ги прави безбожни, по-малко патриотични, по-малко нравствени, и много по-нешастни“, проф. Шишманов отговаря, обосновавайки се с примера на най-цивилизованите народи:

- „Не е вярно, че науката необходимо прави хората безбожни.
- Не е вярно, че науката прави гражданите по-малко да обичат родината си.
- Не е вярно, че науката създава безнравственици.
- Не е вярно, че науката прави хората нещастни, като им показва някакви непостижими идеали и създава лишни нужди“ (84, 32–33).

Изводът е, че образованите народи използват науката, за да повдигнат своето благосъстояние. Основавайки се на опита на Дания, където зимният народен университет (1 ноември–1 март) обучава в отечествена история и география, земеделческа икономика, законоведение, литература, физика, агрономическа химия, математика, геология, земледелие, хранене на добитъка, чертане, пение, гимнастика и пр., а летният тримесечен женски университет – в домакинска химия, ръкоделие, хигиена и краснописание, председателят на Съюза съзира в читалищата българския аналог на тези училища на икономически прогрес. „Тая е и ще бъде най-належащата и най-благородна роля на читалищата в бъдеще: да развоят преди всичко в населението вкус към науката, към знанието и да заместят поне отчасти европейските народни висши училища“ (84, с. 36). За превръщането им в центрове на по-високо образование Съюзът разполага както с 50 лектори – опитни учени, и със списък от 313 сказки, така и с ресурс за покриване на всички разности по лекциите. Така в годините на Първата световна война, в условия на силно редуцирана читалищна образователна дейност, се обосновава идеята за читалищните народни университети на основата на датските образователни практики (пак там, с. 36).

Обобщение. По време на войните е налице тенденция на застой в развитието на читалищното образование. Тя се изразява в четири пункта – ограничено включване на нови читалища в Съюза, преустановяване на строителството на читалищните сгради от читалищните настоятелства, редуциране честотата на конгресите²³ на Читалищния съюз и рязък спад в развитието на библиотечния фонд откъм книги и периодични издания. Условията за развитието на Съюза и на отделните читалища през войните са неблагоприятни. „Ако не всички, то почти всички читалища и културно-просветни дружества бяха затворени през време на войните и поради това и Съюзът не можеше да работи; нямаше към кого и защо да се отнася“ (12, с. 1).

Застоят не е абсолютен, а относителен. Лекционната дейност продължава и се обосновават както нови форми на базата на международния опит – **читалищните народни университети**, така и нови принципи – сътрудничество по веригата: **читалища – земеделски кооперации – женски просветни дружества**.

²³ През втория 6-годишния етап се провеждат 2 конгреса, докато за следващите 24 години (1920–1944) – 17 конгреса (Лазаров, Ст., 2011, 46–47). Изразена в цифри честотата е 3:1,4.

Трети етап 1919–1944. Апогей в развитието на читалищното образование

Следвоенната обстановка и реформеното законодателство. Третият етап има за начало острата следвоенна криза, в която се намира България след края на Първата световна война. Индустрията запада. Цените скачат десетократно. Гладът, безработицата и инфлацията вземат застрашителни размери. Дневната дажба на градския жител възлиза на $\frac{1}{4}$ хляб дневно. Скитниците, бездомниците и прииждащите бежанци чакат социалните решения на правителството.

В проведените избори за XVIII Обикновено Народно събрание най-много гласове получава БЗНС²⁴ и влиза в правителствена коалиция с Народната и Прогресивнолибералната партия. Коалиционното правителство на Александър Стамболийски (1879–1923) подготвя сериозни реформи, базирани върху приетите закони от парламента – Законът за съдене и наказване виновниците за народната катастрофа (1919), Законът за търговията със зърнени храни (1919), Законът за облекчаване на жилищната нужда (1920), Законът за изменение и допълнение на Закона за народното просвещение (1920) и др. Реформаторската дейност на БЗНС получава още по-широк размах през следващите три години, когато следствие от изборната победа на 28.03.1920 г. е образувано самостоятелно земеделско правителство, оглавено отново от Александър Стамболийски с просветен министър Стоян Омарчевски (1885–1941). Реформите се основават на приетите нормативни актове, сред които са Законът за трудовата повинност (1920), Законът за трудовата поземлена собственост (1921), Законът за изменение и допълнение на ЗНП (1921), което е 10-ото изменение на закона на Мушанов, влязло в сила на 21.07.1921 г., и др. Вторият закон е свързан с количествения растеж на обединените в Общ съюз на българските земеделски кооперации (ОСБЗК) различни видове земеделски кооперации, изиграли съществена роля за развитието на читалищното образование, а третият – с въвеждане на задължително 7-годишно основно образование, с насърчаване на професионалното и специално образование, с практико-приложния характер на обучението в началните, основните и средните училища, отразили се на съдържанието на народните четения (7). Засилената професионална насоченост на образованието в единство с новото съдържание на принципа на задължителното обучение – включващ цялото основно училище с началното (4 годишно) и прогимназиално (3 годишно) обучение, силно рефлектират върху тематичната насоченост на четенията.

²⁴ БЗНС получава 180 000 гласа от 656 000 гласоподаватели и 85 места в Народното събрание, следвана от БКП (т.с.), БРСДП (о) и т. н. БЗНС влиза в правителствена коалиция с двете десни партии – Народната и Прогресивнолибералната, тъй като левите партии отказват да участват в кабинета.

Законодателството по време на земеделското управление засяга и читалищното библиотечно дело и самообразование на населението. Влезият в сила Закон за учредяване на достъпни народни библиотеки (1920), заедно с приетия 23 години по-рано Закон за депозиране на печатни произведения (1897) и с допълнения Закон за народното просвещение (1921), имат частичен характер, защото регламентират дейността на отделни видове библиотеки или отделни библиотечни дейности.

Читалищните библиотеки и самообразованието на населението.

Мястото и значението на библиотечното дело в цялостното читалищно образование е уредено в Устава на Читалищния съюз, съгласно нормите на който първостепенно изискване е съюзният член (читалище, библиотека или дружество) с „общонародна културно-просветна цел да издържа публична читалня“, а Читалищният съюз да улеснява построяването на библиотечни помещения, „да съдейства за уреждане на подвижни библиотеки“ и „предприема обща доставка на книги, списания и вестници и др. пособия за съюзните читалища“ (44, л. 7, чл. 3, чл. 2, ал. е, ал. и, ал. л). Приетият Закон за учредяване на достъпни народни библиотеки (1920) възкресява библиотечното дело след 6-годишния застой по време на войните. В Речта си пред народното събрание на 26.08.1920 г. министърът на народното просвещение Ст. Омарчевски представя мотивите си към законопроекта за учредяване на достъпни народни библиотеки. Те са основани както на исторически факти, така и на статистически данни и належащи потребности, по-съществените от които са:

- Историческата роля на читалищните библиотеки от последните 50 години на XIX в. „Без тия библиотеки нашето развитие, може би, щеше да закъснее с цял век или пък да вземе характер, който не би ни подчертал пред света като особен народ, светлото минало на който налага правото на особен и независим живот.“

- Данните за количеството на библиографските единици както във водещите библиотеки, сред които Плевенската градска библиотека (16 278 тома), Варненската градска библиотека (15 122 тома), Русенската градска библиотека (14 425 тома), Казанлъшкото читалище „Искра“ (12 300 тома), Сливенското читалище „Зора“ (7300 тома), Разградското читалище „Развитие“ (4000 тома), Старо-Загорското (3500 тома) и Бургаското (662 тома) читалище, така и в малките градски и селски библиотеки, ненадминаващи по броя на книгите Бургаското читалище, показват, че скромният бюджет не позволява библиотеките да изпълняват своята роля в масовото самообразование на населението.

- Назряла потребност от перманентно самообразование, тъй като „училището и да желае, не може да даде повече от онова, което дава. Неговата задача не е да пусне младежи, подготвени да отговарят на всеки въпрос, колкото и елементарен да е той от заобикалящата ги близка или далечна по време действителност“. Спасението за усвояване на необходимото знание, според минис-

тър Омарчевски, е „в самообразователната дейност, която всеки от нас трябва да развие, за да допълни образователните елементи, добити в училището“, а „средствата – народните, достъпни за всеки библиотеки“.

- Потребността от събиране и запазване „на захвърлените библиографични и археологични ценности, които всеки ден се рушат и унищожават“. Липсата „на вещи и подготвени лица“ налага организиране на специални курсове с поредица от лекции по библиотекознание, археология, етнография и др. с цел квалифициране на библиотекарите (25, л. 6–7).

Посочените аргументи отхвърлят стария подход към библиотеките и фокусират вниманието към тяхното „извънредно важно и голямо място“ в обществения живот като естествено продължение на училището, ограмотяващо и показващо пътя как да се ползва самостоятелно всеки „от ония огромни знания, които се намират в книгите“, т.е. в библиотеките (пак там, л. 6).

Предложеният законопроект, а впоследствие и закон, нормативно урежда основните положения от Речта. Двуотделните библиотеки – за младежи и за възрастни, учредявани в средищни села и градове на Царството под егидата на МНП, имат за цел доставяне „по няколко екземпляра от всички по-важни наши съчинения, както и ония чужди, които са необходими за културните и поминъчни потреби на местното население“ (10, л. 8). Урежда се създаването на минимум 6 достъпни библиотеки във всеки окръг, както и издържането на достъпните селски библиотеки от просветното министерство, което на свой ред утвърждава списъка на избраните за купуване книги с цел съхраняване на морала и добрите нрави и задоволяване интересите на цялото население.

Достъпните народни библиотеки са само елемент на широката библиотечна мрежа, в която основната територия принадлежи на **читалищните библиотеки**. Нещо повече. Последните са общодостъпна, жива библиотека като единство на книги, периодични издания и живото слово на народните четения – „настоятелна културна нужда и ефикасна форма на масова просвета“. Това им уникално качество дава основание на читалищните дейци остро да полемизират с автора на законопроекта, особено по чл. 15²⁵, „посягащ върху автономията на най-плодотворните институти, допринесли толкова много за духовния живот на българина,“ и предпоставящ сливането на двата вида библиотеки в средищните села и градове (11, с. 3). Полемиката е съпроводена с пълно проучване чрез анкетно изследване на фактическото състояние на читалищните библиотеки (при всички читалища – съюзени и несъюзени)

²⁵ Член 15 на Проектозакона за учредяване на достъпни народни библиотеки от 26.08.1920 г. е назван „врѣх на недомислие и гавра с един народен институт, какъвто е читалището“, поради тълкуването на текста му като посегателство върху традиционната автономия на читалищната библиотека и опит за изличаването на последната. Текстът на чл. 15 е следният: „В случай, че в избраните от Окрѣжния училищен съвет средищни села и градове съществуват читалища, то последните, ако пожелаат, с целия си инвентар влизат в състава на достъпната библиотека“ (11, с. 3; 10, л. 8).

с цел най-целесъобразно насочване на дейността им. Въпросите на анкетата – отворени и 18 на брой, от една страна, и масовият обхват на всички читалищни членове, библиотекари, ръководители или председатели на читалища и културно-просветни дружества и симпатизанти на читалищно-библиотечното дело в страната, от друга, дават реална възможност за представителност на получените сведения за отделните библиотеки относно:

- историята на библиотеката и нейните отчети;
- видове каталози (ръкописни, картонни, тефтерни, азбучни или по главни предмети);
- количество и разновидност на томовете (печатните произведения), с които разполага библиотеката – книги, списания, вестници, ръкописи, музикални листове (албуми), картини и гравюри (албуми), карти и планове;
- по какви науки и клонове на знанието са книгите;
- поддържа ли читалището публични читалня;
- в какви часове се ползват гражданите от книгите и дават ли се такива (вкл. и ръкописи) за дома;
- какви курсови, сказки и т.н. развива библиотеката;
- как библиотеката финансира дейността си (специални фондове, недвижими имоти, капитали, дарители, членски внос, средства от окръжния и общински читалищен съвет или държавни средства) (23, с. 4).

Обработването на данните и получените резултати²⁶ от проведената анкета са свързани с обосноваване на актуалните задачи и предназначение на читалищните библиотеки като форма на читалищно образование, естествено продължение на училищното, към което се приобщават както „съзнателните и интелигентни младежи“, така и цялото население. Широкият възрастов обхват, без разлика на пол, политическа и етническа принадлежност, е съвсем естествен – читалището е „неутрално общогражданско културно огнище за наука, забава и добри нрави“ (32, с. 113). Статистическите данни от последователните отчети на Върховния читалищен съюз показват на практика, че три възрастови категории от населението се образуват и самообразуват в читалищните библиотеки, заедно с учениците, за които от 1942 г. започва и обособяването на отдел за ученически пособия. Тези възрастови групи са: деца до 14 години, юноши от 14 до 18 години и възрастни – над 18 години. Разпределението на случаите е в полза на последната категория. Така например през 1934 г. „лицата, които са ползвали библиотеките по възраст, се разпределят така: деца до 14 години – 86 814; юноши от 14 до 18 години – 168 888; възрастни – 172 618 или всичко 428 320 души (28, л. 50).

²⁶ Според данните, с които Читалищният съюз разполага, през май 1923 г. в България „има около **800 публични библиотеки и читалища**, вкл. градските библиотеки във Варна, Русе, Плевен и пр. В това число не влизат държавните народни библиотеки в София, Пловдив и Търново, както и тия при министерствата, учебните заведения и други държавни учреждения“ (82, с. 2).

Връзката читалищни библиотеки–училищно образование. Обосноваването на връзката нееднократно се осъществява в теоретичните органи на Читалищния съюз – сп. „Читалище“ и в. „Читалищни вести“, както в теоретичните органи на регионалните читалищни съюзи (окръжни и околийски). Извежда се „трояка“ задача за всички читалищни библиотеки:

- да образуват всестранно своите читатели, бидейки „всеучилище, в което учат мъдри учители“. И отгук отговорността на библиотекаря селекцията на книгите да не попадне под влияние на политическия вкус и пропаганда в общината. В тази насока дейността му е базирана на препоръчителните библиотечни списъци от Министерството на народното просвещение. В списъците са включени книги, които не бива да липсват в библиотеките;

- да „заместят университета на читатели, които не се имали възможност да минат през него“, както и да „освежат, да попълнят, да разширят“ знанията на местните интелектуалци (учители, лекари, юристи и пр.);

- да събират всички издания – стари и нови, местни и лични архиви и пр.

При успоредното и усърдно изпълнение на трите задачи, според Стоян Аргиров, „читалищните библиотеки ще могат да изпълнят своето високо предназначение“ (1, 1–2.) А то е във взаимната връзка на съдействие и подпомагане на училищното образование и на неговото допълнение под формата на свободно самообразование посредством общодостъпните, добре уредени и ръководени читалищни библиотеки. Защото последните не просто съперничат в много отношения на училището, но и предполагат взаимно допълване на няколко нива:

- първо, училището работи с една определена в училищното законодателство възраст, докато читалището дообразова и самообразова не само завършилите училище, но и всички слоеве на населението;

- второ, „училището очертава общите образователни и възпитателни насоки, а читалището доразвива и усъвършенства ума, волята и характера на своите посетители, в духа на тези насоки“;

- трето, училищното образователно съдържание е определено в учебните планове и програми, утвърждавани от държавните образователни органи, докато „в библиотеката изборът на знанията е напълно освободен“ според интересите и пътя на самообразование на нейните посетители;

- училището „не може да даде един определен и завършен мироглед на младежта, докато публичните библиотеки обогатяват и развиват „чувствата, мислите, стремежите и идеите“ на свободно ползващите ги читатели (79, с. 3.).

Образователната функция на читалищните библиотеки и на читалищата като цяло се свързва с възпитателната, доколкото образованието и възпитанието са двете големи сфери на педагогическото формиране. Ангажирането на поколения писатели и интелектуалци в тази мисия е не само задача на Съюзното ръководство, но и седемдесетилетна традиция. Ето защо от трибу-

ната на Седмия²⁷ редовен читалищен конгрес (28–30.08.1924 г.) делегатът и председател на Писателския съюз проф. Михаил Арнаудов акцентира върху общественото възпитание и неговите средства – книгата, носител на нравствени, национални и образователни идеали, и живото и печатно слово.

Същевременно проблемът относно разширяване на това възпитание в териториален аспект е констатиран от няколко делегати, сред които и Ив. Данов от Плевен, изтъкващи вредата на извънредния данък. Този данък е една от причините 500-те читалища, от които 77 селски, да стоят извън Съюза, още повече че „много от селските читалища нямат необходимото число книги, за да оправдаят името си като читалища, а това е така, защото нямат средства“ (40, 1–2).

Връзката на читалищните библиотеки с училищното образование има и кадрови аспект. В количествен план той се изразява във високия относителен дял на българските учители, съвместяващи своята пряка педагогическа дейност с тази като читалищни дейци. Изследване показва, че **90% от българските учители са читалищни дейци**, успоредяващи преподаване в две различни образователни среди. Преподаването в читалището, т.е. в т.нар. „второ“ българско училище, не учи българските поколения на четмо, писмо, научни знания, не им предоставя документи за образование или дипломи за заемане на държавни длъжности. Защото читалището е училище от друг род, което „свс своите читалищни библиотеки, със своите читални във всички кътчета на нашата страна, със своите читалищни събори просветлява съзнанието на нашето гражданство, посочва на далекогледите, които смятат само другите, вън от пределите на нашата страна, имат по-висока култура и по-голяма мощ, посочва на късогледите, че у нас има нещо, което е много по-ценно от другаде ... че наистина ние представляваме един културен народ“ (66, л. 23–24). Този аспект на връзката е свързан и със статуса на читалищния библиотекар.

Статусът на читалищния библиотекар. Потребността от „специално читалищно законодателство, чрез което да се осигурят на читалищата редовни и трайни приходи, сумите за които да се вотираат ежегодно в бюджета на държавата“ е предмет на публичното събрание, състояло се в 45 аудитория на Софийски университет. Присъстващите представители на почти всички културни, обществени и професионални съюзи и организации в столицата, както и народните представители А. Ляпчев, Т. Г. Влайков, Ст. Костурков и други подкрепят предложеното от Управителния съвет допълнение към Законопроекта за народните читалища, уреждащо статута на образователната му дейност в четири нови норми, три от които касаят библиотеките и самообразованието на населението:

²⁷ Седмият редовен читалищен конгрес, проведен в София от 28 до 30 август 1924 г., е открит от председателя на Съюза Стоян Аргиров и е ръководен от делегата Илия Грудев, председател на Сливенското читалище „Зора“. Протоколите на конгреса са публикувани в брой 5 и 6 на в. „Читалищни вестни“ от 1 октомври 1924 г.

- във всяка градска и селска община се учредява народно читалище с безплатна и общодостъпна читалня и библиотека. В градове с повече от 20 000 жители може да има повече от едно читалище;

- управата на читалищната библиотека се възлага на специален библиотекар, назначен от управителния съвет на читалището. Народните читалища с библиотеки от 5000 тома са длъжни да имат специалисти библиотекари по ценз, а под 5000 тома – длъжността специалист библиотекар не е задължителна. Заплатата на библиотекарите се урежда според образователния им ценз и специализация (библиотекарски курсове или библиотекознание при Софийския държавен университет или в чужбина);

- библиотекарите на народните читалища не могат да бъдат уволнявани без мотивиран доклад от инспектора при Общия читалищен съюз (81, с. 1).

Решенията на публичното събрание се предхождат от задълбочени теоретични анализи на потребността от читалищен закон. В статията си „Закон за читалищата“ председателят на Върховния читалищен съюз – Стоян Аргиров, обобщава и аргументира основните положения, които по необходимост трябва да залегнат в закона за читалищата. Основно място сред тях заема статусът на читалищния библиотекар, който „според големината на библиотеката може да бъде със средно или висше образование“, а специалната си библиотекарска подготовка придобива „в първия случай във временни библиотекарски курсове, каквито трябва държавата периодично да устройва, а във втория случай в университета, где то крайно време е да се въведе библиотекознание като задължителен предмет за студенти, които искат да се предадат на библиотекарското звание“ (2, с. 1). А за подготовката на този квалифициран библиотекарски персонал, полагащ държавен библиотекарски изпит, и следователно получаващ заплата, е необходимо уреждане по законов път на инструкторски институт от специалисти.

Библиотеките към читалищата, част от които са членове на Съюза, си набавят книги по два начина – **автономно и централизирано**. Сдружените читалища в изпълнение решенията на V конгрес (21–22.04.1922 г.) увеличават своя библиотечен книжен фонд централизирано. „При управителния съвет се урежда бюро за набавяне на книги за нуждите на читалищните библиотеки.“ Читалищните библиотеки „си набавят книги само чрез това бюро“ (21, л. 17). Тези библиотеки, респективно читалища, въз основа на критерия *средства за увеличаване на библиотечния книжен фонд* се групират в три категории:

- „читалища в големите, окръжните градове, които имат салони и библиотеки;

- читалища в околийски или малки градове и в заможни села, в които също има салони и библиотеки;

- читалища в градове и села без салони и с малки библиотеки“ (42, с. 25).

Първата група читалища разполагат със значителни бюджети и заделят солидни средства за увеличаване на библиотечния фонд. Сред тях са Софий-

ското централно читалище „Славянска беседа“²⁸ с библиотека, 1300 членове и приходи и разходи 500 000 лв., Плевенското читалище „Съгласие“ с 800 членове и приходи от 214 000 лв., Шуменското читалище „Св. Архангел“, с библиотека и музей, с 400 членове и 155 000 лв. приходи и др. Пример за втората категория, където бюджетът е значително по-малък, са и такива околийски градове, в които кипи висока читалищна активност – Казанлъшкото читалище „Искра“ (9800 жители) с библиотека, музей и театър, с 666 членове и 150 000 бюджет; Тетевенското читалище „Съгласие“ с библиотека и бюджет 50 000 лв. С най-малко средства за развитие на библиотечна дейност разполага третата категория, към която спадат най-бедните читалища, като редовният бюджет на такова читалище е минимум 5000 лв. Сред източниците на приходи са вноските на читалищните членове (постоянно и най-слабо перо), приходи от поздрави на именни дни и семейни събития, местни лотарии, представления, утра и други забавления (42, 26–27).

Централизацията отслабва с изграждането на регионалната структура на народните читалища – окръжни и околийски читалищни съюзи, започнала през 1924 г.²⁹ „За по-малко от 4–5 месеца в страната се създават 14 окръжни читалищни съюзи. Важна роля за тяхното утвърждаване изиграва националната читалищна конференция“ от март 1925 г., на която се уеднаквяват уставите на окръжните читалищни съюзи и се предлагат на предстоящия Седми редовен читалищен конгрес промени в Устава на Върховния съюз на читалищата и на читалищните съюзи в България, продиктувани от учредяването на новата окръжна структура (Кондарев, Н. и Ст. Сираков, П. Чолов, 1979, с. 40). Промените видоизменят текста относно целеполагането в чл. 1, утвърждавайки в двуединната цел значимостта на читалищно-библиотечното дело, на неговото обединение и съгласуване за обществената просвета. Същевременно нормативно се урежда „общата доставка на книги, списания и вестници и др. пособия за съюзените читалища“, от една страна, и създаването и функционирането на „подвижни библиотеки“, от друга, като същността на последните

²⁸ В София функционират още 7 квартални читалища.

²⁹ Една година по-късно в Казанлък, Габрово и Тетевен се създават и околийски читалищни съюзи, чието съществуване е обсъдено на извънредната национална конференция през октомври 1927 г. Тези регионални структури започват да учредяват свои печатни органи, отразяващи читалищното и библиотечно дело в съответния регион. Например в. „Читалищна дума“ е орган на Окръжния читалищен съюз (ОЧС) в Пловдив (1925–1944), в. „Известия на Габровската народна библиотека“ – на Околийския читалищен съюз в Габрово, който излиза от 1924 до 1944 г. Той е първият читалищен вестник в България. Утвърждава се и типовият устав на читалищата като основа на читалищните уставы в цялата страна, включващ автономията и свободата на инициативата при вземане на решения като основни принципи. През април 1932 г. се приема Устав на Върховния читалищен съюз, според който читалищната структура включва Върховен, Окръжен и Околийски съюз и местни читалища.

е предмет на едноименната лекция на доктора по библиотекознание М. Тодорова от учебната програма на Първия библиотекарски курс (36, с. 6; 24, с. 3). Окръжните читалищни съюзи³⁰ са „поставени почти на автономни начала,“ получавайки „възможност да организират повечето от съществуващите читалища в даден окръг, да основават нови,“ да държат пулса на читалищния живот в региона и бележат връщането на интелигенцията към народа (38, л. 29). Уредената нормативно тристепенната структура на читалищната организация – централна (Върховен читалищен съюз), регионална (Окръжен читалищен съюз) и местна (читалище), с новата редакция на Устава на читалищния съюз, приета на Осмия конгрес на Съюза³¹ (1925), разгръща децентрализацията и автономията на читалищно-библиотечното дело.

Отложеният за обсъждане от Висшият учебен съвет (ВУС) законопроект за читалищата и публичните библиотеки не отнема акцента върху библиотечната дейност и самообразованието на населението, обоснован в реферата „Наложителни реформи в читалищното дело“ на проф. Ив. Шишманов. „Не по-малко важно е, че тежестта на читалищата, разделени за пръв път на общински, околийски и окръжни, се пренася занапред върху общодостъпните библиотеки и че тия библиотеки ще се уреждат и управляват от специалисти библиотекарски, подготвени за своята важна задача в особени библиотечни курсове или в университета, който предвижда вече в учебния план на Историко-филологическия факултет и науката библиотекознание. Изпълнят ли се тия условия, смело може се каза, че читалищата ще възлязат в скоро време на оная висота, на която отдавна мечтаем да ги видим, и отдето те, като могъщи фарове, ще пръснат още по-ярка светлина из цялата страна“ (83, с. 4). Поставянето на книгата, на библиотеката в центъра на читалищата ще задълбочи и разшири елементарните знания, получавани в елементарните училища, защото същинската грамотност е да си подготвен сам да продължиш своето образование и извън училището – главно в читалището и библиотеката. Реализирането в практически план на реформата предполага преди всичко формирането на „щаб от опитни и идеални библиотекарски“, не „сухи формалисти-чиновници, а близки съветници на населението,“ които познават нуждите на своите читатели. Квалификацията и професионалните качества на библиотекарите са правопрпорционални на функциите и предназначението на читалищното образование като своеобразно продължение на училищното, масово обхващащо различните слоеве от населението, „за-

³⁰ Така например с оглед децентрализиране и съгласуване на читалищното и библиотечно дело в Софийски окръг и внасяне на системност в библиотечната и обществено-просветната дейност на отделните читалища е решението на състоялата се в София Окръжна читалищна конференция на читалищните дейци (18.01.1925 г.) да се създаде Софийския окръжен читалищен съюз със свой теоретичен орган „Читалищна искра“ (22, л. 3; 26, л. 36–37).

³¹ Конгресът взема решение да се издават два печатни органа – сп. „Читалище“ с гл. редактор Ячо Хлебаров и сп. „Българска мисъл“ с гл. редактор Михаил Арнаудов.

щото един библиотекар може, особено в малките читалищни библиотеки, да замести цял ред лектори като ръководи самообразованието на поколенията, утолява жаждата им за по-високи теоретични и практични знания, открива и насърчава таланти и ги препоръчва дето трябва за по-нататъшно усъвършенстване“ (пак там, с. 8). Това обяснява перманентното организиране на курсове за библиотекари. Тези курсове, стартирали през 1923 г. благодарение на финансовата³² подкрепа на Министерството на народното просвещение и съдействието на просветния министър Омарчевски, се превръщат в постоянната форма за подготовка на читалищни библиотекари. Развитието им бележи възходяща тенденция по показателите: брой участници и подготвени библиотекари, образователни програми, лекторски състав и равнища на провеждане. „До края на 30-те години на XX в. в курсовете на ВЧС, които са единствената форма за подготовка на библиотекари у нас, се подготвят около 550 човека, а техните „стълбове“ са Аргиров и Хлебаров“ (Писатели-родолюбци, 2011, с. 123).

Квалификационни курсове за читалищните библиотекари. Под ръководство на **първия директор** на курсовете (за времето от 1923 до 1927 г.) – **Стоян Аргиров**, изпълняващ още изборната длъжност *председател на Читалищния съюз*, Първият, Вторият и Третият курс за подготовка на библиотекари за съюзените читалища се организират централно – от Управителния съвет (УС) на Върховния читалищен съюз (ВЧС), докато от 1926 г. по инициатива на ВЧС и със съдействието на окръжните читалищни съюзи (ОЧС) – в окръжните градове. Обучителни курсове за библиотекари се провеждат по предварително изработена програма от УС на ВЧС и с финансовото обезпечаване на просветното министерство. Така напр. в програмата на първия³³ библиотечарски курс се застъпват учебни дисциплините *Предмет и същност на библиотекознанието* (12 часа теория и 12 часа практически занятия), *Развой и състояние на читалищното и библиотечно дело в България* (6 часа теория), *Библиотечни системи. Подвижни библиотеки* (12 часа теория и 15 часа практически занятия), *Вътрешна уредба на читалищата. Организация* (8 часа теория), *Етнография. Фолклор* (4 часа теория и 6 часа развеждане на курсистите из музеите), *Практическа археология и нумизматика* (4 часа теория и 6 часа развеждане на курсистите из музеите), а на третия³⁴ – *Библиотекознание*

³² С Постановление на Министерски съвет (МС) № 1651/ 15.05.1923 г. се разрешава на МНП да отпусне от бюджета си за текущата финансова година „20 000 лв. помощ, която да послужи за възнаграждение на лекторите и пр. разходи, свързани с уреждането на курсовете“ (33, с. 4).

³³ Първият библиотечарски курс е планиран да се проведе в София от 10 до 25 август с общ хорариум от 46 лекционни часа, разпределени по горепосочените дисциплини (82, с. 2).

³⁴ Третият библиотечарски курс е проведен в София от 15 юли до 15 август 1925 г. Учебната програма на курса е публикувана на с. 3 на в. „Читалищни вестни“, год. III, кн. 1, 20.05.1925 г.

(Стоян Аргиров); *Читалищно дело* (Васил Класанов); *Българска литература* (Боян Пенев); *Европейска литература в XIX в.* (Михаил Арнаудов); *Психология на четенето* (Иван Д. Шишманов); *Възраждането* (Стилиян Чилингиров); *Развой на философските идеи* (А. Казанджиев); *Фолклор* (А. П. Стоилов); *Българска етнография* (Ст. Костов) и Археология (А. Протич) (82, с. 2). До ядрото на повтарящите се дисциплини в двата курса, свързани с библиотекознанието, историята на читалищно-библиотечното дело, нормативната уредба и организация на библиотечното дело, литературата, фолклора и етнографията, присъстват и допълнителни дисциплини, породени от динамиката на необходимите знания и умения към конкретния момент – *Практическа археология и нумизматика* (1923) и *Психология на четенето* и *Развой на философските идеи* (1925). Образователното съдържание в програмите и изпитите³⁵, както и недопускането на завършилите успешно курса в следващия курс са показатели за качеството на квалификацията и стремежа към масово обхващане на читалищните библиотекарски. Включването в курса по двама души с висше образование от окръг с цел подготвянето им за лектори на окръжно равнище по *Библиотекознание* и *Читалищно дело* е индиректен показател за опита на ВЧС да покрие масово нуждата от квалифицирани библиотекарски на съюзните читалища (пак там). Подготовката предполага умения за избор на книгите, т.е. при „малките суми, които стоят на разположение, българските книги, съчиненията на българските автори, поети, учени, популяризатори и т.н.“ да се предпочитат, следвани от народната книжнина и преводната литература. Подготовката е и осъзнаване значението на принципа на автономията при набавянето на книгите с оглед отчитане на специфичните потребности и интереси на читателите при отделните читалищни библиотеки (3, с. 1).

Вторият директор – Ячо Хлебаров, ръководи курсовете при управлението на ВЧС от Михаил Арнаудов (1928–1931) и от него самия (1931–1939), и в условията на приетия от ХХI Обикновено народно събрание първи читалищен закон (1927) (8). Ситуацията се благоприятства и от наложения стил от новия председател на Съюза – Михаил Арнаудов, към системност, създаване на читалищна статистика, високоорганизирана читалищна просвета, учредяване на читалищна кооперация и утвърждаване на киното като форма на хudoжественa просвета.

Еволюция търпи съдържанието на обучението по време на периодично провежданите библиотекарски курсове, които освен традиционните софийски летни курсове включват и зимни такива в големите провинциални градове. Така например през 1939 и 1940 г. Управителният съвет урежда библиотекарски курсове на три места – София, Ловеч и Казанлък, като същевременно съдейства на Пловдивския областен съюз да организира през Коледната ва-

³⁵ Третият курс завършва с изпит по Библиотекознание, Читалищно дело, Българска литература, Европейска литература и Възраждането, като от последните три изпита се освобождават курсисти, които имат завършено висше образование по филология и литература.

канция „15-дневен курс за подготовка на читалищни библиотекари и режисьори за селските библиотеки и театри“ (64, л. 2). Успоредно с повтарящите се дисциплини в учебната програма от зората на обучението на читалищни библиотекари – *Читалищно дело, Читалищно законодателство, Българска литература, Европейска литература, Детска литература и Библиотекознание*, са добавени и нови предмети като *Театрално дело, Музейно дело, Библиография на българската книга, Идеология на читалищното движение, Народни университети, Задачи и цели на самообразованието, Видове каталози и техника на каталогизиране* (6, л. 7–9; 27, л. 79). Новите учебни дисциплини отразяват както нарасналите потребности от широкопрофилна подготовка на тези кадри, така и от разделянето на компетенциите между читалищните библиотекари и режисьори, което обяснява и успоредяването на двата различни по своето предназначение курсове, проведени през Коледната ваканция в Пловдив – режисьорски³⁶ и библиотекарски (64, л. 2). За кадровото³⁷ и финансовото обезпечаване на курсовете, обучили за 1939/1940 г. общо 217 библиотекари, съществен принос има както ВЧС, ОЧС и Обл. ЧС, така и МНП, отпуснало за четирите курса 45 000 лв. и командировало за лектори в Казанлък и Пловдив режисьора на Народния театър Н. Масалтинов и артистите Вл. Трендафилов и Коджабашев.

Подходът се променя през 1943 г. – обособяват се два тематично различни курса. От 1 до 28 август 1943 г. се провеждат безплатни читалищно-библиотекарски курсове – в гр. Шумен за читалищата от Северна България, и в София – за останалите читалища, и театрален курс в София за любители читалищни дейци. Библиотекарският курс в София е с учебна програма, включваща традиционните учебни дисциплини – *Европейска литература, История на читалищното дело, Детска литература, Читалищно дело, Библиотекознание с упражнения, Народни четения, Музейно дело, Българска история, Библиография на българската книга, Българска литература*, а Театралният курс за любители читалищни дейци включва обучение по дисциплините: *Европейска литература, Изкуство да се чете, Постановка, грим и костюми, Читалищно дело и История на театъра и българската литература* (77, л. 24).

Първият читалищен закон за библиотечното дело. Гласуваният през 1927 г. първи Закон за народните читалища (ЗНЧ) при министър Никола Най-

³⁶ Обучителната програма на режисьорския курс включва: *Сценични упражнения, Лекции върху грима, Обща теория върху изкуството на театъра, Художествено-сценичен говор, Декор и костюми, Реквизит, Сценични ефекти и Осветление* (64, л. 2).

³⁷ Библиотекарските курсове се ръководят в София от Найчо Анков, в Казанлък – от Чудомир, член на управителния съвет, а в Ловеч – от Никола Стоев, също член на управителния съвет. Лекциите се изнасят от Найчо Анков, проф. Б. Йоцов, Стилиян Чилингиров, Цветан Минков, Иван Данов, Андрей Цветков, Ст. Станчев, Н. Фол, Чудомир Чорбаджийски, Гено Дочев, Н. Масалтинов, Коджабашев, Хр. Киселов, Вл. Трендафилов, Мих. Х. Неделчев и Никола Стоев (27, л. 79).

денов, чието приемане преминава през редица трудности, свързани с войните, икономическата криза, потребността от защита на проектозакона (1923) от най-добрите анализатори на международното библиотечно дело – Ив. Шишманов, Васил Класанов, Стоян Аргиров и Ячо Хлеббаров, е връх³⁸ в законодателното уреждане на читалищното образование. Успоредно с регламентирането на целите, средствата, управлението на читалищата, чийто основен принцип на организация е автономията. Приемането на Закона се отразява върху организационното развитие на читалищната институция – 2440-те български читалища през 1930 г., от които членуващи в Съюза 1261 (94 градски и 1172 селски), са организирани на регионално ниво – окръжно и околийско, съответно в 14 окръжни и 17 околийски читалищни съюза (51, 3–6). Седем години по-късно, в навечерието на свикването на XVIII конгрес в Казанлък³⁹ (29–30.05.1938 г.), разрасналият се Съюз обединява вече 2300 читалища в 14 окръжни и 56 околийски читалищни съюза (60, с. 193).

Законът осигурява значима финансова база за целокупна образователна дейност – библиотечна, лекционна и художествена. Фактите са налице. За 5-те години нараства собственият сграден фонд в резултат на получаване на безплатни места за построяване на читалищни сгради, обикновено в центъра на селищата. Придобитите собствени имоти по Закона, възлизащи на 43,423

³⁸ Първият читалищен закон е приет едва през 1927 г. Законопроектът е изработен от Стоян Аргиров съвместно с Васил Класанов и е приет от Народното събрание и влиза в сила от 27.03.1927 г. Законът основополага читалищното законодателство в България и решава основния проблем – за издръжката и материалната база на читалищата. „За да се осигури издръжката на народните читалища, всяко едно заселище е длъжно да си основе читалищен фонд. Читалищните фондове се състоят от всички имоти и капитали, които читалището притежава“ (8, чл. 8). Законът урежда общите положения, целите средствата и издръжката на народните читалища. Той посочва, че те се намират под надзора на тогавашното Министерство на народното просвещение и постановява, че „за селище (град или село) с население до 10 000 души може да има само едно народно читалище“ (пак там, чл. 2). Целеполагането се базира върху демократични възрожденски традиции: „Целта на народните читалища е да буди у гражданите интерес към четене и да способствува за тяхното научно, нравствено и естетично развитие. Те са средища за духовен живот, които целят: да разширят и закрепят придобитата в училищата грамотност, да приобщат читалищните членове и гражданите изобщо с придобивките на материалната и духовна култура и да подпомогнат стопанските и културни сдружения в населеното място“ (пак там, чл. 4).

Иван Д. Шишманов застава за да идеята библиотеките да се ръководят от тричленен библиотечен комитет, посочен от председателите на всички обществено-културни, политически и спортни организации в средищното средище.

³⁹ Конгресът разглежда необходимите промени в Устава, една от които привеждане на регионалните структури на читалищната организация съобразно териториално-административните промени в Царството, т.е. заместване на окръжните читалищни съюзи с областни, а където това не е възможно, окръжният читалищен съюз се трансформира в околийски (59, с. 197).

млн. лв. (16% от общо притежаваните имоти от читалищната институция), са нотариално заверени. Сред създадените сигурни финансови източници е **оземляването** на читалищата, съгласно чл. 9, т. а и б. „Особено в Северна България, където има повече свободни общински и фондови (на Т.З.С.) земи, това оземляване се извърши, с малки изключения, почти повсеместно. Дори имаме читалища, като тия в гр. Бяла Слатина, с. Кнежа и с. Бреница, които са оземлени с по 1000 дка земя. Има у нас много заселища, особено подбалканските местности, Южна България, и тия в новоосвободените области, които не разполагат със свободни земи, и там оземляване на читалищата не може да се извърши. В същите заселища и училищните настоятелства не разполагат със свои имоти, затова и те не могат да отделят законно установения процент 5% от приходите на училищните недвижими имоти в полза на местното читалище. За читалищата от такива бедни заселища /които представляват около 10% от всички общини в България/ е основан специален „Фонд народни читалища“ при Министерството на народното просвещение. Тоя фонд се образува от: а) вноски от общините, като за тая цел всяка селска община предвижда всяка година в бюджета си най-малко 500 лв., а всяка градска – най-малко 2000 лв. б) Суми, вписвани всяка година в Министерството на народното просвещение“ (50, с. 129; 5, с. 132). Резултатът е факт. Само за три години след влизане в сила на Закона са оземлени 392 читалища.

Читалищната кооперация и библиотечното дело. Като елемент на кооперативното движение⁴⁰ в България през 30-те години на миналия век, получило широка подкрепа още при управлението на Българския земеделски народен съюз и надхвърлило през 1939 г. 3500 кооперативни сдружения в различни стопански и културни отрасли с 1 млн. членове и над 2 млрд. лева, читалищното кооперативно движение стартира през 1929 г. Въз основа на Закона за народните читалища от 1927 г. видният читалищен деец Я. Хлебаров създава читалищната кооперация, позволила финансирането на голямо количество книги за библиотеките, периодични издания, прожекционни киноапарати, доставка на научно-популярни и художествени филми, както и както и създаване на филми с историческа тематична насоченост. Приоритет на читалищната кооперация е финансирането на книжния фонд на библиотеките, на техния инвентар и обзавеждане, на театралните представления и кинопрожекциите. Така например ако една година преди създаването на кооперацията само 12 читалища имат кино, то четири години по-късно те нарастват на 32, а през 1939 г. наброяват 62 с няколко десетки хиляди кинопредставления. Челното място за развитието на кооперативните практики принадлежи на Софийската читалищна кооперация. Пет години след основаването си (през 1935 г. в София) тя вече обединява 37 членове с напълно внесен дялов капитал, възлизащ на 68 500 лв., разходвани за доставяне с голяма отстъпка и улеснения в

⁴⁰ Кооперативното движение в България възниква още през 90-те години на XIX в.

изплащането на български книги, вестници и списания, на инвентарни каталози и библиотечно обзавеждане, на филми за читалищните кина, радиопарати и тонфилмови апаратури, за извършване на застраховки и кредитирани на действителни потребности (28, л. 48).

В теоретичен план проблемът за взаимодействието на читалището с кооперациите и координиране на съвместната им дейност по усилване на икономическата мощ и грижите за нравственото и умственото възпитание на техните членове се разработва още през 1912–1914 г. от проф. Шишманов и доразвива през 1928/1929 г. от Ячо Хлеббаров. (87, 218–228; 88, 58–70; 62, л. 53–54; 63, л. 139 и л. 141; 58, 242–244; 49, 233–236). В реферата си „Читалищният съюз и народните четения“, представен на Първия редовен конгрес на читалищата през 1912 г., Ив. Шишманов обосновава връзката *читалище–кооперация* на две нива. От една страна, връзката на Читалищния съюз с отделните читалища и земеделски кооперации е предпоставка за успеха на културно-образователната читалищна дейност, представена в народните четения, библиотечното образование и самообразование и т.н. От друга, в съвместната дейност на читалището и кооперацията проф. Шишманов открива сигурна база за духовния и стопански просперитет на българите, защото задачите са споделени и неразривно свързани – Съюзът на кооперациите дава своята материална подкрепа срещу грижите за нравственото и умствено възпитание на членовете, осигурени от читалищния съюз (86, 201–208). Две години по-късно в статията си „Читалищният съюз и Общият съюз на българските земеделски кооперации“ професорът споделя тезата на г-н Елисей, представена на конгреса на българските кооперации, състоял се на 30–31.03. и 01.04.1914 г. в салона на „Славянска беседа“. В позиционирането, че „читалищата имат работници, но нямат достатъчно средства, а кооперациите викат до Бога за работници“, той съзира двете страни на необходимото единение *читалища–кооперации*, които неизбежно трябва „да се обединят, да се венчаят“ (88, с. 68). Теоретично обосноваването на идеите поставят началото на практическа си реализация по време на учредителното събрание на кооперативното сдружение „Кооперация на читалищата в България“, проведено на 0.06.1929 г. в София. Предназначението на новосъздаденото сдружение е материално подпомагане на читалищата в пет направления: кредитиране на културно-просветните им нужди; доставка по сметка на своите членове на всички прочетени книги, вестници, списания, мебели, делови книжа, каталози, киноапарати, филми и др.; усъвършенстване на научните и практически знания по читалищно и библиотечно дело, театър и кино на отделните членове и персонал; придобиване на имоти за постигане на целите; организиране на стопански инициативи за улесняване на читалищната просвета. За реализиране на целта, операционализирана в петте задачи, се осъществява първоначално обединение на 62-ма членове с внесен дялов капитал от 142 000 лева. Идеята на делегатите е всяко читалище да отдели сумата от 500 лв. и се включи с този дялов капитал в новоучредената Коопе-

рация на читалищата в България, което в перспектива означава достигане на сумата от 1,5 млн. лв. дялов капитал на евентуално обединените 2900 читалища в страната (58, 242–244).

Библиотечният книжен фонд. Положителните организационни и финансови промени в живота на читалищата и библиотеките се отразяват осезателно върху образователната им дейност. Съюзът се превръща в мощна масова културно-образователна организация с първостепенно значение за страната, за което недвусмислено свидетелстват цифрите:

- от читалищните приходи, диференцирани по пера⁴¹, и възлизащи сумарно през 1929 г. на повече от 40,1 млн. лв., са разходвани за доставка на прочетни книги – над 1,7 млн. лв., за доставка на списания⁴² – 0,8 млн. лв., за доставка на вестници – 0,3 млн. лв., за подвързия на книги – 0,8 млн. лв., т.е. за книжен библиотечен фонд са изразходвани общо над 3,6 млн. лв., което възлиза на 9% от всички приходи;

- книжният фонд на съюзените читалища през 1929 г. възлиза на около 628 000 тома (книги и списания) на стойност 24,7 млн. лв., от които са раздадени за домашно четене над 260 000 книги на приблизително 148 000 души;

- за кинопредставления са разходвани с.г. 2,7 млн. лв., което е 6,7% от всички приходи. Прожектирани са 1782 филма за годината с притежаваните 6 прожекционни апарати и 27 киноапарати (51, 5–6);

- количественият растеж е съпроводен с качествено реструктуриране на библиографските единици. Ако през 1929 г. читалищните библиотеки разполагат с 628 000 тома, то в края на 1930 г. те са вече 1 146 819, а в началото на 1932 г. – 1 269 049, структурирани на общи съчинения (198 042 т.), философия (34 859 т.), религия (27 806 т.), обществени науки (98 550 т.), езиковедие (14 726 т.), точни науки (42 236 т.), приложни науки (123 243 т.), литература (542

⁴¹ Приходни пера: чл. внос; 5% от приходите на училищни недвижими имоти (ЗНЧ, чл. 9, буква в); наеми от имоти; представления, вечеринки и забави; кинопредставления; от държавата, от окръжните и общински съвети; от кооперативните сдружения и др. източници. С най-висок дял са кинопредставленията – 6,6 млн. лв., следвани от 5% приходи от училищни недвижими имоти – 4,3 млн., от забави и вечеринки – 3,5 млн. лв., и т. н. Сумата на приходите през 1929 г. е над 40, 1 млн. лв. (51, 5–6).

⁴² Така например през 1942 г. Културно-просветителното дружество „Театър“ в Стара Загора е предоставило в читалнята към библиотеката за общодостъпно ползване общо 21 купени и 5 подарени списания, 11 купени и 7 подарени вестници, 441 тома детско-юношеска художествена и научна литература, като са дадени за домашен прочит 4604 тома книги на около 1000 учаци се и 168 граждани (30, л. 15).

Сред купените списания са: „Читалище“, „Българска мисъл“, „Златорог“, „Трудови вестни“, „Трудово право“, „Родна реч“, „Природа“, „Образцово село“ и др., а сред подарените – „Нова Европа“, „Рилски шепот“, „Общия съюз на популярните банки“ и др. (пак там).

Сред купените вестници са: „Литературен глас“, „Славянски вестни“, „Български народен театър“, „Наше село“ и др., а сред подарените – „Нашенец“, „Народен вестник“, „Народен кооперативен лист“, „Секретар-бирник“ и др. (пак там).

536 т.), и т. н. (54, с. 67). Значително е увеличен броят на книгите в читалищните библиотеки през 1934 г. – 1 480 000 тома, през 1937 г. – 1 840 000 книги⁴³, от които художествената литература е 820 000 тома (55, с. 5). **Стъпката на растеж на книгите е 1:1,8:2:2,4:2,9, а най-голям относителен и абсолютен дял има художествената литература**, защото тя е най-неутрална по отношение на образователния ценз на читателите и техния професионален профил;

• ръст бележат и заделените средства за закупуване и подвързване на книги – през 1934 г. са 58 млн. лв., което спрямо 1929 г. (24,7 млн. лв.) е 2,4 пъти повече, а през 1937 г. – 4 508 000 лв. (56, 65–67).

Още по-осезаемо се разгръща тенденцията на прогресивно нарастване на книжния фонд в края на 30-те и началото на 40-те години на миналия век. Специалната нормативна уредба, предпоставила успешно развитие на финансовата база и утвърдила автономията като основен принцип на организация, активиращ активността и самодейността на читалищните дейци и членове, е в основата на възходящото развитие на библиотечното дело през 30-те и началото на 40-те години. Значително цифрово изражение в прогрес търпи библиотечният книжен фонд – ако към 31.12.1934 г. броят на книгите, вестниците и списанията в читалищните библиотеки възлиза на 1 467 826 тома, от които на 428 320 души са дадени за домашно четене 768 212 книги, то през 1941 г. този брой е 2 166 976 тома, от които са дадени за прочит 1 126 474 тома на 758 231 души (28, л. 50; 29, л. 38).

Концепцията. Новите мащаби на библиотечните фондове изискват и нова концепция за техния подбор, поддръжка, финансиране и масов достъп на населението до тях с цел продължаващо училищно образование посредством самообразованието в читалищните библиотеки. Двете създадени в началото на 30-те години читалищни структури, играещи съществена роля за доставянето на книги, списания, вестници и пр. на съюзните библиотеки, съдействат, но не могат да решат цялостно проблема. Това са Службата за доставка, която извършва услугата срещу малки отстъпки в полза на Съюза и читалищната кооперация, доставяща българските книги, вестници и списания с голяма отстъпка при изплащане на доставката. Оригинални по своето предназначение практики, свързани с развитието на дяловия капитал на читалищното кооперативно движение като застраховка срещу неблагоприятни обстоятелства и стимул за всички съюзни читалищни дейности, от една страна, и с кредитирането на действителните потребности на читалището – член на кооперацията за доставяне книги и периодични издания с обичайната отстъпка, не решават проблема, свързан с утвърждаването „за цялата страна една система за уредба на читалищните библиотеки, която да се проведе с вещина и упоритост във всяка читалищна библиотека“ (61, с. 131). Неуредица и безпътица в

⁴³ През 1937 г. броят на читалищата в страната възлиза на 3028, т. е. почти всяко селище си има читалище.

по-големия брой читалищни библиотеки по редица въпроси изисква изчерпателното им изясняване. Нормативна предпоставка за решението на проблема по най-демократичната процедура, т.е. изработването на цялостна концепция относно библиотечното образование в съдържателен и процесуален план да се осъществи на ежегодно провеждащите се редовни конгреси на съюзните читалища, са промените в Устава на съюза. Демократичният принцип за представителство посредством делегати на отделните читалища и читалищни съюзи (околийски, окръжни и областни), прокаран в Устава, изисква участие на всички читалища в конгресните дебати с равно право, без разлика на тяхната численост, дейност и време на членуване в Съюза.

Преди обсъждането и ратифицирането на **концепцията** за ефективно и адекватно библиотечно самообразование на населението тя придобива своята първична визия на страниците на теоретичните органи на Читалищния съюз със следните основни идеи:

- годишният прираст на читалищните библиотеки през 1938 г. отбелязва 140 000 тома книги (купени към 90 000 тома и подарени към 50 000 тома), разпределени неравномерно в 2375 читалища. Увеличаването на книжното имущество се оказва от една страна недостатъчно, а от друга – незадоволително в качествено отношение, което налага промяна в подхода;

- „обикновено в селските читалища подборът на книгите е слаб и често случаен, без една ръководна идея“, което оставя един от акцентите върху тях (57, с. 257);

- подборът на книгите за читалищната библиотека в качеството на първостепенен проблем е необходимо да се базира не само върху личната преценка на читалищното настоятелство, както и върху трудовете за ръководство при подбора, с които разполагат библиотеките и които са крайно недостатъчни за компетентна преценка – Българска книгопис за 100 години (1806–1905) на А. Теодоров-Балан, библиографичните бюлетени на Народната библиотека от 1910 до 1932 г., няколко библиографски труда и книжарски каталози, Списък на МНП от 1931 г. за книгите, списанията и вестниците, които читалищата могат да си доставят с обществени средства, съгласно чл. 11 от Закона за народните читалища (пак там, с. 258);

- необходимост от създаване на каталог за читалищата през 1939 г., отбелязващ всички книги на български език с художествена и научна стойност, анотиращ съдържанието им от съответния специалист и класифициращ ги по десетичната библиографична система, възприета от Върховния читалищен съюз;

Извод. Концепцията за ефективно и адекватно библиотечно самообразование на населението предполага изисквана научна и практична уредба на читалищната библиотека⁴⁴, позволяваща поради слабата покупателна способ-

⁴⁴ Под читалищна библиотека се разбира широко достъпна за всички слоеве на населението библиотека от книги, вестници и списания, наредени по библиотечна система и

ност на населението и скъпите цени на книгите да се създаде реална възможност за масовото им ползване с цел самообразование или занаят. Концепцията е базирана на международната десетична библиографична класификация за класиране на книгите в читалищните библиотеки с автор Мелвил Дюи⁴⁵, приложена първоначално от Плевенското читалище „Съгласие“ с библиотекар Петър Ненков. Системата е унифицирана за всички читалищни библиотеки с решение на ВЧС. Неотменим елемент на концепцията, уреден в чл. 8 на новия Закон за народните читалища от 1941 г., е изискването към Върховния читалищен съюз да изработи основен каталог на книги по художествена класическа и съвременна литература, история, география и народен бит. Задачата се възлага на Комисия в състав: Иван Дуйчев, Ст. Василев, Ст. Чилингиоров, д-р Кр. Миятев, Георги Константинов, Тодор Боров, Тома Върбанов и А. Цветков. Изработването, обаче, на пълния каталог на читалищните книги се възлага на читалищните дейци Цветан Минков и Петър Динеков (29, л. 36). Същевременно с влизането в сила на новия Закон за народните читалища (ЗНЧ) от 1941 г. и на Правилника за неговото приложение (ППЗНЧ) от 1942 г. читалищата вече не могат да си доставят книги, неодобрени от Министерството на народното просвещение (чл. 8 на ЗНЧ), и да приемат като дарение неодобрени книги (чл. 35 от ППЗНЧ) (9). Вписването на доставените и дарените книги в библиотечните каталози се осъществява след одобряване на техния списък от просветното министерство, за разлика от старопечатните български книги, за доставката на които не се иска разрешение от МНП и които могат да се ползват единствено в библиотеката под надзора на библиотекаря (34, л. 24–25). Навсякъде в изпълнение на законовата уредба се създават читалищни общодостъпни безплатни читални за всички български граждани с два отдела – за деца и младежи, и за възрастни, финансирани от фонд „Просвета и култура“ при Върховния читалищен съюз (пак там, чл. 45, т. а–з). По такъв начин на основание нормативната уредба, традицията и натрупаният опит библиотечното дело набира скорост през 20-те, за да се разгърне в най-висока степен през тридесетте и началото на 40-те години на XX в. като **реална възможност** на различните възрастови категории от населението да се образуват и самообразуват от качествено селектираните и безплатно достъпни книги, старопечатни издания, вестници и списания, ползвани в домашни условия и в читалнята. Тази възможност се обогатява и от още две обстоятелства – първо, от прогресивно нарастващия в количествено отношение книжен библиотечен фонд, подреждан и съхраняван от перманентно квалифициращи се читалищни библиотекари в организирани от Управителния съвет на ВЧС и подпомагани от МНП библиотечарски курсове в столицата и провинцията, и второ, от плани-

снабдени с каталог, позволяващи на читателя да черпи знания и наука за своето самообразование или занаят.

⁴⁵ М. Дюи прилага десетичната класификация през 1873 г. за пръв път в библиотеката си в щата Ню Йорк.

раната на XX редовен конгрес на ВЧС (29–30.11.1942 г.) специализация⁴⁶ на библиотекари в Германия (65, л. 182).

Апогей на народните четения през третия етап 1919–1944

Нормативна уредба. Единадесет години след приемането на ЗНЧ (1927) се пристъпва към неговото изменение и допълнение. Въпреки опитите на Върховния читалищен съюз и неговите дейци – Ячо Хлебаров и Никола Кондарев, да отстоят читалищната автономия и предотвратят трансформирането на читалището в полудържавна структура, промяната е осъществена през 1941 г. при министър-председателя Богдан Филев (1883–1945). Законът за народните читалища от 1941 г. създава условия за подобряване на материалното осигуряване на читалищната дейност, въпреки че посяга на читалищната автономия. В Правилника за приложението на Закона, влязъл в сила на 14.08.1942 г., се уреждат статутът и функциите на народните читалища, които са юридически лица под върховния надзор на МНП, управляват се от предварително утвърдени от просветното министерство типови устава, а образователно-културните им мероприятия се одобряват от учреден към същото министерство Читалищен съвет (ЧС). Последният се свиква при необходимост от МНП и включва в състава си: главния секретар на просветното министерство (за председател на ЧС) и неговите двама директори – на основното и на средното и висше образование, председателя на Учебния комитет, две вещи лица по библиотечното и читалищното дело, един представител на Св. Синод, трима представители на ВЧС, един представител на кооперациите, един представител на Просветния съюз и един представител на българските писатели (пак там, чл. чл. 1, 3 и 14). Законът в определена степен нарушава самоуправлението на народното читалище като обществено-културна, самодейна и демократична организация на населението с опита да се постави тази организация под контрола на държавата. Посочените измерения на ограничената автономия на читалищата имат своето обяснение в историческата обстановка, свързана с неблагоприятната международна обстановка, с присъединяването на страната към Тристранния пакт на 01.03.1941 г., и като последица – с укрепването на авторитарния курс на премиера и изпълнителната власт в страната. Пример за ограничаването на читалищната автономия в организационно отношение е Заповед № 385 от 14.02.1944 г. на Министерството на вътрешните работи и народното здраве, разрешаваща на читалищата и читалищните съюзи да свикат годишните си събрания до края на месец март същата година, а в съдържателен – читалищните трупи не могат да поставят пиеси, неодобрени от Министерството на народното просвещение и Националната пропаганда (70, л. 31).

⁴⁶ Конгресът решава изпращането на лица за подготовката по библиотечно дело в Германия да се осъществи и финансира от МНП (65, л. 182).

Обогатяване на съдържанието и формите на народните четения. Читалищните народни университети. В новите условия продължава тенденцията от 20-те и 30-те години на „популяризирането на науката и на научните знания чрез сказки и лекции пред по-широка аудитория, особено в провинцията“, посредством активната роля на учените (История на България, 2012, с. 657). При това тяхното съдържание и форми еволюират. Високият старт в развитието на народните четения, даден от земеделското правителство и умножен през 30-те години, достига своята кулминация към 1937–1938 г., а от началото на 40-те години на ХХ в. е налице постепенно намаляване на броя на сказките и беседите в национален мащаб. Историческите извори доказват развитието на тази тенденция по емпиричен път.

През **второто десетилетие** се приема нова редакция⁴⁷ на Устава на Читалищния съюз уреждаща и новите културно-образователни цели и средствата за постигането им. Като съществена форма на читалищната дейност в качеството си на „културно-просветна дейност“, са посочени „народните четения“ (44, л. 7, чл. 1, ал. в и чл. 2, ал. е). Повторното обсъждане на народните четения на Седмия читалищен конгрес (август 1924 г.) е свързано с интерпретирането им като своеобразни **народни университети** при читалищата. Това се случва след теоретичната им обосновка от Иван Д. Шишманов на Първия редовен конгрес на българските читалища (1912) и последвалата практическа реализация в продължение на 12 години.

По своята същност организираните от ВЧС народни университети са разновидност и висша форма на народните четения, целеполагащи издигането на масовата просвета на населението, в които за един значително по-дълъг период се ангажира с преподаване на достъпни за населението научни знания висшият интелектуален елит на нацията и региона. Съдържанието им са общодостъпни научни знания от различни области на науката, с теоретически и практически характер, полезни и необходими в битието на различните категории населението, обединени в тематични направления и вместващи се най-често в двугодишни цикли, а формата им обединява в съвкупността си лекции, сказки, беседи и реферати, изнасяни периодично в определени дни от седмицата и съобразени със сезонното натоварване на селяните. Техните специфични особености обобщава ръководителят на народния университет при читалище „Зора“ в гр. Сливен – Стела Русчева. За нея в народните университети отдавна „изнасят своите лекции и сказки нашите първи интелектуални сили, а наред с тях четат и местните интелектуални сили: учители, военни, лекари, адвокати и др. По такъв начин всеки град излъчва все повече лектори, образува своя интелектуална среда, заразява гражданството в благородния път към умствено-духовното издигане. В много градове лекциите се четат в определени дни, което има огромно значение:

⁴⁷ Приемането на новата редакция на Устава става на Шестия конгрес на Читалищния съюз, проведен на 26–29.08.1923 г. в София.

публиката привиква да ги посещава редовно, интересува се от следната лекция, добива навика да слуша (което не е твърде лесно!), насърчава лекторите да държат повече сказки, както и нови такива да се проявяват“ (39, с. 104). Предназначени за масово издигане на духовната и умствената култура, народните университети оптимизират човешките отношения по посока на вечните и актуални въпроси на човешкото съществуване със своето надпартийно и надкласово съдържание.

Проблемът за надпартийното съдържание на народните четения нееднократно е поставян на читалищните конгреси⁴⁸. Формира се единна позиция, основана на идеята за „просветителен дом за самообразование и за срещи“, тъй като механите са пакостни вертепи, където „просветват не благородните чувства, а пламват низките страсти...“ В тази насока е призивът на читалищните дейци към комунистите, отправен непосредствено след провеждане на Петия читалищен конгрес (21–22.04.1922 г.), да не се бъркат в работата на читалищното настоятелство, защото препоръчаната от тях политическа уредба „може да цъфти само при просветено, а не при невежо население“ (42, с. 29).

През **третото десетилетие** програмата на народните четения бележи значителен ръст. В първите години на десетилетието от читалищните катедри се изнасят средно „към 10 000 сказки ежегодно по най-различни въпроси из областта на науката и изкуството.“ Водещ пример в широката народопросвета е Врачанският окръжен читалищен съюз начело с Найчо Анков, включил в лекторската група лекари, агрономи, учители, адвокати и др., които по предварително изготвен разпис изнасят своите сказки пред многобройна публика в селата, често в 15–20 села едновременно. Само при Врачанското читалище „Развитие“ през 1932 г. в организирания народен университет са изнесени 51 сказки, уредени са курсове по френски език и есперанто, учредени са музикално училище и детски театър (19, л. 79). До тях се нарежда с положителния си опит Околийският читалищен съюз в Бяла Слатина, където през 1933 г. след изнасянето едновременно по 18 сказки в селата на околията и тяхното масово посещение се провежда Отчетна конференция за обобщаване на резултатите с цел повече резултатност в следващите четения (53, 194–195).

В **тематичното**⁴⁹ разнообразие на народните четения при отделните ре-

⁴⁸ Проблемът за съдържанието на народните четения и на тяхната висша форма – читалищните народни университети, е предмет на обсъждане на национално равнище по време на първия научен читалищен събор през 1926 г.

⁴⁹ В Княжевското читалище в един определен ден от седмицата – събота, редовно се четат реферати на различни теми, най-предпочитаните сред които са: „Тифус и предпазване“, „Грип и предпазване“, „Алкохолизъмът и последиците от него“, „Класификация на престъпленията против собствеността“, „Приложение на електричеството“, „История на педагогиката“, „Строеж на обществото“, „Ораторско изкуство“ и др.

Сред предпочитаните реферати във Варна през 1936 г. са: „Земеделските камари и създаването им у нас“, „Селската кооперация: роля, нужди, пречки“, „Англия: бит, сто-

гиони прозира и нещо общо – стремежът да се отговори на специфичните духовни нужди и интереси на местното население. А техните познавателни интереси се обединяват около познатите от Втория конгрес на Читалищния съюз тематични направления – *обществено-политическо, икономическо и юридическо; професионално-стопанско; историческо; култура, литература и изкуство; медицинско; педагогическо и технико-приложно*, с приоритет към тези, пряко свързани с поминъка и социалните проблеми на региона. Практиката се утвърждава препоръката на Петнадесетия конгрес на читалищата (29–30.04.1934 г.), насочена към организация на народните четения „по една програма, за да бъде нещо цялостно и да отговарят на духовните нужди и интереси на населението“ (16, л. 25).

В средата на десетилетието – към 1934 г.⁵⁰, броят на сказките, беседите и рефератите по различни въпроси из областта на науката и литературата нараства спрямо първите три години с 3000 четения и възлиза на 13 000, посетени от 754 680⁵¹ души. Три години по-късно – през 1937 г., са изнесени 14 500 сказки и беседи, посетени от 1 300 000 души. Видно е, че в количествено отношение четенията през периода 1934–1937 г. нарастват с **12%**, а тяхната посещаемост – с **58%**. Количествен растеж бележат и читалищните кина и кинопредставления⁵², които нарастват през 1935 г. спрямо 1934 г. и през 1937 г. спрямо 1935 г. съответно с **14%/4%** и **12%/24%**. Аналогична е тенденцията и при театралните постановки, вечеринките и забавите⁵³, също показващи увеличение, което само за една година е с 24%.

Въвежда се и **дистанционното образование**. От 1934 г. редовно се уреждат подходящи програми по радио „София“, за да може и народната опера и

панство и поуки за нас“, „Опитните институти и значението им за селското стопанство“, „Кратко изложение върху мероприятията по земеделието и отраслите му във Варненско“ и др.

Предпочитанията на Бургаското читалище „Пробуда“, представени в писмената заявка пред Ст. Чилингиров през 1930 г., включват следните лекционни теми: „Социални и индивидуални чувства у българина“, „Наше или чуждо образование“, „Какво е дал българският народ на другите народи“ и др. (68, л. 23; 69, л. 7).

⁵⁰ Върху броят на лекторите оказват влияние различни фактори, включително и транспортният. Така например през 1934 г. политиката на БДЖ премахва безплатните билети на лекторите, поради което техният брой намалява на „118 души, разпределени така: по педагогия – 24; по социология – 20; по читалищно дело – 58; по естествени науки – 28; по литература – 22; по стопански науки – 23; по философия – 8; по история – 18 и по музика – 21“ (28, л. 46).

⁵¹ Сказките са държани от 4512 местни лектори и 792 външни лектори или общо 5304 лектори, посетени от 631 518 мъже и 123 162 жени или общо от 754 680 души.

⁵² Нарастват от 36 кина с 9186 кинопредставления през 1934 г. на 42 кина с 9510 кинопредставления през 1935 г., за да достигнат 47 кина с 11 750 кинопредставления през 1937 г.

⁵³ Театралните постановки, вечеринките и забавите през 1934 г. са 5624, а през 1935 г. – 6969.

театър, сказките на учените, професорите и обществениците да достигнат до всички региони и селища. Радиопредаванията се освобождават от държавни и общински такси с цел организиране ежеседмично на повече радиоклубове по националното радио, запознаващи населението от цялата страна с живота и дейността на българското народно читалище (20, л. 32). Успоредно с иновацията продължава, макар и в по-ограничени мащаби, да се развива възрожденската образователна функция на читалищата да уреждат **вечерни училища и курсове**⁵⁴ за доброволно записали се български граждани с цел повишаване на тяхната грамотност.

Изследваната тенденция търпи известни **колебания** в края на тридесетте и началото на четиридесетте години на миналия век. Колебанията в тази активност получават следните количествени измерения:

Първо, налице е тенденция на постепенно **намаляване** на общия брой народни четения⁵⁵ и тяхната посещаемост през 1939, 1940 и 1941 г., на отстъпление от върховата година – 1937 г., съответно с **16%/ 13%; 18%/0,12% и 31%/ 17%**.

Второ, броят на кината през 1939/1940 г. е 79/82 с 15 678/20 096 кинопредставления, посетени от 2 662 817/3 390 635 души. Съотношението на кинопредставленията в града спрямо селото е 9:1. Броят на кината през 1941 г. е 117 с 20 695 кинопредставления, като съотношението на градските спрямо селските кинопредставления е 6:1, посетени от 4 301 937 души (27, л. 82; 29, л. 38). Тенденцията е към **нарастване** на броя на кината и тяхната посещаемост в съотношение от 9:1 до 6:1 в полза на градските посетители.

Трето, ако представленията, вечеринките и забавите през 1939/1940 г. са 9567/ 8716, посетени от 2 238 167/1 533 857 души в съотношение селско към градско население 5:1/ 4:1, то през 1941 г. са около 8000, посетени от 1 610 084 души в съотношение селско към градско население 5:1 (27, л. 82; 29, л. 38). Тенденцията е към изразено **намаляване** както на броя, така и на посещаемостта на тези форми, като съотношението на посещаемостта селско–градско население е в полза на селското при съхраняване на пропорцията. Читалищният съюз адмираира образователната форма **читалищни седенки**, най-често практикувана по селата. Нейният смисъл е в съвместното четене и обсъждане на разкази, пеене на песни, декламирање на стихове, провеждане на беседи в

⁵⁴ През 1934 г. са били уредени 1308 вечерни училища и курсове с 34 350 слушатели, като разпределението на курсистите по полов признак е 28 112 мъже и 6 238 жени (28, л. 50).

⁵⁵ Ако през 1939/1940 г. сказките и беседите са 12 177/10 010, изнесени от 10 489/7430 лектори в съотношение външни към местни лектори 7:2/7:3, и посетени от 1 131 399/1 129 950 души, като съотношението е 8:1/6:1 в полза на изнесените сказки и беседи в селските читалища, то през 1941 г. възлизат на 6922 сказки и беседи, изнесени от 6814 лектори и посетени от 830 020 души, като съотношението е 1: 6 в полза на изнесените сказки и беседи в селските читалища (27, л. 82; 29, л. 38).

народностен дух, в затоплена и добре осветена стая, където се събират и общуват младежи и възрастни (72, л. 101).

Четвърто, продължава **радиофицирането** на читалищата като през 1939/1940 г. 1308 читалища притежават радиоапарати, необходимост за селските читалища, където „вечер, а през зимата и днене, читалищните салони се пълнят с посетители, които внимателно следят сказки, народни песни или бюлетина на българската телеграфна агенция“ (27, л. 84). Селското население масово посещава читалищата, които имат радиоапарати, за да слуша предаванията на радио „София“. Същевременно до 1944 г. се поддържа традицията на уреждане на **вечерни училища и курсове** с цел ограмотяване на неграмотното и полуграмотно население, както и доставяне на буквари и учебни пособия за целта.

Данните показват тенденция към значително увеличение на кинопредставленията и кинопосетителите с ярко изразен превес на градското население, и масово посещение на читалищните радиопредавания в селските читалища, за разлика от сказките и забавите, които намаляват, макар и незначително. Напрегнатата вътрешна и външна обстановка и въвличането на България във Втората световна война през 1941 г. на страната на Тристранния пакт обясняват тези колебания с различни знаци.

Високата образователна активност, особено през третото десетилетие на ХХ в., е базирана върху **образователно взаимодействие** на читалището с другите културни институти. В духа на възрожденските традиции относно взаимодействието между *читалището – новобългарското училище – женското просветно дружество – българското книжовно дружество – учителските дружества* и други е официалното обобщение на ВЧС в Отчета от 1941 г., че „Съюзът е в най-добри отношения с всички други културно-просветни организации в страната. Той е достойно зачитан от тях и е участвал със свои представители във всички по-важни общи почини“ (29, л. 37). Това взаимодействие се предпоставя и нормативно – непосредствено чрез Устава и новия закон на читалищата от 1941.

Израз на това взаимодействие на централно равнище са гостите, присъствали и активно участвали в дебатите на най-високите читалищни форуми – читалищните конгреси⁵⁶ и събори. Традиция е българският интелектуален елит да участва в работата на читалищните конгреси. Емблематичен пример в това отношение е ХХ редовен конгрес на ВЧС, състоял се на 29–30.11.1942 г. в София. На форума вземат участие проф. Борис Йоцов⁵⁷ (1894–1945), главен секретар

⁵⁶ Третият читалищен конгрес упълномощава Управителния съвет да базира образователната дейност върху принципа на интеграция и сътрудничество с Управителния съвет на земеделските кооперации и със Съюза на женските просветни дружества посредством изработване и приемане на обща програма за съвместна дейност на местно равнище.

⁵⁷ Борис Йоцов е професор по славянска филология в Софийски университет, главен секретар на МНП от 1940 до 1942 г. и просветен министър във втория кабинет на Богдан Филев (1940–1942; 1942–1943) и на Добри Божилов (1943–1944).

на МНП, който изнася реч за ролята на читалището като носител на „народно-стни, граждански и обществени идеали“ в „делото на обединението на българския народ“, архимандрит Николай – представител на Българската православна църква, отправил пожеланието все така и занапред народното българско читалище да върви „ръка за ръка с българското енорийско свещенство“, Борис Коцев – директор на националната пропаганда, оценил читалището като „първостепенен и неоченим културен фактор“, редом с народното училище, Васил Делиганев – представител на Просветния съюз, окачествил читалището като друг вид училище, което образова, без да предоставя диплом за образование и в което участват 90% от българските учители (67, л. 8, л. 14, л. 15, л. 23–24).

Аналогично взаимодействие протича и по време на читалищните събори. На състоялия се на 29–30.11.1942 г. 20-ти събор на читалищата в страната министърът на народното просвещение, успоредно с упражняването на правото си по чл. 19 от ЗНЧ да назначи Управителния съвет, взема участие, заедно с изявени български интелектуалци, в обсъждането качеството на отделните форми на читалищно образование: **народните четения**⁵⁸, призвани да уреждат системно и планомерно „група лекции по известен жизнен въпрос“ с достъпно изложение без много научни задълбочавания и обобщения и придружавани от литературно-музикална програма на местното училище (израз на проява на взаимодействието *читалище – училище* на местно равнище); **вечерните курсове**⁵⁹ за доброволно ограмотяване на желаещите неграмотни и полуграмотни хора; **читалищните библиотеки**, предоставящи учебни пособия за учениците от всички училищни степени, за деца, младежи⁶⁰ и възрастни, както и прочетени книги, заявени от други културно-просветни организации на територията на селището (форма на взаимодействие на местно равнище); **музейни и архивни сбирки** в читалищата, подреждащи и съхраняващи историческите извори за селището – старопечатни книги, кондики, търговски тефтери и др.; **читалищни седенки; читалищни театри** и др. (71, л. 100–102).

⁵⁸ От името на народния университет при Културно-просветително дружество „Театър“ в Стара Загора се изнасят сказки на различни теми: „Из пантеона на Стара Загора“, „Английската политика на ориента и Русия“, „Помилване и амнистия“, „Пророчески сънища“ и др. (30, л. 14–15). Пак от името на народния университет при читалище „Съгласие“ в Ямбол видният читалищен деец Илия Краев Вътов изнася сказки, лекции и реферати на тема: „Основи на езиковото обучение“, „Изкуство и възпитание“, „Наследствеността и обществената среда при възпитанието“, „Нравственият развой при детето“, „Жизнените задачи на младежта“ и др. (76, л. 1–92).

⁵⁹ НЧ „Св. Георги“ в Русе в изпълнение на чл. 10, т. II от ЗНЧ учредява 5 ученически стипендии, по една за 4-те първоначални училища и една за прогимназията „Ангел Кънчев“ (9).

⁶⁰ Детско-юношески отдел се урежда в почти всички читалищни библиотеки – Старозагорската, Панагюрската, Казанлъшката, Ямболската и т. н. (30, л. 15; 73, л. 1; 75, л. 3–4; 74, л.11–15).

Заклучение

Изследователската теза на автора се потвърди с категоричност на изворово равнище. През трите етапа се открие неразделната връзка на читалищното образование с училищното в качеството на негово своеобразно продължение и обща насоченост – издигане културно-образователното равнище на народа.

Спецификата на формите, съдържанието, времетраенето, потребителите и структурите за осъществяване на читалищното образование се вписват във възходящата **тенденция** към масов обхват на различните слоеве от населението, без значение на техните политически, верски или професионални различия, към сливане на протичащия в читалището перманентен образователен процес със самообразованието на гражданите в различните области на науката и изкуството.

Противоречивото развитие на **народните четения** и на **личното самообразование** в библиотеките и читалните, съпроводено с понижен интерес към публичните сказки, бавен темп на растеж на библиотечния книжен фонд и недостатъчно качествения подбор на библиографските единици през първия етап (1878–1912), както и с ограничено включване на нови читалища в Съюза, преустановяване строителството на читалищни сгради, редуциране честотата на конгресите на Читалищния съюз и резкия спад в развитието на библиотечния фонд във военновременния етап (1912–1918), отстъпват място на тенденцията на възходящо развитие на читалищното образование през третото десетилетие на ХХ в.

Причините за смяната на посоката на развитие е в благоприятната вътрешна и международна обстановка, в развитието на читалищното законодателство и приемането на първия читалищен закон, в развитие на читалищната организация и регионалните структури, в теоретичната обосновка на образователния конструкт и висока степен на интеграция между отделните читалища по места и по веригата: **читалища – земеделски кооперации – женски просветни дружества – училище**. Високият старт в развитието на народните четения, даден от земеделското правителство и умножен през 30-те години, достига своята кулминация към 1937–1938 г., изразена в **тематичното** разнообразие на народните четения, отворени към специфичните духовни нужди и интереси на местното население, във въвеждане на **дистанционно образование**, позволило чрез радиопредаванията сказките на учените и обществениците да достигнат до всички региони и селища, в утвърждаването на **читалищните народни университети** като висша форма на читалищно образование, в качествения скок, свързан със значително нарастване на книжния фонд, прилагане на международни критерии за подбор на библиографските единици и перманентна специализация на библиотекарите у нас и в чужбина, в рязко увеличаване на театралните постановки, кинопредставленията и вечерните седенки и техните посетители в полза съответно на градското и

селско население, в поддържане на традицията от Българското възраждане да се уреждат **вечерни училища и курсове** с цел огромяване на неграмотното и полуграмотно население. Как иначе биха се постигнали такива върхови резултати в библиотечното дело и читалищното образование?

Разгръщащата се тенденция постепенно превръща читалищното образование в най-масовото извънучилищно образование, което в синтез с паралелно осъществяваната художествена самодейност издига единството и културния възход на нацията през периода 1878–1944 г. Метафоричният извод, че народното читалище не е един институт на миналото, заминало си с него, а съществен фактор и продължение на средношколското образование и самообразование на населението, има своите научно-практически измерения: *ако училището работи с една определена в училищното законодателство възраст, читалището дообразова и самообразова не само завършилите училище, но и всички слоеве на населението; ако училищното образователно съдържание е определено в учебните планове и програми, утвърждавани от държавните образователни органи, в библиотеката изборът на знанията е напълно освободен според интересите и пътя на самообразование на нейните посетители; ако училището очертава общите образователно-възпитателни насоки, читалището ги доразвива съобразно волята и характера на своите посетители; ако училището не дава завършен мироглед на младежта, то публичните библиотеки го обогатяват и развиват.* Връзката читалищно образование – училищно образование има своя кадрови аспект – **90% от българските учители са читалищни дейци**, успоредяващи преподаване в две различни образователни среди. Едната е училищната, а другата е т.нар. **второ българско училище**, което не учи българските поколения на четмо, писмо, научни знания, не им предоставя документи за образование или дипломи за заемане на държавни длъжности, а е училище от друг род – най-масово и разнородно по състав, постоянно във времето, реформаторско по свободния избор на образователното съдържание.

ИЗВОРИ

1. Аргиров, С. Задачите на читалищните библиотеки. – *Читалищни вестни*, год. I, бр. 20, 19.04.1924, 1–2.
2. Аргиров, Ст. Закон за читалищата. – *Читалищни вестни*, год. I, бр. 12, 13.10.1923, с. 1.
3. Арнаудов, М. По избора на книгите. – *Читалищни вестни*, год. III, бр. 3, 20.06.1925, с. 1.
4. Герасков, М. Вътрешната сила на читалището. – В: Председатели-родолюбци. С., 2011, 252–255.
5. Денков, Д. С. Създаване на читалищни имоти. – *Читалище*, год. VIII, кн. 5 и 6, май–юни 1929, с. 132.

6. Десетия библиотечарски курс, уреден от ВЧС от 6 до 23 август 1939 г. в София – ЦДА, ф. 1168, оп. 1, а. е. 8, л. 7–9.
7. Закон за изменение и допълнение на ЗНП. – *ДВ*, 87, 21.07.1921.
8. Закон за народните читалища. – *ДВ*, бр. 291, 28.03.1927.
9. Закон за народните читалища. – *ДВ*, 129, 17.06.1941.
10. Закон за учредяване на достъпни народни библиотеки. Проект. 26.08.1920. – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 392, л. 8.
11. Законът за учредяване достъпни народни библиотеки и Законопроектът за народните читалища. – *Читалищни вест*, бр. 18, год. I, 22.03.1924, с. 3.
12. Класанов, В. Първа задача. – *Читалищни вест*, год. I, бр. 2 и 3, 10.05.1923, с. 1.
13. Класанов, В. Третият библиотечарски курс. – *Читалищни вест*, год. III, бр. 1, 20.05.1925, с. 3.
14. Конституция на Българското Княжество от 1879 г. – В: Методиев, В. и Л. Стоянов (1990) Български конституции и конституционни проекти. С.
15. Конституция на Република България. – *ДВ*, 56, 13.07.1991.
16. НБКМ БИА, ф. 333, а.е. 15, л. 25.
17. НБКМ БИА, ф. 333, а.е. 15, л. 21.
18. НБКМ БИА, ф. 333, а.е. 15, л. 53 и л. 56.
19. НБКМ БИА, ф. 333, а.е. 15, л. 79.
20. НБКМ БИА, ф. 333, а.е. 15, л. 32.
21. Окръжно № 1/28.04.1922 г. на Съюза на българските читалища. – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а.е. 2414, л. 17.
22. Окръжно № 2/01.02.1925 г. на Софийския окръжен читалищен съюз. – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а.е. 2415, л. 14.
23. Окръжно № 1403/ 20.03.1924 г. на Читалищния съюз в България. – *Читалищни вест*, бр. 18, год. I, 22.03.1924, с. 4.
24. Окръжно № 304/16.04.1923 г. на Читалищния съюз в България. – *Читалищни вест*, год. II, бр. 1, 17.05.1924, с. 3.
25. Омарчевски, Ст., Мотиви към законопроекта за учредяване на достъпни народни библиотеки, 26.08.1920. – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 392, л. 6–7.
26. Отчет на Управителния съвет на Софийския окръжен читалищен съюз за времето от 18.01. до 31.05. 1925 г. – *Читалищна искра*, 5, 01.06.1925 – В: ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а.е. 2415, л. 36–37.
27. Отчет за състоянието и дейността на ВЧС в България през 1939 г. и 1940 г., С., 1941 – ЦДА, ф. 108, оп. 2, а. е. 2413, л. 79, л. 82 и л. 84.
28. Отчет от Управителния съвет на Върховния читалищен съюз в България. С., 1935 – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2425, л. 46–50.
29. Отчет за състоянието на дейността на Върховния читалищен съюз през 1941 г. – ЦДА, ф. 108, оп. 2, а. е. 2430, л. 36–39.
30. Отчет на Културно-просветителното дружество „Театър“ в Стара Загора за 1942 г. – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2431, л. 14–15.
31. Пиръов, Г. Читалището и народната просвета. – В: Председатели-родолюбци. С., 2011, 256–259.
32. По-случай V-я конгрес на читалищата. – *Читалище*, год. V, кн. 1–2, април–май 1922, С., с. 113.

33. Постановление на МС № 1651/15.05.1923 г. – *Читалищни вестни*, год. I, бр. 5, 1.06.1923, с. 4.
34. Правилник за прилагане на Закона за народните читалища. – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2430, л. 19–27.
35. Празникът „Св. Дух“ в София. – *Читалищни вестни*, год. I, бр. 5, 1.06.1923, с. 1.
36. Проект-устав на върховния читалищен съюз. – *Читалищни вестни*, год. III, бр. 3, 20.06.1925, 6–8.
37. Протокол № 1/27.09.1910 г., гр. Сливен, т. 1–3. – В: Двадесет пет години в служба на родната просвета и култура 1911–1936. Юбилеен сборник, Изд. Върховният читалищен съюз, С., 1937, 58–59.
38. Ролята на окръжните читалищни съюзи. – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2415, л. 29.
39. Русчева, Ст. Народни университети и социален прогрес. – В: Двадесет пет години в служба на родната просвета и култура 1911–1936. Юбилеен сборник, Изд. Върховният читалищен съюз, С., 1937, 103–104.
40. Седми редовен читалищен съюз. Протокол. – *Читалищни вестни*, год. II, бр. 5 и 6, 01.10.1924, 1–2.
41. Станев, Н. Първите нужди на новооснованото читалище. – *Читалище*, год. II, кн. 1–3, 1914, 11–15.
42. Станев, Н. Средства за читалищата. – *Читалище*, год. V, кн. 3–4, юни–юли 1922, С., 25–29.
43. Станев, Н. Читалищата и войната. – *Читалище*, год. II, кн. 1–3, 1914, 1–11.
44. Устав на Читалищния съюз в България. – ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2413, л. 7.
45. Хлебаров, Я. Как трябва да бъдат уредени публичните библиотеки: Библиотеките и народа. – *Читалище*, I, 1911, № 1, 20–22.
46. Хлебаров, Я. Как трябва да бъдат уредени публичните библиотеки: Коя библиотека е добре уредена? – *Читалище*, I, 1911, № 2–3, 77–79.
47. Хлебаров, Я. Как трябва да бъдат уредени публичните библиотеки: Обзавеждане на библиотеките: Библиотекарят, неговото положение и подготовка. – *Читалище*, I, 1911, № 4–5, 122–125.
48. Хлебаров, Я. Нашите читалища. – *Читалище*, I, 1911, № 2–3, 49–53.
49. Хлебаров, Я. Читалищна кооперация. – *Читалище*, VII, 1928, № 9–10, 233–236.
50. Хлебаров, Я. По прилагане на Закона за народните читалища. – *Читалище*, год. VIII, кн. 5 и 6, май–юни 1929, 129–132.
51. Хлебаров, Я. Върховният читалищен съюз: 20 години от неговото създаване. – *Читалище*, год. X, кн. 1–2, 1931, 3–6.
52. Хлебаров, Я. Развитие на читалищното дело. – *Читалище*, год. XII, кн. 9–10, 1933, 257–259.
53. Хлебаров, Я. Организирана народопросвета чрез читалищата. – *Читалище*, год. XII, кн. 7 и 8, 1933, 193–195.
54. Хлебаров, Я. Нашето читалище: Развитие и организиране. – *Читалище*, год. XIII, кн. 3–4, 1934, 65–68.
55. Хлебаров, Я. Пред XVI конгрес на читалищата. – *Читалище*, год. XIV, кн. 1–2, 1935, 3–5.
56. Хлебаров, Я. Пред Осемнадесетия конгрес на читалищата. – *Читалище*, год. XVII, кн. 3–4, 1938, 65–67.

57. Хлебаров, Я. Да се създаде нормален каталог за нашите читалища. – *Читалище*, год. XVII, кн. 9–10, 1938, 257–259.
58. Хлебаров, Я. Кооперацията на читалищата в България. – В: 25 години в служба на родната просвета и култура (1911–1936). Юбил. сб., С., 1937, 242–244.
59. Хлебаров, Я. Нашето народно читалище. – *Читалище*, год. XVI, кн. 9 и 10, 1937, с. 197.
60. Хлебаров, Я. Необходими изменения в устава на Върховния читалищен съюз. – *Читалище*, год. XVI, кн. 7–8, 1937, 193–198.
61. Хлебаров, Я. Читалищните конгреси. – *Читалище*, год. XVIII, кн. 5–6, 1939, 129–131.
62. ЦДА, ф. 994 к, оп. 2, а. е. 395, л. 53–54.
63. ЦДА, ф. 994 к, оп. 2, а. е. 395, л. 139 и л. 141.
64. ЦДА, ф. 1168, оп. 1, а. е. 8, л. 2.
65. ЦДА, ф. 1168 к, оп. 1, а. е. 5, л. 182.
66. ЦДА, ф. 1168, оп. 1, а. е. 5, л. 23–24.
67. ЦДА, ф. 1168, оп. 1, а. е. 5, л. 8, л. 14, л. 15, л. 23–24.
68. ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2426, л. 23.
69. ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2420, л. 7.
70. ЦДА, ф. 1168 к, оп. 1, а. е. 78, л. 31.
71. ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2413, л. 100–102.
72. ЦДА, ф. 108 к, оп. 2, а. е. 2413, л. 101.
73. ЦДА, ф. 1168 к, оп. 1, а. е. 64, л. 1.
74. ЦДА, ф. 1168 к, оп. 1, а. е. 102, л. 11–15.
75. ЦДА, ф. 1168 к, оп. 1, а. е. 42, л. 3–4.
76. ЦДА, ф. 277, а. е. 40, л. 1–92.
77. ЦДА, ф. 1168 к, оп. 1, а. е. 105, л. 24.
78. ЦДА, ф. 1168, оп. 1, а. е. 8, л. 2.
79. Чешширов, Бончо. Читалището и училището. – *Читалищни вест*, год. I, бр. 1, 20.04.1923, с. 3.
80. *Читалище*. – Год. I, кн. 1064, 1911.
81. *Читалищни вест*, год. II, бр. 8, 14.02.1925, с. 1.
82. *Читалищни вест*, год. I, бр. 2 и 3, 10.05.1923, с. 2.
83. Шишманов, Ив. Д. (1924) Наложителни реформи в читалищното дело. Издание на Читалищния съюз в България. С.
84. Шишманов, Ив. Д. Полза от науката и що принася читалището към нея? – *Читалище*, Год. II, кн. 1–3, 1914, 26–36.
85. Шишманов, Ив. Д. Читалищният съюз. – *Читалище*, кн. I, 1911.
86. Шишманов, Ив. Д. Читалищният съюз и народните четения. Реферат, четен на I. редовен конгрес на бълг. читалища. – *Читалище*, Год. I, кн. VIII, IX и X, 1912, 201–208.
87. Шишманов, Ив. Д. Читалищата и кооперациите. – *Читалище*, Год. II, кн. 7–10, 1914, 218–228.
88. Шишманов, Ив. Д. Читалищният съюз и Общият съюз на българските земеделски кооперации. – *Читалище*, Год. III, кн. 1–3, 1914, 58–70.

ЛИТЕРАТУРА

- Аргиров, С. (2009) Избрани трудове. Съст. Анна Ангелова. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София.
- Андреев, М. (1996) Процесът на обучението. Дидактика. София.
- България 20. век. Алманах. С., 1999.
- Велев, В. (2013) Съюзът на народните читалища и неговите председатели. <http://www.academia.edu>
- Гадамер, Х.-Г. (1997) Истина и метод. Плевен.
- Гечева, К. (2003) Иван Д. Шишманов. Биобиблиография. София.
- Димов, Г. (1988) Иван Шишманов. Строител на българската национална наука и култура. София.
- Дойнов, Николай (2015) Българският пламък. Книга за читалищата. Добри Войников. История на България, т. IX, БАН, С., 2012.
- Кондарев, Н., Ст. Сираков, П. Чолов (1979) Народните читалища в България. Т. 2. Народните читалища след Освобождението. София.
- Лазаров, Ст. (2011) Читалищният съюз (1911–2011). София.
- Лазаров, Ст. (1992) Българските читалища и техният съюз. София.
- Лазаров, Ст. (1990) Читалищното дело в България. София.
- Младенова, М. (2014) Ячо Хлебаров (1887–1951). Биобиблиографски указател. Плевен.
- Младенова, М. (1999) Ячо Хлебаров. София.
- Младенова, М. (2003) История на библиотеките в България от Средновековието до средата на 40-те години на XX век. Сборник статии. София.
- Пиаже, Ж. (1993) Развитие на мисленето. – В: Пиаже, Ж. Психология на интелекта. Логика и психология. Избранные психологические труды. Москва.
- Попов, Л. (2011) Отраженията на педагогическата реалност. Обща педагогика. Ч. II, С. Председатели родолюбци. С., 2011.
- Радев, П. (2013) Енциклопедия на науките за образованието. Пловдив. 140 години читалищна дейност в Троян. Първа част. Троян, 2010.
- Чавдарова-Костова, С., В. Делибалтова, Б. Господинов (2008) Педагогика. София.
- Чилингиров, Ст. (1934) Читалищата след Освобождението. София.

Постъпила януари 2017 г.

Рецензент: проф. д-р Емилия Еничарова

**Председатели на Съюза на читалищата (1911),
преименуван във Върховен читалищен съюз (1923)**

1. Иван Димитров Шишманов (1862–1928) – първи председател на Съюза на читалищата в България (април 1911–април 1922);

2. Никола Ботев Станев (1862–1949) – председател на Съюза на читалищата в България (април 1922–август 1923);

3. Стоян Стоянов Аргиров (1870–1939) – председател на Върховния читалищен съюз (29.08.1923– 19.11.1927);

4. Михаил Петров Арnaudов (1878–1978) – председател на Върховния читалищен съюз (ноември 1927 – ноември 1931);

5. Ячо Стоянов Хлебаров (1887–1951) – председател на Върховния читалищен съюз (1931–1939);

6. Найчо Костакиев Анков (1891–1975) – председател на Върховния читалищен съюз (6–7 май 1939–1945).

Цар Борис III (1894–1943) – почетен председател на Върховния читалищен съюз от 11.04.1937 г. (XVII конгрес на Читалищния съюз).

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 110

ИНОВАТИВЕН МОДЕЛ ЗА ПОЛИЦЕНТРИЧНО ИНСПЕКТИРАНЕ НА МРЕЖА ОТ УЧИЛИЩА В БЪЛГАРИЯ

РОСИЦА СИМЕОНОВА, ЙОНКА ПЪРВАНОВА

Резюме: В студията се дискутира конкретна форма на училищно инспектиране и са представени резултати от проучване на случай и проучване на терен за целите на апробирането на нов модел за инспектиране на училището у нас – полицентрично инспектиране на мрежа от училища в София. Моделът е иновативен за практиката на училищното инспектиране в България и апробацията му беше реализирана в три фази: самооценяване, взаимно оценяване и инспектиране на 10 училища в София, сътрудничи си в мрежа за усъвършенстване на предоставяното от тях образование, с фокус върху взаимодействието между училище и родители. Представените резултати са част от изследователски Еразъм+ КА2 проект „Полицентрично инспектиране на мрежи от училища“, в който Софийският университет си партнира с университети от Англия, Ирландия и Холандия – страни, в които практиката на полицентричното инспектиране на училищата е по-развита.

Ключови думи: инспектиране на училището, полицентрично инспектиране, иновации в образованието

INNOVATIVE MODEL FOR POLYCENTRIC INSPECTION OF NETWORK OF SCHOOLS IN BULGARIA

Rossitsa Simeonova, Yonka Parvanova

Abstract: The paper discusses particular mode of school inspection and presents results from a case study and action research for the purposes of testing a new model for school inspection – polycentric inspection of network of schools – in Sofia, Bulgaria. The model is highly innovative for the Bulgarian inspection practice and its testing was implemented in 3

phases: school self-evaluation, school peer-evaluation and inspection of 10 schools in Sofia, cooperating in a network for improvement of schooling with focus on parental involvement. Presented outcomes are part of research Erasmus+ KA2 project titled „Polycentric inspection of network of school“ where Sofia University is cooperating with universities from England, Ireland and The Netherlands – countries where the practices of polycentric school inspections are more developed.

Key words: *school inspection, polycentric inspection, innovations in education*

Увод

Динамичните промени в съвременното българско общество поставят пред образователната система все по-значими предизвикателства, свързани с образованието на младите хора и тяхната подготовка за пълноценна социализация и професионална реализация. Промените в нормативната уредба по отношение на образованието, осъществени с приемането на нов Закон за предучилищното и училищното образование (2016), са насочени към осигуряване на оптимална среда за развитие, образование и възпитание на подрастващите. Съвсем естествено един от акцентите на тези реформи е именно училищната организация, която е призвана да реализира поставените в закона образователни цели. Нейната структура, дейност и резултати са обект на специален интерес и все по-често вниманието се насочва към качеството на образование, което тя предлага. Ето защо въпроси като качеството на образование, ефективността на училищната организация и управлението на училището предизвикват все повече интереса на изследователи и практики. Доколкото училището е основно субсидирано от правителството (държавата, общините) и отчитайки факта, че то има съществено влияние върху оформянето на ценностите, знанията и способностите на идващите поколения, винаги ще съществуват различни форми на мониторинг, контрол, инспектиране или оценяване на неговата дейност. Въпросите за формите, в които съществуват тези процеси и за тяхната ефективност и съотносимост към нуждите на обществото и на самата образователна система, придобиват все по-голямо значение (Janssens, F. G., Van Amelsvoort, 2008).

Настоящата студия представя опита на България в прилагането на един иновативен модел на инспектиране, а именно – полицентрично инспектиране, реализиран в рамките на проект „Полицентрично инспектиране на мрежи от училища“, финансиран по ключова дейност 2 „Стратегически партньорства“ на европейската програма Еразъм+. По целите си проектът е изследователски и се реализира в партньорство от четири изследователски екипа от Англия, Холандия, Ирландия и България.

Полицентричното инспектиране на мрежи от училища представлява иновативен подход към този специфичен процес на оценка на качеството на училищното образование, който намира приложение, по един или друг начин, в

разнообразни социални и регулаторни условия. Опитът на България в прилагането на този модел дава възможност да се преосмислят съществуващите към момента процедури и практики за инспектиране и оценяване на училището и да се потърсят оптимизирани форми и средства за доближаване на инспектирането към съвременните условия и нужди на практиката.

Теоретична рамка/обосновка на модела за полицентрично инспектиране

Процесите на административна и финансова децентрализация в образованието, реализирани у нас в последните години, поставят пред изследователите и професионалистите редица въпроси, свързани с променящата се позиция на училището в съвременните социално-икономически реалности. Традиционната функция на училището да осигури образование съобразно държавните образователни изисквания все повече се трансформира в комплексна и всеобхватна функция за намиране на пресечната точка между националните стандарти, очакванията и потребностите на родители и ученици и ефикасното изразходване на публичните ресурси, с които се захранва и чрез които съществува формалната образователна система. С получаването на определена автономия в административен и финансов план училището приема и носи и съответната отговорност за резултатите от своята дейност, което неизбежно поставя на преден план въпроса за оценяването на тези резултати и на училището като цяло. Все по-често погледът на обществото се насочва към начина, по който училището функционира, към различни параметри от неговата дейност и към способността му да осигури (в съответствие със законите рамки) качествено образование на подрастващото поколение.

В този контекст, въпросите за отговорността на училището и за начините, по които то се оценява, придобиват особено значение. И ако към момента за успеваемостта на едно училище се съди основно по постиженията на неговите ученици и/или по техния брой, все по-често, когато се говори за оценяването на училището, се търси гледна точка, фокусирана върху оценяването на качеството на образование като цялостен конструктор.

Оценяването на училището и на неговата дейност е обект на множество изследвания (Vanhoof & Van Petegem, 2007; David Nevo, 2001; Jan Vanhoof & Peter Van Petegem 2008, 2010; Frans J.G. Janssens & Gonnée & Amelvoort, 2008). Някои изследователи се фокусират върху показателите и критериите за оценяване, върху инструментариума и процедурите, като се опитват да открият какво и как се оценява в училищната организация (Gerry McNamara and Joe O'Hara, 2005; Jan Vanhoof et al, 2009). Чест акцент в изследването на оценяването на училището е целта на това оценяване и използването на резултатите, като основният фокус в този случай е дали тези резултати трябва да бъдат публично достъпни и как тяхната достъпност реално влияе на подобряването

и прогреса на училището. В някои изследвания се анализира комплексният характер на оценяването като цяло, с всички негови елементи и характеристики (Evaluation of schools providing compulsory education in Europe, Eurydice 2004; School evaluation for quality improvement, 2002; Fauber, 2009).

Най-често оценяването на училището се разглежда в два основни плана в зависимост от това кой го извършва – вътрешно (или самооценяване) и външно (оценяване от външни за училището субекти и структури), като се търсят връзките и зависимостите между тях и тяхното самостоятелно или комплексно влияние върху училището и неговата ефективност.

Външното оценяване се определя като *„оценяване, осъществявано от лица, които не са директни участници в дейностите на училището, което се оценява“* (Evaluation of schools providing compulsory education in Europe, Eurydice 2004, p. 11). **Вътрешното оценяване** на училището (или самооценяването) се осъществява от *„лица или групи, които са директно включени в дейността на училището (например от директора, педагогическия и административния състав или учениците) или които са директно повлияни от училищните дейности (например родителите и местната общност)“*. Всички те могат да бъдат определени с общото понятие „училищна общност“ (пак там). Вътрешното оценяване може да се определи като „процес на целенасочено оценяване на училищните практики, което осигурява разбиране за образователния опит на учениците, като нещо повече от измерването му чрез данни от тестове“ (Simons, 2013; R. Nelson, M. Ehren, D. Godfrey, 2015).

Взаимното оценяване (peer-evaluation, peer-review) е форма на външно оценяване на училището, което може да се реализира между учители или оценяващи екипи от различни училища, включващи училищни ръководители, учители и други специалисти. Подобен тип външно оценяване често се приема много по-положително, в сравнение с инспектирането, участниците в него виждат големи ползи за професионалното си развитие и са силно удовлетворени от формата му за подкрепа.

Като *специфична форма на контрол и външно оценяване на училищната организация* се появява *„инспектирането“*. По същество то може да се определи като *формално регламентирана, външна оценка на училищната институция (като цяло и на отделни нейни дейности или компоненти), която има за цел да осигури отчетност и отговорност на училището относно спазването на предварително поставени стандарти, както и да анализира качеството на предлаганото от него образование*. Публичното образование, финансирано и осигурявано с публични средства, несъмнено подлежи на проверки и анализи за начина, по който тези средства осигуряват постигането на поставените пред образователната система и пред училищата цели и задачи относно развитието и образованието на младото поколение.

Инспектирането може да се определи като „процес на изготвяне на цялостна независима експертна оценка за качеството на предоставяното от дет-

ската градина или училищното образование в определен момент от дейността им и определяне на насоките за подобряване“ (Закон за предучилищното и училищно образование, чл. 273 (1). Основната цел на инспектирането е да установи степента на изпълнението на държавните образователни стандарти, като се формулира оценка за силните страни в дейността на образователната институция и за аспектите, които се нуждаят от подобрене (Проект на Наредба за инспектирането, сайт на МОН, чл. 2, ал. 1 и 2). Именно оценката, анализът и подобряването на качеството на образование са основните идеи, стоящи зад подхода към инспектирането и в неговото превръщане от формална, бюрократична форма на контрол, в проактивна, подкрепяща рамка, в която училищата да намират опора и обратна връзка за своето развитие, успехи, възможно подобрене и пътища, за неговото реализиране. Макар към момента влиянието на инспекциите (директно и/или индиректно) върху качеството на предлаганото образование да е по-скоро спорно (Gustafsson, J. E et al, 2015; Ehren, M. et al, 2013) и механизмите, по които това влияние се реализира, да са трудни за откриване и описание, несъмнен е фактът, че инспектирането на училищата, независимо от своята форма, все още е основният път за оценяване на качеството на образование в конкретна училищна организация.

Развитието на обществените структури и техните функционални зависимости и взаимодействие в последните десетилетия е провокирано от нуждата да се търси решение на разнообразни социални проблеми, които често са многофакторно обусловени и поради това трудни за разрешаване от един орган или структура. Тенденциите към разширяване на кръга на участници, които имат отношение и участват във вземането на решения относно различни въпроси, особено в сферата на публичните услуги, постепенно налага *тенденция към децентрализация в публичната властова структура, която е особено валидно за образователните системи.*

На европейско ниво, **децентрализацията на училищните системи** като резултат от децентрализацията на публичната власт, както и увеличената автономия на училищата, постепенно водят до формирането на *мрежи от училища и други участници*, чрез които се подпомага процесът на вземане на решения и повишаване на качеството на ниво „мрежа“ (Hooge et al. 2012, по: Ehren, M.C.M. et al, 2016). Чрез общото вземане на решения и сътрудничеството между училищата и други участници в мрежите се очаква да се създаде образователна система, в която училищата могат пълноценно да отговорят на динамично променящия се локален контекст, да се учат едно от друго и заедно да намират и формират капацитет да се справят с променливите обстоятелства на външната среда.

Мрежата се определя като „групи или системи от взаимно свързани хора или организации (включително училища), чиито цели и задачи включват подобряването на ученето и на условията, за които се знае, че влияят върху ученето“ (Hatfield et al., 2006, p. 5, по: Networks of Schools Theory, Research and

Methodology, 2014). За разлика от системата или органограмата, при която основният фокус е върху формалната структура и вертикалните и хоризонтални права и полномощия на всеки от включените в тях елементи, при мрежата основният акцент са връзките между нейните участници и потока на информация. В мрежата връзките не са йерархични, а са по-скоро свързани с обмен на информация, взаимодействие и общи цели, произтичащи от общи характеристики или географското местоположение на включените в мрежата участници (Network performance and its determinants, 2014; Networks of Schools Theory, Research and Methodology, 2014).

Постепенно тази тенденция към търсене на възможностите на мрежите като нов начин за справяне с различни проблеми и въпроси и за по-ефективното функциониране на организациите води до появата на „полицентричен“ режим на структура и действие в разнообразни социални сфери, включително и в образованието. „**Полицентричността**“ се отнася до социалните системи, които имат много „центрове“ на вземане на решения, които са относително независими един от друг (Ostrom et al, 1961, по: Ehren, M.C.M et al, 2016). В рамките на един такъв подход отделните участници имат значима роля в определянето, регулирането и оформянето на качеството на училището и на образованието, което то предлага (пак там). При полицентричните регулаторни режими държавата не е единствения център на властта, като към нея се включват и други участници, като тяхното взаимодействие се регулира от сложни и взаимозависими връзки.

Отчитайки комплексния характер на образованието и неговата зависимост от разнообразни фактори с локален, национален и глобален характер, все по-често погледите се насочват към създаването и регулирането на **мрежи от училища**, които да оптимизират образователната дейност и да осигурят ефективна и ефикасна употреба на публичните ресурси. Мрежите в образованието или мрежите от училища са сравнително нов обект на анализ и проучване и това е резултат от практическата необходимост те да бъдат познани и разбирани адекватно и да се оползотворява пълноценно техния потенциал. Според Muijs et al, (2010, по Networks of Schools Theory, Research and Methodology, 2014), мрежите в образованието могат да бъдат описани съобразно следните критерии:

- Цели и дейности.
- Времева рамка.
- Доброволност или нормативно регламентирано участие в мрежата.
- Властови връзки във и между мрежите.
- Наситеност на мрежата (големина на мрежата или брой участници).
- Външно участие в мрежата – има ли и какви са участниците в мрежата, които не са образователни организации или се намират в други връзки и зависимости с училищата като основни членове на една мрежа
- Географски обхват.

Като примери за функциониращи мрежи от училища могат да се посочат мрежите за осигуряване на включващо образование в Холандия (Janssens and Maassen, 2015), училищните тръстове от академии в Англия и учещите се общности в Северна Ирландия, които включват клъстърни училища, обединени от идеята за подобрене на образованието в съответен регион и повишаване на резултатите на учениците в специфичен социален контекст (Ehren, M. C. M. et al, 2016; Brown, M. et al, 2015).

Разбира се, разнообразието от мрежи в образователния контекст не може да бъде изцяло описано и класифицирано. Мрежи от училища възникват, развиват се и се трансформират под влиянието на множество фактори, условия, конкретни причини или възникнали потребности, които трябва да бъдат удовлетворени в определен контекст или с лимитирани ресурси. Същевременно тяхното съществуване, под една или друга форма, е факт в много държави и от това произтича необходимостта да се отчита децентрализацията на образователната система и нейното влияние върху ролята на инспекторатите по образование. Несъмнено тази практическа реалност дава своето отражение и върху формата, подходите и реализацията на инспектирането, като постепенно то се преориентира от „моноцентричен“ към „полицентричен“ режим, при който инспектирането вече не е фокусирано само и единствено върху отделното училище, а отчита неговото взаимодействие с други училища и партньори в конкретна мрежа и, същевременно, проучва и оценява и функционирането и ефектите на мрежата върху дейността на училищата и върху качеството на образование, което те предлагат.

„**Полицентричното инспектиране**“ се основава на концепцията, че училищата могат да подобряват своята дейност не само под натиска на външните инспекции, но и чрез сътрудничество между групи училища, общности и инспектората посредством *процес на колаборативно оценяване*. От полицентрична перспектива инспекциите на училищата представляват (Ehren, M. C. M et al, 2016) външно оценяване на училището и на взаимосвързани мрежи от различни участници, които използват знание, информация и други ресурси, за да повлияят върху училищата, осъществяват се от официални лица извън училището с мандат от националната/местната власт, като отчитат:

1. Перспективите на качество на образованието на училището и на други заинтересовани лица в мрежата с цел:

- Да осигурят обратна връзка на училищата и другите участници в мрежата.
- Разпространението на добри практики.
- Създаването на споделен план за промяна.

2. Качеството на сътрудничеството между училищата и другите участници в мрежата.

3. Координирането на визитите във всички училища и други участници в мрежата по време на инспектирането.

Основни характеристики на полицентричната инспекция са (без да се ограничават до) (пак там):

- Планът за инспектиране се определя от училищата и участниците в мрежата за целите на анализирането, валидирането и разпространението на добри практики за подобряване на постиженията на учениците. Това включва описание на причините, поради които добрите практики работят за съответното училище, как училището създава знание за начина, по който осъществява различни дейности и принципите, от които се води.

- Рамката за инспектиране включва стандарти за оценяване не само на отделното училище, но и на дейностите на ниво мрежа и на ефективното сътрудничество между училищата и другите участници. Това включва отчитане на баланса на властта, откритостта към външни участници и разпространението на информация и знания вътре и извън мрежата.

- Графика за инспектиране включва визити във всички училища в мрежата по едно и също време или в рамките на общ кратък период, за да може да се „засече“ точна картина на състоянието на училищата и на мрежата в определено време.

- Обратната връзка от инспекцията се дава на всички училища/участници в мрежата на отворен форум и се договарят бъдещи съвместни дейности за промяна. Обратната връзка е насочена и адаптирана за нуждите на съответните училища и мрежа, а не се съобразява само и единствено със спуснати от по-високо ниво стандарти и критерии.

- Последиците и интервенциите след инспектирането надхвърлят санкциите и наградите за отделните училища и включват техники (като информация, споделяне, убеждаване, целенасочен мониторинг) за подобряване на мрежата (в структурен и във функционален план).

Така очертаните примерни характеристики на полицентричното инспектиране ясно разграничават трансформацията на инспекцията и на методите за нейната реализация от стандартизирано оценяване на отделно училище към инспекция, която може да се впише в полицентрична система, характеризираща се с наличие на мрежи от училища. Това предполага и прилагане на по-гъвкав и интерпретативен подход за валидиране на добри практики, създадени в определен локален контекст или посредством сътрудничество между участниците в мрежата, както и по-задълбочено взаимодействие между инспектиращите и инспектираните, на базата на което се взимат решения на различните етапи от цикъла на инспектиране.

Примери за трансформация на инспектирането от моноцентричен към полицентричен модел

Като иновативен подход полицентричното инспектиране все още не е широко разпространено в образователните системи в Европа. Съществуват,

обаче, добри практики на инспектиране, които могат да се отнесат към полицентричните инспекции, макар и частично. По-долу са представени такива примери от три европейски държави – Англия, Холандия и Северна Ирландия, които, в определени свои елементи, се вписват в концепцията за полицентрично инспектиране (пак там). Тези примери възникват и се развиват като резултат от нуждите на практиката в конкретните образователни системи, произтичащи от създаването/формирането на мрежи от училища, различни по своя характер и цел, които налагат и нови подходи, форми и методи на инспекцията като механизъм за оценяване на качеството на образование и подкрепа на училищата в тяхното непрекъснато развитие и усъвършенстване.

В последните години в **Англия** се наблюдават редица реформи в образованието, насочени към подобряване и „саморазвитие“ на системата, при които училищата си сътрудничат в мрежи, за да обменят добри практики и да максимизират професионалното развитие на персонала във и между училищата (пак там). Като пример за формално сътрудничество между училищата, подкрепено от съответна законова рамка, може да се посочат веригите от т.нар. *Академии* (multi-academy trusts) – училища, независими от местното самоуправление. Тези вериги от академии включват както училища с ниски резултати, така и други училища, които решават, че ще имат полза да се трансформират от местни/общински в академии (независими от местната власт) и ще станат част от съответна верига. Веригата от академии се управлява от *тръст* – ръководно тяло или спонсор, който налага своите политики, подходи и практики на работа в училищата, част от неговата верига/мрежа от училища. Концепцията зад този тип мрежова структура е в разбирането, че тръстът/организацията, която формално управлява училищата, ще подобри качеството на образование и ще има възможност да извлече максимума от ресурсите, с които тези училища разполагат. Включването на едно училище във верига от академии става или доброволно (по желание на училището), или по препоръка на Регионалния комисар по образованието като представител на Отдел „Образование“ на местно ниво.

Формирането на тези мрежи от независими училища под ръководството на една организация налагат съществена промяна за Инспектората по образование в Англия (Служба за стандарти в образованието, Ofsted). Към момента рамката им за инспектиране и самата инспекция е фокусирана основно върху отделно училище (моноцентрична). Въпреки това напоследък практиките на инспектиране се променят постепенно, увеличавайки фокуса върху подкрепата, която училищата получават в мрежата от други училища и от управляващата веригата организация, към качеството на лидерството в училище. Училищата се оценяват като „изключително добри“ само ако те активно подкрепят други училища в тяхното развитие и ако са активни партньори в мрежата, от която са част.

Инспекторатът по образование все по-често започва да реализира и т.нар. *фокусирани инспекции*, при които всички училища от една верига (мрежа) се посещават в рамките на две седмици, но не са честа практика и все още липсва нормативна регулация за тях, която официално да натовари инспектората с инспекции на веригите или мрежите като цялостна структура. Възможност за тези фокусирани инспекции съществува в Рамката за инспектиране, прилагана по принцип от Инспектората, в която се казва, че добрите училища се инспектират веднъж на всеки 5 години, като изключение се прави тогава, когато училището е част от формална група училища като федерация или верига и когато споделя значими части от своите ресурси с други училища в тази група. В рамките на фокусираната инспекция на веригата в отделните училища инспекторите се насочват към проучване на общите неща и различията между училищата, като анализират данни от учениците, родителите и персонала по време на своята визита. Общите за всички училища проблеми и въпроси се обсъждат между инспекторите на отделните училища в края на инспектирането, като акцентът е да се потърсят възможности за бъдещо подобрене по отношение на влиянието, което веригата/мрежата от училища има върху отделните институции в нея. Преценяват се нивата на подкрепа, което всяко училище получава и оказва, както и тези, които се получават от управляващия мрежата орган. Докладите от инспекцията са отделни за всяко училище, като успоредно с тях се публикуват писма с обобщение на силните и слабите страни на всички училища в инспектираната мрежа. Тези писма включват кратък преглед на оценката на всяко отделно училище в рамките на мрежата, основните слаби страни, основните силни страни и областите, които се нуждаят от подобрене.

Трансформацията на инспектирането от инспекция на отделните училища към фокусиране върху взаимодействието и ефекта на мрежата от училища в Англия вече е факт в определена степен. Макар че в голямата си част инспекцията е ориентирана към индивидуалното училище, фокусираните инспекции дават възможност да се погледне по-задълбочено върху качеството на мрежата и да се разбере как добрите практики в нея могат да бъдат релевантни за училищата, които се включват или вече са част от тази мрежа. Факт е, че, макар и бавно, полицентрични елементи навлизат в практиката на инспектиране, провокирани от реалностите в образователната система и нуждата процесите, рамката и резултатите от инспектирането да отговорят на тези реалности.

С цел да се посрещнат нуждите на учениците в определена географска област и да се подсили фокусът върху качеството и споделянето на добри практики, в **Северна Ирландия** се създават клъстър/мрежи от училища. По своята същност те са организирани на доброволни начала и се наричат Областни учещи общности (Area Learning Communities) (Brown, M. et al, 2015). Така сформираните мрежи от училища осигуряват възможност да се търсят

общии решения спрямо спецификата на учениците в конкретния социално-икономически контекст, в който те живеят и учат, и да се осигури изискуемият по закон минимум от учебно съдържание, което е регламентирано и в основния образователен закон, а именно – че училището може да осигури на ученика/учениците обучението по даден предмет в друга институция в рамките на мрежата, в която участва.

От 2005 г. в Северна Ирландия се организират инспекции на определена географска област (full area inspections), като последната такава е проведена през 2009 г. (пак там). Тяхната основна цел е да установят нивото на конкретен аспект от образованието в съответната област, качеството на обучение и ефективността на прехода на учениците от един към друг етап или форма на обучение. В хода на тази инспекция се използва рамка за инспектиране, близка до рамката за инспектиране на отделно училище, като същевременно тя е по-широка и следва основната тема на инспекцията, определена за съответния период. Събирането на информация включва посещения в определени училища и други образователни организации, документация на училището, доклади от самооценка на училищата, интервюта с ученици, родители, учители или ръководители на училища и др. В края на инспекцията се подготвят два типа доклади, които се представят на общността. Единият доклад е по отношение на качеството на образование за всяка отделна инспектирана институция и се предоставя на самата институция, като включва и областите за подобрене на цялата мрежа като добавка. Вторият доклад е по отношение на инспектирана географска област и представя цялостна преценка за силните страни и за областите, които се нуждаят от подобрене, като е налице детайлно описание на специфичните роли и отговорности на всеки отделен член от инспектираната общност за постигане на идентифицираните цели на подобрието. В допълнение, Инспекторатът по образование има областни инспектори, които са отговорни за определен брой училища в съответната географска област и които са част от инспектиращия екип на всяко отделно училище.

Може да се каже, че именно инспектирането на отделни географски области и на взаимодействието и сътрудничеството между училищата в тях в рамките на Областните учещи общности е пример за полицентричен подход към инспектирането. Този полицентричен подход в специфичния контекст на Северна Ирландия дава възможност да се адаптират инспекциите към локалния контекст и да се развиват сътрудничеството и взаимодействието между училищата по отношение на самооценяването, обмяната на ресурси и осигуряването на качествено образование в среда, която е конкурентна по своята природа.

От 2014 г. в **Холандия** училищата са задължени по закон да работят в сътрудничество, за да осигурят включващо образование (inclusive education) за всяко дете и, по-специално, на децата със специални образователни потребности (Janssens, F., Maassen, N., 2015). Мрежите, които трябва да реализират

тази цел, са създадени централно от Министерството на образованието, културата и науката на регионален принцип, като се отчита броят на учениците, съществуващото неформално сътрудничество между училищата и след консултации с училищните съвети. Всяка мрежа от училища (масови и специални) се управлява от новосформиран орган, който е отговорен за осигуряването на сътрудничеството между училищата в мрежата при осъществяването на грижа и качествено образование за всеки един ученик. Основната им функция е да осигурят място и адекватни образователни услуги за всеки един ученик в наличните в мрежата училища така, че неговите образователни нужди да бъдат максимално удовлетворени. Управителният орган на тези мрежи включва представители от училищния съвет на всички училища в съответната мрежа, а самата мрежа получава определен бюджет, с който да осигури включващото образование, като разпределя средствата между училищата съобразно нуждите на техните ученици. Всяка мрежа има свой родителско-учителски комитет, който формално одобрява политиките по разпределяне и насочване на учениците към едно или друго училище за определени образователни услуги.

Тъй като тези мрежи за включващо образование в Холандия са относително нови, Инспекторатът по образование към Министерството на образованието все още разработва нови рамки и методи за инспектиране, за да оцени качеството на партньорството в тях по отношение на тяхната основна цел – включващото образование. Предвижда се създаването на отделна рамка за инспектиране, която да оцени функционирането и представянето на мрежата и развиване на съответни интервенции (включително и санкции) тогава, когато мрежата или нейното управително тяло не се справят добре. Основният фокус на инспектирането на мрежите е именно степента, в която всяко училище в мрежата и мрежата като цяло осигуряват адекватна подкрепа на всеки един ученик и създават подходящите структури и процеси, за реализирането на тази подкрепа. Инспектирането на мрежите за включващо образование ще се насочи към оценка на броя на учениците, които не посещават училище, разпределението на учениците между училищата и смяната на училища от учениците в рамките на мрежата, резултатите от предходни инспекции на отделните училища в мрежата, други индикатори за функционирането на училищата и на мрежата като цяло.

Наличието на нормативно регламентирани мрежи с ясно поставена от законна цел поставя пред инспектората по образование в Холандия обективната необходимост да започне процес на развитие на полицентричен модел на инспектиране, що се отнася то тези конкретни мрежи. Това е още един пример, в който инспектирането се променя и развива така, че да отговори на нуждите на практиката и на новите реалности и да изпълни своята основна функция – да оцени, анализира и даде препоръки за подобряване на качеството на образование (като цяло или в определена сфера) на училищата, отчитайки тяхното сътрудничество във формални или доброволни мрежови структури.

Резултати от апробация на модел за полицентрично инспектиране в България

Изследователска рамка

С оглед нарастващата нужда от търсене на нови форми и методи на инспектиране, които да отразяват полицентричния характер на образователната система и да развиват и обогатяват мрежовите структури, подкрепяйки качеството на тяхната дейност, беше разработен международен изследователски проект с участието на партньори от Англия (координатор на проекта), Ирландия, Холандия и България. **Проектът „Полицентрично инспектиране на мрежи от училища“** е с продължителност 3 години и е финансиран по програмата Еразъм+ на ЕС, ключова дейност 2 „Стратегически партньорства“.

Проектът стартира през месец септември 2014 г. и негова основна цел е „да се развиват и тестват полицентрични модели за училищни инспекции и по-конкретно да се изследват механизмите и контекста на тяхното влияние“ (Extended summary of the project activities, <http://www.schoolinspections.eu/>), така че да се валидира и подкрепи подобрението на училищата и на мрежите като цяло, и да се да се подкрепят процесите на вземане на решения при отчитане на локалния контекст и потребности. Търси се отговор на следните **изследователски въпроси** по отношение на полицентричните инспекции:

- Каква роля могат да имат училищните инспекторати и какви методи за инспектиране могат да използват за подкрепа/фасилитиране на подобренията/иновациите и комплексното решаване на проблеми в мрежи от учители и училища?

- Какви роли и методи на работа на инспекторатите по образование са ефективни в промотирането на подобрения/иновации и комплексното решаване на проблеми в училищата?

- Как тези роли и методи на работа на инспекторатите са свързани със структурата и контекста на образователната система, в която те функционират; как те могат да бъдат трансферирани в други контексти и системи?

В рамките на проекта се изследва и анализира инспектирането на училища и на мрежи от училища в четирите партньорски държави. **Методологията на изследването** обхваща методи от групата „проучване на случай“ (case study), включено наблюдение и проучване на терен (action research) и включва следните *три измерения*:

- *Методология на инспектирането* (methodology) – прилаганите от инспекторатите рамки и инструменти за инспектиране на формални и неформални мрежи от училища. Това измерение включва събирането и анализа на емпирични данни за целите на проучването и преценката на качеството на образованието (качеството на училищата и на образователните мрежи).

- *Оценяване и преценка (valuing and judgment)* – включва начина на оценяване/преценяване на качеството на обекти, ситуации или процеси. Изследва се как инспекторатите оценяват и преценяват качеството на училищните мрежи, какви критерии използват, как стигат до заключение/преценка за качеството на мрежите и как заинтересованите страни участват в процеса на определяне на тези критерии.

- *Участие на заинтересованите страни (user involvement)* – на родители, училищен персонал, органи за управление на училището, местна власт – в разработването на рамка за инспектиране на училищната мрежа, както и в самата инспекция. Това включване може да варира от консултации за рамката за инспектиране и стандартите за качество на оценяване на мрежата до включването на стандарти, които са определени от мрежата, съставяне на плана за инспекцията съвместно с участниците в мрежата, интервюирането на заинтересованите страни по време на самата инспекция, за да се научи повече за качеството на образованието на ниво мрежа, дискутирането и вземането на решения на базата на резултатите и последиците от инспектирането на образователните мрежи.

Тези три измерения на инспектирането са включени при разработването, като част от изследователските дейности по проекта, на **интерактивна карта** с примери за инспектиране на образователни мрежи в Европа (за повече информация вж. www.map.schoolinspections.eu)

За анализа на случаите в контекста на поставената цел на проекта се идентифицираха **5 основни променливи**, по които се изследва инспектирането и резултатите от него по отношение на отделните училища и на инспектираната мрежа:

- ✓ *Оценъчни практики* – наличие на вътрешно оценяване/самооценяване, взаимно оценяване, инспектиране на отделни училища и на мрежата от училища, рамки за инспектиране, критерии и индикатори за качество, използвани в инспектирането.

- ✓ *Взаимовръзки, сътрудничество, структура на мрежата* – вид и характеристики на мрежата, взаимовръзки, комуникация и ниво на споделяне в мрежата, елементи, знания, практики, които се споделят в мрежата и др.

- ✓ *Резултати на ниво „мрежа“* (споделени ресурси, ноу-хау, нови практики) – ефекти от сътрудничеството в мрежа за отделните участници и за мрежата като цяло.

- ✓ *Потенциални дисфункционални ефекти* – групово мислене, конкуренция, борба за власт в мрежата.

- ✓ *Външен контекст на мрежата* – социално-икономически характеристики на средата, взаимодействие с външни за мрежата субекти, взаимодействие с местната власт и др.

Всяка една от тези променливи включва в себе си по-конкретни аспекти и елементи, на базата на които се събира информация и се осъществява ана-

лиза на всеки от четирите случая (страни), проучвани в проекта. **Методите за събиране на информация** включват наблюдения на взаимното оценяване и инспектирането на училищата в мрежата, интервюта с директорите на училищата в мрежата, интервюта с инспекторите, осъществили инспекцията, анкетиране на учители и родители относно проведеното инспектиране, очакванията към него и резултатите, както за училището, така и за мрежата като цяло.

На базата на така разработения модел за анализ изследователските екипи във всяка държава – партньор по проекта, реализират проучване на практиките на инспектирането, откроявайки нейния полицентричен характер, елементи или цялостна визия. Получените резултати от всяка страна дават възможност за сравнителен анализ и формулиране на изводи по изследователски въпроси в рамките на проекта.

По-подробна информация за дейностите и продуктите на проекта е представена на официалния сайт на проекта (<http://www.schoolinspections.eu/>).

Контекст на апробацията на модела

Инспектиране на училищата в България

Доскоро инспектирането на училищата в България се осъществяваше от Регионални инспекторати по образованието (РИО), които са 28 на брой в страната и са териториални структури, подчинени на Министерство на образованието. На основата на регулации, определени основно в Правилника за устройството и дейността на РИО (ПУДРИО), инспекторите извършват следните видове проверки: цялостна, тематична и текуща (ПУДРИО, чл. 16, ал. 1). Цялостните проверки се отнасят до цялостната дейност и резултати на конкретно училище и се осъществяват веднъж на няколко години. Тематичните проверки се отнасят по определен аспект на предлаганото образование (например обучението по математика в среден курс, образователни услуги за деца със специални образователни потребности и др.) и могат да обхванат не само отделно училище, но и определен брой училища от региона – с този вид инспекции се установява нивото и тенденциите в развитието на определен аспект от училищното образование в региона. Текущите проверки се отнасят до дейността на директора или на отделни учители. При подаден сигнал за наличието на даден проблем в конкретно училище РИО са длъжни да осъществят проверка дали не е нарушено законодателството. Сигналът най-често се подава от родители, но на практика може да бъде подаден от всеки гражданин/заинтересована страна. За всяка проверка се изготвя констативен протокол за установеното състояние и се правят предписания за отстраняване на нарушения, ако се установят такива (те, заедно с установеното от проверката се отразяват се в ревизионната книга на училището), като директорът е длъжен да предприеме действия за отстраняване на нарушенията. При направен

ни предписания се извършва последваща проверка и се налагат санкции, ако предписанията не са осъществени. Основни методи, които се прилагат при посещение в училище с цел инспектиране, са проверка на задължителната училищна документация и разговор с директора/учителя, рядко с други заинтересовани страни (ученици, родители) или анализ на други източници на информация. Инспекциите се планират за всяка учебна година с Годишния план за дейността на съответния РИО. Всяка инспекция се провежда със заповед на началника на РИО, а експертите, провели проверката, изготвят констативен протокол, който предоставят на директора на училището, и доклад до началника на РИО с резултатите от проверката. Всеки РИО изготвя годишен доклад-анализ за дейността си и за резултатите от проведените инспекции, който представя на МОН в края на всяка учебната година.

В съществуващата нормативна база за инспектирането на училищата у нас на практика липсваха формулирани стандарти за външно оценяване или цялостна рамка, която да регламентира всички елементи на инспекционната процедура, каквито съществуват в повечето европейски страни. В периода 2007–2013 г. по Проект BG051PO001–3.2.05 „Усъвършенстване на системата за инспектиране на образованието“ на МОН беше разработена такава рамка и национални стандарти, които бяха апробирани в 1000 училища в страната и показаха добри възможности за приложение, но не бяха институционализирани като практика чрез приемането на релевантен нормативен документ.

Освен контролираща роля инспекторатите имат и подпомагаща функция – те подпомагат училищата, директорите и учителите за тяхното професионално и кариерно развитие, чрез организирането на обучителни курсове, семинари, кръгли маси и други, посредничат и подпомагат обмяната на опит и добри практики между училищата, например чрез създаването към РИО Обществено-консултативни съвети. Последните провеждат регулярни срещи, на които се споделят добри практики, като се канят представители на НПО в сферата на образованието, директори, учители, представители на МОН, дискутират се актуални проблеми на образованието в региона и се обсъждат възможни решения и съвместни действия на заинтересованите страни.

От 1.08.2016 г. влезе в сила новият Закон за предучилищното и училищно образование (ЗПУО), с който системата за инспектиране на училищата се променя съществено и е част от системата за управление на качеството на образованието, наред със самооценяването, което се регламентира като задължително за всички училища. Създава се Национален инспекторат по образованието (НИО) към МС, който извършва цялостни инспекции на училищата. Директорът му се назначава от министър-председателя. Предвижда се цялостните инспекции на отделните училища да се извършват от вътрешни и външни инспектори – вътрешните са служители на НИО и се назначават от директора му, а външните се определят за всяка конкретна инспекция и сключват договор с директора на НИО за определен период. В отделен стандарт за инспек-

тирането (негов проект от м. септември 2016 г. беше представен за публично обсъждане на сайта на МОН) по-подробно се регламентира цялата процедура по инспектирането, функциите на участниците, областите, критериите и индикаторите за инспектиране (които се разработват от НИО), методите за събиране на информация и за осъществяване на проверките. Предвижда се по-активното участие на всички заинтересовани страни в събирането на оценъчната информация – учители, ученици, родители и представители на общественения съвет чрез срещи и разговори и чрез попълването на анкетни карти и въпросници за оценка и самооценка. НИО ще предоставя оценката от инспекцията и насоките за подобрения на директора на училището и на началника на РУО в района.

НИО ще изготвя анализи за качеството на образованието в инспектираните детски градини училища, които ще предоставя на министъра на образованието за определен период в определен регион или за страната и ще публикува на официалната си страница обобщена информация за оценките и насоките за подобрения по области на инспектиране.

На този етап (ноември 2016 г.) остава неясна ролята и функциите на РИО, които вече се наричат Регионални управления по образованието (РУО), но все още не е публикуван Правилник за устройството и дейността им. Ще имат ли те функции по отношение на инспектирането на училищата и какви инспекции ще осъществяват, след като цялостните стават от компетенциите на НИО. Законът повелява директорът на НИО да уведомява съответното РУО в следните случаи: когато в процеса на инспектиране се установят нарушения на нормативната база; необходима е методическа подкрепа за изпълнение на насоките за подобрения от инспекцията; констатираното ниво на преподаване и усвояване на компетентности от учениците не осигурява достъп до качествено образование в съответното училище и се изискват мерки за подобряване на резултатите.

До този момент у нас няма практика на провеждане на полицентрично инспектиране (инспектиране на мрежа от училища), нито релевантна нормативна регламентация. В България има създадени и функционират асоциации от училища на различен принцип, които си сътрудничат и обменят добри практики – например членовете на асоциацията на Кембридж училищата, които провеждат обучение на английски език по системата Кембридж, има асоциации на професионални училища и на частни училища. Тези асоциации до този момент никога не са били инспектирани като такива поради липсата на регламент за това. Тематичните инспекции, посочени по-горе, могат се разглеждат като наченка/прото-форма на полицентрично инспектиране, без да притежават всичките му основни характеристики. Инспектира се група от училища, които са избрани от инспектората в даден регион, но самите училища не работят в мрежа, макар че могат да си сътрудничат под някаква форма (съвместни проекти, обмен на добри практики и др.), нито резултатите от про-

верките се представят на цялата група инспектирани училища. Препоръките за подобрения са насочени само към отделните училища, а не към групата от инспектирани училища като цяло. Досегашните тематичните инспекции могат да се разглеждат като един от инструментите за оценка, анализ и подобряване на училищното образование на регионално ниво.

Дейности и резултати от апробацията на модела в София

Целта на проекта „Полицентрично инспектиране на мрежи от училища“ за България беше да се тества нов модел на инспектиране, иновативен за българската практика, а именно – инспектиране на училища в мрежа/полицентрично инспектиране.

В рамките на проекта се реализира едно успешно **сътрудничество на три различни по статут и функции институции** – училища, инспекторат, университет – но обединени от желанието и мисията за подобряване на качеството на българското образование и управлението на училището.

Факултетът по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ е координатор на проекта за България с изследователски екип – доц. д-р Росица Симеонова (ръководител на проекта и водещ изследовател) и доц. д-р Йонка Първанова (изследовател по проекта). Ръководителят на проекта за България покани за партньор РИО София-град, представляван от началника г-жа Ваня Кастрева, която съответно покани 10 столични училища, които сформираха мрежа за сътрудничество: 2 СОУ, 12 СОУ, 26 СОУ, 44 СОУ, 51 СОУ, 56 СОУ, 104 ОУ, 120 ОУ, 145 ОУ и 171 ОУ. Училищата доброволно решиха да участват в този експеримент и да бъдат новатори за български условия.

Подборът на училищата беше основан на следните критерии: да са различни по вид (СОУ, ОУ); да се включат училища, известни с добри постижения и практики, и такива, които имат нужда от подобрене на дейността им; училищата да са от различни райони на София и да не са в пряка конкуренция; професионалните качества на директорите.

Проектът беше планиран и се реализира в **три фази**: подготвителна, същинска, заключителна. По време на **първата фаза** (09.2014–08.2015) беше създадена мрежата от училища и бяха подготвени условията за тестването на този иновационен за България модел за инспектиране на училища чрез периодични срещи на партньорите, обмен на добри практики, търсене на решения на общи проблеми, сътрудничество за създаване на общо ноу-хау, обучения за развиване на компетентности и др.

През **втората фаза** (09.2015–08.2016) беше тестван на практика модел за полицентрично инспектиране на мрежата от училища в София, който се реализира в **три стъпки**: самооценка на училищата, взаимно оценяване на училищата в мрежата, инспектиране на училищата в мрежата от РИО София-град.

Самооценката и взаимното оценяване на училищата се възприеха като важна предпоставка за изграждане на сътрудничеството между училищата, развиване на нови компетентности от директорите и учителите и по-активното участие на всички заинтересовани страни в дейностите за подобряване качеството на образованието, както и като необходима стъпка с оглед предстоящото инспектиране на училищата като мрежа. Самооценката и взаимното оценяване на училищата бяха и се реализираха като много ценен процес на учене и сътвориха общ продукт на мрежата, общо ноу-хау. Към онзи момент нито самооценяването, нито взаимното оценяване бяха регламентирани нормативно, макар че редица училища реализират самооценяване като част от изготвянето на стратегия за развитие и годишни планове, но с различна степен на компетентност и вариативна практика като участници и прилагани методи (например проучването на мнението на родителите и учениците е по-скоро рядка практика). С новия закон за образованието самооценяването се вмениява като задължение на всяко училище да го осъществява на регулярен принцип като част от дейностите по управление на качеството на образованието. Взаимното оценяване на училищата е изцяло иновационна практика за българските училища, което участниците в мрежата оцениха като много полезно и от участието в което бяха особено удовлетворени, въпреки трудностите, произтичащи от новата за тях роля на взаимни оценители.

Особено ценно в проведеното **полицентрично инспектиране** е, че РИО взе предвид данните от самооценката и взаимното оценяване при формулиране на крайната оценка от инспектирането, бяха използвани като цяло нетрадиционни за българската практика източници на информация и методи за оценка (беше проучено мнението на всички заинтересовани страни), отчете се постигнатото от училищата до момента и на ниво мрежа, РИО бяха партньори на мрежата и преди инспектирането като част от обмена на добри практики и подкрепа в мрежата. Това беше оценено като позитивно от всички страни. Като цяло проведеното инспектиране в мрежа, предшествано от самооценка и взаимно оценяване на училищата в мрежата, е изцяло иновативна практика за България. Резултатите от апробацията като цяло са положителни, а създаденото ноу-хау има потенциал да бъдат дисеминирани и приложено в други новосъздадени мрежи от училища, както и на следващ етап от нормативното регламентиране и развитие на практиката на инспектирането у нас това ноу-хау може да бъде адаптирано.

През **третата фаза** от проекта (09.2016–08.2017) училищата в мрежата продължават да си сътрудничат за подобряване качеството на предлаганото от тях образование, като обменят добри практики и създават общо ноу-хау. Резултатите от проведените самооценяване, взаимно оценяване и инспектиране на мрежата бяха и ще продължат да бъдат популяризирани сред директори на училища, други РУО и пред МОН като успешно ноу-хау и иновативна практика, допринасяща за повишаване качеството на образованието и сътрудни-

чеството между всички заинтересовани страни. Училищата от мрежата планират да продължат сътрудничеството си и споделянето на положителен опит с други училища и след приключването на проекта чрез регистрирането на сдружение.

Методология на инспектирането

През **първата фаза** от проекта училищата се срещаха регулярно и обменяха добър опит по теми и проблеми от взаимен интерес относно предлаганото от тях образование, основните от които бяха: работа с деца със СОП, квалификацията на учителите, извънкласни и извънучилищни дейности, работа с родителите. Други дейности: създадоха се тестове за диагностика на входно ниво по предметите за НВО в 4., 7. и 12. клас, организираха се обучителни семинари (например за самооценка на училището, изготвяне на Стратегия за развитие на училището и др.). Всяко училище беше домакин на общите срещи на мрежата на ротационен принцип, като на срещите винаги присъстваха представители на РИО, чиито експерти участваха в дискусиите с нормативна експертиза и методическа подкрепа, както и помощник директори и други представители на педагогическия колектив. Софийски университет беше планиращ и координатор на всички срещи и дейности. Тази фаза беше много важна предпоставка за следващите фази и дейности по проекта, за да могат училищата да се почувстват като партньори и работещи в мрежа.

През **втората фаза** на проекта беше тестван на практика модел за полицентрично инспектиране на мрежата от училища в София, който се реализира в три стъпки: самооценка на училищата, взаимно оценяване на училищата в мрежата, инспектиране на училищата в мрежата от РИО София-град. За целта първо училищата избраха темата на инспектирането – Взаимодействие на училището с родителите – и създадоха с методическата подкрепа на екипа от Софийски университет ***Рамка за самооценка и взаимно оценяване***, която включва: дефиниция за качество на работата с родителите, 4 стандарта, индикатори, източници на информация, методи, инструменти (приложения) и норми за оценка на стандартите и качеството на работата с родителите. При разработването на рамката беше ползван опита на Националната асоциация на училищните директори в Англия (НАНТ) и разработения от нея Наръчник за оценка на училището (School review guidebook). Беше направен опит за привличането на експертите от РИО в изработването на рамката на този етап, но поради различия по стандартите и индикаторите се стигна до варианта рамката да бъде разработена само от училищата.

За целите на *самооценяването на училищата* (реализирано през януари 2016 г.), бяха създадени въпросници за самооценка на ръководството на училището, на учителите, за родители и ученици по темата за работа с родителите (на хартиен носител или онлайн). Всички въпросници бяха разработени от

изследователския екип от Софийски университет на базата на стандартите и индикаторите в Рамката за самооценка и взаимно оценяване. Резултатите от самооценката на всяко училище бяха отразени в доклад-самооценка на всяко училище (по разработен стандартен формуляр) и бяха обсъдени на обща среща на мрежата, с участието на всички партньори по проекта – училища, РИО и университет.

Взаимното оценяване на училищата в мрежата като следваща стъпка от втората фаза на проекта беше планирано и реализирано за период от 2 седмици през март 2016 г. по договорен между училищата график. Всяко училище беше посетено в рамките на един ден от двама представители на други две училища от мрежата. Оценъчният екип включва директор, помощник директор и/или учител/и. Оценъчният екип разполагаше предварително с доклада-самооценка на всяко училище, който служи като първична оценъчна информация, която по време на посещенията се обогатяваше с информация от срещи и дискусии с ръководството на училището, с представители на учителската колегия, ученици, родители/училищно настоятелство и от училищната документация. На базата на събраната информация и при отчитане на данните от самооценката оценяващият екип изготви оценъчен доклад за всяко училище (по разработен стандартен формуляр), който се предоставя на директора на училището, който може да изрази мнение по него. Резултатите от взаимното оценяване в мрежата бяха обсъдени на обща среща на всички партньори по проекта и бяха отчетени техните ползи за училищата и за всички участници и ефектите за мрежата.

Инспектирането на мрежата от училища беше осъществено в рамките на 2 седмици през април 2016 г. по график, договорен между училищата и РИО, с участието на екип от 5 инспектори от РИО София-град и под ръководството на началник-отдел „Инспектиране и организационно-методическа дейност“. За целите на инспектирането на мрежата РИО изготви **Рамка за инспектиране**, също по темата взаимодействие на училището с родителите. Тя в голяма степен беше основана на Рамката за самооценка и взаимно оценяване, изготвена от училищата, но беше допълнена със стандарт, индикатори и източници на информация и редактирана по отношение на стандартите и нормите за оценка. За изготвянето на рамката също беше ползван опитът на Националната асоциация на училищните директори в Англия (NAHT) и разработеният от нея Наръчник за оценка на училището (School review guidebook). Бяха изготвени и стандартни формуляри за отразяване на резултатите от проверката – констативен протокол, доклад до началника на РИО и заповед за проверката от началника на РИО, които се използват и в сегашната практика. Процедурата и методите за инспектиране бяха същите, както при взаимното оценяване – срещи и разговори с училищното ръководство, учители, родители, ученици, проверка на документация в рамките на един ден от двама експерти от РИО. Преди посещението в училищата директорите трябваше да

представят на РИО докладите за самооценка и от взаимното оценяване за всяко училище, Стратегията и годишния план за развитие на училището и те бяха взети предвид като източници на първична информация при инспектирането. При събирането на информация РИО изготви констативен протокол за всяко училище, съдържащ информация за степента на постигане на всеки стандарт и препоръки за подобрения, както и обобщен доклад за резултатите от инспекцията на мрежата, съдържащ обобщени данни за резултатите на училищата по стандарти, препоръките към всяко училище и препоръки за необходими подобрения на ниво мрежа. И констативните протоколи, и обобщения доклад съдържаха в структурата си част „изводи за степента на съответствие между резултатите от самооценката, взаимното оценяване и инспектирането“. Констативните протоколи бяха предоставени на директорите и те можеха да изразят становище по тях. Резултатите, отразени в обобщения доклад от инспектирането, бяха представени на обща среща на мрежата и партньорите по проекта. РИО изяви готовност за съдействие и подкрепа на училищата и мрежата при планираните от тях подобрения и за направените от тях препоръки за подобрения.

Препоръките на РИО към мрежата след проведеното инспектиране бяха обсъдени на обща среща на мрежата (юни 2016 г.). Бяха очертани приоритетни области за подобрения на работата с родителите, като пресечна точка между данните от самооценката, взаимното оценяване и инспектирането, и бяха планирани бяха мерки и дейности за подобрения, които да бъдат реализирани през следващата учебна година, която съвпада с третата фаза от проекта (09.2016–08.2017).

Участие на заинтересованите страни

При инспектирането на училищата в мрежата училищата и РИО договориха периода на инспектирането и времето на посещението. На директорите е известно предварително каква информация трябва да предоставят по време на посещението, процедурата и методите за събиране на информация – описани са в Рамката за инспектиране, изготвена от РИО за целите на проекта. Информацията се събира от училищната документация, училищното ръководство, учителите и представители на родителите и учениците чрез техните представители и органи за самоуправление чрез срещи и дискусии. Т.е. всички заинтересовани страни участват в събирането на оценъчна информация.

Оценка и преценка

Преценката за работата на училищната мрежа се прави на базата на разработена от РИО Рамка за инспектиране – в случая по темата „Взаимодействие на училището с родителите“, която включва следните компоненти: предмет

на оценяването, дефиниция за качество на работата с родителите, източници на информация, 4 стандарта, индикатори, норми за оценка на стандартите и на качеството като цяло, методи за проверка, източници на информация, период на инспектиране (предходната учебна година), стандартни формуляри за документиране на инспекцията. Прилага се 4-степенна скала за оценка: незадоволително, добро, много добро и отлично изпълнение на стандартите и съответно ниско, добро, много добро и високо качество на работата с родителите. При формулиране на общата оценка за качеството на работата на училището се вземат предвид данните от докладите за самооценка и взаимно оценяване на училищата в мрежата, като се сравняват оценките от трите вида оценяване – вътрешно, взаимно и инспектиране.

Методология на научното изследване

На практика изследването в България се реализира не само като „проучване на случай“ (case study), но и като проучване на терен (action research), тъй като апробацията на модела за полицентрично инспектиране на училища в мрежа се осъществи в реалната работна среда на училищата и инспектората чрез методическата подкрепа и координация на дейностите от изследователския екип от университета.

За реализиране на целите на проекта в България изследователският екип от Софийски университет приложи инструменти, които бяха разработени на базата на представената по-горе изследователска рамка на проекта и 5-те променливи в нея. Разработените от международния екип примерни въпросници за инспектори и директори бяха адаптирани за българския контекст. За целите на самооценяването на училищата в мрежата изследователският екип от Софийски университет разработи въпросници за събиране на информация от всички заинтересовани страни на базата на стандартите и индикаторите в изготвената от мрежата Рамка за самооценка и взаимно оценяване на работата на училището с родителите.

По-конкретно бяха разработени и приложени следните **методи и инструменти**:

- Интервю с директорите на училищата от мрежата – преди самооценяването, след самооценката и преди взаимното оценяване, след взаимното оценяване и преди инспектирането, непосредствено след инспектирането, 6 месеца след инспектирането.

- Онлайн анкети за учителите от училищата в мрежата – между 30 и 100% от всяко училище от всеки етап на обучение – преди самооценяването, след самооценката и преди взаимното оценяване, след взаимното оценяване и преди инспектирането, непосредствено след инспектирането, 6 месеца след инспектирането.

- Въпросник за оценяващите екипи, провели взаимното оценяване на училищата – след взаимното оценяване.
- Онлайн анкети за родители – за целите на самооценяването и 6 месеца след полицентричното инспектиране.
- Въпросници за самооценка на училищното ръководство и на учителите – за целите на самооценяването на училищата в мрежата.
- Анкета за ученици – за целите на самооценяването на училищата в мрежата.
- Интервю с експертите от РИО, които проведеха полицентричното инспектиране – преди инспектирането, след инспектирането, 6 месеца след полицентричното инспектиране.
- Включено наблюдение и протоколиране – изследователите от Софийски университет наблюдаваха процеса на взаимно оценяване и инспектиране на мрежата, като присъстваха на всички посещения в училищата и проведените срещи с всички заинтересовани страни.
- Фокус-групи и групово интервю с директори и инспектори – за обсъждане на резултатите от всяка фаза на проекта и позитивите за всички участници.

Дисеминация на резултатите от апробацията на модела

По време и след края на втората фаза на проекта резултатите от апробацията на иновативната за България практика на инспектиране в мрежа (полицентрично инспектиране) бяха представени под различна форма и на различни аудитории:

- На родителите от мрежата от училища в София – чрез сайтовете на училищата, родителски срещи, срещи на училищните настоятелства и др.
- 10.12.2015 г. – презентация в МОН пред работна група за изработване на държавни образователни стандарти (ДОС) за инспектиране на тема „Полицентрично инспектиране“.
- 01–06.2016 г. – споделяне на добрите практики от проекта на работните срещи на работната група за изработване на ДОС за инспектиране на училищата в МОН.
- 06.2016 г. – докладът на РИО София-град за резултатите от проведената полицентрична инспекция на мрежата от училища в София е представен на сайта на РИО (<http://www.rio-sofia-grad.com>).
- 07.2016 г. – презентация за резултатите от проведеното полицентрично инспектиране на училищата в мрежа пред Обществено-консултативния съвет към РИО София-град.
- 08.2016 г. – резултатите от проведеното полицентрично инспектиране на училищата в мрежа са включени в годишния доклад на РИО София-град до министъра на образованието.

10.2016 г., Дъблин, Белфаст – обмен на добри практики с партньори по проекта в Ирландия и Северна Ирландия.

10.2016 г., Хага – резултатите от проекта за България са представени пред представители OECD, UNESCO, Холандския инспекторат и университетски преподаватели от Англия, Холандия, Ирландия и Шотландия.

10.2016 г. – проектът и резултатите от него са представени на Национален семинар за професионално развитие и обучение на РУО.

11.2016 г., Тирана – презентация „Polycentric inspections in Bulgaria to evaluate and solve local and context-specific problems“ – семинар на SICI (Асоциация на инспекторатите в Европа).

Заклучение

В редица европейски страни се наблюдава устойчива тенденция на децентрализиране на управлението на образователните системи и засилване на сътрудничеството между заинтересованите страни за решаване на общите проблеми и предизвикателства, пред които е изправено образованието, за повишаване на неговото качество и ползи за всички участници.

В рамките на представения проект в България се реализира едно успешно сътрудничество на три различни по своя статут и функции институции – училища, инспекторат, университет – но обединени от желанието и мисията за подобряване на качеството на българското образование и управлението на училището. Постепенно и поетапно бяха изградени партньорски отношения, основани на взаимно уважение, доверие и подкрепа, които доведоха до положителни резултати и удовлетвореност за всички участници.

Анализът на резултатите от апробацията на модела за полицентрично инспектиране предстои да бъде финализиран. Но и на този етап могат да се очертаят някои основни изводи за ползите от такъв модел на инспектиране и на възможностите за неговото дисеминиране и институционализиране като постоянна практика.

В годишния доклад-анализ до министъра на образованието Инспекторатът по образованието София-град (08.2016 г.) във връзка с реализираната полицентрична инспекция на мрежата от училища в София се посочва: „След извършеното инспектиране и направения анализ на резултатите се откроява изводът за полезността и за двете страни при такъв модел – инспектиращи и инспектирани, с оглед именно на възможността за подкрепа и взаимодействие в училищната мрежа не само по конкретен въпрос или тема, но като цяло.“

Като водеща мотивация да участват в апробацията на модела на експертите от РИО посочиха желанието за участие в иновативна практика и развиването на професионални компетентности. Всички експерти от инспектиращия екип изразиха удовлетвореност от участието си в процеса и от придобития опит и са умерени оптимисти относно възможностите за прилагането на по-

лицентричното инспектиране като постоянна практика. Всички те изтъкват като важна предпоставка необходимостта от нормативна регламентация на този вид инспекция, което на този етап от развитието на системата за инспектиране у нас е под въпрос.

В същото време следва да се отбележи, че липсата на нормативна регламентация не изключва и не ограничава възможностите за прилагането на подобен модел и в сегашната практика на инспектиращите. Аprobацията на модела показва, че подобна практика може да бъде успешно адаптирана и синхронизирана с действащите регулации за инспектиране, без да влиза в противоречие с тях. Оптимизъм в тази посока дава и заявения интерес от редица Регионални управления на образованието за аprobация на модела в техните региони, след представянето на резултатите от него на различни срещи и форуми.

Правейки сравнение на резултатите от различни практики на полицентрично инспектиране в други страни, се очертава изводът, че липсата на национални стандарти или рамка за инспектиране всъщност е по-скоро предпоставка инспекторатите по-бързо да реагират и се адаптират към новите реалности и предизвикателства на училищната практика и да отговорят по-ефективно на заявката на заинтересованите страни за сътрудничество.

Важен обобщен извод от проучването на мнението на всички респонденти е, че при полицентричното инспектиране Инспекторатът в по-голяма степен се възприема като партньор, отбелязващ постиженията и подкрепящ усилията на училищата в мрежата за подобрене на предлаганото образование, в сравнение с традиционната инспекция на отделно училище. Атмосферата е по-спокойно и сътрудническа, особено ценно е отчитането на мнението на учители, ученици и родители, както и данните от самооценката и взаимното оценяване на училищата в мрежата при формирането на крайната преценка от инспектирането.

Директорите на училищата от мрежата виждат най-голяма полза от сътрудничеството, самооценката, взаимното оценяване и инспектирането на мрежата във възможността за подкрепа от колеги, учене от добрите практики и опита на другите училища. Най-голяма удовлетвореност ръководителите изразиха от развитите компетенции за взаимно оценяване на училищата, което е изцяло иновативна практика за българските условия и от възможностите за съизмерване с и разпознаване на постиженията им от колегите. Успешното сътрудничество мотивира партньорите от мрежата да продължават да работят съвместно и занапред по други проблеми и теми от взаимен интерес.

При представянето на резултатите от проекта пред други директори на училища също беше отчетен голям интерес и желание за участие в релевантни форми на сътрудничество и в следващи стъпки от дисеминацията на модела.

Потенциални ограничения на полицентричния модел за инспектиране:

- Предварително условие е наличието на мрежа от училища и/или други образователни субекти, за да се реализира полицентрично инспектиране. У нас практиката на работа в мрежа е все още в процес на развитие в сравнение с други европейски страни, в които опитът в тази посока е много по-богат.

- Инспекторите следва да бъдат подготвени за провеждането на полицентрично инспектиране. Това означава те да са запознати с концепцията и с процедурата на полицентричното инспектиране и да са убедени в ползите от прилагането на такъв подход както за конкретната мрежа, така и за всички заинтересовани страни във и извън нея.

- Съществува възможност приносът на отделното училище за работата на мрежата да не бъде оценен адекватно в хода на полицентричното инспектиране и за едни училища той да бъде надценен, а за други – подценен.

В заключение могат да се обобщят следните **ползи и ефекти от апробацията на модела за полицентрично инспектиране у нас:**

- Бяха успешно апробирани *три иновативни за България практики:*

- ✓ Самооценяване на училища в мрежа.
- ✓ Взаимно оценяване на училища в мрежа.
- ✓ Полицентрично инспектиране на училища, работещи в мрежа.
- Други
- ✓ Сътрудничество на училища, РИО и университета в мрежа за подобряване на управлението и качеството на предлаганото образование с привличане на всички заинтересовани страни от училищата (учители, родители, ученици).

- ✓ Създадени общи продукти на мрежата и иновативно за българската практика ноу-хау за оценяване на училищата.

- ✓ Обогастващ управленските и оценъчни компетенциите на участниците процес на учене чрез сътрудничество в мрежа.

- ✓ Усъвършенстван модел и позитивни практики за взаимодействие на училището с родителите, основан на резултати от самооценяване, взаимно оценяване и инспектиране на училища, работещи в мрежа.

- ✓ Всички решения в мрежата се взимат с консенсус след обсъждане и участие на всички партньори по проекта.

- **Ползи за училищата:**

- ✓ За целите на самооценяването на училищата, регламентирано в ЗПУО – във връзка с управление на качеството, стратегическото планиране и участието на родителите в управлението на училището (обществените съвети).

- ✓ Изпитани подходи и методи за включване на родителите в училищното образование и инструменти за проучване на мнението им (ноу-хау).

- ✓ За планиране, реализиране и дисеминация на иновации в училището – за придобиване на статут на иновативно училище.

• **Възможности за повлияване на нормативната рамка на инспектирането:**

✓ Утвърждаване на практиката „работа на училища в мрежа“ и регламентиране на явлението „мрежа от училища“ (в Държавния образователен стандарт за институциите в системата на предучилищното и училищно образование).

✓ Утвърждаване на нови практики на инспектиране и нормативното им регламентиране (в ДОС за инспектирането на детските градини и училищата и в Устройствения правилник на РУО).

✓ Утвърждаване и нормативно регламентиране на самооценяването и взаимното оценяване в мрежа (в ДОС за управление на качеството в институциите).

ЛИТЕРАТУРА

- Закон за предучилищното и училищно образование. – *ДВ*, бр.79 от 13.10.2015 г. в сила от 01.08. 2016 г. – www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=8245
- Правилник за устройството и дейността на регионалните инспекторати по образованието. – <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=7&subpageId=60>
- Проект ВГ051РО001–3.2.05 „Усъвършенстване на системата за инспектиране на образованието“. – <http://insp.mon.bg/index.html>
- Проект на Наредба за инспектирането на детските градини и училищата. – <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=7&subpageId=63>
- Brown, M., G. McNamara, J. O’Hara, S. O’Brien (2016) Exploring the Changing Face of School Inspections. – *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, Issue 65, 1–26.
- Brown, M., McNamara, G. and O’Hara, J. (2015) School Inspection in a Polycentric Context: The Case of Northern Ireland. Dublin: (EQI) Centre for Evaluation, Quality and Inspection.
- Ehren, M., Janssens, F., Brown, M., McNamara, G., O’Hara, G., Simeonova. R. Changing roles and methods of inspections. Theoretical framework. In *Emerging models of school inspections; Shifting roles and responsibilities of Inspectorates of Education in a polycentric system*. ICSEI strand 3. Partnerships and collaborations: schools, agencies, government, research, 6–9 January 2016.
- Ehren, M., H. Altrichter, G. McNamara, J. O’Hara (2013) Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25:3–43.
- Ehren, M. C. M., Janssens, F. J. G., Brown, M., McNamara, G., O’Hara, J. and Shevlin, P. (2016) *Emerging models of school inspections: Shifting roles and responsibilities of Inspectorates of Education in a polycentric system*, IN: *Methods and Modalities of Effective School Inspections*. Dordrecht: Springer.,
- Evaluation of schools providing compulsory education in Europe, Eurydice 2004.

- Faubert, V. School Evaluation Current practices in OECD countries and a literature review, OECD education working papers No 42, 2009
- Greany, T., and Ehren, M. C. M. (2016) Written evidence to Education Select Committee inquiry into the performance, accountability and governance of Multi-Academy Trusts. –<http://data.parliament.uk/writtenevidence/committeeevidence.svc/evidencedocument/education-committee/multiacademy-trusts/written/32050.html>
- Gustafsson, J. E., M. Ehren, G. Conyngham, G. Mcnamara H. Altrichter J. O’Hara (2015) From Inspection to Quality: Ways in Which School Inspection Influences Change in Schools. *Studies In Educational Evaluation* 47: 47–57.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O’Leary, D., & Stott, A. (2006) What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK. Nottingham, UK: National College for School Leadership
- Harrison, K., O’Hara, J. & McNamara, G. (2015) Re-Thinking Assessment: Self- and Peer-Assessment as Drivers of Self-Direction in Learning. – *Eurasian Journal of Educational Research*, 60.
- Hooge, E., Burns, T. and Wilkoszewski, H. (2012) Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability. OECD Education Working Papers, No. 85, OECD Publishing.
- Janssens F. J., Ehren, M. C. (2016) Toward a model of school inspections in a polycentric system, *Evaluation and Program Planning*, April.
- Janssens, F. G., Van Amelsvoort (2008) School self-evaluation and school inspections in Europe. An explanatory study. *Studies of educational evaluation* 34 (2008) 15–23.
- Janssens, F., Maassen, N. (2015) School inspections in a polycentric context: The Dutch Inspectorate of Education. University of Twente, Enschede. [in press].
- Janssens, F. J. and Ehren, M. C. M. (2016) Toward a model of school inspections in a polycentric system. *Evaluation and Program Planning*, 56, 88–98.
- Matthews, P., and Ehren, M. C. M. (2017) Chapter 4. Accountability and improvement in a self-improving system. In: P. Earley and T. Greany (Eds). *School Leadership and Education System Reform*. London: Bloomsbury Academic (ISBN 9781474273985).
- McNamara, G., J. O’Hara (2005) Internal review and self-evaluation – the chosen route to school improvement in Ireland. *Studies of educational evaluation* 31, 267–282.
- Muijs, Daniel, West, Mel and Ainscow, Mel (2010) Why network? Theoretical perspectives on networking and 1 collaboration between schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, (1).
- Nelson, R., Ehren, M. C. M., and Godfrey, D. (2015) Literature review on internal evaluation. London: UCL Institute of Education. – <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
- Network performance and its determinants. A review based on the public administration literature, 2014. – <http://www.schoolinspections.eu/>
- Networks of Schools: Theory, Research and Methodology. Annotated Bibliography & Review, 2014. – <http://www.schoolinspections.eu/>
- Nevo, D. (2001) School evaluation – internal and external. *Studies in Educational Evaluation* 27, 95–106.
- Nevo, D. (1995) School-based e valuation: An international perspective. Pergamon.

- O'Hara, J., Brown, M., McNamara, G., Ehren, M., Janssens, F., Simeonova, R. Charting the Rise of Polycentric Evaluation, European Conference on Educational Research, 9–11 September 2015, Budapest.
- Ostrom, V. Ch. Tiebout, R. Warren (1961). The Organization of Government in Metropolitan Areas: A Theoretical Inquiry. "American Political Science Review 55 (4) (December): 831–842.
- School autonomy in Europe. Policies and measures. Eurydice, 2007.
- School design and assessment. Evaluating Quality in Educational Facilities. OECD, 2005.
- School evaluation for quality improvement. ANTREP report, 2002.
- School review guidebook. National Association of Head teachers (NAHT), England.
- Vanhoof, J., Peter Van Petegem. Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective. Studies in Educational Evaluation 33 (2007) 101–119.
- Vanhoof, V., P. Van Petegem, S. De Maeyer. Attitudes toward school self-evaluation. Studies in educational evaluation 35 (2009) 21–28.
- Vanhoof, V., P. Van Petegem, S. De Maeyer. Evaluating the quality of self-evaluation: The (mis)match between external and internal evaluation. Studies in educational evaluation 36 (2010) 20–26.

Интернет сайтове:

- Асоциация на инспекторатите в Европа. – <http://www.sici-inspectorates.eu/>
- Проект „Полицентрично инспектиране на мрежи от училища“. – <http://www.schoolinspections.eu/>
- Регионално управление на образованието София-град. – <http://www.rio-sofia-grad.com/>

Постъпила януари 2017 г.

Рецензент: доц. д-р Динко Господинов

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 110

ЕДНА ВИЗИЯ НА БЪДЕЩИТЕ ПЕДАГОЗИ ЗА ЛИЧНОСТТА-ИДЕАЛ КАТО ЯДРО НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ЦЕЛ

МАРИЯНА ИВАНОВА ИЛИЕВА*

Резюме: Педагогическата наука съдържа много идеи за педагогическата цел. Студията представя смисъла на педагогическата цел, идеалите и ценностите – първичните и основните въпроси, присъщи на педагогическата наука и практика. Проучването изследва отношението на младите хора към преднамереността на педагогическата дейност и представя тяхната личност-идеал. Обект на анализ са личностните качества, които да се формират в младия човек, и идеята за целесъобразност в постигането на определени стремежи.

Ключови думи: педагогика, педагогическа цел, личност-идеал, личностни качества

ONE VISION OF THE FUTURE EDUCATORS FOR IDEAL PERSONALITY MODEL AS A CORE OF EDUCATIONAL GOAL

Mariyana Ivanova Ilieva

Abstract: The Pedagogical metatheory consist many ideas for the goal of education. The study presents the meaning of the pedagogical goal, the ideals and the values in education – the primary and fundamental questions inherent in the education and the science of pedagogy. The study examines the young people's attitudes to the intentionality of education and presents their ideal personality model. Object of analysis are the personality characteristics and the idea of expediency in achieving certain goals.

Keywords: pedagogy, pedagogical goal, ideal personality model, personality characteristics

* Имейл: m_i.ilieva@abv.bg

Увод

Педагогиката е нормативна, описателна и обяснителна наука, която изследва и посочва закономерностите, въпросите и проблемите, осъществяващи се в педагогическата практика. Един от основните ѝ проблеми е за целта, която трябва да се реализира като резултат от педагогическа дейност и взаимодействие. Още през Античността отделните мислители, извели своите педагогически схващания, определят трудността и значимостта в търсенето на отговори на два важни и взаимно свързани въпроси, а именно – какво желаем да постигнем в конкретна педагогическа дейност и взаимодействие и как да го осъществим?

Педагогическата практика е съвкупност от педагогически явления. Отделното педагогическо явление се организира и провежда с идеята за реализирането на определена цел. Този факт дава основа на някои автори да говорят за целенасоченост или преднамереност на педагогическото явление. Н. Чакъров посочва, че същността на всяко педагогическо явление е неговата преднамереност (Чакъров, Н., 1980, с. 19). То е неговата основна характеристика, която отличава педагогическата същност на определени дейности. В педагогическата литература съществуват многобройни схващания за целта, целеполагането, класификацията на целите, подходите за тяхното формулиране и реализацията им. Независимо от значението на целеполагането в съвременната наука няма непротиворечива и единна концепция за съдържанието на педагогическата цел. В известна степен това е обусловено от факторите, които имат съществено влияние върху целеполагането. Проследявайки развитието на педагогическата наука и усъвършенстването на педагогическата практика, се наблюдава, че въпросът за целта е основен. Отделните автори извеждат своите концепции, но формулирането на конкретна педагогическа цел е в зависимост от динамиката на културата, социалния опит, политическия и философския светоглед на конкретно общество.

Педагогическата дейност и взаимодействие между субекти се определя като един от значимите фактори за изграждането на отделната личност, подготовката ѝ за социалния живот и нейното самостоятелно съществуване, поведение и активност в обществото. В същността си педагогическата цел се отнася до формирането на определени качества, съдействие за индивидуалното развитие и предпоставка за социалната реализация на отделния човек не само като личност, но и като творец за дадено общество, от което той е неделима част. Приобщаването на подрастващия човек към педагогическата цел е основна предпоставка за мотивацията и активността му, а това е важен момент за осъществяването и превръщането ѝ в резултат.

Теоретично-емпиричното изследване, представено в настоящата студия, е посветено на отношението на част от младите хора към преднамереността на педагогическата дейност и взаимодействие. Обектът на научното изследване

е педагогическата цел, а предмет – идеята за значението на целепологането и целесъобразността на действия при постигането на определен стремеж и намерение. Работната хипотеза е, че в определена степен външно формулираната педагогическа цел съответства на идеята за основните ѝ компоненти в житейско-педагогическите схващания на младия човек, което съдейства за приобщаването му и реализацията ѝ. Целта на научното изследване е да проучи разбирането на младите хора за значимите качества, които е необходимо да се формират у човека в педагогическата дейност и взаимодействие, кои фактори имат голямо влияние върху личностното му развитие и в каква степен пред младия човек е важна идеята за целесъобразност в постигането на определени стремежи. В контекста на така формулираната цел се обособяват следните основни задачи:

1. Да се изведе хипотетичен модел на личност-идеал като педагогическа цел, съдържащ значимите личностни качества.

2. Да се посочат факторите, които според младежите имат най-голямо значение за формирането на личността.

3. Да се анализира статусът на личността-идеал в съзнанието на младия човек.

4. Да се представи житейското педагогическо разбиране на младия човек относно идеята за целесъобразност в постигането на определени стремежи.

Студията е структурирана в два взаимно свързани компонента. Теоретичната реконструкция на отделни водещи концепции в проблематиката на педагогическата телеология е методологична и методическа основа на емпиричното изследване, описанието и анализа на постигнатите резултати.

Основни концепции в педагогическата телеология¹

Уточняване на някои понятия в проблематиката

Понятието е основна форма на мисленето, която отразява съществените свойства, връзки и отношения на предметите и явленията. То е логически оформена обща мисъл, схващане и разбиране, продукт и средство на мисленето, със съдържание и обем. Понятието е и резултат от познанието (Български тъл-

¹ Педагогическата телеология, и в частност отделните научни области в педагогиката, съдържа концепции за педагогическите цели, възпитателните цели, целите на обучението и образователните цели. В тази част на студията се представят концепции на различни автори относно отделните педагогически, възпитателни и образователни цели, с което се интерпретират различни феномени. Това е богатството на една наука. Многообразието дава възможност за по-пълна представа на разглежданата проблематика и е обусловено от факта, че формирането на личността на подрастващия се реализира в резултат от възпитанието, обучението и образованието, които имат своите конкретни цели.

ковен речник, 1994, с. 687). Негови функции са да разделя, идентифицира и класообразува. Всяка наука има понятиен апарат и своя система от категории. Анализът на спецификата на отделното понятие е необходим за посочване на характеристиката, определяне на неговото място и отношението му към останалите понятия. В педагогическата литература няма систематизиран категориален апарат. Според Н. Чакърров основната причина за това е сложността на учебно-възпитателната дейност, което води до съдържателно припокриване при дефинирането на педагогическите понятия (Чакърров, Н., 1971, с. 140). Д. Цветков класифицира педагогическите понятия според йерархията на човешкото познание в три големи групи – глобални, понятия категории на общата педагогика и частнопедагогически (Цветков, Д., 1988, с. 36). В хуманитарните науки, в частност педагогическата наука, съществуват различни разбирания, свързани с въпроси от педагогическата телеология. В този смисъл специалният анализ и изясняването по обем и съдържание на всяко понятие е необходимо, за да се избегнат логическите противоречия и неясноти.

Телеологията е философско учение за целенасочеността и целесъобразността на всички природни явления и на човека. Етимологичният произход на думата е от старогръцки език, където *teleos* означава достигнал целта; и *logos* е учение, наука, според което всичко в света е целесъобразно (Философски речник, 2009, с. 791). Първата последователна концепция в телеологията е разработена от Аристотел (384–322 пр.Хр.), според когото всеки предмет има свое предназначение, носи в себе си активно целеполагащо начало и същевременно с това всички природни цели са подчинени на една по-висша цел. Всяка педагогическа дейност, на два или повече субекта по своята същност и взаимодействие между тях, има преднамереност и изисква специална организация. Паралелно с това е един от основните проблеми в педагогическата наука. Въз основа на тези идеи в исторически аспект отделни мислители извеждат философското понятие „телеология“ и формулират определена научна педагогическа област. В този смисъл терминът придобива и педагогически характер в конкретна проблематика, а именно **педагогическа телеология**, като основно направление в разработването на същността и съдържанието на педагогическите цели.

Понятието **цел** означава идеалният резултат, желаното състояние, към което човек се стреми и за постигането на което той предприема определени действия. Това е конструкт, който изразява: хипотетична детерминанта на поведение; идея, образ или мисъл, която е изходна точка за определено поведение; събитие, към което се стреми даден човек; изпреварващо предвиждане в съзнанието на резултата, за достигането на което са насочени действията на човек; идеален субективен образ на желан бъдещ резултат от определени дейности и действия (Радев, П., 2013, с. 427). Отнесено към педагогическата реалност, това е формирана личност в съответствие с определени и осъзнавани социални условия и изисквания, разбирана като набор от присъщи ти-

пични качества. **Педагогическата цел** е идея (идеален образ) за резултата от педагогическата дейност и взаимодействие. Педагогическите цели се обособяват в три големи групи: стратегически цели (крайни цели); тактически цели (оперативни цели); ситуативни цели (текущи, краткосрочни цели). В научното изследване вниманието е насочено към най-общите, крайни цели, изискващи продължителен период от време за постигането им.

Педагогическата практика е разнообразна и вътрешно нехомогенна, поради което съществуват различни видове диференциация. Една от тях е глобалната диференцираност според основните видове педагогическа дейност – обучение и възпитание (Попов, Л., 2006, с. 28). Въз основа на тази концепция педагогическите цели могат да се конкретизират в цели на възпитанието и на обучението. Педагогическата наука изследва и конкретизира: **възпитателни цели, цели на обучението и образователни цели**. Посочените понятия, заедно с термина „педагогическа цел“, не са синоними. Всяко едно от тях се отнася и отразява определени равнища на педагогическата реалност, а именно възпитанието, обучението и образованието².

Понятието „цел“ е в пряка корелация с термините „целенасоченост“, „целепологане“ и „целесъобразност“. **Целенасочеността** е свойство и нагласа на личността, което се проявява в решителност и настойчивост в поведението на човек. Тя е свързана с метакогнитивното познание и предполага разбиране на перспективите, точно планиране и отговорност. **Целепологането** е формулиране на цели и намерения, които са конкретизиран компонент на някакво събитие (Радев, П., 2013, с. 427). Целта, целепологането и целенасочеността са неразривно свързани с **целесъобразността** на действията, постъпките, мислите, желанията и намеренията на обществото, групата и личността. Тя означава определен вид последователност на явленията и действията на човека, който въз основа на своята мотивация да достигне до постигането на конкретна цел.

² Възпитанието се определя като „вид педагогическа дейност, подпомага усвояването на опит (знания, умения, нагласи) за системите от интелектуални, нравствени, естетически, физически и пр. ценности и отношения с цел формиране на определени качества и черти на човешкия характер и цялостното развитие на личността“ (Чавдарова-Костова С. и др., 2012, с. 28). Обучението се определя като „вид педагогическа дейност, чрез която се осъществява предаването и усвояването на отделния човек на определен социално обусловен минимум опит (знания, умения), свързан с основите на науките и най-значимите страни от практическата дейност, който гарантира за него и за обществото пълноценната му социална реализация и професионална интеграция и подпомага личностното му развитие“ (пак там). „На най-общо педагогическо равнище образованието може да се определи като сложен, преднамерен, целенасочен и организиран процес на взаимодействие (дейност) между определени фактори на социалната среда и хората, в рамките на който се осъществява непрекъснатото предаване от страна на тези фактори и усвояване от страна на отделния индивид на значими страни на съвкупния социален опит с цел подпомагане на цялостното развитие на човека и социалното възпроизводство и развитие на обществото“ (пак там, 27–28).

В педагогиката проблемът за педагогическата цел се разглежда в социалнопедагогически и методически аспекти. От гледна точка на първия посочен аспект въпросът се отнася до „оформянето на някаква представа за социален тип личност, който се приема като идеал за педагогическата дейност на двата субекта“ (Попов, Л., 2006, с. 114). Чрез продължителна педагогическа дейност е необходимо ръководеният педагогически субект да придобие характеристиките на **личността-идеал**.

Понятието **идеал** изразява висша ценност или принцип, който даден човек преследва като цел. Това е образец на лични качества и способности, поведение и отношения между хората. Личността-идеал е крайната педагогическа цел пред двата педагогически субекта. В контекста на проблема за личността-идеал като педагогическа цел възникват два основни въпроса, свързани с определяне на статуса ѝ и нейните конкретни характеристики. В педагогическата наука се извежда концепцията за две разновидности на личността-идеал, а именно – реална и хипотетична. Реално съществуваща или съществувала личност приема статуса на педагогическа цел за педагогическите субекти, доколкото се отличава със свои личностни особености от останалите хора. Определянето на една личност за идеал се реализира изкуствено от човека, който я издига и приема, т.е. от реципиента. **Реалната личност-идеал/личност-пример** е носител на белезите на личностната ограниченост. Независимо че в съзнанието на реципиента е „идеална личност“, тя е ограничена по отношение на конкретни регионални особености на обкръжаващата я социална и природна среда, историческите условия, природните ѝ дадености и половата диференциация. Реалната личност-пример има разновидности. Такива са:

- изцяло положителен идеал – това е личност, която реципиентът безкритично възприема изцяло с разнообразните ѝ характеристики;
- селективен или едностранчив идеал – личност, която реципиентът възприема само отделни нейни характеристики;
- изцяло отрицателен идеал – това е личност, която изцяло се оценява негативно от реципиента и той не желае да прилича на нея;
- еkleктичен идеал – това е сумарен модел на личност, който е получен чрез съчетаване на реални характеристики на различни хора.

Хипотетичната личност-идеал е мисловен модел. При него е важен авторът му. В отделни случаи моделът е резултат на дълбоки теоретични разсъждения, а в други – е неосъзната представа за необходими качества. Статусът на личността-идеал, независимо от своята разновидност, е променлив и е обусловен от светогледа на реципиента, който търпи във времето развитие (пак там, 116–123). В теоретико-емпиричното изследване статусът на личността-идеал на младия човек се анализира в контекста на тази концепция.

Същност на целта в педагогическата дейност и взаимодействие

Според философско-социологическото определение целта е мислен и желан резултат от някаква дейност. В педагогиката целта е мислен и желан (възможен и очакван) резултат от учебно-възпитателната дейност, като се отчитат благоприятните и неблагоприятните условия. С появата на теоретичната педагогика в началото на XIX и до първото десетилетие на XX в. въпросите за педагогическите цели придобиват първостепенно значение. Педагогиката се разделя на две равностойни и взаимосвързани части – телеология и методология. Педагогическата телеология обхваща проблемите, свързани със социалните изисквания към подготовката и развитието на човека, с целите и задачите педагогическата дейност и взаимодействие, както и подхода за тяхното формулиране. Това развитие е обусловено от възгледите на един от класиците на педагогическата наука Йохан Фридрих Хербарт (1776–1841), който създава една цялостна педагогическа система, в основата на която поставя целта на възпитанието. В своето произведение „Обща педагогика, изведена от целта на възпитанието“ той определя важното място на преднамереността при организирането на възпитаващото обучение, като посочва, че е изключително необходимо да знаем какво желаем да постигнем, когато започваме да възпитаваме, и какво изискваме да се възпитава. Немският педагог пише: „Целта на възпитателя трябва да бъде пред него като географска карта или евентуално като плана на един добре застроен град, при който посоките взаимно очертават еднакви форми и където окоето и без предварителни упражнения само се ориентира“ (Хербарт, Й., 1990, с. 34).

Сходен е възгледът на един от съвременните водещи учени в областта на педагогиката – Волфганг Брезинка, който подчертава, че няма възпитание без възпитателни цели, които като идеали и норми не са естествен факт, а културни или институционални – създадени са от хора, въведени и признати за действителни. В своите схващания той добавя, че смисълът на възпитанието е да съдейства на възпитавания да получи онези качества на личността, които означават способността да живее самостоятелно и свободно, като обединителното понятие за това е „способността да се справяш с живота“ (Брезинка, В., 1994, с. 44). Той посочва, че възпитателните цели са представите за идеалите на личността, които водят към отделни личностни качества или добро изпълнение на задачите. Те са съставна част от културата на всяко общество и важат за всеки негов член. Брезинка ги обособява на обществени, колективни и индивидуални идеали и ги определя за съществените и най-значимите възпитателни цели. Според него те са детерминирани от нарастването на количеството различни дейности, които трябва да изпълнява всеки човек в дадено общество. С обществената интензивност се увеличава и количеството на възможните възпитателни цели. Те са динамични и променливи в зависимост от културното развитие. В съвременния свят изискванията към отделния

човек се увеличават непрекъснато, а това предполага по-точна йерархия на възпитателните цели, която позволява ясно да се определят съществените и второстепенните. В своите схващания В. Брезинка посочва, че в педагогическата наука по своята същност някои от възпитателните цели могат да се характеризират и като неизменчиви, постоянни и универсални. По отношение на константността той извежда три комплекса, които счита, че са с най-голяма постоянност и най-широко разпространение.

✓ Първият комплекс постоянни възпитателни цели обхваща схващания, които още от Античността са известни като идеал на формалното образование на духовните сили. Това е идеалът на функционалната способност на психическите инструменти за ориентиране и действие, като възприятийна, волева и мисловна способност.

✓ Вторият комплекс универсални и константни възпитателни цели се описва с понятието „самодисциплина“, като способност за готовност и самодисциплинираност. Това са необходими придобити норми, поведение, добродетел, които са важна предпоставка за живота на личността.

✓ Третият комплекс константни възпитателни цели накратко може да се характеризира като способност за солидарност, социална компетентност и готовност за социално поведение (пак там, 44–46).

Важна постановка в схващанията на В. Брезинка е, че на метатеоретично равнище се извеждат понятия, бедни на информация, които остават константни, ако не се доведат до конкретизация. Като пример той посочва случая с възпитателни цели като „способност“, „добродетел“, „знание и умение“. Според него е необходимо те да се изяснят по съдържание чрез своите видови понятия, които изразяват качествата, принадлежащи към родовото понятие и са обусловени от тях – какъв вид способност, добродетел, знания и умения се изискват. Конкретното съдържание на определени видове подлежат по-често като възпитателни цели на промяна, отколкото съдържанието на стоящите над тях по-обща цели.

В. Брезинка, в средата на 90-те години на XX в., формулира своите изисквания за яснота при промяната и усъвършенстването на възпитателните цели, което е обусловено от настъпилите трансформации след края на Студената война, през 1991 г., и бързия темп на развитие на човешкото общество. На първо място той поставя необходимостта от разбиране и изясняване, че идеалите на личността за добър живот са неотменни, което е валидно за индивидуалния и обществения съвместен живот. Според него това са основните идеали, които важат за всички граждани, а заедно с това за идеалите, които са специфични за групите с особени задачи или особени убеждения. Второто изискване се отнася до признаване като възпитателна цел това, което е действителна цел. Възпитателните цели са идеални психически диспозиции или предвиждани качества на личността и трябва да се изразяват с приложими понятия. В контекста на това той посочва, че формулировките „разгръщане на

личността“ или „самоосъществяване“ не са възпитателни цели поради две основни причини. Първата от тях е, че не означават резултат, а процес. Втората причина е, защото планираният резултат от процеса – „всестранно развита“ или „самоосъществена“ личност – може да има всички възможни качества и не е показател за ориентиране. Паралелно с това той добавя, че не всичко, заложено в човека като възможност, заслужава да бъде „свободно“ или „напълно разгърнато“, или реализирано. Друго изискване, поставено от Брезинка, е да се отдава по-голямо значение на относително по-конкретни цели, от които всеки човек може да си представи за какво човек е подготвен, и по-малко значение да се отдава на най-абстрактните възпитателни цели. Необходимите относително голям брой възпитателни цели, съответстващи на отделните потребности, трябва да се поставят в конкретна последователност и да имат своя йерархия по отношение на основни и второстепенни възпитателни цели. На последно място в своите изисквания той поставя необходимостта от ясно познание на света и човека, за да се диференцират безполезните илюзии от богатите идеали. Той добавя, че е опасно, когато идеалите и възпитателните цели са „изнамерени мисловни образи, опростени конструкции, които бързо загубват връзката с човешката реалност, особено когато са много на брой и се комбинират в системи“ (пак там, с. 37). Необходимо е да се определят границите при осъществяването на възпитателните цели, което се отнася до способността на личността за рационална обработка на информацията, и да не се надценява самоуправлението, както и способността за вглъбяване и любов (пак там, 35–37).

В друг аспект на проблематиката в педагогическата телеология се поставят въпросите за педагогическата цел и пряката ѝ корелация с останалите компоненти на учебно-възпитателния процес – съдържание, методи, средства, форми за организация и контрол. В контекста на това се разглеждат статусът на целта спрямо останалите елементи от педагогическото явление, което се определя като вид връзка между два субекта, при която се предава/овладява частичен социален опит, или ограничено количество педагогическо съдържание, целенасочено и по специфично организиран начин (Попов, Л., 2006, с. 34). От определянето на целите в най-голяма степен зависи изборът на съдържание, методите и средствата на обучение и възпитание. Целта е в сложни взаимоотношения със средствата и условията. Взаимоотношението на цели и средства е важен проблем (Иванов, Ив., 2004, с. 103). Друга постановка относно статуса на педагогическата цел определя нейната детерминираност от съдържанието, средствата и резултатите. Този статус означава, че „когато се ориентира към избора и формулирането на дадена цел, ръководещият субект (възпитателят или учителят – б.а.) предварително взема под внимание: съдържанието, което ще разработва; средствата, които са необходими, и постигнатите до момента резултати от ръководените субекти (възпитаници или ученици – б.а.) – техните учебни постижения и равнища на възпитаност“ (Попов,

Л., 2006, 129–136). Вторият вид статус е детерминиране на съдържанието, методите, средствата и формите от целта, което означава, че „формулираната цел предполага избора на компонентите съдържание, методи, средства и форми“ (пак там, с. 134).

Съдържание на целта в педагогическата дейност и взаимодействие

Всяка епоха има своя идеал като педагогическа цел. В Античността идеалът е хармонично развитата личност – духовно-нравственото и физическото съвършенство, съчетано с политическа зрялост. През Средновековието това е идеалът за рицаря – благородство, вяност, служба за своя крал и Бог. В епохата на Просвещението идеалът е знаещият човек. Според руския философ и публицист Н. А. Бердяев (1874–1948), през първата половина на XX в., е необходимо да се насочи вниманието към идеала на човек-творец, осъществяващ своето призвание в света и реализиращ дадените му от Бога заложби. Цялостният идеален образ на човека е в смисъла на творческото му призвание, което може да се осъществи в различни сфери и в различни професии. Образованието предполага духовното израстване на човека, укрепване на неговата нравствена самодисциплина: то преобразува йерархичния смисъл, ценности, установки, мотиви на личността, извежда хармоничното съотношение на разсъдъчен, рационално-интелектуален, съзнателен, чувствен и деятелен човек (Бердяев, Н., 1994, с. 186).

Отделни изследователи в областта на историята на човешката еволюция извеждат идеята за историческия кръговрат, при който през определен период се насочва вниманието към идеи от миналото, забравени в конкретен етап поради общественото разбиране и културното развитие на даден социум, като се извежда тяхната значимост и актуалност. Този кръговрат може да се наблюдава и в историческото развитие на концепцията за педагогическата цел. Съвременният свят в търсенето на усъвършенстването на педагогическата цел се доближава отново към идеята на Античността.

Според Нел Нодингс педагогическите цели трябва да се осмислят от позицията на днешния ден. Те се различават не само по отношение на времето и културите, но и според индивидите дори в рамките на един и същи индивид. Определянето на някого за „най-великия“ или на определен принцип, добродетел или цел за „най-важните“ се сблъсква с плуралистичния подход на постмодернизма. Добродетелите не са качества на хората, а на взаимодействията и отношенията, което води до различия в интерпретацията и извеждането на разнообразни цели (цит. по: Иванов, Ив., 2004, с. 106).

В търсене на преодоляването в голяма степен на механичното запаметяване и възпроизвеждане, и не просто количествени показатели в учебно-образователния процес при предаването и овладяването на конкретни знания, уме-

ния, навици, възгледи и убеждения, норми и форми на поведение, ценности и отношения, е необходимо да се насочи вниманието към формиране на физиката и психиката, на устойчиви ценностни нагласи, разгръщане на таланта, създаване на трайно отношение към изкуството и философията. Този процес е път за формиране на човека чрез култивиране на система от граждански, нравствени и интелектуални добродетели. В този смисъл е важно да се посочи и да се следва постигането им в педагогическата реалност изведените от Жак Делор „Четири стълба на образованието“, с което формулира четири фундаментални цели на образованието, а именно:

1. Да се научим да знаем, което означава да овладеем способността да разбираме.

2. Да се научим да правим, така че да успяваме да бъдем градивни при всякакви условия.

3. Да се научим да живеем заедно, така че да участваме и да сътрудничим с останалите хора във всички човешки дейности.

4. Да се научим да бъдем, а това означава да се движим напред и се обуславя от предишните три принципа. Образованието трябва да се приема като цялостен жизнен опит, да се свързва не само с усвояването, но и с прилагането на наученото и да се фокусира както върху индивида, така и върху неговото място в обществото (цит. по: пак там, с. 112).

В контекста на тези четири фундаментални образователни цели можем да добавим идеята на Хауърд Гарднър, един от водещите учени и психолози в областта на когнитивното развитие и педагогиката със своята теория за множествената интелигентност, който посочва, че целта на образованието е да се помогне на хората да използват ума си по-добре. А според швейцарския биолог, психолог, логик и философ Жан Пиаже (1896–1980) принципната педагогическа цел в училищата трябва да бъде създаването на мъже и жени, които са в състояние да правят нови неща, не просто да повтарят това, което други поколения са направили.

Крайната педагогическа цел е не само възприемане на идеи и натрупване на знания, а преди всичко умение да се прилагат и дори да се извеждат новаторски възгледи. Това се реализира чрез провокиране на активност от страна на подрастващите. „Човек, който е само добре информиран, е най-безполезният досадник на божията земя...“, пише английският математик и философ А. Уайтхед (1861–1947). Културата е дейност на мислене и възприемане на красотата и благородните чувства, а разпокъсаните сведения, които се представят на подрастващия човек в организираното образование, нямат нищо общо с нея (Нисбет, Дж., 1994, с. 8).

От една страна, педагогиката е длъжна да направлява формирането на индивидуалността на личността, да способства за неговото самосъзнание и „самодейтелност“, а от друга – преследваната цел е формирането на човек, умеещ и желаещ да живее с другите хора, както и да възпита у него хума-

нистични идеали и ценности. Възпитанието и обучението съдействат за придобиването на индивидуални компетентности. Целите трябва да са насочени младият човек да бъде:

- учещ през целия си живот;
- да бъде страстен;
- да бъде готов да поема рискове;
- да бъде в състояние да решава даден проблем;
- да мисли критично;
- да може да гледа на нещата по различен начин;
- да може да работи самостоятелно и в екип с други хора;
- да бъде креативен;
- да се грижи и да усеща желанието си да е част от своята общност;
- да постоянства;
- да има почтеност и самоуважение;
- да има морален кураж;
- да може да използва света около него и да говори, пише и чете добре;
- истински да се радва на живота и работата си (Littky, D., 2014).

В съвременния свят изискванията към всеки човек, част от дадено общество, са свързани с притежанието на определени личностни качества, които са основна предпоставка за неговата социална и професионална реализация. В отделните концепции, част от теориите на личността, се дефинират различни по съдържание важни качества. На общо абстрактно равнище се наблюдава акцентиранието на т.нар. здрава личност, притежаваща някои от следните черти:

- способност да общува;
- добър слушател и съветник;
- креативност;
- силна убеденост;
- компетентност в някои области;
- грижа за здравето, външния вид и тялото, самочувствието и благоденствието си;
- позитивно отношение към хората и случващото се;
- приемане на другите хора каквито са и неналагане и опит да ги променят;
- емоционална стабилност;
- отговорност за собствената си съдба и развитие;
- адаптивност и адекватност;
- любопитство за новото;
- проява и самостоятелна обективност и мотивация;
- упражняване на предизвикателството пред нови цели и преживявания (Радев, П., 2013, 209–210).

Образователната система има своите цели. Тяхната йерархия е: глобални цели на средното образование, главни цели по степени на образование, общи цели по културно-образователни и професионални области, основни цели по учебни дисциплини, специфични цели по раздели и теми (Чавдарова-Костова, С. и др., 2012, с. 248). В настоящия закон за предучилищното и училищното образование, в чл. 5 (1), са обособени следните основни цели:

- ✓ интелектуално, духовно-нравствено, физическо, емоционално и социално развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик съобразно възрастта, потребностите, способностите и интересите му;
- ✓ съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност;
- ✓ придобиване на компетентности за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности;
- ✓ придобиване на компетентности за прилагане на принципите за устойчиво развитие;
- ✓ ранно откриване на заложите и способностите на всяко дете и ученик и насърчаване на развитието и реализацията им;
- ✓ формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот;
- ✓ придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите на
- ✓ демокрацията и правовата държава, на човешките права и свободи, на активното и отговорното гражданско участие;
- ✓ формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания;
- ✓ познаване на националните, европейските и световните културни ценности и традиции;
- ✓ придобиване на компетентности за разбиране на глобални процеси, тенденции и техните взаимовръзки;
- ✓ придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите, правилата, отговорностите и правата, които произтичат от членството в Европейския съюз (Закон за предучилищното и училищното образование, 2015).

В началото на XXI в. хуманитарните науки, в частност педагогиката, извеждат идеята за формирането на конкретни личностни качества, което може да се постави в зависимост и с представеното изискване на В. Брезинка относно формулирането на определено съдържание при поставянето на конкретна цел на педагогическата дейност и взаимодействие.

Осъществяването на педагогическата цел в социалната реалност е в зависимост от професионалната компетенция на педагога и от активността на подрастващия, неговото самостоятелно развитие и цялостност. Необходимо е педагогическата цел да е насочена не към формиране на възгледи и убеждения, а към развиване на личностни качества, които се възприемат от общество-

то като израз на индивидуалност. Паралелно с това достигането на хармония между външните влияния и вътрешните импулси за поведение, разкриване на противоречия в реалността, критичност към предлаганите отвън ценности и норми, и изграждане на творчески характер на всяка дейност на личността.

Постановка на емпиричното изследване

За целта на емпиричното изследване е подготвена една анкетна карта (вж. Приложение 1). В обобщен вид въпросите в анкетната карта могат да се обособят в три групи:

- Първата група включва въпроси, свързани с педагогическата цел и факторите, които имат силно влияние върху формирането на личността.
- Втората група съдържа въпроси, отнасящи се до личност – идеал/личност – пример на анкетирания, личното му отношение спрямо целенасочеността при постигането на определени стремежи.
- Третата група обхваща въпроси, извеждащи конкретни демографски данни.

Съдържателните въпроси са общо пет на брой, като четири от тях са открити, а един – закрит. Основанията за избор на открити въпроси са свързани със спецификата на самото изследване, а именно – откриване на качествата, които личността-идеал трябва да притежава. Изброяването на ограничен и определен от изследователя брой качества би ограничило респондентите и би ги подвело в логическата рамка и предпочитанията на самия изследовател. Поради това е предпочетен отвореният формат въпроси, при които изследваните лица могат свободно и съобразно своята гледна точка да изразят мнението си.

В анкетното изследване взеха участие 45 студенти от Факултета по педагогика на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, специалност Педагогика, първи курс, редовна форма на обучение. Участниците са подбрани с оглед на бъдещата им реализация като педагогически специалисти (учители, педагогически съветници, педагогически консултанти и др.), при които личната гледна точка за педагогическата цел има специфично място и влияе както върху обучението им по Педагогика, така и върху бъдещата им педагогическа дейност. Личните нагласи и ценности на педагогическите специалисти несъмнено играят двойствена роля. От една страна, те са филтър, през който се пречупват теоретичните концепции и идеи в педагогическата наука в хода на тяхното усвояване от отделната личност. От друга страна, педагогическия специалист несъмнено, със своите лични идеи и концепции, оформени в някаква степен в процеса на неговото висше образование, влияе върху педагогическите цели, които ще поставя в своята бъдеща професионална кариера. Ето защо за настоящето научно изследване представлява интерес гледната точка към педагогическата цел и към личността-идеал на бъдещите педагози, които

са в началния етап на своето обучение и все още не са повлияни в идеите и нагласите си от теоретичните парадигми в педагогическата наука. Това може да се заложи като първи етап на едно сравнително изследване върху влиянието на обучението във Факултета, като в края на тяхното обучение се изследва и анализира степента на промяна и устойчивост по отношение на съдържанието на педагогическата цел и личността-идеал.

Броят на изследваните лица, макар и не толкова голям, е обоснован от спецификата на изследването и от неговия сондажен характер. Ориентацията към основно отворени въпроси налага необходимостта изследователската извадка да се ограничи до обем, удачен за обработка, която ще позволи извеждането на фокусирани и достатъчно ясни резултати.

Аргументите, посочени по-горе, дават основание в изследването да се включат именно студенти от първи курс, специалност Педагогика, редовна форма на обучение, голяма част от които, традиционно, постъпват в Университета непосредствено след завършване на средното образование. В задочна форма на обучение присъства по-голям дял студенти, които, по един или друг начин, имат опит в образователната система и, в този смисъл, са повлияни от практическата педагогическа реалност във формирането на своите концепции за личността-идеал и за педагогическата цел като цяло.

Изследваните лица се разпределят по пол и възраст както следва:

✓ 35 са от женски пол (77,78%);

✓ 9 са от мъжки пол (20%);

✓ едно анкетирано лице не е посочило своя пол (2,22%).

От анкетираните студенти 91,11% са на възраст между 18 и 25 години, 8,89% са на възраст между 26 и 44 години.

Анкетното проучване е проведено през м. октомври, в началото на академичната 2016/17 година.

Методът, който е използван в изследването, е анкетиране, включващ математико-статистическа обработка на данните, количествен и качествен анализ, и описание на резултатите.

Първият въпрос от анкетната карта е открит и предполага изброяване на неограничен брой качества, които да се формират у младите хора в процеса на тяхното обучение и възпитание. Поради открития въпрос за анализ на резултатите е необходимо тяхното класифициране под определена категория (Бижков, Г., В. Краевски, 1999). В отделните науки, сред които психологията и педагогическата психология, разглеждащи качествата на личността, съществуват различни класификации. За методологична основа при извеждането на конкретни категории се използва една от водещите в педагогическата психология структура на човешкия характер, при която жизнената насоченост е определен като „водещ“ компонент на системата характер (по-подробно вж.: Десев, Л., 1999). В тази концепция **жизнената насоченост** се определя като съвкупност от потребности, интереси и идеали. Тя се формира под влиянието

на социални условия на живот и възпитание в процеса на човешкото развитие. В зависимост от преобладаващите потребности, интереси и идеали – морални, материални, духовни, лични, обществени и разнообразните отношения между тях, се формира своеобразен характер на човека, на неговите действия, мисли и преживявания. Жизнената насоченост има активна и действена роля, обуславяща избирателните отношения на личността към действителността.

Моралните и комуникативните свойства се определят като съвкупност от нравствени убеждения и морални привички, комуникативни особености, които се проявяват в общуването между хората и изразяват отношението на човека към човека, както и оценки и самооценки.

Волевите и интелектуалните свойства обхващат активност, организираност, твърдост и качества на мисленето. Волевите качества на характера са разнообразни в зависимост от трудностите и условията, при чието преодоляване се формират и проявяват. Те се обособяват в три основни групи:

1. Черти на активността или на постоянната готовност за действие и прилагане на собствените сили като решителност, самостоятелност, смелост и инициативност.

2. Черти на организираността, която се изразява в умението на човека да подчинява поведението и дейността си на определени принципи и да подрежда по значение целите и желанията си, и се проявява в самоконтрол, самообладание, дисциплинираност и увереност в собствените си сили.

3. Черти на твърдост, които са свързани с полагане на волеви усилия продължително време, като търпеливост, упоритост, постоянство, решителност и самообладание.

Познавателната дейност, по-специално мисленето и качествата на ума, а именно бързина, ясност, сила, дълбочина, продуктивност и критичност, обуславят човешкия характер и му придават определена уникалност. Наличието или липсата на гъвкав ум или закостенялост, инертност на мисълта, повърхност или дълбочина на мисленето, бърза или бавна ориентация в нови и сложни ситуации, слаба или много добра наблюдателност са важни особености като интелектуални или познавателни черти, част от качествената характеристика на личността.

Емоционални-динамичните прояви са съвкупност от чувства и темперамент. Безразличието, равнодушието, обичта или омразата характеризират качествените особености на личността. Темпераментът е относително устойчивата характеристика на човешкото поведение и определя качества на характера като уравновесеност или неуравновесеност, общителност или затвореност, повишен или понижен тонус (Десев, Л., 1999, 209–213).

Въз основа на посочената концепция личностните качества, които са посочени от анкетираните лица, се групират в четири групи, а именно: жизнена насоченост; морални и комуникативни свойства; волеви и интелектуални свойства; емоционални-динамични прояви.

Личностното формиране на младия човек не се осъществява само в училищна среда. То е синтез на потребностите на отделната личност и на обществото. В проблематиката за развитието на личността се разработват и извеждат схващания за социалната и биологичната му обусловеност. За личностното развитие на човека от съществено значение са социалната и природната среда. Социалната среда се определя като съвкупност от материални и духовни човешки ценности, съдържащи в себе си опита, натрупан в дейността и познанието, и съвкупността от социалните взаимоотношения, в които личността встъпва в процеса на общуването и дейността. Нейното влияние може да се обособи на две общи равнища. Първото от тях е на равнище макроструктура, като влиянието се осъществява чрез социално-политическото устройство, чрез степента на икономическо и духовно развитие и чрез жизнения стандарт, общочовешките и националните нравствени ценности и традиции. Второто равнище обхваща формалните и неформалните микроструктури, а именно семейство, приятелски кръг, професионални общности. В процеса на взаимодействията и взаимоотношенията си в тези структури човекът овладява натрупаният до момента социален опит, формира личностните си качества (Чавдарова-Костова, С. и др., 2012).

Вторият въпрос от анкетната карта е насочен именно към факторите, обуславящи личностното формиране. Той е формулиран по следния начин: *Кои два от посочените фактори имат най-силно влияние върху формирането на личността на младия човек? (Моля, оградете буквата пред избрания от Вас отговор!).* Този въпрос е затворен по своята същност и предполага посочването на два от изброените общо шест фактора, а именно:

- ✓ семейна среда;
- ✓ училищна среда;
- ✓ виртуална среда (интернет, социални мрежи);
- ✓ приятелска среда;
- ✓ медии (телевизия, радио, преса);
- ✓ и друго.

Изборът на факторите в анкетната карта е обусловено от значението на отделните микроструктури. В педагогическата наука училищната среда, семейната среда, приятелската среда и медиите са изведени като фактори и е подчертано тяхното съществено влияние. В последните десетилетия се представя и важността на виртуалната среда не само като място за общуване, но и като представяне на себе си, мислите и влиянието на останалите членове върху поведението на отделния човек. В исторически аспект появата и развитието на училището като институция е обусловено от културната среда, която изисква целесъобразно духовно и физическо развитие на всеки член на обществото. В този смисъл се изразява необходимостта от организирано образование, което се осъществява чрез училищното обучение и възпитание.

Третият въпрос от анкетната карта изследва личността-идеал на младия човек. Съдържателният анализ е в социалнопедагогически аспект на педагогическите цели и концепцията за две разновидности за представите за личността-идеал, а именно – **реалната личност и хипотетичната личност**.

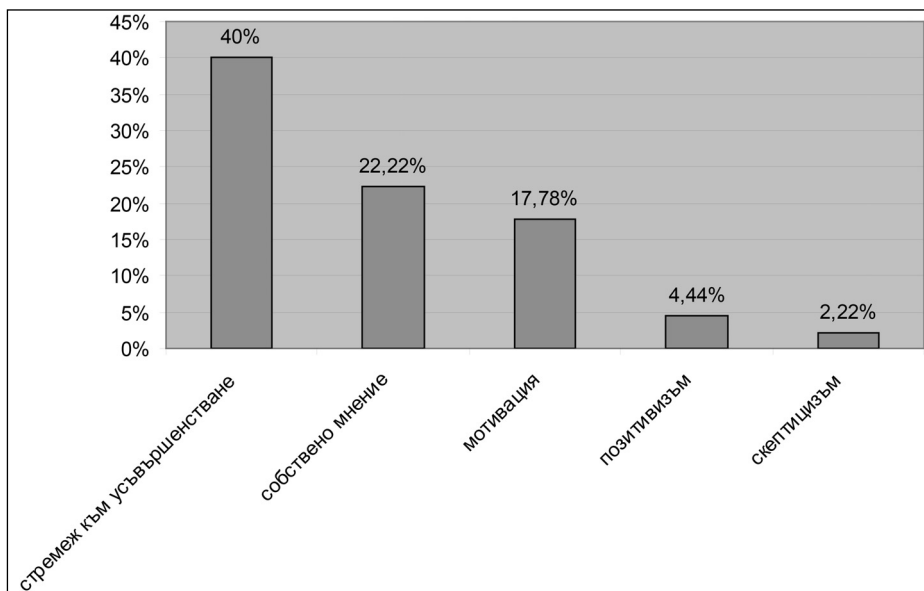
Резултати от емпиричното изследване

Основни качества, които са необходими да се формират у човека в процеса на образование

В контекста на представените концепции за педагогическата цел и значението на конкретното ѝ съдържание при формулирането като компонент в търсенето на определени качества на личността първият въпрос от анкетната карта проучва най-важните и значими качества, които трябва да се формират у младите хора в процеса на тяхното образование. Самият въпрос е формулиран по следния начин: *Какви качества трябва да се формират у младите хора в процеса на тяхното образование? (Моля, посочете качества, които според вас са най-важни и значими за човека!)*

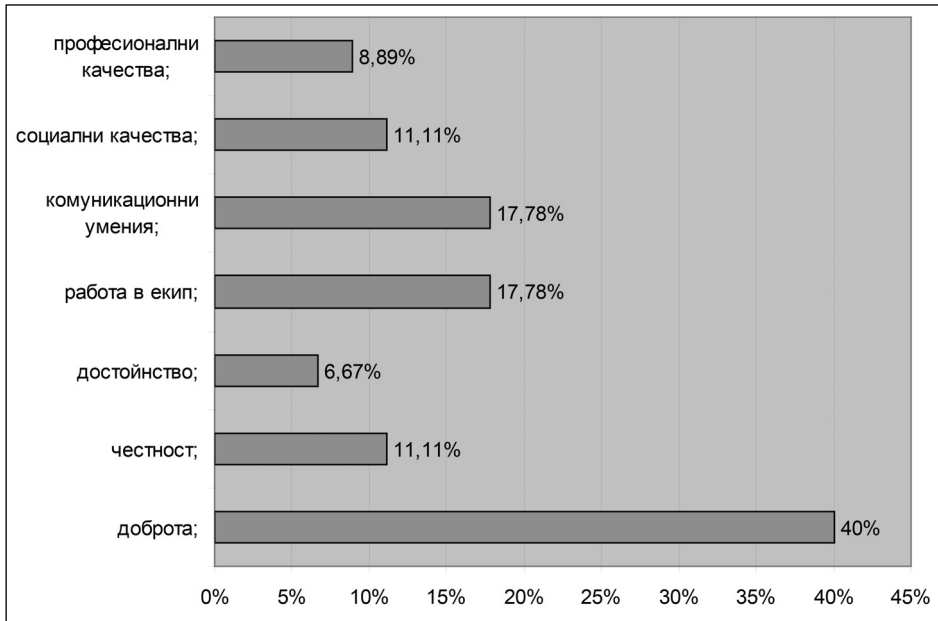
В контекста на изведената концепция чрез достигнатите резултатите от анализирането на данните се установява, че по отношение на жизнената насоченост могат да се изведат следните ключови понятия – скептицизъм, позитивизъм, мотивация, стремеж към усъвършенстване, собствено мнение. Анкетиранията лица посочват, че в края на своето образование младият човек в своята социална и професионална реализация е необходимо да се стреми към непрекъснато усъвършенстване (40%), да изразява своята позиция (22,22%), да проявява мотивация на поведение (17,78%), да притежава положително отношение към реалността (4,44%), а паралелно с това фактите и събитията от действителността да се поставят под съмнение (2,22%). По-конкретно данните могат да се представят по следния начин в графика 1:

За постигането на заложената цел на научното изследване и въз основа на посочените резултати, като се отчете високият процент, могат да се определят като значими личностни качества *стремеж към непрекъснато личностно усъвършенстване, излагане на собствено мнение и мотивация*.



Графика 1. Жизнена насоченост

В съвременната педагогическа наука се акцентира на формирането в подрастващия човек на професионални и социални качества. Притежанието на добродетел, честност и достойнство обаче не губи своето значение, а напротив, и това ясно се очертава като резултат в проучването на отношението на младите хора към формирането на определени качества – 62% от тях посочват, че човек трябва да притежава доброта. Често дискутиран въпрос е този за ценностната система на младото поколение. Посочва се идеята, че ценността и това да си добър и добродетелен вероятно се превръщат във все по-незначителни. Всяко общество, от хилядолетия насам, извежда определени морални норми, които поставя като изискване за притежание от всеки човек. Понятието „добро“ има своето философско измерение, а то се отнася до неговото собствено отношение и до взаимоотношенията с останалите хора, пряко е свързано с определени нравствени качества. В хуманистичната школа доброто се поставя в пряка корелация с човечността. В този смисъл, в морален аспект добро е това, което е хуманно, носи доброта и добрина, има полза за хората и съществата, а паралелно с това води до правилно развитие и прогрес. Добродетелта е качество на личността, което не губи своята значимост, независимо от епохата, в която живее и твори отделната личност. Тя се определя като положителна и ценна характеристика, фундамент като принцип и като добра в морален аспект черта, както и морално действие. В контекста на това „доброто“ заема своето важно място и в достигнатите конкретните резултати от настоящото проучване, които се представят на графика 2. От всички анкетирани лица 40% посочват, че човек трябва да е добър.



Графика 2. Морални и комуникативни свойства

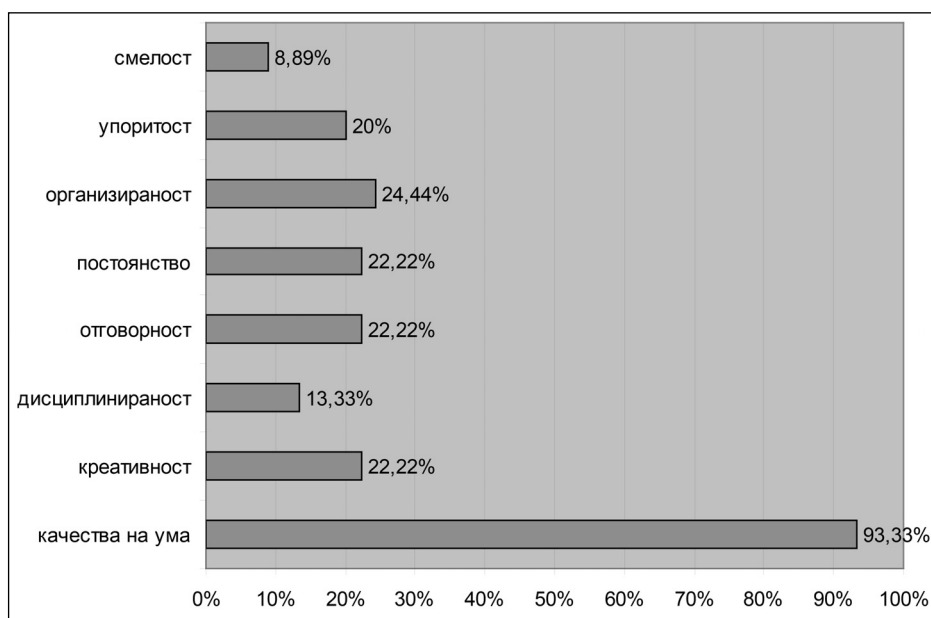
Паралелно с акцента върху формирането на определени нравствени качества, анкетираните лица подчертават значението на отделни качества на ума и извеждат важното място на интелектуалните свойства на човека. В комплексното анализиране на данните по отношение на волевите и интелектуалните свойства се извеждат следните резултати, а именно:

- 93,33% от анкетираните лица определят за важни качествата на ума и подчертават, че човек трябва да е креативен (22,22%).
- По отношение на волевите личностни качества се извеждат: организираност (24,44%), отговорност (22,22%), постоянство (22,22%), упоритост (20%), дисциплинираност (13,33%), и смелост (8,89%).

В анализа на данните прави впечатление, че анкетираните лица в настоящето научно изследване отдават голямо значение на идеята подрастващите в отделна педагогическа дейност „да се научат да мислят“, което е пряко свързано с останалите изведени качества на ума. Все по-често се дискутира и извежда значението на това в подрастващия човек да се формират качества, които са в пряка корелация с мисленето, което е основна предпоставка младият човек да изразява собствената си позиция, да отстоява принципите си, да има критичен и аналитичен поглед върху реалността, а заедно с това и основната идея за „учене през целия живот“. Конкретните данни провокират въпроса – доколко анкетираните лица считат, че те са научени да мислят? Това би могло да се определи и като идея за провеждане на други научни изследвания, посветени на този проблем.

Аристотел е онзи мислител, който още през Античността подчертава, че всяко знание трябва да е предпоставка за надграждането му. Утилитарният характер на знанията в последните десетилетия, преднамерено или непреднамерено, е изместен от идеята подрастващият като резултат от конкретна педагогическа дейност да възпроизвежда отделни натрупани знания. В този смисъл се проявява и схващането, че и при ясно дефинирана педагогическа цел качествено ѝ осъществяване е обусловено от учебното съдържание и адекватното приложение на методите във възпитанието и обучението, защото активността от страна на ръководения субект в конкретно педагогическо явление предполага и развитието, в известна степен, на отделните качества на ума.

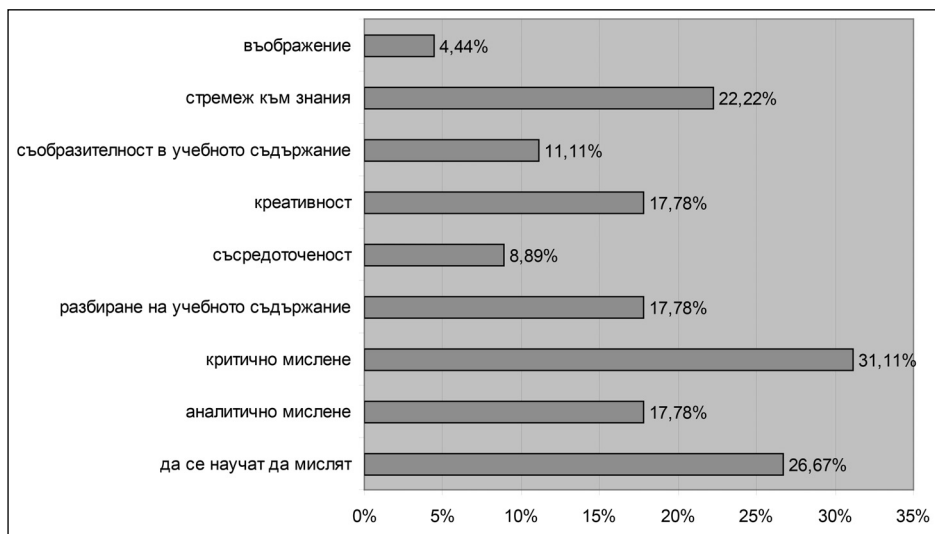
Конкретните резултати са представени на графика 3.



Графика 3. Волеви и интелектуални свойства

Мисленето е процес, който всеки човек трябва да овладее. Отделната личност в процеса на натрупване на социален опит изгражда своите структури на обяснение, начини на разбиране и стратегии за решаване на конкретни проблеми. Предварително формулираната крайна педагогическа цел обуславя избора на учебно съдържание, но преди всичко е важна предпоставка за прилагането на адекватни методи, чрез които то съзнателно да се овладее и да се даде реална възможност подрастващият да се изяви като мислеща и активна личност във възпитанието и обучението. Анкетиранията лица акцентират на формирането на критично мислене (31,11%) и като цяло подрастващият чо-

век да се научи да мисли (26,67%) и да се проявява непрекъснат стремеж към знания (22,22%). Паралелно с това те подчертават значението на: аналитично мислене (17,78%), разбиране на учебното съдържание (17,78%), съсредоточеност (8,89%), креативност (17,78%), съобразителност в учебното съдържание (11,11%), въображение (4,44%). Тяхното конкретно разпределение е визуализирано на графика 4.



Графика 4. Качества на ума

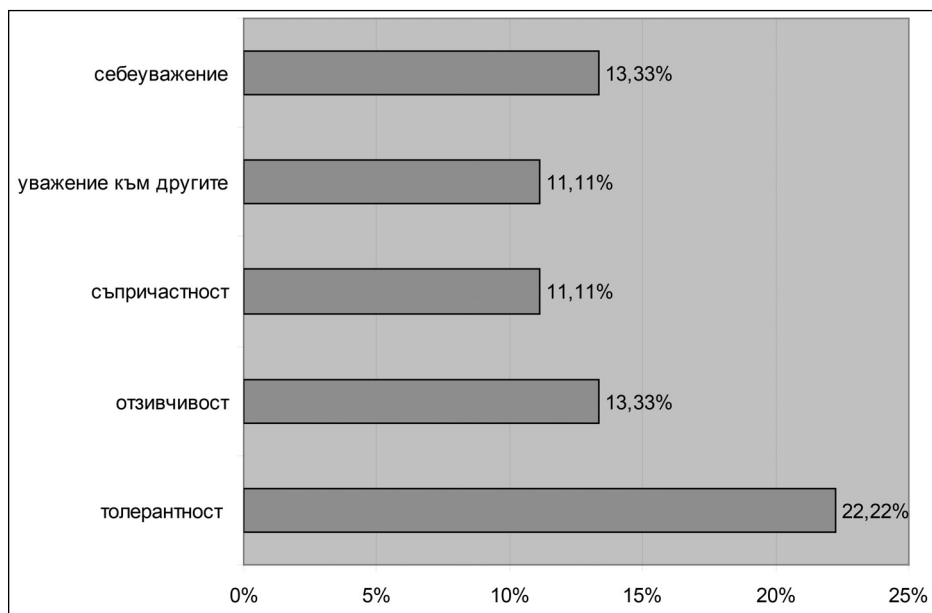
Въз основа на достигнатите резултати от анкетното проучване по отношение на волевите и интелектуалните свойства може да се изведат като най-важни следните личностни характеристики:

- качества на ума;
- организираност;
- отговорност;
- постоянство;
- креативност.

Относно емоционални-двигателни прояви на отделния човек анкетираните лица насочват вниманието и определят за значими качества на личността като: толерантност (22,22%), отзивчивост (13,33%), съпричастност (11,11%), себеуважение (13,33%) и уважение към другите хора (11,11%). Съотношението им е представено на графика 5. Отделният човек е част от дадено общество и неговата личностна и професионална реализация са в пряка зависимост от отношението му не само към действителността, но преди всичко към останалите хора, във взаимоотношенията му и общуването.

В първото десетилетие на XXI в., независимо от развитието на информационните и комуникационните технологии и киберобщуването, проявата на

посочените качества са значим признак за хуманност, присъща на човешкия индивид. Те са в зависимост и от нравствеността и ценностната система на отделния човек. В този смисъл са пряко свързани с формулировката и съдържанието на представата за „добър човек“.



Графика 5. Емоционални-двигателни прояви

В резултат на получените конкретни данни относно емоционални-двигателни прояви и за достигането на целта на научното изследване може да се изведе и определи толерантността като важно значимо качество, което да се формира като резултат в отделния индивид в процеса на образование. Понятието „толерантност“ в социалните и културните контексти описва поведение, маниери, подходи и отношения на подкрепа, разбиране и недискриминация към различния от теб човек, към малцинствени или слабо представени групи, или групи, които по някакъв начин са в неравностойно положение. То се поставя в зависимостта от това човек да се проявява като търпелив, либерален, човечен, добър, доброжелателен, добросърдечен и всеобхватен, всестранен.

В обобщен вид, в резултат на проведеното проучване важните качества, които трябва да се формират в подрастващия човек в образованието дават възможност да се формулира следния хипотетичен модел за личност-идеал като педагогическа цел: **добър и мислещ човек, притежаващ следните най-важни личностни качества:**

- доброта;

- умение за работа в екип;
- комуникационни умения;
- интелектуални качества;
- креативност;
- отговорност;
- постоянство;
- организираност;
- толерантност;
- стремеж към усъвършенстване;
- изразяване на собствено мнение.

От гледна точка на възприетата методология следва да се посочи и обособяването на отделните личностни качества, които са представени в таблица 1.

Таблица 1. Най-важни личностни характеристики

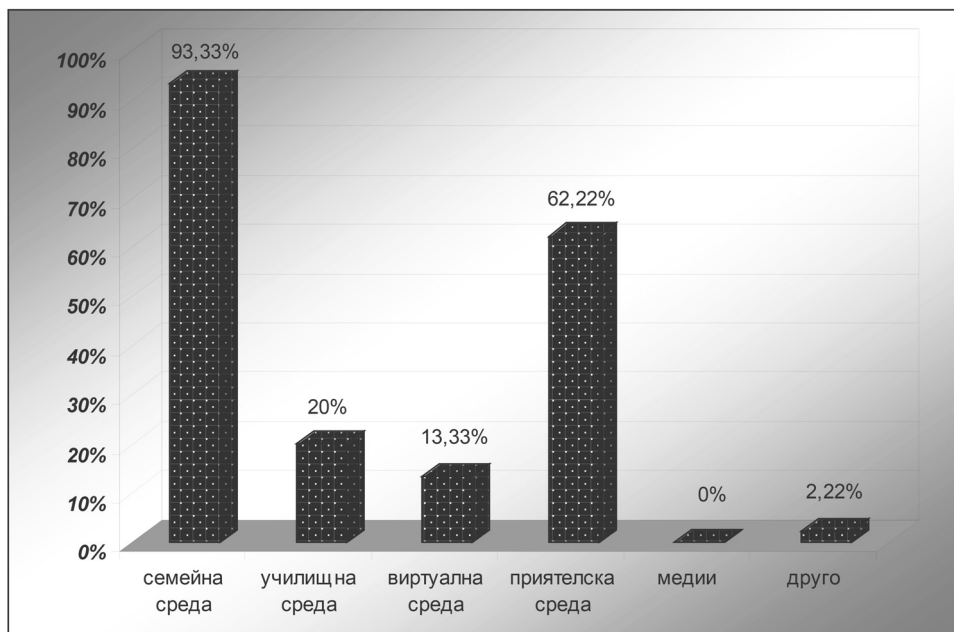
Жизнена насоченост	Морални и комуникативни свойства	Волеви и интелектуални свойства	Емоционални-двигателни прояви
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>стремеж към усъвършенстване;</i> ✓ <i>собствено мнение;</i> ✓ <i>мотивация</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>доброта;</i> ✓ <i>работа в екип;</i> ✓ <i>комуникационни умения</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>качества на ума;</i> ✓ <i>креативност;</i> ✓ <i>отговорност;</i> ✓ <i>постоянство;</i> ✓ <i>организираност</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>толерантност</i>

Вторият въпрос от анкетата е насочен към проучване мнението на младия човек и извеждане на най-важните фактори според него от социалната среда. Въпросът е формулиран по следния начин: *Кои два от посочените фактори имат най-силно влияние върху формирането на личността на младия човек? (Моля, оградете буквата пред избрания от Вас отговор!)*

Резултатът от направеното конкретно проучване показва, че според младите хора най-силно влияние върху развитието на личността на подрастващия имат **семејната** (93,33%) и **приятелската среда** (62,22%). Неочаквано за изследователя виртуалната (13,33%), а и училищната среда (20%) заемат незначителни дялове. Изненадващ е ниският процент на виртуалната среда. Едно от анкетираните лица посочва в „друго“ – „евентуални интереси/тренировки (спорт)“.

В педагогическата наука е утвърдено мястото на училището и значителното му влияние върху всеки подрастващ, но вероятно в стремежа си за промяна българската образователна система вместо максимално да приобщава подрастващия към своите цел и задачи, тя го отдалечава от себе си, което поставя под съмнение в известна степен идеята, че училището паралелно със семейството е основен фактор във формирането на отделната личност. Тези

мисли провокират формулирането на идея за търсенето на причините и отговор на въпроса защо? Конкретно резултатите са представени на графика 6.



Графика 6. Фактори, които имат най-силно влияние върху формирането на личността на младия човек

Посочените данни, получени в резултат на анкетното проучване, показват, че семейството не губи своето най-значимо място при личностното формиране на младия човек. Това представя идеята, че в съвременния „забързан свят“ родителите, независимо че нямат възможност да прекарват по-дълго време със своите деца, са основният фактор за формирането на отделната личност.

Личността-идеал на младия човек

В научното изследване е поставен проблемът за проучване на личността-идеал на младия човек, който е обхванат в третия въпрос: *Коя е Вашата личност-идеал/личност-пример и защо? (Моля, напишете!)*

Отговорите на зададения въпрос се групират по следния начин:

- баща ми – 8,89%;
- майка ми – 11,11%;
- еkleктичен идеал – 37,78%;
- творец в музикалното изкуство – 2,22%;
- автор на художествено произведение – 2,22%;

- актриса – 2,22%;
- баба ми – 2,22%;
- учителя ми – 4,44%;
- Иисус Христос – 2,22%;
- самият аз – 4,44%;
- нямам личност-идеал – 13,33%;
- без отговор – 8,89%.

Анализът на достигнатите данни показва, че голяма част от анкетираните лица (35,54%) поставят **реално съществуващата личност с изцяло положителни характеристики** за свой идеал. Изследваните лица посочват конкретни личности и аргументират своя избор, като представят техните положителни качества. Трима от общо четирима от анкетираните лица, които посочват за своя личност-идеал баща си, са от женски пол, което е интересно и се противопоставя на факт, излаган от педагогическата наука, че в много голяма степен лице от женски пол определя за своя личност-идеал представител от същия пол, и обратно. Това води до извеждане на идеята, че при своя избор човек да подражава и да се стреми да притежава определени качества дава превес на самата черта, а не толкова на отделната личност и неговата полова принадлежност. Друг важен момент е посочването от две анкетирани лица на учителя си като своя личност-идеал. Това в голяма степен обуславя и техния избор за конкретизирането на целта си професионално да се реализират в областта на образованието и самите те да станат учители, с качества към които се стремят да притежават. Конкретната обосновка на част от анкетираните лица е следната:

„Моята личност-идеал е целенасочена, спокойна и уверена в действията си, настойчива, когато се налага, и добра в отношението си към хората.“

„Моята личност-идеал е заместник-директорът на моето училище, защото за една година успя от възпитател да стане заместник-директор. Тя е човекът, благодарение на когото искам да стана учител.“

„Касандра Клеър, автор на няколко световно известни поредици. Тя е пример, че с постоянство и отдаденост човек може да остави нещо значимо.“

„Моят идеал е баща ми, защото той е най-организираният човек, когото познавам. Той никога не се отказва от целите си и винаги дава всичко от себе си.“

„Моята личност-идеал е моята майка. Защото тя е изключително силна, борбена и можеща личност. Всеотдайна до край и винаги довършва започнатото, поставяйки пред себе си нови цели. Ако след време постигна нейните резултати, ще бъда една достойна личност.“

Никой от анкетираните лица не посочва **селективен или едностранчив идеал**, както и **изцяло отрицателен идеал**.

Голяма част от анкетираните лица (37,78%) посочват **еклектичен идеал**. От получените данни следва да се изведе констатацията, че част от младите хора приемат за своя личност-идеал един сумарен модел, в голяма степен съвкупност от положителни качества на реално съществуващи личности. Ето конкретно позицията и обосновката на част от анкетираните лица:

„Вдъхновявам се от много известни, както и неизвестни личности – главно творци, хора на изкуството, но не следвам определен идеал. Не поставям граници на идеалите си, взимам по малко от всеки.“

„Аз имам повече от една личност за пример. Най-голямо вдъхновение и мотивация съм получила първо от майка ми, а след това от няколко изключителни личности от училище и университета – невероятни педагози и със специален подход в преподаването.“

„Моята личност за пример това са моите родители, защото са постигнали това, което искам и ме учат как аз да постигна своите цели.“

„Нямам конкретна личност, която да съм възприел за мой идеал, но уважавам хората, които притежават горепосочените ценности, които изброих (в отговор на въпрос 1 от анкетата, лицето посочва – търпеливост, стремеж към развитие, любов към знанието, толерантност и съпричастност към другите, любов към природата и животните – б.а.).“

„Моята личност-идеал са всички борбени жени, които сами и с много труд и мотивация постигат своите цели.“

„Мария Кюри. Защото освен, че е първата жена, получила Нобелова награда, но е и първият човек изобщо, който има две Нобелови награди за химия и физика. Образовала се е сама. Друг мой идеал е Тери Пратчет заради финансиране на изследвания за лекуване на Алцхаймер и други болести.“

„Майка ми; Гео Милев; Рада Госпожина; Майка ми е мой идеал, защото тя ме е направила каквато съм сега. Гео Милев е идеалист, борец за равноправието на хората и аз бих се борила за моите идеали, като него. Рада Госпожина ми е идеал, защото е чиста като човек и душа, и може истински да обича.“

„Нямам определен идеал, но се възхищавам на хора, които са интелигентни, умни, самостоятелни, хора, които не се страхуват да изразят и защитят позицията си, които сами с много труд са достигнали успеха си.“

В голяма степен представените качества на личността-идеал на всеки млад човек кореспондира с изведените от тях важни черти, които трябва да се формират в подрастващия човек в процеса на неговото образование, особено по отношение на целенасоченост, добродетел, уважение и подкрепа към другите, постоянство и борбеност. Определено част от тях се стремят да се превърнат в интелигентни, самостоятелни хора, които не се страхуват да отстояват принципите, възгледите и убежденията си, постигат успех с труд и проявяват уважение и подкрепа на другите хора. Конкретно качества на личността-идеал могат да се дефинират по следния начин:

- целенасоченост – 20%;
- добродетел – 17,78%;
- уважение и подкрепа към другите – 15,56%;
- постоянство – 13,33%;
- борбеност – 11,11%;
- сила – 6,67%;
- търпение – 6,67%;
- съпричастност – 6,67%;
- стремеж към лично усъвършенстване – 6,67%;
- толерантност – 6,67%;
- честност – 6,67%;
- трудолюбие – 4,44%;
- стремеж към професионално усъвършенстване – 4,44%;
- любов към природата и животните – 2,22%;
- дисциплина – 2,22%;
- принципност – 2,22%;
- упоритост – 2,22%;
- увереност – 2,22%;
- всеотдайност в действията – 2,22%;
- интелигентност – 2,22%;
- самостоятелност – 2,22%;
- изразяващ мнението си – 2,22%.

Част от анкетираните лица (13,33%) посочват, че **нямат личност-идеал**.

Някои от аргументират своята позиция по следния начин:

„Нямам конкретна личност, която да приемам за идол и на която да се стремя да подражавам. Целя да се образовам, реализирам – помагайки на поколенията след мен да се формират като добри и качествени личности, и да живеят свободно и щастливо тук.“

„Нямам пример за идеал, достатъчно ми е да постигна това, което ме удовлетворява. Не е нужно да следвам нечии чужди дела, аз искам да направя свои.“

„Нямам личност, на която да подражавам, защото според мен всички хора са различни, а и трябва да са различни и не бива да правим или да подражаваме на някого или заради някого.“

Съдържателният анализ на посочените аргументи насочва мисълта към понятието „подражание“, което вероятно анкетираните свързват с несъзнателното следване на определена личност-идеал. Основната идея на личността-идеал е изграждането на личността и формирането на определени личностни качества, но това не означава да губи своята идентичност и индивидуалност.

Две от анкетираните лица (4,44%) посочват **себе си за личност-идеал**. Ето и техните аргументи за това:

„Аз самият в най-добрата ми представа и идея за мен. Защото всеки трябва да се стреми да бъде най-добрият вариант на себе си.“

„Моята личност (идеал) е да осъзнавам моят вътрешен свят и околната среда. Искам това, защото ми доставя удоволствие.“

Посочените обосновки в някаква степен кореспондират с идеята за силен егоцентризъм и нарцисизъм, но отговор на въпроса в изследването не дава пълна възможност за интерпретирането на тези данни изцяло в тази посока.

Идеята за целесъобразност в постигането на определени стремежи

В последната си основна част анкетната карта съдържа въпроси, целта на които е да се проучи какво е житейското педагогическо мислене на младия човек относно идеята за целеполагане и целесъобразност в постигането на определени стремежи. В процеса на своето висше образование в специалност Педагогика студентите изучават учебни дисциплини, в които се анализира съдържанието на понятията „целеполагане“ и „целесъобразност“ в контекста на педагогическата телеология. При провеждане на емпиричното изследване преднамерено тези две понятия не са изяснени, защото се търси тяхното житейско педагогическо мислене.

Анализирането на получените данни от четвъртия въпрос в анкетната карта, който е *Каква е Вашата крайна цел във висшето Ви образование? (Моля, напишете!)* Резултатите показват, че 49% от анкетираните лица ще се реализират в научното направление на специалността Педагогика. Голяма част от тях посочват, че тяхната цел е не само да се реализират като учители, но и да се превърнат в полезни хора на себе си и на обществото, да работят за усъвършенстването на образователната система и в своята работа да мотивират децата да творят. Останалите 51% от анкетираните лица посочват, че тяхната крайна цел във висшето им образование е да усъвършенства себе си като личност.

Петият въпрос в анкетната карта е *Как конкретно ще постигнете посочената цел?* Неговата цел е да проучи доколко младият човек е наясно относно идеята за целесъобразност в постигането на определени стремежи и цели. Той кореспондира с четвъртия въпрос, при който се формулира крайна цел във висшето си образование. Анализът на данните показва, че младият човек насочва своите мисли към качествата, които трябва да прояви, без да акцентира на конкретно целеполагане и целесъобразни дейности. Само трима от общия брой анкетираните лица (45) посочват, че все още нямат конкретен план за действие, за да достигнат целесъобразно своята цел. Независимо от това може да се приеме и определи като адекватно, че при постигането на определена цел е необходимо проява на устойчива воля и значението на самото учене като процес за личностно развитие (37,78%) и полагане на труд (26,67%).

Определят се като важни и проявата на желание (22,22%), постоянство (20%), усилия (20%). Конкретно данните са следните:

- с *учене* – 37,78%;
- с *труд* – 26,67%;
- с *желание* – 22,22%;
- с *постоянство* – 20%;
- с *усилия* – 20%;
- с *упоритост* – 11,11%;
- с *целеустременост* – 8,89%;
- със *старание* – 6,67%;
- с *отговорност* – 4,44%;
- с *подкрепа от близки и преподаватели* – 4,44%;
- с *отдаденост* – 4,44%;
- с *интерес* – 4,44%;
- с *анализиране на наученото* – 2,22%;
- с *емоция* – 2,22%;
- със *стремеж към най-доброто* – 2,22 %.

Получените резултати показват, че младият човек не е наясно с идеята за целесъобразността, която означава определена последователност на действията на човека, който въз основа на своята мотивация да достигне до постигането на конкретна цел. Целенасочеността е характеристика и нагласа на личността, която се проявява в решителност и настойчивост в поведението на човек. Тя е свързана с разбирането на перспективите, точно планиране и отговорност. Достигането на определена крайна цел предполага мотивация и воля, на което анкетираните лица вярно акцентират, но паралелно с това важно място заема изпълнението на по-малки тактически и ситуативни цели.

Заклучение

Всяка историческа епоха поставя своите изисквания към отделната личност и това особено се проявява в съдържанието на педагогическата цел, която е обусловена от социалното, културното, политическото и икономическото развитие на дадено общество. В съвременния свят, с нарастването и усложняването на отделните основни и надстроечни компоненти, семейството запазва своето важно място при изграждането на конкретния човек. Изведените резултати в научното изследване относно основните и значими фактори във личностното формиране, дори и в малка степен поради обема на изследваните лица, показва, че училището като фактор намалява своето значително влияние.

Педагогическата дейност и взаимодействието с постоянно развиващия се човек и формирането на интелектуални, нравствени, социални и професио-

нални качества са фундамент на успешна реализация в настоящия и бъдещия живот. Концепцията за духовно-богат и успешен човек се явява важно социално изискване и значима педагогическа цел на съвременното възпитание и обучение. Младият човек в своето индивидуално развитие е целенасочен да се формира в нравствена, интелигентна, самостоятелна, отговорна и креативна личност, която не се страхува да отстоява принципите, възгледите и убежденията си, постига успех с труд и проявява уважение към себе си и другите хора. Това пряко кореспондира с концепциите в педагогическата наука по отношение на съдържанието на крайната педагогическа цел, както и със заложените цели за предучилищното и училищното образование в нормативната уредба на българската образователна система. Паралелно с това се доказва и поставената работна хипотеза на настоящето научно изследване, че в определена степен външно формулираната педагогическа цел съответства на идеята за основните ѝ компоненти в схващанията на младия човек, което съдейства за приобщаването му и реализацията ѝ. Въз основа на достигнатите резултати се формулира един хипотетичен модел на добра и мислеща личност-идеал, която да се осъществи в образованието. Представеният хипотетичен модел на личност-идеал като педагогическа цел съдържа значимите личностни качества и показва, че в реалността съществуват непреходни ценности, а това предполага, че по своята същност крайната педагогическа цел се характеризира с константност и динамичност. Акцентирането на развитието на интелектуални качества предполага извеждането на важното място не само на ясно и точно формулирана педагогическа цел, но и подчертава нейния статус и определянето ѝ като детерминанта по отношение на избора на: учебно съдържание, адекватни методи и средства за нейното постигане и превръщането ѝ в качествен резултат.

И ако в голяма степен младият човек е целенасочен в своите мисли и поведение, един от формулираните изводи в емпиричното научно изследване насочва към проблема за неясност в съзнанието му относно значението на идеята за целесъобразност. В контекста на това е възможно извеждането на два основни въпроса в педагогическата наука, а именно – в педагогическата дейност и взаимодействие насочва ли се вниманието на подрастващия към значението на адекватна с действителността цел и в каква степен се изяснява съдържанието на понятията „целенасоченост“ и „целесъобразност“? С това настоящето научно изследване би могло да провокира нови проучвания в проблематиката на педагогическата телеология, но в аспект и от гледна точка на най-важния субект в образованието, който е подрастващият.

ЛИТЕРАТУРА

- Бердяев, Н. (1994) Предназначението на човека. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. и В. Краевски (1999) Методология и методи на педагогическите изследвания. София-Москва: Аскони-издат, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Брезинка, В. (1994) Възпитателни цели: константност, промяна, бъдеще. – В: Компас: Чуждестранни педагогически публикации, кн. 5 и 9. София: Рекламно-издателска къща „Литера“.
- Български тълковен речник (1994) София, Наука и изкуство.
- Десев, Л. (1999) Педагогическа психология. София, Аскони-издат.
- Закон за предучилищното и училищното образование (2015) – *Държавен вестник*, бр. 79.
- Иванов, Ив. (2004) Теории на образованието. Шумен, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.
- Нисбет, Дж. (1994) „Мислещото“ учебно съдържание. – В: Компас: Чуждестранни педагогически публикации, кн. 3. София, Рекламно-издателска къща „Литера“.
- Попов, Л. (2006) Обектът на педагогиката. София, Издателска къща „Даниела Убенова“.
- Радев, П. (2013) Енциклопедия на науките за образованието. Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Радев, П. (2000) Тематичен енциклопедичен наричник по историческа педагогика. Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Радев, П. (2000) Тематичен енциклопедичен наричник по систематична педагогика. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Философски речник (2009) София, Книгоиздателска къща „Труд“.
- Хербарт, Й. (1990) Избрани педагогически произведения. София. Народна просвета.
- Цветков, Д. (1988) Общата педагогика като наука и учебен предмет. София.
- Чавдарова-Костова, С. и др. (2012) Педагогика. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Чакъров, Н. (1971) Педагогиката като наука. София.
- Чакъров, Н. (1980) Педагогическото взаимодействие. София.
- Littky, D. (2014) Big Picture. <http://www.ascd.org/publications/books/104438/chapters/The-Real-Goals-of-Education.aspx>.

Постъпила януари 2017 г.

Рецензент: проф. д-р Любомир Попов



АНКЕТНА КАРТА

Уважаеми колеги,

Анкетата, в която ви моля да вземете участие, е с научноизследователска цел, а именно да проучи разбирането на младите хора за значимите качества, като педагогическа цел, които са необходими да се формират у човека в педагогическата дейност и взаимодействие, кои фактори имат голямо влияние върху личностното му развитие и в каква степен пред младия човек е идеята за целесъобразност в постигането на определени стремежи.

Моля, следвайте инструкциите към всеки въпрос за начина на попълване на отговора.

Анкетата е анонимна – събраната информация ще бъде обработвана в общен вид.

Предварително благодаря за отзивчивостта!

1. Какви качества трябва да се формират у младите хора в процеса на тяхното образование?

(Моля, посочете качества, които според вас са най-важни и значими за човека!)

.....

.....

.....

.....

.....

2. Кои два от посочените фактори имат най-силно влияние върху формирането на личността на младия човек?

(Моля, оградете буквата пред избора от Вас отговор!)

а) семейната среда

б) училищната среда

в) виртуалната среда (интернет, социални мрежи)

г) приятелската среда

д) медии (телевизия, радио, преса)

е) друго *(посочете го)*

3. Коя е Вашата личност – идеал/личност – пример и защо? *(Моля, напишете!)*

.....
.....
.....
.....
.....

4. Каква е Вашата крайна цел във висшето Ви образование? *(Моля, напишете!)*

.....
.....
.....

5. Как конкретно ще постигнете посочената цел? *(Моля, напишете!)*

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Вашият пол е:

(Моля, оградете буквата пред избора от Вас отговор!)

а) мъж

б) жена

7. Вашата възраст е:

(Моля, напишете!)

8. Вие сте студент от специалност

(Моля, напишете!)

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 110

МОДЕЛИ НА ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В УЧИЛИЩНА СРЕДА

НЕДА ЖЕЧЕВА*

Резюме: Студията представя резултати от литературно проучване на съществуващите множество модели на интеркултурната компетентност, като са подбрани най-популярните и е анализирана възможността на всеки от тях за интеграция във възпитателната работа по отношение на формиране на интеркултурна компетентност в рамките на училищната среда. Представени са ключови идеи, подпомагащи формирането на интеркултурна компетентност в рамките на учебното съдържание по език.

Ключови думи: интеркултурна компетентност, интеркултурност, интеркултурно възпитание, модели на интеркултурна компетентност, култура

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE: INTERCULTURAL COMPETENCE MODELS IN SCHOOL ENVIRONMENT

Neda Zhecheva

Abstract: The present paper analyses the most popular among the multitude of intercultural competence models in terms of their suitability for inclusion in school environment with the aim of developing intercultural competence, as part of a literature review. Key concepts facilitating the development of intercultural competence are also presented, as well as the possibility of their integration in the language education curriculum.

Key words: intercultural competence, interculturality, intercultural education, intercultural competence models, culture

* Имейл: neda_zhecheva@abv.bg

Придобиването на интеркултурна компетентност в условията на динамичен, разкъсан от противоречия и локални военни конфликти свят вече не е необходимост, а жизненоважна предпоставка, която детерминира изграждането на пълноценни междуличностни отношения, сигурност и предвидимост в общуването. През последните години Европа е залята от невиджана мигрантска вълна, резултат от военните конфликти в Близкия изток, която кара милиони бежанци и икономически мигранти да търсят спасение или по-висок жизнен стандарт в различни държави от континента, включително и в България, като същевременно постепенно променят демографската, културна и религиозна карта на приемащите ги държави. Това създава предпоставки за конфликти както между представителите на етническото и/или религиозно мнозинство в дадена държава и малцинствата, така и между самите малцинства. Причините могат да се търсят в межкултурните различия, които по данни от изследване на Pew Research Center, цитирано от The Telegraph, предизвикват негативни реакции у гражданите на Европейския съюз по отношение на възможността за интеграция на мигрантите в приемащите ги държави-членки (Foster, 2016). Терористичните актове през последната година в по-голямата си част са предизвикани от омраза към мнозинството, което от своя страна обвинява в бездействие правителствата. Това води до маргинализиране на малцинствени групи, в резултат на което може да се ограничат възможностите им за включване в пазара на труда, да се повиши безработицата, а интеграцията да се проточва с години. Съществува и възможността някои членове на малцинствата сами да допринасят за тази маргинализация чрез нежелание за интеграция и съответно капсулиране в собствената общност, като по този начин проблемът се усложнява допълнително.

Именно с тези проблеми се занимава интеркултурното възпитание – то не означава асимилация, нито пък nihilism, напротив – за придобиването на интеркултурна компетентност е от изключителна важност развитието на критично мислене както към собствената култура, така и към чуждата. Погрешно е схващането, че чрез интеркултурното възпитание се цели приемането на чужди ценности като свои или загърбване на националните и патриотични ценности. Интеркултурната компетентност е комплекс от знания, умения и нагласи, свързани с изграждане на собствен мироглед, който включва и зачита светогледа на другия и води до осъзнаване, че собствената културна перспектива е само една от многото, стимулира критичното мислене и изгражда умения за сравнение и съпоставяне с цел отхвърляне, ако не на всички, то поне на повечето битувачи предразсъдъци, отнасящи се както от мнозинството към малцинствата, така и от малцинствата към мнозинството. Същността на интеркултурната компетентност я определя като възможно, алтернативно и дългосрочно решение на ескалиращата агресия, нарастващия брой военни конфликти и терористични актове при условие, че се формира навреме и се превърне в общественозначима кауза. Тогава резултатите няма да закъсне-

ят, но се налага спешно ускоряване на нейното формиране преди идеята за единство и интеграция в обществения живот да претърпи крах. В тази връзка трябва да се създаде атмосфера на желание за диалог и спазване на законите и моралните норми на поведение – както от страна на мнозинството, така и на малцинствата. Това е голямо предизвикателство, но училището има огромен потенциал да се справи с него, тъй като то е общност, в която, ако учителите и учениците съумеят да си сътрудничат и да изградят доверие едни към други, да положат усилия да осъществят интеркултурен диалог, може да се очакват благоприятни промени в посока мирно съвместно съжителство на различни култури в рамките на Европейския съюз.

Модели за формиране на интеркултурна компетентност

Основна цел на настоящата студия е представяне на някои от най-разпространените модели за формиране на интеркултурна компетентност, което ще бъде направено в хронологичен ред.

Първият модел, който ще бъде представен, е на Милтън Бенет.

Модел на Милтън Бенет

Моделът на Милтън Бенет за развитие на интеркултурна сензитивност (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) е сред класическите в тази област. Създаден е през 1986 г. и описва различните начини, по които хората реагират на срещата с културни различия. Състои се от шест стадия, представящи увеличаването на чувствителността към различията, или преходът от етноцентризъм към етнорелативизъм. Всеки стадий маркира определени нагласи, поведение и гледна точка. Моделът въпреки това „не проследява промените в нагласите и поведението, а по-скоро развитието на когнитивните структури на личността“ (Ганева, З., 2015, 29–30). Водещият принцип при този модел е, че повишаването на интеркултурната компетентност зависи от усложняването на опита на личността в областта на културните различия. Контактът на личността с хора, принадлежащи към различни култури, е условие за промяна на гледната точка на тази личност. Когато такава промяна се осъществи, това води до нови и по-сложни за решаване въпроси от интеркултурно естество. Възможно е преминаването от един стадий в следващия да не е напълно поради ненамиране на задоволителен отговор на някои въпроси. В този случай е възможно натрупаният опит да се разпредели между повече от една гледни точки. Въпреки тези временни „уединения“ движението между стадияте е еднопосочно, т.е. при възприемането на културните различия личността не може да се върне от по-сложен към по-опростен опит (пак там).

Самите шест стадия, както бе споменато по-горе, се разделят на три етноцентрични и три етнорелативистични етапа. Движението нагоре по скалата развива все по-етнорелативистична гледна точка. Това означава, че личността

възприема своята култура в контекста на други култури. Когато се достигне четвъртият етап, етноцентричните възгледи са заменени с етнорелативистични. Повечето хора достигат само до 3-ти или 4-ти етап, тъй като адаптирането към мисленето на другите или дори възприемането му е сложен процес, изискващ цялостна промяна на нагласите и поведението.

Шестте етапа са разделени в два основни стадия и са представени на фиг. 1.



Фигура 1. Модел за развитие на интеркултурна сензитивност (DMIS)

Етноцентричният стадий включва следните етапи:

1. Отричане на различията (*Denial*)

Характерно за този етап е, че личността възприема своята собствена култура като единствена и „най-правилна“. Другите култури или напълно не се забелязват, или не се отчитат разликите между тях, т.е. тук е налице отричане на факта, че съществуват културни различия. Дори когато бъдат попитани за собствената си култура, такива хора често изпадат в недоумение, тъй като не осъзнават, че тя може да упражнява някакво влияние върху ежедневието им. Често срещано е задаването на добронамерени, но наивни въпроси за други култури, като например „Имате ли телевизия в България?“, или правенето на толерантни, но повърхностни коментари като „нека другите ме оставят да си живея, и аз ще ги оставя да живеят както намерят за добре“. В някои случаи такива хора са склонни да дехуманизират другите, като предполагат, че различното им поведение се дължи на някакъв тип изоставане в интелектуалното или личностното им развитие. За този етап са характерни изолацията и животът в хомогенни групи, както и избягването и незабелязването на културните различия. Това допринася за липсата на възможност или мотивация за съзнателно развитие на знания, умения и нагласи, които биха подпомогнали отчитането и интерпретирането на културните различия.

В случай че даден ученик се намира на този етап в своето развитие по отношение на интеркултурната компетентност, то това би представлявало значително предизвикателство пред работата на педагога. Нуждата от подкрепа

е висока, като тя би следвало да бъде насочена предимно към осъзнаване на факта, че културни различия съществуват (Bennett, 2011).

2. *Защита (Defense)*

В етапа на „Защита“ личността възприема културните разлики предимно като поляризиращи действителността или като „ние и те“. Човек се чувства под обсада от хората, които са жертва на стереотипното му мислене, като се опитва да се защити от тях, „изграждайки“ стена между себе си и „другите“. Обикновено собствената култура се издига „на пиедестал“, а останалите се смятат за по-низши. Подобно йерархично възприемане на културата може да доведе до формиране на гледище сходно на социалния дарвинизъм, при което собствената култура се приема като връх на цивилизацията и прогреса. При такова схващане за превъзходство само изказване на позитивно мнение за друга култура или дори неутрален коментар могат да бъдат изтъкувани като атака.

Често срещана вариация („a common variation“) е „преобръщането“ (reversal) на двата полюса, при което собствената култура се подценява, а други култури са необосновано предпочитани.

При работа с подобни ученици педагогът отново е изправен пред голямо предизвикателство, дори по терминологията на автора – „максимално“ (maximum), тъй като, въпреки че е налице признаване на факта, че културни различия съществуват, те се възприемат като изцяло негативни и поляризиращи действителността. В този случай учителят би следвало да наблегне на универсалните неща, които сближават хората, като освен това създава умение за равно разпределение на критиката по отношение на различните и собствената култури (пак там).

3. *Минимизация на различията (Minimization of difference)*

Преобладаващият опит на този етап е достигането до интеркултурната сензитивност. „Защитата“ е отстъпила на осъзнаването на факта, че всички хора съставляват едно общо човечество, независимо от различните култури. Гледната точка се измества по посока на схващането, че дълбоко в себе си хората си приличат – физически/психологически или духовно. Но към това предположение за сходство се прибъгва и с друга цел, свързана с избягване на разпознаването и вникването в собствените културни модели, разбирането на „другия“, както и при нужда приспособяване към съответните обстоятелства. Чувството за общност с другите се гледа през призмата на етноцентризма – понеже всички си приличаме, то в ситуации на кроскултурно взаимодействие е достатъчно „да бъдем себе си“. Такова поведение може да бъде проблематично, тъй като липсват умения за критично възприемане на собствената и чуждите култури, за сравнение между тях и подходящо поведение във всяка култура.

На този етап, педагогът е изправен пред умерен тип предизвикателство. Понеже процесът на формиране на интеркултурна компетентност у учениците вече е в развитие, учителят до известна степен е „улеснен“, тъй като не започва

отначало, но все пак той/тя трябва да си постави такива цели, които да „отведат“ учениците на следващото ниво. Те включват развитието на културно самосъзнание и уменията за съгласуването на единство с разнообразие (пак там).

Етнорелативистичният стадий включва следните етапи:

4. *Приемане на различията на „другия“ (Acceptance of difference)*

На този етап преобладаващото преживяване на личността е това на приемане, т.е. тя възприема културните различия в контекст. Личността поставя както своето поведение и ценности, така и тези на другите в определен културен контекст, като осъзнава, че във всеки от тях могат да се открият повтарящи се образци на поведение и ценности. Различните от собствената култури се възприемат като даващи разумни алтернативи за организиране на човешкото съществуване. Налице е интерес по отношение на въпроса дали има друга култура, която би представлявала алтернатива на собствената. Това, разбира се, не означава отричане от собствената култура и изразяване на предпочитание към чужди ценности, а по-скоро приемане на различните реалности, оформени въз основа на светогледа, свързан с определена култура.

На този етап учениците се намират на задоволително ниво по отношение на развитието на интеркултурна сензитивност, следователно културните различия представляват не толкова голямо предизвикателство. Това засяга и работата на учителя, който вече има не толкова силно подкрепяща роля, както в предходните етапи, а по-скоро има за цел да провокира до умерена степен учениците, за да задълбочат още повече интеркултурната си сензитивност. Подходящи дейности са тези, които усъвършенстват уменията им за анализ на културни различия, както и такива за установяване на двусмислие при възприемането на определена култура и съответните за нея ценности (пак там).

5. *Адаптация към различните норми и ценности (Adaptation to difference)*

Преживяването, охарактеризирано като „Адаптация“ се отличава от тези в предходните етапи с това, че личността съзнателно променя перспективата си и целенасочено изменя поведението си, когато е в ситуация на интеркултурно взаимодействие. Това означава, че „Адаптацията“ е практическото приложение на „Приемането“. Личността трябва да се адаптира към условията, за да се осъществи ефективна комуникация с хора от различни култури. „Адаптацията“ може да премине в „интеркултурна емпатия“ – уменията за реорганизиране на опита/преживяването по начин, характерен за друга култура. Тази емпатия по отношение на чуждата гледна точка позволява вече модифицираното поведение да следва естествено опита/преживяването. По този начин се избягва престореността и липсата на автентичност при ситуация, изискваща промяна на правилата на поведение.

На този етап педагогът разполага с широк спектър от дейности за повишаване на интеркултурната сензитивност на учениците, като тези дейности би

трябвало да са с по-висока степен на предизвикателство в сравнение с тези от предходните етапи, тъй като учениците притежават достатъчно знания и умения, както и подходящо поведение, за да разрешават по-сложни практически казуси. Въпреки достигнатото високо ниво на интеркултурна сензитивност учителят все още има цели за изпълнение като развитие на когнитивна и интуитивна емпатия, както и обогатяване на поведенческия репертоар (пак там).

6. Интеграция на различията (Integration of Difference)

На този етап личността не се определя като принадлежаща към определена култура, т.е. тя е бикултурна или мултикултурна. Преживяването, наречено „Интеграция“, може се осъществи, когато личността съзнателно полага последователни усилия да развие високо ниво на компетентност по отношение на нови култури. То характеризира хора, които са прекарвали голяма част от живота си в чужбина, или такива, които са недоминиращи членове на дадена група, приспособили се към доминираща колониална култура (но не асимилирани). Подобна „маргинална“ културна идентичност позволява пълноценно участие в различни култури, благодарение на усвояния богат поведенчески репертоар, но и също така допринася за чувството да не си „на място“ в нито една култура.

За да предизвика учениците, педагогът трябва да доразвие уменията им за културна медиация, а за да окаже подкрепа, той/тя следва да представят стратегии за постигане на „конструктивна маргиналност“, т.е. да бъдат част от различни култури, но без да губят идентичността си (пак там).

Следващият модел, който ще бъде разгледан, е на Кристин Бенет.

Модел на Кристин Бенет

Моделът на Кристин Бенет е създаден през 1995 г. и е разработен с участието на Р. Ханви и други нейни колеги. При него се очертават два етапа на формиране на интеркултурна компетентност – състояние на „неправдоподобност“ и състояние на „правдоподобност“.

За първия етап е характерно, че „културното различие не може да се приеме като „нормално“ следствие от културния опит“ (Иванов, 2003, с. 5). Както при първоначалните етапи на предходния модел и тук характерно е, че личността има само повърхностна представа за межкултурните различия, придобита най-вече чрез екскурзии в чужбина или от литературни произведения, филми и медии. Чуждата култура е смятана или за по-нисша и „неправилна“, или в някои случаи се идеализира. Стереотипното мислене и предразсъдъците пречат за обективното възприемане на културната реалност. Освен това личността е склонна да отбелязва само приликите между различните културни групи, като игнорира различията. Съществува и тенденция за съчувствие и идентификация с културно различните, но тя е избирателна и разчита на пренебрегване на различия, които не съвпадат с представата за универсалността на хората (пак там).

През етапа, наречен състояние на „неправдоподобност“, педагогът трябва да възпита емпатия, готовност за приемане на различията, толерантност към

двусмислието, отхвърляне на стереотипното мислене, както и приемане на чуждите културни представи за валидни. Т.е. тук възпитателните цели са сходни с тези, обхващащи първите три етапа на модела на Милтън Бенет.

Вторият етап, или състояние на „правдоподобност“, е характерен с това, че културните различия се възприемат като „нормални“ от позициите на житейския опит. Изучаването на другите култури се оценява като ценно, като различията не се пренебрегват и генерализират, а личността се опитва да вникне в тях и да ги изследва чрез опита. Налице е позитивна нагласа спрямо различията, както и желание за поглед отвъд даден стереотип. Собствената култура се приема не като универсална, а като една от многото. Личността изпитва нужда от установяване на интеркултурно сътрудничество и повишаване на нивото на интеркултурната си компетентност.

Състоянието на „правдоподобност“ е сходно с последните три етапа на модела на Милтън Бенет, като и тук възпитателните цели са свързани по-скоро с усъвършенстване и поддържане на нивото на интеркултурна компетентност, както и изправяне на учениците пред по-сериозни предизвикателства като например задача в контекста на кооперативното учене с участието на представители на различни етноси.

Сравнявайки модела на Кристин Бенет с този на Милтън Бенет, може да се направи изводът, че разгледаният модел е обобщена и „компресирана“ версия на предходния описан модел, но по мое лично мнение това генерализиране възпрепятства по-детайлното очертаване на различните етапи и състояния, през които минава личността, за да формира интеркултурна компетентност. Разбирането и разграничаването им е важно, тъй като чрез очертаване на спецификите педагогът би могъл да набележи ясни цели и да разработи подходящи дейности за всяко ниво, което би било значително по-трудно при една генерализация на етапите.

Следващият модел, който ще бъде представен, е на Майкъл Байръм.

Модел на Майкъл Байръм

Този модел е разработен през 1997 г. под името „Модел на интеркултурна комуникативна компетентност“ (Model of Intercultural Communicative Competence). Той е създаден от изтъкнатия британски професор Майкъл Байръм от университета в Дърам, смятан за световен авторитет в областта на интеркултурната комуникативна компетентност, билингвалното обучение и обучението на учители за работа в интеркултурна среда.

Преди представянето на модела в детайли е необходимо да се обърне внимание на някои от ключовите термини и постановки във философията на М. Байръм по отношение на развитието на интеркултурна компетентност, с акцент върху комуникативния ѝ елемент, с цел по-добро разбиране на компонентите на самия модел.

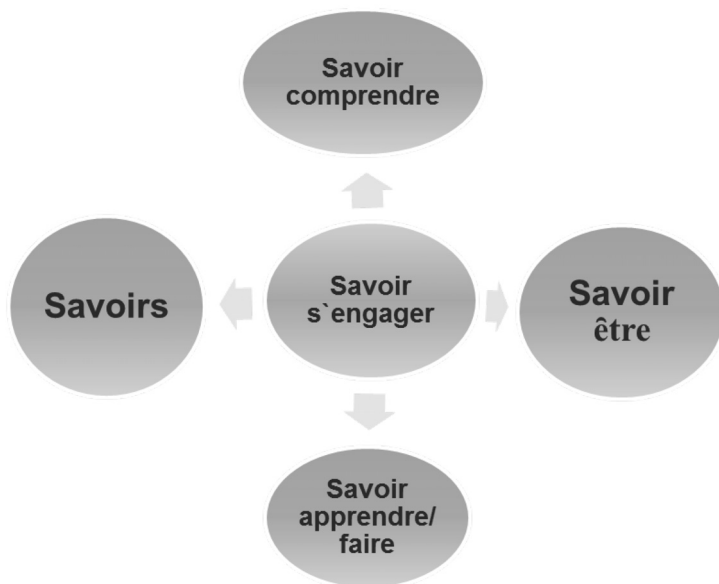
Тук акцентът пада до голяма степен върху учителя по чужд език като „медиатор“ и „съветник“ (guide), насочващ учениците в света на интеркултурните

взаимоотношения, като същевременно самият той предварително е достигнал високо ниво на интеркултурна комуникативна компетентност. Учителят трябва да съумее да създаде подходящите дейности и да подбере „автентичен“ учебен материал (authentic texts), както и да подпомага процеса на формиране на знания, умения и навици, като крайната цел е трансформация на личността на ученика в интеркултурно компетентна личност. Всичко това се случва в контекста на един урок по чужд език. Несъмнено Байръм поставя на учителите амбициозна задача, но съдейки по многобройните му публикации, тя е не само възможна, но и постижима, ако самите учители са мотивирани и самите те също желаят да се самоусъвършенстват като личности и професионалисти.

Байръм поставя специален акцент върху използването на „автентични“ текстове, представляващи например статии, брошури, картички, художествена литература и др., които биха дали най-точна представа за конкретна култура и хората, принадлежащи към нея, вместо да се прибегва до адаптираните текстове, характерни за повечето учебници по чужди езици. Освен това той критикува поставянето на културно съдържание в учебниците в рамките на една или две отделни страници, а предлага интегрирането им в рамките на учебния материал, тъй като често, когато учителят види отделна секция под името „Култура“, той смята това за нещо допълнително, което може да се пропусне, тъй като не е важно. Именно срещу това остаряло мислене на учителите по чужди езици се бори Байръм, т.е. че приоритетно е усвояването на граматически структури и като цяло поставянето единствено на лингвистични цели в урока по чужд език. Според него това мислене е безвъзвратно остаряло и е нужно учителите да могат да се адаптират към изискванията, които поставя съвременето, а именно съжителството в мултикултурна среда, което предполага включването на съответните цели в рамките на чуждоезиковото обучение, може да се добави и в езиковото обучение като цяло. Все пак езикът е средство за общуване между хората и като такова би трябвало да ги свързва, а не да ги разделя. В подкрепа на казаното Байръм отбелязва, че фокусирайки се единствено върху постигането на лингвистично съвършенство, наподобявайки говорещите конкретния език като майчин, учителят кара учениците да се отдалечат от собствената си култура и да приемат факта, че носителят на майчиния език (native speaker) има предимство в комуникативния акт (Byram, 1997, p. 10). Това пречи на придобиването на интеркултурна компетентност, тъй като на ученика не се предоставя равна възможност да изрази своята гледна точка. Именно поради тази причина учителят трябва да преподава езика с мисълта, че чрез усвояването му учениците ще могат да сравнят своята собствена култура с тази на говорещите съответния език като майчин, и по този начин да комуникират открито, създавайки пълноценни взаимоотношения в рамките на чуждата култура. За да опише този нов тип комуникиращ човек, Байръм въвежда термина „интеркултурен говорител“ (intercultural speaker). Той го дефинира като „някой, който има способността да общува с „различ-

ните“ и да възприема различни перспективи и светоглед, като осъзнава, че хората, принадлежащи към различна култура интерпретират различията по собствен начин“ (Вугат, 2001, р. 5).

Горепосочените идеи и концепции на Байръм служат за цялостното разбиране на неговия модел, който е представен схематично на фиг. 2.



Фигура 2. Модел на интеркултурна комуникативна компетентност (Model of Intercultural Communicative Competence)

Моделът на Байръм включва следните компоненти: *Savoirs*, *Savoir comprendre*, *Savoir apprendre/faire*, *Savoir s'engager* и *Savoir être*. Първият от тях е:

- *Savoirs (Knowledge) – Знания*

При описването на този компонент Байръм няма предвид само поставяне на акцент върху знания за конкретна култура, а даване на приоритет на знания за това как функционират социалните групи и идентичности (собствената и другите). Като например, ако предварително е известно кой е субектът на общуването, то за полезно се считат дори знанията, свързани с ежедневието му. Като допълнителни знания могат да се посочат: знания за собствената държава и тази на събеседника, както и за цялостния процес на общуване на лично и обществено ниво. Накрая може да се обобщи, че двете основни измерения на компонента „Знание“ са: знания за социалните процеси и знания за примери за тези процеси (или как „различните“ хора възприемат себе си на практика).

Според Байръм учителят не бива да се фокусира само върху предаването на знания, а от изключителна важност е и усвояването на умения за съпоста-

вяне на различни гледни точки, за безпристрастност по отношение на собствената култура, с цел установяване на възможни погрешни интерпретации на нещо написано или изречено от някой с различна социална идентичност.

Следващият компонент в модела на Байръм е:

- *Savoir comprendre (Skills of interpreting and relating)* – Умения за интерпретация и съотнасяне.

Този компонент от модела на Байръм представлява способност за документиране и интерпретиране на събитие в рамките на различни култури и уменията да се сравни със собствената култура.

Третият компонент е наречен от автора:

- *Savoir apprendre/faire (Skills of discovery and interaction)* – Умения за откриване и взаимодействие.

Представлява способност за придобиване на нови знания за културата/културните практики и за боравене със знания, нагласи и умения според ограниченията, поставени от комуникацията в реално време.

Четвъртият компонент е:

- **Savoir s'engager (Critical cultural awareness)** – **Критична културна осъзнатост.**

Това са най-значимите умения и тяхната важност е свързана с възможността за критична оценка на убежденията, ценностите и поведението на другите, както и своите собствени.

Последният, пети компонент е:

- *Savoir être (Attitudes)* – Нагласи

Байръм поставя този компонент в основата на интеркултурната компетентност. Той се изразява в притежаването на нагласи и ценности, присъщи на интеркултурния медиатор, като: любопитство, откритост, способност за поглед върху собствената култура от перспективата на „различен“, непринадлежащ към нея човек. Това се изразява в способността за „откъсване“ (detaching) и „децентрализиране“ (decentering) от своята собствена култура, за допускане на друга гледна точка и за осъзнаване, че собственият светоглед не е единствен и най-правилен.

Важен извод според Байръм е, че целта на преподаването не е свързана с опит за промяна на ценностите на учениците. Тя се състои в това да направи ценностната им система ясна, видима и осъзната при изказването на оценка или мнение за „другите“. Но това не означава, че една позиция, свързана с определени ценности, не заслужава да намери място във всеки един час по език особено ако се отнася до уважение на човешките права и зачитане на човешкото достойнство като основи на демократичното общуване в съвременния свят (Вугам, 2011).

Моделът на интеркултурната комуникативна компетентност, създаден от М. Байръм, обхваща цялостно и в пълнота компонентите на интеркултурната компетентност, като включва класическите за всяка компетентност измерения знания, умения и нагласи. Подробно се разяснява съдържанието на всеки ком-

понент или целите, към които следва да се стреми учителят. Централно място в модела заема фигурата на учителя по език като пример за успешен интеркултурен медиатор, което предполага и задълбочена подготовка и желание за усъвършенстване от негова страна.

Следващият модел, който ще бъде разгледан, е моделът на Дарла К. Диърдорф.

Модел на Дарла К. Диърдорф – Процесен модел на интеркултурната компетентност

Процесният модел на интеркултурната компетентност е създаден от Дарла Диърдорф през 2006 г., което го прави най-новият от всички описани дотук модели. При него интеркултурната компетентност се разглежда като процес, който никога не свършва, тъй като ученикът не спира да усъвършенства способностите си и с течение на времето претърпява трансформация към интеркултурно компетентна личност (Deardorff, 2006).

Самият модел е кръгов и представлява преминаването на личността от едно измерение на интеркултурната компетентност в друго, визуално представено чрез стрелки (както се вижда от фиг. 3 по-долу). Според Диърдорф интеркултурната компетентност се състои от следните измерения или компоненти: нагласи, знания и разбиране, вътрешни и външни за личността резултати.

Нагласите включват: уважение към различните култури; откритост или способността за въздържане от изразяване на прибързани оценки и мнения, както и поддържане на нагласи като любопитство и откривателски дух (толерантност към двусмислието).



Фигура 3. Процесен модел на интеркултурната компетентност

Измерението „знания и разбиране“ съдържа: задълбочени културни познания, културно себеосъзнаване, както и социо-лингвистична осъзнатост. Тук под „разбиране“ Д. Диърдорф включва умения като: слушане, наблюдение и оценка, анализиране, интерпретиране и съотнасяне.

Вътрешните резултати се свързват с информираното преобръщане на светогледа – към адаптивност, гъвкавост, етнорелативистични възгледи и емпатия.

Последното измерение от модела на Диърдорф се нарича „външни резултати“. Те се изразяват в провеждането на ефективни и съответстващи на интеркултурната ситуация комуникация и поведение.

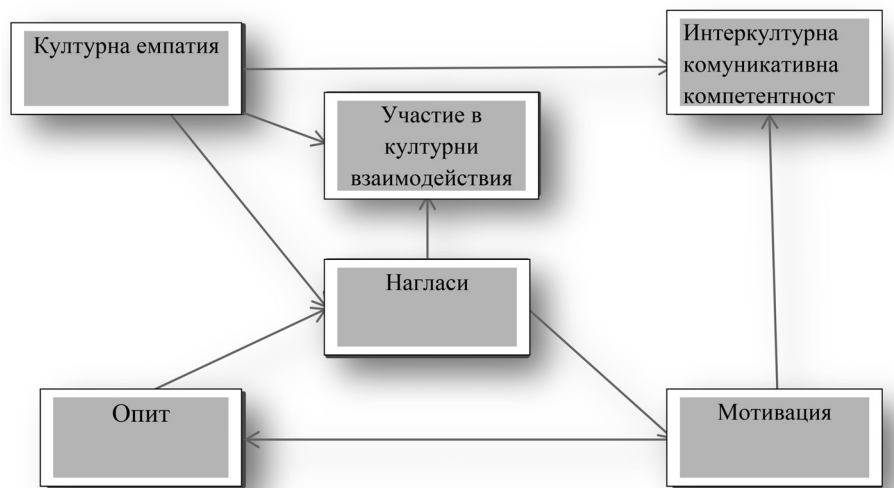
Диърдорф отбелязва, че движението по модела следва да става от личностно ниво (нагласи) към междуличностно/интерактивно ниво (резултати). Въпреки това моделът може да бъде и „отворен“, т.е. позволява личността да се движи свободно между различните измерения понякога напред, друг път назад, например за да затвърди дадено понятие с което се е срещнала преди. Отбелязва се, че степента на интеркултурна компетентност се определя от степента на усвояване на основните елементи (измерения).

Моделът е използван от изследователя за установяване и оценка на нивото на интеркултурна компетентност на студенти от висши училища в САЩ.

Дарла Диърдорф представя модел на интеркултурната компетентност, който поставя акцент върху процесуалната ѝ природа. Останалите описани модели също разглеждат интеркултурната компетентност като процес, но тук самият модел е изцяло изграден на основата на този факт.

Модел на Арасаратнам

Този модел на интеркултурната комуникативна компетентност е разработен от L. Arasaratnam в сътрудничество с M. Doerfel през 2008 г. и е един от най-новите модели (Arasaratnam, 2009, p. 2). Въпреки наличието на множество модели на интеркултурната компетентност авторите аргументират нуждата от създаването на още един с факта, че повечето от най-популярните инструменти за измерване на интеркултурна компетентност не са тествани в разнообразна културна среда, някои от тях не са използвани в скорошни изследвания или не измерват комуникативния аспект на интеркултурната компетентност. Следователно като алтернатива те предлагат своя модел, основан на трите измерения на интеркултурната компетентност – когнитивно, афективно и поведенческо. Разработени са следните 5 айтема, които да съответстват на тези измерения – нагласи към чужди култури, етноцентризъм, мотивация, участие в културни взаимодействия и интеркултурна комуникативна компетентност. След провеждане на емпирично изследване със студенти от Австралия авторите откриват зависимости между някои от дефинираните айтеми, които оказват влияние върху формирането на интеркултурна комуникативна компетентност. По този начин авторите съставят своя модел, който е представен визуално на фиг. 4.



Фигура 4. Модел на интеркултурната комуникативна компетентност на Арасаратнам

Според авторите емпатията може да повлияе формирането на интеркултурна комуникативна компетентност както пряко, така и индиректно чрез участието в културни взаимодействия и възприемането на дадени нагласи към чуждите култури, които от своя страна се влияят от интеркултурният опит и наличието на културна емпатия. Нагласите повлияват желанието за участие в културни взаимодействия и мотивацията за компетентно общуване в мултикултурна среда, която от своя страна влияе върху придобиването на опит в резултат от интеркултурно общуване. Освен емпатията другата независима променлива, която директно повлиява формирането на интеркултурна комуникативна компетентност, е мотивацията за компетентно общуване в мултикултурна среда. Освен тези взаимовръзки авторите установяват силна негативна зависимост между етноцентризма и формирането на интеркултурна комуникативна компетентност. Според авторите едно от предимствата на техния модел е, че той е тестван в културно разнообразна среда, с изследвани лица от различни националности, т.е. може да се смята, че би работил добре в различни културни контексти. Този инструмент е все още обект на доусъвършенстване и авторите посочват нивото на владеене на английски език от изследваните лица като предизвикателство, с което трябва да се справят, тъй като не всички студенти владеят английски език на еднакво високо ниво. Това би могло да окаже влияние върху разбирането и правилното тълкуване на смисъла отделните айтеми.

Едно от предимствата на модела на Arasaratnam и Doerfel е, че той е разработен въз основа на емпирично изследване сред културно разнообразна група от изследвани лица, т.е. може да се говори за пряка връзка

с реалността и практиката. Освен това той ясно показва съществуващи зависимости между различните измерения на интеркултурната компетентност (с акцент върху комуникативния ѝ аспект), което би било полезно за установяването на нивото на интеркултурна компетентност на дадено изследвано лице. Моделът обаче не дава конкретни насоки за формирането на интеркултурна компетентност и отделните измерения, които я изграждат. Освен това моделът не е тестван с ученици, за да се установи дали е приложим в училищна среда.

* * *

Съществуващите модели за развитие на интеркултурната компетентност притежават необходимия възпитателен и образователен инструментариум, необходим за постигането на гореспоменатите образователни измерения на интеркултурността и изграждането на подходящи личностни качества. Тези модели имат универсален характер и представляват съвкупност от знания, умения и навици (в литературата се срещат и като „отношения“, „нагласи“ или „мотивация“). Все пак прилагането на съществуващите модели за развитие на интеркултурна компетентност в нашите условия трябва да става след отчитане на конкретиката и спецификата на българската учебна среда.

Интерес представлява фактът, че се разработват модели по отношение както на понятието „интеркултурна компетентност“, така и на другото сходно – „интеркултурна комуникативна компетентност“. Според Я. Тоцева „това би могло да означава, че авторите правят разлика между тях, или пък, че всеки е затворен в своята предметна област и изразява собствените си предпочитания“ (Тоцева, 2011, с. 5).

За целта на настоящото изследване моделът на Байръм е подходящ за използване в училищна среда с цел формиране на интеркултурна компетентност, тъй като има оригинален подход, използващ нетрадиционни средства, подходящо вписани в учебното съдържание и позволява да се преодолеят съществуващи съпротиви по отношение на включването на интеркултурна тематика в училище, основани на предразсъдъци. Освен това Байръм посочва като подходящ за тази цел медиатор учителят по чужд език, което би могло да се разшири като понятие и да включва **учителя по език без значение дали е майчин, чужд или официален за дадена държава**. Авторът на настоящата работа приема мнението на Байръм, че задачата на учителя по чуждоезиково обучение е **не само да развива лингвистични умения, а и да допринесе за формирането на интеркултурна компетентност**, която е много важна за изграждане на пълноценно общуване във все по глобализиращото се общество. Освен това се възприема и разбирането от модела на Дарла Диърдорф, че процесът по формиране на интеркултурна компетентност не може да завърши напълно и върху него трябва да се работи през целия живот, но

основите могат и трябва да се поставят в училищна възраст. Също така се възприема разбирането, че е възможно ученикът да наваксова пропуснати умения, свързани с формирането на интеркултурна компетентност. Моделът на Бенет за развитие на интеркултурна сензитивност успешно е използван в преходни изследвания за установяване нивото на интеркултурна компетентност (Greenholtz, 2003).

Ключови идеи при разработване на модели за формиране на интеркултурна компетентност в училищна среда

Толерантност

В голяма част от литературата в областта на интеркултурните изследвания толерантността неизменно присъства като фактор, от който зависи успехът на интеркултурното възпитание.

Според краткия етнополитически речник „Ние–те“ „толерантност е да уважаваш чуждото мнение, въпреки че то е различно от твоето; да се опиташ да разбереш човека, който вярва в други неща и живее различно от теб; да изслушваш докрай събеседника си, макар още в началото да не си съгласен с него“ (Ние–те. Кратък етнополитически речник, 1997, с. 93). По-голямата част от изследователите на темата частично или напълно са съгласни с даденото определение (С. Чавдарова-Костова, И. Иванов, Я. Тоцева, Д. Бойчева, Н. Карагъзова и др.). Съществуват и мнения, които разглеждат толерантността по друг начин, тъй като я възприемат като „търпимост“ и „понасяне“ на нещо или някой чужди за собствената култура (пр. М. Байръм). Толерантността тук се възприема в голяма степен като нещо статично и пасивно. В настоящата работа понятието „толерантност“ се тълкува като „разбиране“, „уважение“ и „приемане“ а не като „понасяне“. Също така се приема, че толерантността не е задължително да бъде дума, изпразнена от съдържание, статично или лицемерно прикриване на скрити негативни нагласи. Толерантността трябва да се разглежда в действията ѝ аспект, в смисъл на положителна нагласа за разбиране на чуждата гледна точка, и ако не приемането ѝ, то отнасянето с уважение към миогледа на „другия“.

Според С. Чавдарова-Костова толерантността във взаимоотношенията между хората предполага „разбиране, приемане, уважаване на социално и културно детерминирани различия“ (Чавдарова-Костова, 2005, с. 198), като всяка образователна политика трябва да се стреми към утвърждаване на мултикултурализма, но самото създаване на нормативни документи не е достатъчно, за да се създаде атмосфера на толерантност и разбиране в обществото (пак там).

Според същия автор „...интериоризирането на мултикултурализма като ценност в съзнанието на индивида, преобразуването на изискването като длъжимо отвън във вътрешно убеждение е невъзможно без адекватна възпитател-

на дейност в тази насока“ (пак там). Разбира се, тази възпитателна дейност следва да бъде насочена към „утвърждаване на една реципрочна толерантност“ (пак там), т.е. възпитателната работа следва да бъде провеждана както с мнозинството, така и с малцинствата, за да бъде ефективна. Авторът допълва, че възпитателният процес трябва да обхваща периода от предучилищното детство, като се осъществява „...пряка работа с децата по отношение на формирането на толерантни нагласи спрямо „различните“ по определен признак деца“ (пак там, с. 201) до университетско образователно равнище, като е задължително той да обхване подготовката на педагогическите специалисти. Подчертава се и значимостта на медиите в ролята им на популяризатори на положителни примери на толерантно поведение.

Към гореспоменатите характеристики на толерантността С. Шапкалова акцентира върху още един аспект, а именно – междурелигиозната толерантност (Шапкалова, 2004). Тя отбелязва, че „не е прецедент наличието на явен или скрит конфликт между различните вероизповедания. Сега обаче живеем във време, изискващо повече от всякога толерантни взаимоотношения. В глобалния свят на различия има обективна необходимост от търпимо възприемане на различията и другостта“ (пак там). Тя заключава, че религиозното възпитание на подрастващите би трябвало да се извършва в духа на толерантност към различията (пак там).

Д. Бойчева и Д. Димитров също подчертават значимостта на понятието „толерантност“: „толерантността представлява хармония в различието, висша добродетел, правно политическа необходимост, морален дълг. Тя предполага приемане, зачитане и правилно оценяване богатото разнообразие от култури в съвременния свят и на всички форми и начини за проява на човешката същност“ (Бойчева, Димитров, 2004). Според Н. Карагъзова формирането на толерантност, както и на емпатия, „представлява ключов фактор за пълноценното участие и реализация на децата в живота“ (Карагъзова, 2015, с. 21). Тя добавя, че: „...толерантността ... се явява една от най-важните социални компетентности и умения – готовност и способност на човек да живее и конструктивно да действа в многообразния свят. Толерантността и емпатията са важен фактор за социализацията и успешното интегриране на личността в многообразието“ (пак там). Според автора именно поради тази причина родителите и педагозите следва да възпитават децата да приемат и разбират „различните“, както и да изразяват чувствата си и от своя страна да проявяват съпричастност към другите (пак там, с. 21).

Според чл.5, ал.1, т.8 на новия Закон за предучилищното и училищното образование: „формирането на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин“ е изведено като основна цел на образователния процес (Закон за предучилищното и училищното образование, 2016). Тук е добавен и друг аспект на толерантността – тази към хората в неравностойно положение: „9.

формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания“ (пак там). Неслучайно наред с целите, свързани с формирането на толерантност, под точка 2 в гореспоменатата алинея като основна цел на образованието се посочва и „съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност“, тъй като това са цели, които би следвало да вървят ръка за ръка. Вместо да бъдат противопоставяни една на друга е нужно те да се формират заедно, с оглед на ефективността на интеркултурното възпитание. В точка 3 се подчертава значимостта на компетентностите, свързани с личностното развитие, професионалната реализация и пълноценното участие в обществения живот, което показва съществената роля, която може да изиграе т.нар. гражданско образование, което се свързва с интеркултурното образование и в частност възпитание (пак там).

Законовото регламентиране на толерантността като основна цел за образованието подчертава нейната обществена значимост, както и предопределя включването ѝ в учебните планове по предмети посредством подходящи учебни помагала.

Емпатия

Понятието „емпатия“ възниква в началото на 20-ти век от гръцката дума „емпатея“ (от ем- „във“ и патос „чувство“) и е превод на немския термин „Einfühlung“. Съществуват различни дефиниции на „емпатия“, но тази, която представят De Vignemont & Singer, е добила широка популярност, а именно: „емпатията е чувстването на емоция, която по някакъв начин е сходна с тази на друг човек и която се предизвиква чрез наблюдение или представяне на другия (чрез въображението) и която включва осъзнаването, че другият е причината за собствената ни емоция“ (De Vignemont, Singer, 2006, p. 435). По-опростена дефиниция представя Оксфордският речник, според който емпатията представлява „способността да разбереш и споделиш чувствата на някой друг“ (Oxford dictionary, 2015). Тук е мястото да се разграничи понятието „емпатия“ от друго сходно с него, а именно „симпатия“ или „съчувствие“, тъй като между тях съществува съществена разлика. „Симпатия“ означава „чувства на съжаление и мъка заради нечие чуждо нещастие“ (пак там). Т.е. разликата е в това, че когато изпитваме емпатия, ние чувстваме същото като обекта на тази емпатия, а при симпатията ние изпитваме **подкрепяща емоция** по отношение на другия. Това може да се илюстрира още по-ясно със следния пример: „при емпатията аз чувствам, това което и ти, чувствам болката ти; при симпатията/съчувствието – чувствам съжаление за твоята болка“ (Keen, 2006, p. 208). И въпреки че често емпатията се асоциира с негативни чувства, тя може да възникне и по повод на положителни емоции – като радост, удовлетворение и др.

Един от важните фактори за формирането на емпатия е семейството и семейната среда. Децата се раждат със склонност да изпитват емпатия, но от родителите зависи дали тя ще се превърне в осъзнато чувство. Но дори и се-

мейството да е успяло да възпита емпатия у детето, съществува мнението, че проявата на емпатия се определя и от още един значим фактор – социалната среда (Zhu, 2011, p. 116). Ето защо училището като институция, реализатор на социализация, притежава ключова роля за изграждането на различни просоциални форми и модели на поведение, включително и на формирането на емпатия. Понятието „емпатия“ може да бъде свързано с друго значимо понятие в контекста на модерния живот – интеркултурната компетентност. Тези две понятия имат пресечни точки, тъй като чувстването на емпатия спрямо друг човек, добронамереността и откритостта са основа за изграждането на добри интеркултурни взаимоотношения и постигане на високо ниво на интеркултурна компетентност, което от своя страна е една от целите на интеркултурно възпитание (Жечева, 2015, с. 132).

Както емпатията, така и интеркултурната компетентност са подходящи за формиране в училищна среда в рамките на обучението по езици. Независимо дали става дума за часовете по официалния език на държавата, майчин език или чужд език, смятам, че използвайки специално подбрани литературни текстове, учителят може да формира емпатия у своите ученици в контекста на интеркултурното възпитание. Това мнение се споделя и от други автори като Р. Нешкова, според която „децата реагират емоционално на неща, които са успели да проникнат в душата им, макар че не са се случили със самите тях, но са достигнали до тях чрез приказките и разказите“ (Нешкова, 2014, с. 89). В постъпките на героите от литературните произведения се крият качества като добродетелност и нравственост, които децата разпознават и на които са склонни да подражават. Героите – силните, смелите и добрите оставят трайна следа в съзнанието на учениците (пак там, с. 88). Следователно чрез подбор на подходящи литературни текстове малките, а и по-големите ученици биха могли да формират емпатия в контекста на общуването в интеркултурна среда.

Според Zhu, който изследва емпатията в контекста на чуждоезиковото обучение, формирането на емпатия в културен контекст („cultural empathy“) е значимо по много причини. Емпатията ни кара не само да се чувстваме като някой друг, но и да размишляваме над неговите чувства и да ги сравним със своите собствени. Авторът смята, че е важно да се отбележи, че емпатията в културен контекст не се изразява в съчувствие към, съгласие с или идентифициране с определена култура. Тя по-скоро представлява правилното тълкуване на нейните ценности и убеждения. Следователно емпатичният ученик запазва своята отделна културна идентичност, като същевременно признава и приема, че съществуват различни от неговите културни ценности и убеждения. Zhu също така подчертава ролята на емпатията за изграждане на добри интеркултурни взаимоотношения и ползотворна комуникация. Характерно за ситуацията на интеркултурно общуване е, че хората от различни култури проявяват емпатия до различна степен и по различен начин. Ако обаче те приложат на практика усвоената интеркултурна компетентност, могат да „погледнат

през очите на другия“ или иначе казано, да видят чуждата гледна точка (проява на емпатия), което е важно за преодоляване на съществуващите културните бариери (Zhu, 2011, с. 118).

Ibrahim споделя гореописаното мнение като подчертава значимостта на нуждата от изразяване на емпатия по смислен начин, съответстващ на културните особености на учениците при работа в интеркултурна среда (Ibrahim, 1991, р. 17). Т.е. както Zhu, така и Ibrahim наблягат на факта, че не е достатъчно самото изразяване на емпатия – това трябва да е подходящата форма на емпатия – за съответната културна ситуация. Това е един значим аспект на възпитанието в емпатия, на който трябва да се наблегне в рамките на възпитателния процес.

Bennett също подчертава връзката между формирането на емпатия и интеркултурната компетентност. Според нея повечето тренъори по интеркултурна компетентност наблягат в програмите си на развитието на емоционална интелигентност, компонент на която е емпатията, поради изключително важната роля, която играе емоционалният опит в създаването и интерпретирането на смислови значения в културен контекст (Bennett, 2015).

Р. Стаматов добавя, че емпатията ограничава агресивността чрез разбирането и преживяването на емоционалното състояние на другия (Стаматов, 2008), което според мен означава, че понятието „емпатия“ може да се обвърже с понятието „противопоставяне на насилието“ (което предстои да бъде описано в текста). Т.е. чрез развитието на емпатия се изграждат личностни качества, изключващи насилието като начин за реакция в конфликтна ситуация. Разбира се, за да бъде постигната ефективност във възпитателната работа в тази насока, тя следва да се провежда последователно и целенасочено още от предучилищна възраст, за да се очакват оптимални резултати по-късно в живота.

От написаното по-горе може да се направи изводът, че формирането на емпатия би спомогнало за формирането на интеркултурна компетентност и е важен елемент, свързан с успешното межкултурно общуване, и ценно качество, което трябва да се възпита, за да се преодолее поне донякъде алиенацията в обществото и липсата на солидарност и разбиране към „различните“, които и да са те.

Положителна комуникативна нагласа

Разбира се, изразяването на емпатия не би било възможно без някаква форма на общуване. За да се случи то, обаче, налице трябва да бъде позитивна нагласа за осъществяване на комуникация с „различния“ човек. При отсъствие на такава няма как да се очакват прояви на толерантност, емпатия, солидарност, противопоставяне на насилието или недопускане на дискриминация – т.е. всички останали концепции не могат да бъдат ефективно включени във възпитателната работа при отсъствие на потребност от общуване с носителя

на някаква „различност“. Тази нагласа се изразява както в едно добронамерено любопитство, така и в непредубеденост към носителя на различна култура. Отново тук трябва да се работи от ранна детска възраст, тъй като предразсъдъците се развиват още много рано в семейството и ако педагогическите институции не положат усилия да повлияят на вече създадените негативни нагласи чрез възпитателни методи, то успехът на интеркултурното възпитание е поставен под въпрос.

Без задълбочаване в пространната тема, касаеща социалните нагласи, част от които е и нагласата за общуване, е необходимо да се представи значението ѝ по отношение на интеркултурното възпитание, което често се осъществява в условията на интеркултурна комуникация.

Kim и Ruben определят интеркултурната комуникация като комуникационен процес, при който образците на вербално и невербално кодиране и декодиране на комуникаторите се отличават значимо един от друг в резултат на културни различия. Различават се не само езиците, например, но и разбирането за света. Хората възприемат света и влизат в комуникационния процес от позициите на своята собствена културна група (Kim, Ruben, 1988, p. 299). Това е спецификата на интеркултурното общуване – различният мироглед на участниците в него може да предизвика конфликти или неразбиране – факт, който трябва да се вземе предвид в хода на възпитателната работа. Освен знания за различните култури следва да се развие умението за „дистанциране“ от собствената културна гледна точка и да се приеме, че съществуват и други; от изключителна важност е и развитието на критично мислене, чрез което да се анализират двусмислени ситуации с цел избягване на конфликти. Разбира се, тези умения следва да се „надградят“ върху една положителна нагласа за общуване с „различните“. Може би тя би се създала по-естествено, ако учениците ежедневно общуват в интеркултурна среда. Според И. Иванов „...интеркултурните отношения в класната стая са най-важният източник на знания и взаимно обогатяващ опит за различните в културно отношение ученици“ (Иванов, 2008, с. 27) При тези отношения, обаче, трябва да се спазва баланс и често учителят би трябвало да играе ролята на медиатор, предотвратяващ конфликти или съдействащ за разрешаването на вече възникнали ситуации, за да се запази добрият тон във взаимоотношенията в групата. Добрата работна атмосфера допринася и за създаването на положителни нагласи за общуване и гарантира ефективност на комуникацията. Liao смята, че „ефективната комуникация в мултикултурната класна стая води до положителен учебен опит и високи академични резултати“ (Liao, 2001). Matveev и Yamazaki Merz от своя страна добавят, че за да общува ефективно в интеркултурен контекст, човек трябва да развие своята чувствителност и осведоменост спрямо „чуждите“ култури чрез придобиването на нужните знания, развитието на съответни нагласи и умения за комуникиране в различни интеркултурни ситуации“ (Matveev, Yamazaki Merz, 2014, p. 143).

Arasaratnam открива положителна връзка между участието в межкултурни взаимодействия и проявата на културна емпатия, както и нагласите спрямо различни култури (Arasaratnam, 2009, p. 19). Това следва да покаже, че чрез общуването с деца от различен произход и развитието на позитивна нагласа за общуване в мултикултурна среда ученикът ще може да формира по-лесно емпатия, както и позитивна нагласа спрямо представителите на различни култури. Т.е. тук може да се намери връзка между понятията „емпатия“ и „положителна комуникативна нагласа“.

Равнопоставеност и недопускане на дискриминация

В своя статия за проблемите на педагогическата работа в мултикултурна среда И. Иванов цитира определението на Sfeir-Younis за мултикултурна класна стая: „класна стая, в която се създава климат за положителна оценка на различните култури, уважение и доверие, в която се прилагат методи за обучение, които изключват игнорирането на разнообразието (монокултурно образование) и се прилагат подходи, които признават и включват тези различия във всички аспекти на обучението (мултикултурно образование)“ (Иванов, 2008, с. 35). Взаимното разбирателство и уважение са изключително важни за осъществяването на успешни интеркултурни взаимоотношения, тъй като съставят основата на межкултурния диалог според „Бялата книга за межкултурен диалог“ на Съвета на Европа (White Paper on Intercultural Dialogue, 2008). Следователно в мултикултурната класна стая е нужно да има равнопоставеност, уважение и признаване на различията, като същевременно не се допуска дискриминация спрямо който и да член на класа или учителския колектив. Ако педагогът положи усилия да възпита в учениците чувството за равнопоставеност, то като естествено последствие би се появила и реакция на недопускане на прояви на дискриминация. Разбира се, стереотипите и предразсъдъците, създадени още в семейна среда, биха затруднили в различна степен тази задача, но при полагане на необходимите усилия, за да се чувстват учениците като общност и да си сътрудничат (чрез използване на подходящи методи и форми на възпитание и обучение), то биха могли да се постигнат положителни резултати.

Към равнопоставеността и недопускането на дискриминация Ramsey добавя още характеристики на мултикултурната общност в училище. Тя смята, че е необходима нова образователна парадигма – традиционните подходи не могат да отговорят на потребностите на интеркултурното образование/възпитание. Нужно е да се обедини опита на учениците, да се вземат под внимание различните им стилове на учене, както и при възникване на конфликти, те да се използват творчески, т.е. като основание за коригиране на взаимоотношенията (Ramsey, 2000, p. 174). Neath и Reed добавят, че равнопоставеността в мултикултурната класна стая трябва да обхваща не само децата от различни етнически групи, но и тези в неравностойно положение, които следва също да бъдат

третиран като малцинствена културна група (Neath, Reed, 1998, p. 24). В подкрепа на написаното по-горе Вугам et al. добавят, че един от основните елементи на обучението за интеркултурно гражданство е загрижеността за социалната справедливост и вярата в човечността на учениците (Вугам et al., 2013, p. 20).

П. Макариев също подчертава значимостта на равнопоставеността и противодействието на дискриминацията, като според него „интеркултурното образование е образование в различност за постигане, осъзнаване на ценността на всяка културна идентичност“ (Макариев, 1998). А. Андонов добавя, че „интеркултурността предполага взаимно разбиране и зачитане на богатството и уникалността на отделните култури на базата на толерантността“ (Андонов, 1998).

Сред принципите на образованието в Р България новият Закон за предучилищното и училищното образование също посочва равния достъп до качествено образование и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик, както и равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното и училищното образование. Включването на тези две понятия в текста на закона ги превръща в едни от акцентите в образованието на учениците (Закон за предучилищното и училищното образование, 2016).

Следователно възпитанието в равнопоставеност и нетърпимост към проявите на дискриминация е неразделна част от цялостното образование за интеркултурност, то е необходимата нравствена основа, върху която да се градят успешни взаимоотношения в условията на културно многообразие.

Солидарност

Създаването на дух на солидарност в мултикултурната класна стая според Childs се свързва с възможността за справяне с конфликтни ситуации, породени от културни различия (Childs, 2003). Д. Бойчева и Д. Димитров отбелязват, че „мултикултурализмът, като нова императивна ценност на нашето съвремие, изисква преодоляване на различията, нетърпимостта и конфликтите, за полагане на общи усилия, за превръщане света в безопасна арена на межкултурното сътрудничество, градивен диалог и взаимна толерантност“ (Бойчева, Димитров, 2004). Именно сътрудничеството изисква взаимна солидарност, за да бъде успешно – работейки заедно учениците придобиват чувство за единство и увереност за успешно справяне с конфликти, възникнали в училищната общност. И. Иванов споделя същото мнение, като според него кооперативното учене подпомага създаването на дух на уважение, приемане и сътрудничество (Иванов, 2000, с. 149).

Въпреки че солидарността неоспоримо е положително социално качество, пред формирането ѝ съществуват предизвикателства като например индивидуализмът, който е изключително разпространен в постмодерното общество. Често се насърчава постигането на индивидуални цели, собствените нужди и стремежи са по-важни от тези на групата. Това не би представлявало проблем, ако даден ученик е предпочел индивидуална форма на обучение на-

пример, но след като учениците са събрани в един клас, то често успехът на класа като общност зависи от това дали всеки член на тази общност може да работи в екип. Тук ролята на учителя, и по-специално на класния ръководител, е от голямо значение, тъй като при положени усилия от негова страна за формирането на солидарност, може да се очаква подобряване на общуването и атмосферата на работа, което би довело до по-успешно справяне с възникнали конфликти. Още едно предизвикателство пред възпитанието на солидарност е фактът, че е вероятно да възникнат конфликтни ситуации противопоставящи „нас“ срещу „другите“, „различните“. Това следва да се предотвратява своевременно в мултикултурните класни стаи, тъй като може да има негативни последици за класа като общност. Обединението би трябвало да бъде въз основа на справяне с определена задача или проблем като екип, изготвяне на проект или участие в благотворително или културно мероприятие, с взаимно уважение и считане на другите като равни. В свое изследване от 2010 г. Cole и Luna доказват, че емпатията и диалогът могат да спомогнат за формирането на солидарност в културно и социално многообразни групи (Cole, Luna, 2010, р. 93). Следователно може да се търсят взаимовръзки между понятията „емпатия“ и „солидарност“.

Въпреки предизвикателствата пред изграждането на солидарност усилията, положени в посока формирането ѝ, не биха останали напразни с оглед на безспорния положителен ефект, който солидарността може да окаже в училищната общност.

Противопоставяне на насилието

Конфликтите както сред учениците, така и между учениците и учителите са чест проблем в училищните общности. Причините за възникването им са разнообразни и понякога непредвидими. Когато налице са и межкултурни различия, може да се очакват конфронтации поради негативното приемане на определено „различие“ – цвят на кожата (не е задължително по-тъмният цвят да бъде причина за дискриминация, понякога и белият цвят на кожата е повод за подигравки, като това зависи от цвета на кожата на преобладаващото мнозинство в училище); религия; етническа принадлежност; сексуално самоопределяне; наличието на физически или психически увреждания и др. Често върху тези различия се наслагват и множество вкоренени в обществото или в различни негови прослойки предразсъдьци, които на свой ред провокират агресия. Целият този негативен развой на събитията може да се предотврати, ако училището, и в частност цялата училищна общност, се ангажира с установяването на хуманността като ориентир за поведението на всеки един член на общността.

Хуманността като ценност изключва насилието като решение на възникнал конфликт. Т.е. във възпитателно отношение следва да се работи за мирно и диалогично разрешаване на противоречия или за противопоставяне на насилието във всичките му форми – физическо, вербално и психическо,

чрез поставянето на идеята за хуманността като основа на човешките взаимоотношения, отговарящи на общоприетите морални и нравствени норми за поведение в обществото. Този проблем намира отражение в работата на Е. Рангелова, според която хуманизацията на отношенията във всяка ученическа общност стимулира градивните процеси и спомага за изграждането на човешкото у отделната личност (Рангелова, 2009, с. 100). Според С. Чавдарова-Костова, за да се справи с проблема „различие“, образователната система е нужно да търси решение в духа на хуманизма, който авторът определя като „безспорна универсална нравствена човешка ценност“ (Чавдарова-Костова, 2010, с. 8). Интеркултурността се определя като ценност на ненасилието, чрез формирането на която се цели превантивно недостигане на конфликти между различни културни групи, както и преодоляването на вече съществуващи конфронтации, породени от страх, агресия, враждебност или болка. Авторът търси решение на тези негативни ситуации чрез „постепенната промяна на отношението към различието и неговите носители – от възприемането му като заплаха към възприемането му като богатство, от страха, че то носи „вреда“, до разбирането, че то може да бъде в полза на обществото“ (пак там, с. 14). Разбира се, за да се постигне такава дълбока промяна в мисленето на учениците, е необходима последователна и целенасочена възпитателна работа, като тези убеждения следва да се утвърдят като принципи, според които да работи цялата училищна общност. За това би спомогнало включването на политика на ненасилие в правилата за вътрешния ред на училищата, както и дейности в рамките на часа на класа или извънкласни доброволчески дейности в подкрепа на превенцията на насилието в училище. Тези дейности би следвало да обхванат не само учениците, но и учителите, които стават жертви на насилие от страна на ученици и родители и следователно имат нужда да усвоят умения за културно медиаторство и овладяване на конфликти. В подкрепа на изразеното мнение И. Иванов добавя, че „намаляването на ефектите от противопоставянето и осъзнаването на различията в интернационален и интеркултурен план има огромно значение“ (Иванов, 1999, с. 1). Д. Бойчева и Д. Димитров подкрепят същата теза, а именно, че толерантността и мирният диалог придобиват особено значение в съвременната епоха на нарастване нетърпимостта и напрежението, потенциално повишаващи заплахата от конфликти (Бойчева, Димитров, с. 2004).

Изложените факти дават основание да се твърди, че противопоставянето на насилието е концепция, която е свързана с формирането на интеркултурна компетентност, тъй като хуманизмът като идея, която стои в основата му, е неразделно свързан с интеркултурността и мира като концепции за справяне със ситуацията на конфронтации, предизвикани от различия.

От извършения анализ на тематично подбраните литературни източници могат да се направят следните обобщения:

Формирането на интеркултурна компетентност в училищна среда е възможно чрез използване на подходящи модели, творчески приложени в различните етапи на този процес. Например за определяне на етапа на интеркултурна компетентност, който е достигнат от личността, е подходящ моделът на Бенет за развитие на интеркултурната сензитивност. За ефективно формиране на интеркултурна компетентност е приложим моделът на Байръм, допълнен с препоръките на Диърдорф за възможността ученикът да навакса пропуснатото и по този начин да попълни пропуски по отношение на нивото си на интеркултурна компетентност, както и отчитането на необходимостта от развитие на интеркултурната компетентност през целия живот. Представените ключови идеи за разработване на модели за формиране на интеркултурна компетентност в училищна среда са концепции, свързани с нравственото, интеркултурното и светогледното възпитание, които биха били подходящи за включване в учебното съдържание в часовете по езици в рамките на училищното образование с цел формиране на интеркултурна компетентност.

ЛИТЕРАТУРА

- Андонов, А. (1998) Философски предпоставки за разбиране на интеркултурните различия. – В: Общности и идентичности . Ред. и съст. А Кръстева, София.
- Бойчева, Д., Д. Димитров (2004) Мултикултурни различия в чуждоезиковото обучение. – В: Сборник с научни доклади от конференция на тема „Образование и толерантност“, Шумен, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. – www.ethnotolerance.org/biblioteka/Obrazovanie/Pedagogicheskiqt_opit.doc (03.08.2016)
- Ганева, З. (2015) Основни стадии в развитието на интеркултурна чувствителност. – *Българско списание за образование*, 1.
- Жечева, Н. (2015) Формирование емпатии у учеников для целей интеркультурного воспитания с помощью языкового учебного содержания. – В: Сборник материалов XI Региональной научно-практической конференции аспирантов, соискателей, молодых ученых и магистрантов. „Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее“, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия.
- Закон за предучилищното и училищното образование. – *ДВ*, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
- Иванов, И. (2008) Проблеми в педагогическата работа в мултикултурната класна стая. – В: Многообразие без граници. Изд. Фабер, В. Търново.
- Иванов, И. (2003) Развитие на интеркултурна компетентност. – В: Образованието и предизвикателствата на 21 век. Шумен.
- Иванов, И. (2000) Гражданско образование и интеркултурно образование. // *Интеркултурна комуникация и гражданско общество*. София.
- Иванов, И. (1999) Педагогически основи на интеркултурното образование. – В: *Интеркултурно образование в България – идеал и реалност*. Под редакцията на П. Макариев. АКСЕС/ИПИС, София.

- Карагъзова, Н. (2015) Формиране на толерантност и емпатия при 5–7-годишните деца. – *Професионално образование*, том 17, 1.
- Макариев, П. (1998) Диалогът между културите и комуникативната рационалност. – В: *Общности и идентичности*. Ред. и съст. А. Кръстева. София.
- Нешкова, Р. (2014) Емоционалната компетентност на учениците. Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен, Рива, София.
- Ние-те. Кратък етнополитически речник предназначен предимно за граждани на Република България, ненавършили години за паспорт. (1997) София.
- Рангелова, Е. (2009) Методика на възпитателната дейност (първа книга). Екс-прес, София.
- Стаматов, Р. (2008) Детската агресия. Изд. Хермес, Пловдив.
- Тоцева, Я. (2011) Интеркултурна комуникация и интеркултурна комуникативна компетентност. – *Бизнес секретар*, 3.
- Чавдарова-Костова, С. (2010) Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. ИК „Образование“, София.
- Чавдарова-Костова, С. (2005) Интеркултурното възпитание като средство за формиране на толерантност в мултикултурните общества. – В: *Етническото многообразие и обединяващата се Европа*. Център за исторически и политологически изследвания, Фондация „Солидарно общество“, Фондация „Жан Жорес“, София.
- Шапкалова, С. (2004) Педагогическият опит за обучение в междурелигиозна толерантност. – В: *Сборник с научни доклади от конференция на тема „Образование и толерантност“*, Шумен, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. – www.ethnotolerance.org/biblioteka/Obrazovanie/Pedagogicheskiqt_opit.doc (15.08.2016).
- Arasaratnam, L. A. (2009) The development of a new instrument of intercultural communication competence. – *Journal of Intercultural Communication*, 20.
- Bennett, J. (2015) *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. SAGE Publications Inc. Thousand Oaks, CA.
- Bennett, M. (2011) A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. – http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf, 18.07.2015.
- Byram, M., Perugini, D. C., Wagner, M. (2013) The Development of Intercultural Citizenship in the Elementary School Spanish Classroom, *Learning Languages Contents* 18(1).
- Byram, M. (2011) Lecture, part of a ForLang conference, retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=NXhf16CGOA>, 08.2014.
- Byram, M. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Childs, J. B. (2003) *Transcommunitarity: From the politics of conversion to the ethics of respect*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cole, E. G., & Luna, Z. T. (2010) Making coalitions work: Solidarity across difference in U.S. feminism. *Feminist Studies* 36 (1).
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue* [CM(2008)30 final 2 May 2008]. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.

- Deardorff, D. K. (2006) Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. – *Journal Studies in International Education*, 10(3).
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006) The empathetic brain: How, when, and why. *Trends in Cognitive Sciences*, 10.
- Foster, P. (2016) Anti-Muslim sentiment on rise in Europe due to migration and Isis as continent rejects multicultural society. – In: The Telegraph. – <http://www.telegraph.co.uk/news/2016/07/12/europe-rejects-multi-cultural-society-says-survey/> (28.10.2016).
- Greenholtz, J. (2003) Assessing cross-cultural competence in transnational education: The intercultural development inventory. *Higher Education in Europe*, XXV.
- Ibrahim, F.A. (1991) Contribution of Cultural Worldview to Generic Counseling and Development. – *Journal of Counseling and Development*, 70.
- Jakobson, R. (1959) On Linguistic Aspects of Translation, p. 236, *quoted in* Deutscher, G. (2010) Does Your Language Shape How You Think?, *New York Times Magazine*. – http://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language-t.html?_r=0 (29.09.2016).
- Keen, S. (2006) A Theory of Narrative Empathy. *NARRATIVE*, Vol. 14, No. 3, 207–236, The Ohio State University.
- Kim, Y. Y. & Ruben, B. D. (1988) Intercultural transformation: A systems theory. – In: Y. Y. Kim & W.B. Gudykunst (Eds.) *Theories in intercultural communication*, (pp.299–321). Newbury Park, CA: Sage.
- Liao, X. (2001) *Effective Communication in Multicultural Classrooms*.// Department of Communication Studies, University of Northern Iowa, 2001.
- Matveev, A., Yamazaki Merz, M. (2014) Intercultural Competence Assessment: What Are Its Key Dimensions Across Assessment Tools. In: *Toward Sustainable Development Through Nurturing Diversity: Selected Papers from the Twenty-First Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology* (p.141–153). – www.iaccp.org/sites/default/files/stellenbosch.../Matveev.pdf (10.08.2016).
- Neath, Jeanne F., Reed, Cheryl A. (1998) Power and empowerment in multicultural education: Using the radical democratic model for rehabilitation education. // *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Sep98, Vol. 42 Issue 1.
- Oxford dictionary. – <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/empathy> (17.02.2015).
- Ramsey, M. L. (2000) Monocultural Versus Multicultural Teaching: How to Practice What We Preach. – *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 19310293, Vol. 38, Issue 3.
- White Paper on Intercultural Dialogue (2008) Council of Europe [CM(2008)30 final 2 May 2008]. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.
- Whorf, B. L. (1939) The relation of habitual thought and behavior to language. In: Spier, L. (ed.) *Language, Culture, and Personality*. Sapir Memorial Publication Fund, Menasha, WI.
- Zaki, J. (2010) *Scientific American*, What, Me Care? Young Are Less Empathetic. – <http://www.scientificamerican.com/article/what-me-care/> (17.02.2015)
- Zhu, H. (2011) From Intercultural Awareness To Intercultural Empathy. In *English Language Teaching*, Vol. 4, N. 1, 116–119, Canadian Center of Science and Education. – <http://www.ccsenet.org/elt>

Постъпила януари 2017 г.

Рецензент: доц. д-р Ваня Божилова

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 110

УЧИЛИЩНИЯТ ДИРЕКТОР КАТО ЕФЕКТИВЕН ЛИДЕР В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ В ОБЛАСТТА ПАФОС, КИПЪР

ХРИСТИЯ ТУКИДИДУ*

Резюме: В студията са представени и анализирани резултати от емпирично изследване на ефективното лидерство в училище. Проучено е мнението на директори и учители от областта Пафос в Кипър относно пет характеристики на ефективния училищен директор, дискутирани в научната литература: визия, комуникация и споделени цели, овластяване, ръководство и управление на персонала, включване на родителите. На базата на получените емпирични данни са формулирани някои препоръки за подобрения, отнасящи се до професионалната подготовка, продължаващото обучение и професионалното развитие на директорите в Кипър.

Ключови думи: лидерство в училище, ефективност на училището

THE HEAD TEACHER AS AN EFFECTIVE PRIMARY SCHOOL LEADER IN THE AREA OF PAPHOS, CYPRUS

Christia Thoukididou

Abstract: In this paper empirical results from a survey on effective school leadership are presented and analyzed. Opinion of teachers and head teachers from the area of Paphos, Cyprus is studied regarding five characteristics discussed in the literature as feathers of the effective school head teacher: vision, communication and shared goals, empowerment, leading and managing staff, parental involvement. Some recommendations for improvements, based on the empirical data are made regarding professional preparation, in-service training and continues development of the head teachers in Cyprus.

Key words: school leadership, school effectiveness

* Докторант на самостоятелна подготовка с обучение на английски език към катедра „Дидактика“, 10.2013–10.2016 г. по научната специалност 1.2. Педагогика (Образователен мениджмънт).

Увод

В настоящата студия са представени резултати от емпирично изследване по проблематиката на ефективното училищно лидерство. Изследването е част от дисертационен труд на тема „Училищният директор като ефективен лидер в началното училище в областта Пафос, Кипър“.

Комплексните и вечно променящи се предизвикателства, пред които се изправят образователните институции в последните десетилетия, поставят въпроса за образователното лидерство, което е предмет на множество изследвания в международен план. Макар да е широко прието, че качеството на преподаване има значително влияние върху нивата на мотивацията и постиженията на учениците, все още се дебатира дали *лидерството* е това, което определя мотивацията на учителите и качеството на преподаване в класната стая. Peter and Austin (1986) (по: Sallis, 1996), изследвайки характеристиките на високите постижения в образованието, стигат до заключението, че това, което всъщност има значение, е лидерството. Ето защо разбирането за значението на лидерството за непрекъснатото усъвършенстване на училището е много ценно.

Настоящото изследване има за цел да идентифицира основни характеристики на ефективния директор на началното училище по начина, по който те се възприемат в област Пафос, Кипър, от директорите и учителите, а за част от тях – и от родителите.

Анализът на специализираната литература по темата, осъществен в теоретичната част на дисертационния труд, очертава следните характеристики, определяни като важни за училищния директор според голяма част от изследователите: визия, комуникация и споделени цели, овластяване, ръководство и управление на персонала, включване на родителите, създаване на училищна култура, управление на промяната, трансформиращо лидерство. Първите пет са предмет на настоящото емпирично изследване.

Липсата на сериозни изследвания или цялостни проучвания, свързани с ефективното училищно лидерство в Кипър, е основна причина за ориентацията ми към темата на проучването. Поради факта, че съществуват малко изследвания върху лидерската ефективност в Кипър, се надявам, че изводите от това проучване ще бъдат от полза на училищните лидери, които са се насочили към начинания, ориентирани към качествено образование и подобряване на училищата.

Резултати от емпирично изследване

Проблемът, който се проучва в настоящото изследване, се отнася до характеристиките на ефективния директор на начално училище. С цел разбиране на същността на този проблем се търсят отговори на следните **изследователски въпроси**:

1. Кои са най-важните характеристики, които ефективният директор на начално училище трябва да притежава според учителите и директорите в областта Пафос?

2. В каква степен началните учители и директори в Пафос считат, че директорите на техните училища притежават тези характеристики?

3. Как директорите могат да станат по-ефективни съгласно мненията на учители и директори?

Извадка на изследването

За целите на настоящото изследване е избрана систематична извадка, която е фокусирана единствено върху началните училища в областта Пафос в Кипър. Двадесет и пет (25) начални училища в градските и провинциалните региони на Пафос се включиха в изследването. Като респонденти в изследването участваха директори, учители и родители.

А. Извадка на учителите

Учителите, които участваха в проучването, са подбрани на случаен принцип. От 200 въпросника, изпратени на учителите, 128 бяха върнати попълнени (64%), което може да се счита за задоволително и за осигуряващо представителност на данните. От учителите 71,1% са жени, а 28,9% са мъже. Това разпределение по пол е очаквано, тъй като статистическите данни на Министерството на образованието и културата показват, че в началното образование в Кипър учителската популация се състои от 69% жени и 31% мъже. За област Пафос съответно данните са за 36% учители от мъжки пол и 64% от женски пол.

Б. Извадка на директорите

На директорите бяха раздадени двадесет и пет (25) въпросника. Двадесет и един (21) от тях отговориха на въпросите (84%), като това се счита за задоволително и за осигуряващо представителност на данните. Всички директори, участващи в проучването, са на възраст 45+ години и имат преподавателски опит над 26 години. Докато при учителите по-голямата част са жени, при директорите е видно, че мъжете и жените на тази позиция са представени почти по равно. Десет от директорите са мъже (47,6%) срещу 11 директори жени (52,4%)

В. Извадка на родителите

Отчитайки факта, че цялостната популация от родители във всяко училище достига около 2000 родители и това би направило анализа изключително труден, беше решено да се проучи родителското мнение, като се изберат родители на ученици в 5-ти клас във всяко начално училище (началното училище в Кипър е с продължителност 6 години, от 6 до 12-годишна възраст на учениците). За всяко семейство беше осигурен само по един въпросник.

Бяха раздадени двеста и петдесет (250) въпросника през месец януари 2016 г., като от тях попълнени бяха върнати двеста и осем (208). Полученият процент възвращаемост от 83,2% се счита за удовлетворителен и за осигуряващ представителност.

Методология

Отчитайки целите и изследователските въпроси на настоящото изследване за характеристиките на ефективния училищен лидер бяха избрани следните изследователски методи: *анкетно проучване чрез въпросник (survey) и интервю*. Бяха разработени въпросници за учители, директори и родители и въпроси за интервю с директори и учители.

Въпросникът е създаден след проучване на релевантната литература относно характеристиките на ефективния образователен лидер. Въпросниците за директори и учители са идентични и обхващат следните **области на дейност на училищния лидер**: (а) *Визия* – 9 характеристики; (б) *Комуникация и споделени цели* – 7 характеристики; (в) *Овластяване* – 9 характеристики; (г) *Ръководство и управление на персонала* – 21 характеристики; (д) *Включване на родителите* – 8 характеристики.

Въпросникът се състои от 54 твърдения. Всяко твърдение се оценява от респондентите по 5-степенна Ликертова скала както следва: 1 – Не е важно; 2 – Важно в някаква степен; 3 – Важно; 4 – Много важно; 5 – Изключително важно. Участниците бяха помолени да оценят твърденията съобразно тяхното мнение за важността на всяка една характеристика за идеалния ефективен образователен лидер (учители и директори) и за това в каква степен тези характеристики се изявяват в поведението на техните ръководители (само от учителите).

Въпросникът има две колони. В колона 1 учителите трябва да посочат всички твърдения, показващи, според тях, *характеристиките, които ефективния лидер трябва или не трябва да притежава*. В колона 2 учителите трябва да посочат всички твърдения, които показват онези *характеристики, притежавани от настоящия им ръководител*, също съобразно своето лично мнение и базирайки се на ежедневната си комуникация с него. От учителите не се изисква да дават преценка за всеки един образователен ръководител, който са имали до този момент, тъй като целта на това проучване е да се открият характеристиките на настоящия лидер в началното образование в Кипър, а не на тези, които са били на ръководни позиции преди това. И в двете колони мненията на учителите се очаква да отразяват тяхната лична перспектива и разбиране. Директорите, от своя страна, трябва да отбележат всички твърдения, показващи онези характеристики, които ефективния лидер трябва или не трябва да притежава, отново съобразно своето лично мнение.

На учителите бяха изпратени 200 въпросника, а на директорите – 25. От тази съвкупност бяха попълнени 128 въпросника от учителите и 21 от дирек-

торите. 16 учители и 6 директора изявиха желание да се включат в интервюта. На родителите бяха изпратени 250 въпросника, от които 208 бяха върнати през януари–февруари 2016 г.

Планът на *интервюта* се състои от 6 отворени въпроса за учителите и 9 въпроса за директорите, които са фокусирани върху темата за характеристиките на ефективния образователен лидер и характеристиките на настоящия образователен лидер в кипърското начално образование.

Извадката за интервюта беше подбрана от общата извадка от учители, които са попълнили въпросника. Общо шестнадесет (16) учители и шест (6) директори са интервюирани за засичане на резултатите от въпросника. Това засичане е познато като „сравнение между методите“. Това означава да се съберат данни за нещо с повече от един метод (Delamont, 1993).

Статистически анализ

Статистическият анализ на въпросниците беше осъществен посредством софтуерния пакет „IBM SPSS 20“ (Статистически пакет за социалните науки) и чрез „Microsoft Excel Spreadsheet“. Пакетът „IBM SPSS 20“ беше използван за дескриптивния анализ. Дескриптивната статистика включва:

1. Честотите, показващи броя на случаите в изследването.
2. Процентите, показващи броя на случаите като дял от общата извадка.
3. Средноаритметичната/средната стойност (Mean) на набор от стойности.
4. Стандартно отклонение, което е мерна единица за разсейването на набор от стойности, показващо вариацията на данните спрямо средноаритметичната стойност.

Програмата „Microsoft Excel Spreadsheet“ беше използвана за определяне на средноаритметичната/средната стойност, получена по всяко едно твърдение в двете колони. Тази стойност се изчислява като се сумират дадените оценки (от 1 до 5) от всички учители и след това сумата се раздели на броя учители, дали оценка на съответното твърдение. Например:

$$\text{Средна стойност (M)} = \frac{\text{Сумата от стойностите на отговорилите учители}}{\text{Броя на отговорилите учители}}$$

Резултати от изследването

По време на интервюто участниците бяха попитани за тяхното *определение на понятието „лидер“*. Както учителите, така и директорите се обединиха около мнението, че лидерът е човек, който има визия, вдъхновява и подпомага другите и насочва учителите, като същевременно ги оценява, превежда училището през проблемни моменти, има лидерски качества, води със своя пример:

...има основателна визия и може да влияе на останалите да я постигат.

Вдъхновява и обединява останалите около себе си за постигането на специфични цели.

...някой, който води/ръководи училището без проблеми, разрешава на място всеки проблем, който изниква, чрез диалог и по демократичен начин.

Друг въпрос, който се нуждае от изясняване по отношение на характеристиките на ефективния образователен лидер, е дали характеристиките на началното или средното училище имат значение за тези характеристики. Отговорът на този въпрос е „не“, тъй като чуждестранни изследователи (Andrews and Hallet, 1983; Wing, 1987) откриват, че стойността на това, което важно в работата на директора, техните роли и начина, по който прекарват своето време, са едни и същи независимо дали директорът работи в начално, прогимназиално или средно училище. Ето защо не е от значение дали анализа на релевантната научна литература се базира на изследвания в началното или в средното училище.

Изследователски въпрос 1: Кои са най-важните характеристики, които ефективния директор на начално училище трябва да притежава съгласно мненията на учители, родители и директори в област Пафос?

В Таблица 1 е показана значимостта, придадена на всеки от 5-те фактора/области на дейност, които са обект на изследователски въпрос 1 за учителите и за директорите. Първата колона показва фактора, във втората колона е дадена средната стойност (M), която той е получил при учителите, а в последната колона средната стойност, с която са го оценили директорите.

Таблица 1. Значимост на всяка от петте области на дейност според учители и директори

Област на дейност	Средна стойност за учителите	Средна стойност за директорите
Комуникация и споделени цели	4.5676	4.6052
Овластяване	4.4722	3.8462
Визия	4.2684	4.7052
Ръководство и управление на персонала	3.9116	4.3252
Включване на родителите	3.7067	3.5795

Както може да се види в таблица 1, средната стойност на всички фактори, така, както са оценени от учителите, е между 3,70 и 4,56, докато при директорите те са идентифицирани със стойност между 3,57 и 4,70.

Може ясно да се открие фактът, че всички фактори се считат за особено важни и от двете респондентски групи. Всички фактори са оценени с високи средни стойности, което означава, че всички характеристики, описани във въпросника, се считат за значими за ефективния директор, както от учителите, така и от самите директори.

Почти всички **директори** смятат, че една от характеристиките на ефективния лидер е това, че всички негови действия са вдъхновени от **визията** за работата, която се върши (директори, $M=4,7052$) за разлика от учителите, които поставят този фактор на трето място ($M=4,26$).

Ясно е, че за директорите факторът визия е особено важен. Визията подпомага всички в училището да се фокусират върху желаното бъдещо състояние на организацията и да разберат по-добре своята роля в неговото постигане. Ето защо тя има значителен ефект върху разнообразни аспекти от поведението на лидера, тъй като това поведение е важен фактор за трансформирането на намеренията в реалност (Bennie, 1986).

Този факт е видим и по време на интервюирането, в което един учител споделя: „Всеки директор трябва да създаде конкретна визия за своето училище. Визията е сърцето на ефективното лидерство.“

Тест за сравнение на средните стойности на независимите извадки от учители и директори беше проведен за всеки от 5-те фактора (t-тест). Статистически значими разлики между данните от двете извадки бяха открити по отношение на фактора визия ($t(120) = -6,137$, $p < 0,05$). Средната стойност на фактора в групата на учителите ($M=4,27$, $SD=0,30$) е значително по-нисък от стойността му в групата на директорите ($M=4,71$, $SD=0,29$).

Визията се определя като ключов фактор за ефективното лидерство от мнозинството директори. Това със сигурност е знак на надежда, че самите директори разпознават решаващата роля на това да притежават визия за училището като един от най-важните фактори, които допринасят за ефективното училищно лидерство. Може да се каже, че директорите в област Пафос отделят сериозно внимание на фактора, който множество изследвания идентифицират като определящ за целия процес по подобряване на училището, а именно – отговорността на директора да формулира споделена с персонала визия за това как те биха искали да се развива тяхното училище.

И учителите, и директорите отчитат фактора комуникация и споделени цели като много важен за ефективния лидер. За учителите този фактор е най-важен от всички. От данните в таблицата ясно се вижда общото мнение на учителите, че характеристиките от групата на комуникацията и споделените цели са най-важни за ефективния лидер, докато за директорите те са втори по значимост. Оценките на учителите дават обща средна стойност от 4,56, докато директорите оценяват този фактор с 4,60. Тези данни са в съответствие с мнението и с откритията на много други изследователи. За този фактор не беше открита статистически значима разлика при проведения t-тест. ($t(147) = -0,58$, $p > 0,05$). При учителите средната стойност на фактора Комуникация и споделени цели ($M=4,57$, $SD=0,28$) не е съществено по-различен от тази при директорите ($M=4,61$, $SD=0,26$).

Ясно е, че и двете групи респонденти наблягат на важноста на комуникацията и споделените с персонала цели, а това предполага създаването на климат на близост в училище и взаимоотношения на взаимно уважение и признателност между учителите и директорите, както и атмосфера на добри междуличностни отношения.

„От около дузината умения, прилагани в една седмица от лидера на училището, има една основна категория, която ще направи този лидер по-ефективен: двупосочната комуникация“, споменава един учител в интервюто. Ефективната комуникация е спойката, която подпомага задълбочаването на връзките с другите и подобрява екипната работа, процеса по вземане на решения и справяне с проблеми. Ръководителят, който притежава комуникативни умения, е способен да предаде дори негативни и/или трудни послания, без да провокира конфликт или да унищожи доверието.

По отношение на фактора *овластяване* бяха открити значими разлики между стойностите на двете извадки. Средната стойност на този фактор при учителите ($M=4,47$, $SD=0,29$) е значително по-висока от стойността при директорите ($M=3,84$, $SD=0,30$). Изглежда, че *учителите поставят този фактор на второ място*, за разлика от директорите. Това означава, че учителите в Кипър придават по-голямо значение на овластяването. За тях е важно директорът да им делегира власт да вземат решения, които в традиционната система обикновено някой взема вместо тях, да осигури време и място да работят и да планират заедно по време на учебните дни, както и да им даде глас в усилията да задълбочат своите познания и да подобряват преподаването си. „Най-ефективният лидер е този, чиито учители усещат мисията на училището като своя собствена и имат съществен интерес в неговата ефективност“, споделя един от интервюираните учители.

Lucas and al (1991) посочва, че „колкото повече власт делегират, толкова по-силни стават лидерите; лидерите, които създават лидери, са по-силни от тези, които не го правят“.

От друга страна, изглежда, че директорите придават по-голяма значимост на фактора *ръководство и управление на персонала*. Те са склонни да считат този фактор за един от най-важните аспекти от ефективното ръководство. В този контекст, директорите често определят ролята на лидера като средство за демонстрация на техните образователни цели, философия и мисия. Учителите като че ли не придават същата степен на значимост на фактора ръководство и управление на персонала. Може би те не усещат никаква липса в тази област, поради което не виждат особена нужда от намеса на директорите в тази сфера.

Всички учители, участвали в изследването, притежават университетско образование в областта на педагогическите науки или са посещавали програми за обучение в училище, осигурявани от университетите в Кипър в последните години. Няколко от директорите, обаче, притежават единствено серти-

фигат по педагогика, придобит преди близо 30 години, което може да повлияе на усещането на учителите, че техните ръководители нямат какво много да им предложат.

Тестът на независимите извадки потвърждава, че са налице значими разлики в нивото на важност на фактора ръководство и управление на персонала между учителите и директорите. При учителите средната стойност на този фактор е $M=3,19$, $SD=0,29$, което значително по-ниско ($t=-5890$, $df=147$, $p\text{-value} < 0,05$) от стойностите в групата на директорите $M=4,32$, $SD=0,30$.

Както учителите, така и директорите са на мнение (вж. таблица 1), че характеристиките в област **включване на родителите** са най-малко важни. За нея не съществуват статистически значими разлики в оценките на двете извадки ($t=1849$, $df=147$, $p>0,05$).

Извод: От представените резултати може да се заключи, че гледните точки на учителите и на директорите в област Пафос по отношение на най-важните характеристики на директорите на началното училище са близки в значителна степен. Същевременно тези представи се доближават и до изказаните в международната научна литература мнения и изследователски резултати.

По-долу ще бъдат представени по-детайлно **специфичните характеристики на всеки един фактор** (област на дейност на училищния директор), които се изследват като най-важни за ефективния лидер.

Таблицы 2–6, показани по-долу, разкриват важността на всяка една характеристика от 5-те фактора в изследователски въпрос 1 за всяка от изследваните групи (родителите са включени само в категорията включване на родителите). Първата колона представя характеристиките в реда, в който те са поставени във въпросника. Във втората колона са посочени средните стойности на всяка характеристика при учителите, а в третата – стандартното отклонение в тази група. В следващите две колони са представени същите данни за групата на директорите. В последната таблица 6 шестата колона показва средната стойност на всяка от характеристиките в групата на родителите и стандартното им отклонение.

Основният фокус при анализа на тези данни са най-важните една-две характеристики, тъй като не е възможно да се разгледат задълбочено всички посочени елементи, защото анализът ще бъде значително затруднен поради техния голям брой.

За фактора визия, представен в таблица 2, ще се разгледат само очертаващите се като най-важни две характеристики. Този фактор съдържа 9 елемента като цяло и тяхното обсъждане в дълбочина би затруднило значително анализа.

Фактор 1: Визия – най-важни характеристики

Таблица 2. Визия – колко важна е всяка характеристика?

Твърдение	Визия			
	Учители (Средна стойност, Стандартно отклонение)		Директори (Средна стойност, Стандартно отклонение)	
Има ясна визия и ясни цели за своето училище	4.73	.481	5.00	.000
Има ясна програма за приоритетите, които иска да постигне	4.64	.498	4.52	.602
Привнася и/или окуражава иновациите	4.53	.639	4.38	.669
Осигурява връзката на визията на училището с поставените цели, дейности, политика и училищен бюджет	4.59	.608	3.95	.921
Дава насоки за преподаване, които осигуряват ефикасно преподаване и успехът на учениците	4.38	.677	4.24	.539
Насърчава и подпомага взаимодействието на всички участници в училищния живот за постигане целите на училището и учебните постижения/успехи	4.42	.694	4.90	.301
Винаги носи крайната отговорност	3.91	.764	3.90	.768
Приспособява идеите си към реалностите на училището	3.30	.807	2.76	.700
Има високи очаквания към всички учители в училището съобразно техните способности	4.14	.673	4.29	.784

При тази група характеристики и учителите, и директорите са посочили „Има ясна визия и ясни цели за своето училище“ като най-важната за ефективния лидер (учители: $M=4,73$, $SD=.481$, директори: $M=5,00$, $SD=0.00$). Това показва, че двете групи респонденти имат еднакво мнение за значимостта на този фактор.

Както може да се види, директорите определят тази характеристика като най-важна от всички в съответната област (M) 5,00). Причината за това може

да се търси във факта, че за да се постигнат най-добрите възможни резултати, визията трябва да се предаде и да придобие смисъл за всички в училището, а именно – учители, деца, родители, преподавателски персонал и по-широката общност. Споделената визия, ясно изразена и предадена на общността, подпомага всички нейни членове да се фокусират върху голямата картина, като същевременно ги подкрепя в разбирането и оценяването на тяхната собствена роля в нейното постигане.

Един от най-важните приоритети на професионалния и ефективен лидер трябва да бъде да открие своята визия, да я сподели с учителите или да изгради визията съвместно с останалите и да я превърне в реалност. Това е така именно поради факта, че и учителите, и директорите считат като най-важно наличието у ръководителя на ясна визия.

Фактор 2: Комуникация и споделени цели – най-важни характеристики

Таблица 3 показва характеристиките, включени във фактора комуникация и споделени цели. Учителите и директорите посочват като най-значима характеристиката „Има чести лични контакти с всеки учител, с цел открито сътрудничество и обмен на идеи“ (учители $M=4,88$, $SD=.346$ и директори ($M=4,86$ $SD= .359$). На второ място те поставят „Поощрява комуникацията и работата в екип сред персонала с цел постигане на целите на училището и напредъка му“ (учители – $M=4,80$, $SD=.436$, директори – $M=4,81$, $SD=.402$).

Таблица 3. Комуникация и споделени цели – колко важна е всяка характеристика?

Комуникация и споделени цели				
Твърдения	Учители (средна стойност, стандартно отклонение)		Директори (средна стойност, стандартно отклонение)	
	Включва учителите в определянето на целите и планирането на дейностите на училищно ниво.	4.60	.523	3.90
Поощрява комуникацията и работата в екип сред персонала за постигане на целите на училището и напредъка му.	4.80	.436	4.81	.402
Прилага идеите на мнозинството.	4.75	.470	4.29	.717
Предлага идеи/методи на своите учители, за да подобрят тяхната ефективност	4.56	.572	4.05	.590

Има чест личен контакт с всеки учител с цел открито сътрудничество и обмен на идеи	4.88	.346	4.86	.359
Поема инициативата за извънкласни дейности с важно личностно значение за общността (говорител)	4.61	.536	4.29	.561
Ефективно общува с учениците	4.40	.756	4.43	.507

Не е изненадващо да се види, че характеристиките, които респондентите посочват като най-значими, са две от най-важните характеристики, които ефективният лидер трябва да притежава. Поддържането на добри взаимоотношения с персонала и осигуряването на тяхното сътрудничество за постигането на целите на училището остават категорично сред най-важните изисквания към ролята на директора на началното училище. Необходимо е ръководителят да отчита и важноста на взаимоотношенията между него и персонала. От съществено значение е да формира климат на доверие в училище. Образователните организации, в които се разчита на доверието като средство за контрол от страна на директора, са по-ефективни, по-креативни, по-забавни по-евтини за управление.

Фактор 3: Овластяване – най-важни характеристики

Таблица 4. Овластяване – колко важна е всяка характеристика?

Твърдения	Овластяване			
	Учители (Средна стойност, Стандартно отклонение)		Директори (Средна стойност, Стандартно отклонение)	
Прилага и/или окуражава развитието на учебното съдържание и учебния план и промените в класната стая	4.61	.564	4.19	.750
Поощрява публично учителите, които имат ефективно преподаване и/или други успехи и дейности	4.73	.443	4.24	.889
Удовлетворява очакванията на своите учители	4.37	.719	4.14	.727

Окуражава своите учители да осъществяват образователни изследвания в и извън училище (продължаващо личностно развитие)	4.39	.776	3.57	1.076
Окуражава персонала да се включва в търсенето на решения на училищни проблеми	4.64	.543	4.29	.644
Овластява учителите да участват във вземането на решения	4.71	.504	4.52	.602
Дава на персонала усещането, че тяхното мнение се зачита	4.53	.731	4.14	.964
Окуражава персонала да изразява мнението си свободно и откровено	4.73	.461	4.14	.964
Подкрепя работните и лични нужди на персонала	4.35	.671	4.33	.577

Таблица 4 показва характеристиките в област овластяване и значимостта на всяка една от тях. От представеното в нея се очертава едно значимо наблюдение: учителите са избрали като най-важни за ефективния ръководител две характеристики – „*Поощрява публично учителите, които имат ефективно преподаване и/или други успехи и дейности*“ (M=4,73, SD=.443) и „*Окуражава персонала да изразява мнението си свободно и откровено*“ (M=4,73, SD=.461)

От друга страна, директорите са посочили като най-важна от фактора овластяване характеристиката „*Овластява учителите да участват във вземането на решения*“ (M=4,52, SD=.602), тъй като овластяването има важна роля в привличането на учителите в този процес. Овластяването е съществен компонент на качествено лидерство и по същество включва стимулирането на потенциала на хората, позволявайки им да се развиват и израстват, отключване на тяхната способност за непрекъснато усъвършенстване. Ефективният ръководител не е необходимо да върши всичко сам, той може да овласти своите колеги да допринасят за управлението на институцията и да се увери, че всички управленски задачи да са възложени на някой.

Фактор 4: Ръководство и управление на персонала – най-важни характеристики

В Таблица 5 са представени характеристиките на ръководителя, отнасящи се до ръководството и управлението на персонала за всяка от двете респондентски групи. Директорите идентифицират като най-важна характеристиката „*Определя отговорностите и правомощията на всеки учител съобразно ролята му*“ ($M=4,71, SD=.463$). Учителите посочват тази характеристика като втора по важност ($M=4,44, SD=.624$). За тях, на първо място от тази група характеристики, стои „*Уважава индивидуалните различия на учителите*“ ($M=4,58, SD=.556$).

Таблица 5. Ръководство и управление на персонала – колко важна е всяка характеристика?

Ръководство и управление на персонала				
Твърдения	Учители (Средна стойност, Стандартно отклонение)		Директори (Средна стойност, Стандартно отклонение)	
	Извлича властта си от своята позиция (позиционна власт)	3.11	.889	2.86
Извлича властта си от личностните си качества	3.87	.845	3.62	.740
Извлича властта си от своите познания и способности.	4.36	.839	3.86	.655
Спазва образователните политики, закони и наредби за постигане мисията на училището.	4.13	.644	3.52	.750
Има само мениджърски функции	3.62	1.358	3.10	1.480
Преподава и има мениджърски функции	3.12	1.308	3.10	.944
Организира личните досиета с резултатите на всеки клас	3.73	.837	3.19	.814
Фокусира вниманието си върху ефективността на преподаването (като технология)	4.01	.693	3.52	.680
Управява самостоятелно училищните финанси (разпределител на ресурси)	4.00	.766	3.57	.870

Управлява училищните финанси с комисия	3.57	.820	3.48	.873
Осигурява ефективно използване на всички училищни ресурси и оборудване	4.02	.768	3.90	.831
Определя отговорностите и правомощията на всеки учител съобразно ролята му	4.44	.624	4.71	.463
Уважава индивидуалните различия на учителите	4.58	.556	4.48	.512
Оценява, когато учителите признават грешки и се учат от тях	4.38	.733	4.67	.483
Разграничава личността от проблема	4.08	.848	3.90	.700
Разрешава конфликтите по здравословен начин, който води до по-добри решения на комплексни проблеми	4.26	.657	4.24	.700
Организира семинари/дискусии в училището, в които учителите участват активно (участие на персонала в професионалното развитие)	3.80	.833	3.57	.746
Осъществява неочаквани посещения във всички класове, за да прецени ефективността на всеки учител	3.64	.858	3.38	.740
Отделя внимание на своето продължаващо личностно развитие	3.84	.903	3.81	.814
Информиран е за актуалните изследвания и теории в сферата (на управлението) на образованието	4.02	.808	3.48	.750
Осигурява равнопоставеното прилагане на училищните правила за всички ученици	4.21	.739	4.14	.727

От данните в таблицата е видно, че е необходимо да е налице ясно ръководство и процес по вземане на решение, така че всички гледни точки да са отчетени и учителите да усещат, че са част от тези процеси. И двете групи респонденти считат, че силното административно ръководство, с директор, който взема ясни, последователни и справедливи решения, е една от най-важните характеристики, които ефективният управленец трябва да притежава.

Фактор 5: Включване на родителите – най-важни характеристики

Таблица 6 показва елементите от фактора включване на родителите в училищните дейности. Както може да се види, тук са налице три групи респонденти (учители, директори и родители). И трите групи посочват като най-значима за ефективния лидер характеристиката „Общува ефективно с родителите по въпроси, касаещи училището и учениците“ (учители $M=4,40$, $SD=.644$, директори $M=4,43$, $SD=.598$ и родители $M=4,82$, $SD=.387$). Със същата степен на значимост директорите посочват и характеристиката „Окуражава създаването на жизнени и подкрепящи връзки между родителите и учителите“ ($M=4,43$, $SD=.507$).

Таблица 6. Включване на родителите – колко важна е всяка характеристика?

Включване на родителите						
Твърдения	Учители (средна стойност, стандартно отклонение)		Директори (средна стойност, стандартно отклонение)		Родители (средна стойност, стандартно отклонение)	
Удовлетворява очакванията на родителите	3.92	.902	3.43	.870	4.58	.514
Общува ефективно с родителите по въпроси, касаещи училището и учениците	4.40	.644	4.43	.598	4.82	.387
Окуражава създаването на жизнени и подкрепящи връзки между родителите и учителите	4.34	.702	4.43	.507	4.77	.422
Създава и поддържа ефективно сътрудничество с родителите за подкрепа и подобряване на образователните резултати	4.26	.679	4.10	.768	4.81	.395

Окуражава родителите да се включват в процесите по вземане на решение и планиране на училищни дейности	3.95	.792	3.38	.740	4.70	.459
Информиран е за нуждите на училищния съвет/настоятелство и търси начини училището да отговори на тях	4.13	.732	3.81	.680	4.44	.507
Представя позитивен имидж пред родителите	4.02	.851	3.95	.740	4.51	.501
Разработва стратегии за подобряване на взаимодействието между родителите и училището	4.33	.665	4.14	.655	4.57	.497

Както може да се види от таблица 6, и трите групи респонденти отдават една и съща степен на значимост на една и съща характеристика. Причината за това може да се търси във факта, че добрите взаимоотношения между училището и родителите допринасят за ефективното функциониране на институцията, но също така подпомагат разрешаването на различни проблеми, с които учениците се сблъскват.

Получените дотук данни относно характеристиките на ефективния образователен лидер, идентифицирани от трите изследвани групи, дава възможност тези характеристики да се обобщят (вж. таблица 7).

Таблица 7. Най-важните характеристики на всеки фактор според трите изследвани групи

Фактор за ефективно лидерство	Изследвана група	Твърдение
1. Визия	учители директори	Притежава ясна визия и ясни цели за своето училище.
2. Комуникация и споделени цели	учители директори	Има чест личен контакт с всеки учител с цел открито сътрудничество и обмен на идеи. Поощрява комуникацията и работата в екип сред персонала за постигане на целите на училището и напредъка му.

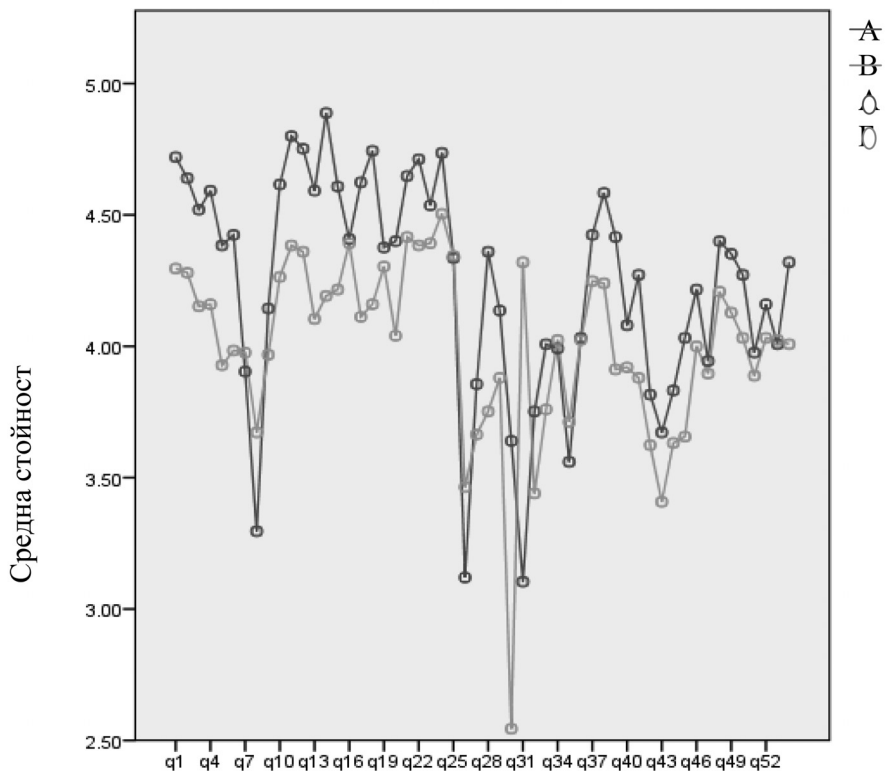
3. Овластяване	учители директори	Поощрява публично учителите, които имат ефективно преподаване и/или други успехи и дейности.
	директори	Овластява учителите да участват във вземането на решения.
4. Ръководство и управление на персонала	учители	Уважава индивидуалните различия на учителите.
	директори	Определя отговорностите и правомощията на всеки учител съобразно ролята му.
5. Включване на родителите	учители директори родители	Общува ефективно с родителите по въпроси, касаещи училището и учениците.
	директори	Окуражава създаването на жизнени и подкрепящи връзки между родителите и учителите.

Изследователски въпрос 2: В каква степен началните учители и директорите в Пафос считат, че директорите в техните училища притежават характеристиките на ефективния ръководител?

На този въпрос отговори във въпросника дават само учителите, като посочват съответни стойности във втората му колона (характеристики, които настоящият образователен лидер притежава или не притежава). Според получените данни, с изключение на седем, всички характеристики се нуждаят от подобрене и развитие. Характеристиките с най-голяма нужда от подобрене и усъвършенстване са определени на базата на разликата между средните стойности на всяко едно твърдение в първата и във втората колона.

На Графика 1 резултатите са представени в две колони: колона 1 – идеален училищен лидер – в син цвят – показва характеристиките, които ръководителят трябва или не трябва да притежава, за да бъде ефективен; колона 2 – настоящ ръководител – зелен цвят – разкрива характеристиките, които настоящите училищни ръководители притежават или не. Графика 1 демонстрира разликата/несъответствието между средните стойности на характеристиките в първата и във втората колона. Средната стойност на всяко твърдение в колона 1 са извадени от средната стойност на същото твърдение в колона 2. Колкото по-голяма е разликата (в полза на твърдението в колона 1), толкова по-голяма нужда от подобрене има в съответната област.

Необходимо е да се обърне внимание на факта, че според учителите директорите проявяват някои характеристики в степен, по-голяма от необходимото. Например в колона 1 за 26-тата характеристика (Извлича властта си от своята позиция (позиционна власт), средната стойност е 3,1094. В колона 2 за същата характеристика е налице средна стойност от 3,4453. Това означава, че директорите проявяват тази характеристика в своето поведение в по-голяма степен, отколкото е необходимо според учителите.



Графика 1. Разлики между средните стойности в първата колона (идеален образователен лидер) и втората колона (настоящ образователен лидер)

Таблица 8. Пет характеристики, при които е налице най-голяма нужда от подобрене и развитие според учителите

Твърдение	Средна стойност А	Средна стойност В	Разлика
Има само мениджърски функции (30)	3.6172	2.5391	1.078
Има чест личен контакт с всеки учител с цел открито сътрудничество и обмен на идеи (14)	4.8828	4.1875	0.695
Извлича властта си от своите познания и способности (28)	4.3594	3.7266	0.633
Поощрява публично учителите, които имат ефективно преподаване и/или други успехи и дейности (18)	4.7344	4.1484	0.586
Прилага и/или окуражава развитието на учебното съдържание и учебния план и промените в класната стая (17)	4.6094	4.0938	0.516

Таблица 8 представя 5-те характеристики, при които е налице най-голяма нужда от подобрене съгласно разликите между средните стойности в първата и втората колона (в полза на идеалния ръководител, колона 1). Характеристиката „Има само мениджърски функции“ се очертава като нуждаеща се от подобрене в най-висока степен, тъй като в кипърската образователна система директорите едновременно преподават и изпълняват управленски функции. Според учителите това е трудна ситуация. Това е и причината те да оценят тази характеристика по съответния начин. Учителите вярват, че това трябва да се промени. Не е изненадващо да се види, че характеристиката „Има чест личен контакт с всеки учител с цел открито сътрудничество и обмен на идеи“ (14) е оценена като важна на второ място (вж. таблица 3. Комуникация и споделени цели) и в същото време се откроява като характеристиката, при която е налице значителна нужда от подобрене и развитие.

Таблица 9. Петте най-важни характеристики според учителите (колона 1 от въпросника)

Характеристики	Средна стойност (М)
1. Има чест личен контакт с всеки учител с цел открито сътрудничество и обмен на идеи. (14)	4,88
2. Поощрява комуникацията и работата в екип сред персонала за постигане на целите на училището и напредъка му. (11)	4,80
3. Прилага идеите на мнозинството. (12)	4,75
4. Поощрява публично учителите, които имат ефективно преподаване и/или други успехи и дейности. (18)	4,73
5. Окуражава персонала да изразява мнението си свободно и откровено. (24)	4,73

Както може да се види от таблица 9 твърденията с номера 11, 12, 14, включени във фактора комуникация и споделени цели, и твърденията с номера 18 и 24, част от фактора овластяване, са най-важните характеристики, които ефективния образователен лидер следва да притежава. Фактът, че тези характеристики се считат от учителите за най-значими ясно показва, че те отдават голямо внимание на комуникацията и на овластяването.

В Таблица 10 са представени 6-те характеристики, които директорите проявяват в по-голяма степен, отколкото е необходимо, според учителите. Това е резултат от по-високата средна стойност, която характеристиките са получили в Колона 2 на въпросника, отколкото в Колона 1.

Таблица 10. Шестте характеристики, които се проявяват в по-голяма степен в поведението на директора, отколкото е необходимо според учителите

Характеристики	Средна стойност в колона 1	Средна стойност в колона 2	Разлика
1. Преподава и има мениджърски функции. (31)	3,1172	4.3047	-1,188
2. Приспособява идеите си към реалностите на училището. (8)	3,2969	3,6641	-0,367
3. Извлича властта си от своята позиция (позиционна власт) (26)	3,1094	3,4453	-0,336
4. Управлява училищните финанси с комисия (35)	3,5703	3,7266	-0,156
5. Винаги носи крайната отговорност (7)	3,9141	3,9531	-0,039
6. Управлява самостоятелно училищните финанси (разпределител на ресурси) (34)	4	4,0313	-0,031

При първата, посочена в таблица 10, характеристика е налице най-голяма разлика между двете колони. Това е така, тъй като директорите в Кипър, освен административните си задължения, имат и преподавателска дейност. Отчитайки, че в колона 1 средната стойност на тази характеристика, според учителите, е 3,1172, става ясно, че те считат, че идеалният образователен лидер не би трябвало да изпълнява и двата типа дейност. Настоящите директори, обаче, са обвързани както с ръководната, така и с преподавателската дейност и това ги затруднява. Според получените данни, според учителите, директорите трябва да изпълняват единствено управленски функции.

Резултатите, представени в таблица 10, показват, че в посочените области няма нужда от подобрене и развитие. Но въпросът, провокиран от тези данни е няма ли нужда от развитие и подобрене тогава, когато съответната характеристика се проявява в по-голяма степен, отколкото е нужно? Отговорът на този въпрос е „Да“, тъй като всички характеристики са важни за ефективното лидерство. Ако директорът проявява в по-голяма степен една конкретна характеристика, това означава, че той пренебрегва други, които може би са по-важни за неговата ефективност в конкретния момент.

Изследователски въпрос 3: Как могат директорите да станат по-ефективни според учителите и директорите?

Интервюираните шестима директори и шестнадесет учители бяха свободни да посочат повече от една промяна, която директорът следва да направи, за да бъде по-ефективен. Таблица 11 показва промените, необходими според учителите и директорите, споделени по време на интервютата. Както

учителите, така и директорите дават отговор на този въпрос в интервютата (въпроси 5 и 6).

Въпрос 5 от интервюто: Какви промени считате, че трябва да направи директорът, за да бъде по-ефективен и по-добър в работата си?

Таблица 11. Отговори на учители и директори на въпрос 5 от интервюто

Характеристики, които трябва да се променят	Учители	Директори
Има само мениджърски функции	7	4
Свободен от разсейващи дейности	–	3
Подкрепа от други участници в училищния живот	–	2
Непрекъснато учене/Обучение за директори	6	2
Системата за оценка и повишение трябва да се промени	10	–

Препоръки за подобрения

Наличието на ефективен директор е една от най-важните характеристики на ефективното училище (Edmonds, 1979; Mortimore et al, 1988 etc.). Това е начинът да се поведе всяка една образователна система в нова посока, позволявайки на промените и иновациите да се случат, а на директорите и учителите – да фокусират своята дейност върху ефективността на преподавателските процедури. Един от основните резултати от представянето и анализа на данните от настоящото изследване индикира, че кипърската образователна система трябва да предприеме промени, започвайки от образователните лидери, за да бъде усъвършенствана и развита. Най-важните предложения, които могат да се направят за ефективното лидерство в началното образование, са както следва:

Създаване на две обучителни програми за директори. **Първата** да е насочена към обучение на учители, които са предложени за повишение на позицията „директор“. Ако учителите притежават магистърска степен по Образователен мениджмънт или подобна квалификация, те могат да бъдат освободени от участие в това обучение. Програмата за учители ще се реализира в извънработно време и продължителността ѝ ще бъде поне 60 учебни часа, за да осигури на участниците възможност да придобият колкото се може повече компетенции в сферата на образователния мениджмънт. Основното предимство на една такава програма е това, че, в крайна сметка, само учителите, които имат уменията или способностите да станат ръководители/да се превърнат в лидери, ще бъдат заинтересовани от нея. След приключване на програмата, учителите ще бъдат оценявани и онези от тях, които преминават успешно изпитите, ще бъдат повишени до длъжността „директор на училище“. Учителите,

които не успеят на изпитите, ще имат възможност да се явят отново на по-късен етап.

В същото време, учители, които са водещи професионалисти в класната стая, трябва да имат възможност да избират дали да станат ментори на новопостъпили учители или супервайзори на всички преподаватели в училището. Това ще намали разочарованието у тях, породено от факта, че те няма да заемат директорската позиция. Тези учители следва да имат заплата, равна на заплата на директорите. Успоредно с полезността на такава програма, един такъв подход ще освободи директорите от ролята им на ръководители на обучителния процес, която те не изпълняват и към момента пълноценно. В подкрепа на това може да се каже и че учителите се чувстват по-комфортно да обсъждат въпроси от работата в класната стая със свои колеги, отколкото с директора или с инспектора. Практиката до момента показва, че ако ролята на ръководител на обучителния процес се изпълнява от някой, различен от директора, ефективността е по-висока (Bossert et al., 1982; Leithwood and Montgomery, 1986; Wildy and Dimmock, 1993).

Втората обучителна програма ще е насочена към всички директори. Сферите на специфично знание и разбиране, необходими за ефективно лидерство се променят с времето и поради това директорите ще имат нужда от опресняване на компетенциите на регулярна основа. Изискващата среда в училище е комплексна по своя характер и поставя пред ръководителите непрекъснат поток от предизвикателства, повечето от които не могат да бъдат предвидени и се развиват за кратък период от време (Greenfield, 1995). Ето защо е необходимо да се подготвят директорите за ежедневната им дейност и за изискванията на бъдещето. Тази програма също може да се реализира в извънработно време и трябва да бъде адаптирана към нуждите на директорите съобразно техния опит като ръководители.

И двете програми би трябвало да бъдат разработени и предоставяни от Университета в Кипър. Ако това не е възможно поради различни причини (недостатъчен преподавателски състав или друго), то Педагогическият институт в Кипър, който е отговорен за всички програми за обучение на работното място, трябва да развие и организира такива обучения, с нужната подкрепа от Университета на Кипър.

Важността на подкрепата, ръководството, изследването и преподавателска дейност е от значение за образователната система, ако искаме тя да е в крак с глобалните трансформации в образованието. Overseas Development Administration (ODA, 1994) идентифицира тази характеристика като едно от предимствата на Великобритания в образованието.

Развитие на **нова система за оценяване** на учителите, базирана на техните знания, способности, умения и ефективност, а не на тяхната възраст. От тази перспектива квалифицираните хора, а не тези с повече години преподавателски опит, ще бъдат повишавани до правилните позиции. Директорът

трябва да бъде водещ професионалист в училище, който дава пример на персонала. Междувременно оценяването на директорите трябва да се превърне в смислена възможност, която има потенциала да осигури решения за личното и професионално развитие, основано на опита, натрупан от различни перспективи на ръководството (Hellawell and Hancock, 1998). Мониторингът на директорите и особено на новоназначените такива подобрява тяхната ефективност (Bolam et al, 1995).

Децентрализация на функциите от централната към местните власти. Министерството на образованието осъществява конкретните назначения на учители, подбира конкретните учебници и т.н., което би следвало да е в правомощията на училището, а Министерството да осигурява контрол на качеството посредством ефективен мониторинг и оценяване. Somerset (1996) споделя, че с помощта на оценяването ние можем да: „Опишем и сравним образователното представяне на системите и подсистемите и да наблюдаваме промените в тяхното представяне с течение на времето“ (Somerset, 1996, p. 267).

Чрез системния мониторинг и оценяване директорите и учителите ще поставят свои критерии за успех и за ефективност на училището. В същото време събраните и оценени данни ще бъдат използвани като източник на знание и информация за развитието на училището.

Ролята на държавата в създаването на образователната политика сочи, че е налице стриктен централизиран, бюрократичен и авторитарен контрол върху образованието. Това е и основната характеристика на централизираните системи (Ifanti, 1995). Децентрализацията на управлението на образованието чрез по-добри информационни системи подобрява планирането и финансирането на образованието (Pennycuik, 1994; Lockheed, 1996). Мениджмънтът и супервизията на системата и училищата осигуряват професионална подкрепа.

Необходимо е създаването на национални стандарти, базирани на ключови дисциплини, както и развитието на основно учебно съдържание, ограничено до най-същественото и важното, така че прилагането на стандартите да е управляемо. Този процес трябва да е основан на наличната информация за това какво учениците в други страни с по-добро представяне в образованието, трябва да знаят като комплекс от знания и умения (Lewis, 1995). Така Министерството на образованието, директорите, учителите, родителите и местните власти ще разполагат с необходимата информация за представянето на учениците, за да могат да вземат решения как да разпределят учебното време спрямо разнообразните елементи от учебното съдържание, как да организират програмите за вътрешно училищна квалификация на директори и учители, да определят как да се използват средствата и да направят своята преценка за ефективността на училището. Иновациите в учебните планове и програми, в предучилищното и началното училищно образование, и достиженията на изследванията и практиката в тази област по отношение на разнообразните преподавателски стилове и методики ще подпомогнат развитието на образо-

ванието в тази посока. Още нещо, което Fuller and Clarke (1994) определят като много съществено, е, че: „Изследванията показват как преподавателските практики и (дейността в) класните стаи се различават в различните общества и местни общности“ (Fuller and Clarke, 1994, p. 143). Без изследвания и определяне на приложимостта на всеки един стил и метод не можем да определим тяхната полезност за учениците.

Образователният лидер трябва да насочи своята работа върху управлението на преподаването и на учебните програми (с изключение на случаите, в които е налице ментор или супервайзор, който изпълнява тази роля). Разбира се, личните отношения винаги ще играят съществена роля в ежедневната работа на директора, но ръководителите трябва да се научат да отделят личността от работните отношения. Основната им работа е да утвърждават и подкрепят ученето на учениците. Ако директорът може да подпомогне учителя да бъде по-ефективен в класната стая, тогава със сигурност между тях ще има добри взаимоотношения и директорът ще получи уважението на колегията. Откритата, двупосочна комуникация и желанието за съвместна работа между директора и учителите ще им позволи да работят заедно, подкрепяйки се един друг и, същевременно, оценявайки своето лично усъвършенстване и развитие. Необходимо е да има ясни очаквания към директора, персонала, инспекторите и родителите по отношение на тяхното сътрудничество. По този начин успехът е гарантиран, защото продължаващото развитие и усъвършенстване ще е основният фокус в дейността на всички участници в образователния процес.

Заклучение

- Директорите в началните училища в Кипър имат нужда от усъвършенстване и развитие в областите, свързани с личните взаимоотношения и познания по образователен мениджмънт. Фактът, че директорите притежават минимум знания в областта на образователния мениджмънт, води след себе си всички проблеми в училище, тъй като те не се чувстват комфортно да изпълняват своите роли или учителите не се чувстват комфортно да им сътрудничат във всички области на дейност, тъй като не ценят мнението на ръководителя. Това създава недоверие или, в най-добрия случай, бюрокраични взаимоотношения, тъй като директорите се интересуват много повече от своята роля на мениджър в контекста ѝ на бюрокраичните процедури на Министерството на образованието, като пренебрегват своята роля на образователен лидер.

- Уменията, нагласите и очакванията, които правят учителя ефективен и успешен, не гарантират, че той ще бъде ефективен и успешен директор. Ето защо учителите, повишени до поста на директор, трябва да притежават определени квалификации и, със сигурност, ако не магистърска степен по Об-

разователен мениджмънт, то поне да посещават продължаващо обучение на работното място по програми в тази сфера, които да им осигурят достъп до последните образователни теории и информация за образователния мениджмънт, работата в класната стая, ефективността на училището, развитието на персонала и др. Това е и един от най-големите недостатъци на цялата образователна система, тъй като възможността да стане директор идва тогава, когато лицето наближава пенсионна възраст (около 60 години), дори и то да притежава необходимите квалификации като магистратура по Образователен мениджмънт или друго релевантно за длъжността образование.

- Училищният лидер трябва да насочи своята дейност към ръководството на обучителния процес и на учебните програми и планове. Неговата работа е да утвърждава и подкрепя ученето на учениците. Ако директорите могат да подкрепят учителите да бъдат по-ефективни в класната стая, със сигурност ще имат добри отношения с тях и ще получат тяхното уважение. Откритата двупосочна комуникация и желанието за съвместна работа ще позволи и на директора, и на учителя да се подпомагат взаимно и да разпознават и удовлетворяват своите лични нужди от развитие.

- Необходимо е Министерството на образованието да осъзнае, че нуждата на образователните лидери от подкрепа е повече от съществена, тъй като всички проблеми или трудности в училището съществуват не поради некомпетентността на хората, а поради некомпетентността на системата и липсата на подкрепа от нейна страна.

- Ако искаме да подобрим и развием образователната система, така че да е способна да се изправи пред предизвикателствата на XXI век, то трябва да използваме резултатите от образователните изследвания, за да подкрепяме образователната политика.

ЛИТЕРАТУРА

- Andrews, R. L. and Hallet, J. (1983) *The Role of the Principal in Washington State*, Final Report, Seattle: University of Washington.
- Bennis, W. (1986) *Leaders: The strategies for Taking charge* by Warren.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. and Less, G. V (1982) the instructional management role of principal. – *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), pp. 34–64.
- Delamont, S. (1993) *Field Work in Educational Setting*. London, The Falmer Press.
- Edmonds, R. (1979) Effective Schools for the urban poor. – *Educational Leadership*, 37, pp.15–24.
- Fuller, B. & Clarke, P. (1994) Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. – *Review of Educational Research*, 64 (119–15).

- Greenfield, D. W. (1995) Toward a Theory of School Administration. The Centrality of Leadership. – *Educational Administration Quarterly*, 31(1), pp. 61–85.
- Ifanti, A. A. (1995) Policy Making, Politics and Administration in Education in Greece. – *Educational Management and Administration*, 23(4), pp. 271–277.
- Lewis, C. A. (1995) Higher standards. – *Education Digest*, 61 (Oct), pp. 69–71.
- Leithwood, K. and Montgomery, D. J. (1986) Improving principal effectiveness. The principal profile, Ontario, OISE Press.
- Lockheed, M. E. (1996) Educational efficiency in developing countries. – In: Pennycuik, David (1998) Centre for international Education. University of Sussex, ONLINE: <http://sleekfreak.atc.cx:81/3 wder/HDLHTML/EDUCRES/DEPO1/BEGIN.HTM>
- Lucas, S., Brown, G. C., & Markus, F. W. (1991) Principal's perceptions of site based management and teacher empowerment. *NASSIP Bulletin*, 75 (3570, 56–62).
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob R. (1988) *School Matters: the junior years*. Wells: Open Books.
- ODA (1994) *Japan's Annual Report (Summary)*.
- Pennycuik, D. (1994) *School effectiveness in Developing Countries: A summary of the Research Evidence*. London: Overseas Development Agency.
- Sallis, E. (1996) *Total quality management in education*. 2nd edition, London: Kogan Page. Somerset.
- Wildy, H. and Dimmock, C. (1993) Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western. – *Australia Journal of Educational Administration*, 31(2), pp. 43–62.
- Wing, D. J. (1987) *The examination of staff Perceptions of the importance of characteristics Associated with strong Instructional Leadership at the Elementary, Middle and High School Levels*. Doctoral dissertation, University of Washington.

Постъпила януари 2017 г.

Рецензенти:

доц. д-р Росица Симеонова

доц. д-р Йонка Първанова