

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 111

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2018 • 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
2018

ISSN 2367-4644

СЪДЪРЖАНИЕ

Сийка Чавдарова–Костова, Бончо Господинов, Бистра Мизова – Състояние на педагогическото взаимодействие „семејство – образователни институции – социална среда“. Резултати от едно изследване / 5

Албена Чавдарова, Марияна Илиева – Профил на университетската педагогика в Софийския и Лайпцигския университет до 1945 година / 110

Динко Господинов – Самооценяване на училището в областта на управлението на училищната институция / 153

Галина Георгиева – Персонализиране на обучението в начална училищна възраст / 181

Ина Дикова – Значението на развитието на човешките ресурси за стратегическото управление на училищните организации / 221

CONTENTS

Siyka Chavdarova–Kostova, Boncho Gospodinov, Bistra Mizova – State of the pedagogical interaction“family – educational institutions – society”. Research results / 5

Albena Chavdarova, Mariyana Ilieva – Academic profile of the pedagogy at the Sofia University and the Leipzig University until 1945 / 110

Dinko Gospodinov – Self-evaluation of school in the management of the school institution / 153

Galina Georgieva – Personalize learning in primary schools / 181

Ina Dikova – The importance of human resources development for the strategic management of school organizations / 221

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 111

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 111

СЪСТОЯНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
„СЕМЕЙСТВО – ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНСТИТУЦИИ –
СОЦИАЛНА СРЕДА“.
РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕДНО ИЗСЛЕДВАНЕ

СИЙКА ЧАВДАРОВА–КОСТОВА, БОНЧО ГОСПОДИНОВ,
БИСТРА МИЗОВА*

Резюме: В студията е направен анализ на най-често срещаните съвременни практики, форми и модели на взаимодействие между семейството, образователните институции и социалната среда. Заедно с това се представя анализ на резултати от проведено изследване на актуалното състояние на взаимодействието между семейството, учителите, училището като основна образователна институция и обществото. Въз основа на тези анализи са формулирани изводи и препоръки за подобряване на параметрите на това взаимодействие.

Ключови думи: семейство, учители, училище, общество, взаимодействие

STATE OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION
“FAMILY – EDUCATIONAL INSTITUTIONS – SOCIETY“.
RESEARCH RESULTS

Siyka Chavdarova–Kostova, Boncho Gospodinov, Bistra Mizova

Abstract: The paper analyzes the most common contemporary practices, forms and models of interaction between the family, educational institutions and the social space. In addition, an analysis of the results of a survey on the state of the interaction between the family, teachers, the school as the main educational institution and society is presented. Based on these analyzes,

* E-mail: s.chavdarovakostova@fp.uni-sofia.bg; b.gospodinov@fp.uni-sofia.bg;
b.mizova@fp.uni-sofia.bg

conclusions and recommendations have been formulated to improve the parameters of this interaction.

Key words: *family, teachers, school, society, interaction*

Въведение

Динамичният глобален контекст, в който се развива съвременното българско общество, поставя все по-сериозни предизвикателства към всички сфери на социалната реалност, в т.ч. и образователната. Налице е увеличаваща се комплексност на проблемите в образованието, които произтичат от императиви като неотложна нужда от утвърждаване на неговата прагматична ориентация и тясна връзка с пазара на труда; преодоляване на образователните неравенства, които представляват пречка пред успешното вграждане на подрастващите в социалната среда и пред тяхното оптимално развитие и функциониране; засилване на приобщаващата роля на образованието с цел предотвратяване на социалното изключване и маргинализацията; интегрирането и напасването на пазарни механизми за управление, регулиране и „маркетизация“ на традиционно „непазарна“ среда, каквато е образователната. Тази комплексност в образователен контекст изисква съгласуване на съвместните усилия на образователните институции с много и разнообразни други субекти, между които централно място заемат семейството и активната гражданска общност, с цел справяне с предизвикателствата.

Налице са еднозначни емпирични основания за положителните ефекти от успешното взаимодействие между предучилищни и училищни институции – семейство – местни общности. Част от резултатите от изследвания по този въпрос могат да бъдат обобщени в няколко насоки:

- Първо, партньорското и кооперативно взаимодействие между училището и семейството повишава не само мотивацията за постиженията у подрастващите, техните академични резултати, но засилва и желанието им да посещават училище, както и удовлетвореността им от учебно-възпитателния процес. Същото така това взаимодействие има превантивна функция по отношение на агресивното и опозиционно поведение на учениците в училище¹.

- Интелигентността и личностните диспозиции на учениците като Аз-ефективност и мотивацията за постижения са важни детерминанти на училищния успех, но тяхното социалното обкръжение, обхващащо семейството, връстниците и локалната общност, има значимо влияние върху учебните постижения².

¹ Цит. по: Wild, E. (2003) Einbeziehung des Elternhaus durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der elternteilpartizipation aus der Sicht der Gymnasiallehrer. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 513–533.

² Цит. по: Binz, Chr., Schneider, N. F., Seiffge-Krenke I. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. *Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2–2010, 195–208.

Това се потвърждава от редица метааналитични проучвания на резултатите по PISA-изследвания в редица европейски страни като Германия, Австрия, Швейцария³. Ето защо тясното сътрудничество между образователни институции, семейство и социално обкръжение е от изключително голяма важност.

- Изследвания в областта на педагогическото общуване често проблематизират ролята на комуникацията между училищната институция и родителите. По-новите изследвания в областта са фокусирани върху позитивните и проактивни стратегии за взаимодействие, част от разбирането за които е идеята, че за да е партньорска и успешна комуникацията помежду им, двата субекта трябва да бъдат възприети в ролята на експерти. Педагогическите специалисти (учителите) имат компетентност да организират подходяща среда за осъществяване на ученето на учениците, а родителите имат по-висока сензитивност към социо-емоционалното развитие на децата си. Тези силни страни в „експертизата“ на двата субекта трябва да се използват, за да се изгражда доверие, взаимно зачитане и нагласи на кооперативност при иницирането на успешни практики и форми на взаимодействие между образователни институции и семейство⁴.

Взаимодействията между институциите в сферата на образованието, семейството и обществото като цяло у нас понастоящем не са безпроблемни и от повишаването на качеството на комуникацията и взаимоотношенията помежду им зависи пълноценното формиране на подрастващите поколения като високо образовани хора, граждани и удовлетворени личности. Това, както и други обстоятелства, наложиха осъществяването на изследване спецификата на тези взаимодействия, фокусирани в по-голяма степен върху основното взаимодействие „училище – семейство“.

То беше осъществено по силата на договор №Д03-121/30.08.2017 г. между Министерството на образованието и науката (МОН) и Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (СУ) за организиране и провеждане на проучване и изготвяне на анализ по Мярка VIII, т. 8.3. от Национална програма „Квалификация 2017“ на тема: „Състояние на педагогическото взаимодействие – семейство, образователни институции, социална среда. Мерки за преодоляване на негативните тенденции“.

Изследването се проведе в периода от 31.08.2017 г. до 10.12.2017 г.

Цел на изследването: Идентифициране на актуалното състояние на педагогическото взаимодействие „семейство – образователни институции – социална среда“ в Република България през погледа на основните субекти на

³ Цит. по: Hess, S. (2011) Befähigung zur Zusammenarbeit mit Eltern – Professionalisierung von Pädagoginnen zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Familien in sozialer Benachteiligung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9–2011, 346–354.

⁴ Цит. по: Цветанска, С. (2015) Комуникация на партньорство между учители и родители в училище. – *Реторика и комуникации*, 17, април 2015. Достъпно на www.rhetoric.bg

това взаимодействие (родители, учители, представители на обществеността) с цел разработване на система от мерки за преодоляване на негативните тенденции в осъществяването на това взаимодействие.

Основни задачи:

1. Да се проучат мненията на ключовите субекти за значимостта и основните фактори, детерминиращи успешността на взаимодействието между семейството, образователните институции и социалната среда.

2. Да се установят съответствията и разминаванията в очакванията относно функциите, компетентностите и областите на взаимодействие между семейство, образователни институции и социална среда от гледна точка на родителите, педагогическите специалисти и активни представители на по-широката общественост.

3. Да се проучат позициите на ключовите субекти относно възможните бариери в актуалните взаимодействия и работа между образователните институции, семейството и общността.

4. Да се открият актуалните практики и форми на взаимодействие (работа) между семейството и образователните институции и да се установи равнището на удовлетвореност от тях на ключовите участници в изследването.

5. Да се осъществи метаанализ на емпирично проучени и доказали своята полезност практики, форми и модели на взаимодействие между семейство, образователни институции и социалната среда в България, страните от ЕС и трети страни.

Целеви групи:

- родители/общественост
- учители от детските градини и от всички видове и степени училища на средното образование

Основни етапи на изследването:

1. Разработване на концепция и програма на изследването, конструиране и апробиране на изследователски инструментариум (анкетни карти, оценъчни скали): септември 2017 г.

2. Осъществяване на изследването – проучване на мнения и отношения на изследваните лица чрез електронен формат на анкетиране с помощта на специализирана платформа за проучване SurveyMonkey – м. август и септември 2017: 1 октомври–15 ноември 2017 г.

3. Обработка и анализ на резултатите и представяне в МОН на:

3.1. анализ на състояние на педагогическото взаимодействие „семейство – образователни институции – социална среда“ в Република България;

3.2. система от мерки за преодоляване на негативните тенденции в осъществяването на това взаимодействие.

Обща характеристика на групите участници в изследването:

Извадка от учители

Общият брой изследвани лица от групата на педагогическите специалисти от всички видове образователни институции и образователни степени в системата на средното образование (съгласно Закона за предучилищното и училищното образование – ЗПУО) в сила от август 2016 г.) е 304 души. Разпределението по пол е 92,72 към 7,28% в полза на жените и този факт не бива да изненадва никого, защото е проекция на една вече утвърдена през последните 8–10 години у нас тенденция към силна феминизация на професията. По данни на Евридика от 2009 г. България е една от четирите страни в ЕС, където представителството на жените спрямо мъжете в двете степени на образование – основно и средно, е над 80% (наред с Естония, Латвия и Литва). В извадката са намерили представителство педагогически специалисти от почти всички видове учебни заведения и всички образователни степени. Най-широко е участието на учители от началната и прогимназиалната степен на основните и средните общообразователни училища (46,03% съвкупен относителен дял), следвани от учителите от професионалните гимназии (31,79%), след това от учителите от гимназиалната степен на средните общообразователни училища (16,88%), на последно място по представителство в извадката са учителите от детските градини (5,30%). Във възрастов аспект структурата на извадката включва 23,51% учители на възраст до 40 години, 37,09% на възраст от 41 до 50 години, 34,11% на възраст от 51 до 60 години и 5,30% на възраст над 60 години. Възрастовата структура на извадката отново съответства на състоянието и тенденциите в генералната съвкупност, а именно завишаване на относителния дял на учителите в по-късна възраст, работещи в системата на училищното образование. В над половината от страните членки на ЕС между 40 и 50% от учителите в основната и средната образователни степени са на възраст над 50 години, като в същото време делът на младите учители на възраст под 30 години е много нисък и варира в интервала между 1 и 20% от всички заети учители в сферата на училищното образование. Сходни тенденции се наблюдават във възрастовата структура на учителската гилдия у нас. За периода 2007–2013 г. се регистрира намаляване на относителния дял на младите кадри на възраст до 34 години и увеличаване дела на тези на възраст 55 и повече години. Относителният дял на младите кадри от 15% за 2007 г. намалява на 9,9% за 2013 г., а делът на кадрите на възраст 55 и повече години се увеличава значително, като нараства от 16,8% за 2007 г. на 29,3% за 2013 г. (по данни на Центъра за информационно осигуряване на образованието – ЦИОО, за периода 2007–2013).

По отношение на населеното място превес в извадката има дялът на учители от областни градове, включили се изследването – 49,34% , следвани от тези в столицата с дял от 25,83%, след това е дялът на учителите от малките градове с население под 50 000 души и селата (със сумарен дял от 20,53%) и най-малко представени в извадката са учителите от т.нар. големи градове с население над 50 000 души – дял от 8,61%.

Особености на извадката, които трябва да се вземат предвид при анализа: извадката е леко „изместена“ по посока отразяване позициите на началните и прогимназиалните учители, както и тези на учителите от професионалните гимназии. Предвид населеното място изместването е по посока на областните градове и столицата.

Извадка от родители и активни граждани

Броят родители и активни граждани, взели участие в анкетното проучване, е 186. И в тази извадка от респонденти е на лице превес на дела на жените (88,59%) пред този на мъжете (11,41%). Възрастовото разпределение в извадката е както следва – до 35 години са 17,39% от участниците, в интервала между 36 и 45 години попадат над половината от респондентите (64,13%), а над 45-годишна възраст са 18,48% от участниците. По отношение броя на децата в семействата на отговарящите родители като аспект от структурата на извадката може да се каже, че най-висок е относителният дял на тези с две деца – 51,63%, следвани от родителите с едно дете – 40,22%, а дялът на родителите с три и повече деца е 8,15% (съвкупен дял). Важен момент в родителската извадка е образователната степен на децата. Като най-активни респонденти в проучването се оформя категорията родители на ученици в началния образователен етап с дял от 76,06%, следвани от родителите на ученици в прогимназиалната степен (28,80%) и най-малък е дялът на родителите с деца в гимназиалната степен (23,91%). По отношение на населеното място висок е дялът на родителите респонденти от столицата (89,67%) и на тези от областните градове (5,98%).

Особености на извадката, които трябва да се вземат предвид при анализа: върху анализа на резултатите от изследването и последващите изводи влияние ще окаже изместването на извадката предимно към родители с деца в начална училищна възраст и към тези от столицата, и областните градове, които се оказват най-активните участници в проучването.

Инструментариум

Изследването беше осъществено чрез анкетни карти, предложени за попълване онлайн чрез платформата SurveyMonkey. Тъй като и в двата инструмента, с които се осъществи изследването – анкетна карта за учители и анкетна карта за родители, са интегрирани оценъчни скали от Ликертов тип, преди да пристъпим към представянето и анализа на данните, ще направим уточнението, че при 5-степенна рангова скала с континуум от 1 – „най-незначимо“, до 5 – „най-значимо“ средната стойност е 3. Правим това уточнение, защото посоката на отклонение на средно претеглените оценки⁵ от средната на скалата по съответните твърдения улеснява сравненията и анализа на данните.

Отделните части на студията са създадени от авторите както следва:

Част I – проф. дпн Сийка Чавдарова–Костова; Част II – проф. д-р Бончо Господинов; Част III – доц. д-р Бистра Мизова.

Част I

Практики, форми и модели на взаимодействие между семейството, образователните институции и социалната среда

Семейството и училището/детската градина са двете основни социални институции, осъществяващи възпитателни функции в обществото. Като аксиома днес се приема твърдението, че тъй като и двете посочени институции въздействат върху един и същ обект (субект) – изграждащата се, формиращата се детска личност, е необходимо да бъде осъществявана по-голяма **координираност и съгласуваност, хармонизиране и балансиране** на усилията им, насочени към благо на децата. Основен аргумент в тази насока е фактът, че детето като общ субект на въздействие/взаимодействие **непрекъснато „преминава“ от едната към другата институция, „носейки“ със себе си ефектите** на съответните въздействия/взаимодействия.

Този въпрос, традиционно разглеждан като „взаимодействие между семейството и училището“, би трябвало да бъде трансформиран и интерпретиран и като „**взаимодействие между семейството и държавата**“, доколкото **училището/детската градина отразяват образователната политика на държавно ниво.**

⁵ Известно е, че спецификата на ранговата скала предполага да се работи с медиана. Използването на средни стойности обаче е общоприет компромис при анализ на резултати, получени чрез използвания метод.

Основания за тази теза могат да бъдат намерени в разсъжденията на Е. Дюркем относно **противоречивия характер на отношението семейство – училище**. Е. Дюркем коментира „доста спорния въпрос за задълженията и правата на държавата в областта на възпитанието“ и противопоставянето им с „правата на семейството“ на базата на аргумента, че „детето принадлежи най-напред на своите родители. Именно на тях се пада да ръководят неговото интелектуално и нравствено развитие, както те го разбират“. Базирайки се на такъв тип аргументи, естествено се стига до извода: „Така възпитанието се схваща по същество като частна и семейна работа“ (Дюркем, 2006, с. 27). Писани преди десетилетия в други исторически и социално-политически условия, тези разсъждения на Дюркем звучат изключително актуално за съвременната българска реалност, пораждайки поредица от въпроси:

- Възпитанието само ангажимент и отговорност на родителите ли е?
- Ако е ангажимент и отговорност и на образователната институция, тогава какви са рамките на възможно влияние и интервенция при необходимост, свързани с формирането на личността на детето, на негови възгледи, убеждения, ценности, мотиви?
- Регламентирани ли са ангажиментите на учителите по отношение на родителите и взаимодействието с тях?
- Какви са възможностите и границите на намеса от страна на училището във възпитанието на детето в семейната среда?
- Какви са възможностите и границите на намеса на родителите по отношение на вземани от учител решения, свързани с тяхното дете?

Най-общо, взаимодействието между семейството и образователните институции може да се разгледа в няколко основни плана:

- мотивация за взаимодействие;
- детерминираност на ефективността на взаимодействието;
- сфери, форми и модели на взаимодействие.

По отношение на мотивация за взаимодействие от страна на учителите, могат да бъдат посочени резултати от проведено изследване с български учители, които показват, че според тях основните възпитателни проблеми, свързани с децата в училищна възраст днес са:

- Проблеми, свързани със **семейното възпитание**, времето, което родителите отделят за своите деца, интереса и ангажираността, които проявяват към учебната дейност на децата.
- Проблеми, свързани с **нравственото формиране на личността** – ценностни ориентации, уважение към личността (независимо от възрастта, статуса и различията), агресията, спазване на установени правила (дисциплина).
- Проблеми, свързани с **отношението към ученето** (основно мотивацията за учене) и концентрацията на вниманието по време на учебния процес (Чавдарова–Костова, 2016б).

Може да се каже, че и трите групи проблеми имат пряко отношение към характера и ефективността на взаимодействието между учителите и семейството, доколкото **от първата група произтичат проблеми, отбелязани във втората и третата група.**

Учителите като професионални педагози виждат във **взаимодействието със семейството и обществеността възможност за решаване на посочените проблеми.** Прави впечатление, че докато те по-рядко търсят решения в контекста на процеса на обучение, учебното съдържание, работата с учениците по проблемите от втората и третата група, погледът им сякаш **по-скоро е обърнат навън, в търсене на партньори за решаване на проблемите, отколкото навътре, към вътрешните възможности на училищната институция.** Очертава се тенденцията за **виждане на възможности чрез външните за училището взаимодействия** и по-малко – чрез вътрешните възможности на училището (чрез личността на учителя, учебното съдържание, методите на обучение и възпитание), което е **индикатор, от една страна, за положителна мотивация от страна на учителите за взаимодействие с родителите, а от друга – за „изтласкване“ на решения на проблеми, свързани с поведението на децата по-скоро по посока на семейството** (което само по себе си е парадокс, тъй като редица от тези проблеми имат своите корени именно в семейството).

Взаимодействието между учителите и родителите е детерминирано от една важна специфика – докато първите са професионални педагози, вторите са **непрофесионални педагози** (семейната педагогика е непрофесионална педагогика по своята същност дори и един или двамата родители да имат учителска правоспособност и да са информирани за същността на педагогическата дейност, основно обаче в училищен контекст). Това е един реален **парадокс на социалното отглеждане на децата – обществото разчита на семейството да осъществи „качествен“, „правилен“ според неговите изисквания процес на възпитание, за който обаче родителите не са специално подготвени чрез съответна организирана дейност.** Да, част от тях, в резултат на личен интерес, търсят информация, четат книги как да бъдат „по-добри“ родители, посещават курсове и семинари. Но това е проява на личен, а не на обществен ангажимент. Казано с други думи, **ефективността на процеса на семейното възпитание зависи косвено от създадените от обществото условия и възможности за формиране на педагогическа компетентност на родителите и пряко от тяхното ежедневно родителско поведение** (Чавдарова–Костова, 2016а).

Съвременното родителство днес е детерминирано от сложни, многопосочни обществени процеси, които водят до **изпитвани от родителите едни или други затруднения в осъществяването на родителската им роля.** Факт е развитието на процес на т.нар. „**дефамилизация**“ (Zajdel, 2014, p. 76), изразяващ се в **променено отношение към брака:** „отлагане на решението от страна на младите хора да встъпят в такива формални отношения, което оказ-

ва влияние върху отношението към възпроизводството и желанието да имаш деца“ (пак там, с. 75), „значително намаляване на сключените бракове (в т.ч. и на повторните) и нарастване на безбрачието, на разделените брачни двойки, които не стигат до развод, в резултат от което намалява общото времетраене на брачния живот, увеличават се непълните семейства, извънбрачната раждаемост и особено безбрачните съжителства, които също намаляват контингента на сключените бракове“ (Спасовска, 2000, с. 5). Всички тези факти са предпоставки за актуалната демографска ситуация в Европа.

Промените в брачността естествено определят **брачното семейство като едно от видовете семейства в съвременния свят. Днес съвременното семейство вече не може да се разглежда като типична социална единица, а като многообразност и „раздробяваща се“ типичност на отделни видове в съвременното общество**, всяка една от които се характеризира със свои специфики и би трябвало да бъде добре познавана от професионалните педагози (по-подробно в: Чавдарова–Костова, 2017), за да могат да диференцират своя подход в работата с конкретното семейство на съответното дете. **Унифицираният подход към семейството и родителите от страна на образователните институции днес по-скоро може да доведе до проблемност, отколкото до успешност във взаимодействието между тях. Днес семействата все повече се различават едно от друго независимо от общите функции, които изпълняват. В общество, изградено на принципите на демократизма и уважението на индивидуалността, няма как да се очаква стандартизирана „правилна“ типичност за семейство (семействата днес се различават по: етническа, религиозна, национална идентичност; с майчин език, съвпадащ или не с официалния; брачни/безбрачни; изпълнение на родителски функции от един или двама родители (в резултат от загуба на родител, развод, раздяла, съзнателно решение да се отглежда дете без втори родител); отглеждане на децата от прародители или роднини; семейства с едно, две или повече деца; реконструирани семейства; семейства с различен социално-икономически статус и др.)** Това естествено води до въпроса за подготовеността на професионалните педагози да взаимодействат ефективно със съвременните родители. Неслучайно **има редица учители, които не се чувстват сигурни в общуването си с родителите и не могат да намерят подходящия подход, за да получат положителна обратна реакция и готовност за съдействие при възникнали проблеми** (което извежда на преден план **необходимостта от специална подготовка за работа със семействата в рамките на университетското образование за получаване на учителска правоспособност**. Такава специализирана подготовка по-скоро липсва, особено при студенти от специалности в рамките на професионално направление 1.3. Педагогика на обучението по..., които се подготвят за учители).

Върху ефективността на изпълнението на родителските функции днес оказват влияние редица фактори, които би трябвало да се вземат под внима-

ние при изграждането на стратегии за взаимодействие между образователните институции и родителите. В Европа увеличаването на броя на жените, които „избират кариера на пазара на труда пред раждане на деца“, се разглежда като отражение на „основен конфликт между работата и семейството“. Все по-често се коментират промени „в баланса в отношението семейство–държава–пазар посредством увеличаване на половото равенство и нарастване на възможностите на жените и мъжете да съчетават участието на пазара на труда и децата чрез семейната политика“ (Ferrarini, 2006, p. 1). В редица публикации се обръща специално внимание на **отношението–триада „семейство–държава–пазар“**, подреджани в различна поредност. „Семействата и пазарът на труда се движат към нарастваща „индивидуализация“ с ерозия на традиционните семейни връзки (изразяваща се в ниска раждаемост, висок процент на разводите, извънбрачни раждания, самотно родителство и нарастващ брой на домакинства от един човек) и постоянно нарастващ процент на участие на жените в работната сила, повече икономическа независимост сред жените“ (Lewis, 2006, p. 4). Ето защо въпросът за отглеждането и възпитанието на детето в структурата на семейните отношения днес трябва да се разглежда в контекста на **отношението „дете–родител–държава“** (пак там, с. 2), което има своите отражения и върху взаимодействието семейство–образователна институция, отразяваща държавната политика в областта на образованието, самата тя следваща и друг тип политики – социални, за трудовия пазар.

Като пример може да се посочи поставения в началото на XXI в. от Европейската комисия „акцент върху ефективното използване на уменията на жените в една конкурентна, базирана на знанието икономика“, на които „се гледа като на неизползван работен резерв“, както и поставената цел до 2010 г. 60% от жените в Европейския съюз да имат реализация на трудовия пазар, а по-високото им участие в него се разглежда като „средство за повишаване на конкурентоспособността“. Европейската комисия призовава към осъществяването на такива реформи, че „всеки член от домакинството да има стимул да работи“ (пак там, 10–11).

Факт е очертаващата се в Европа през последното десетилетие ясно изразена ориентация към **стимулиране на жените за трудова изява, в т.ч. на майките, особено на тези, които отглеждат сами децата си**, като чрез това се преследват няколко крайни общи цели, част от които с явен икономически характер – „насърчаване на икономическото развитие, справяне с бедността, по-нататъшно равенство между половете (на трудовия пазар)“, като се изхожда от едно общо допускане, че „всички възрастни ще бъдат в риск (особено по отношение на осигуряването на пенсия), ако те не са на пазара на труда“ (пак там, 9–10). Това обаче парадоксално **означава и все по-голямо отдалечаване на майката от дома, домакинството и грижата за децата**. Всъщност очертава се ситуация, при която нарастващата ангажираност на жените в трудова дейност извън дома води до *изместване на грижата за децата като*

„въпрос от частен характер“ към такъв, в който „правителствата все повече се включват в развитието на извън-семеен центрове за грижа за деца и политики за съгласуване на живота в работата и в семейството“ (Farrer, L., L. William, U. Uhlendorff, M. Euteneuer, A.-C. de Liedekerke, 2011, p. 6). Такъв тип политики изискват **отчитане на необходимостта от развитие на подходящи услуги**, осигуреност на финансови средства и времеви ресурси, **които да са в подкрепа на посоченото съгласуване** (пак там, с. 7), с търсене на отговори на въпроса „как най-добре да се комбинират интересите на децата, работещите родители и пазара на труда, да се намерят качествени решения за полагане на грижи за малките деца“ (пак там, с. 14).

Оттук съвсем естествено произтича **възприемането на образователната институция – училище или детска градина – и в качеството на вид „социална услуга“ в помощ на родителите, които са ангажирани с трудова дейност извън дома**. Факт е, че именно такава тенденция води до **ефекти, възприемани нееднозначно от професионални педагози и родители**. Има учители, които коментират с резервираност отношението на родители както от семейства с нисък социално-икономически статус, така и от семейства на трудово ангажирани родители към училището като място и за сигурен „престой“ на децата през деня, т.е. **функция на училището да бъде не само образователна институция, а да гарантира престоя на децата в точно определен времеви интервал, на който родителите могат да разчитат**. От друга страна, с организирането на целодневно обучение се обезпечава именно тази възможност за поемане на родителски функции от страна на училищната институция за допълнителен брой часове в сигурно, защитено и развиващо пространство, което става ангажимент на държавата не само спрямо децата, но и спрямо техните родители.

И следващ парадокс, **свързан с политическата подкрепа на „формалната грижа за деца“** (тази, която не се осъществява в семейна среда): „Политиците нарастващо промотират не-семеината грижа за децата заедно с промяната към модела на семейството „възрастни работещи“, както промотират „ранното учене“ и така – по-добри възможности на пазара на труда в бъдеще.“ В такъв случай „обосновката се изразява повече от гледна точка на благополучието на детето и на обществото в бъдеще, отколкото в настоящето“ (Lewis, 2006, p. 11).

Казано с други думи, **чрез подкрепата на по-дългото като период задължително образование, в т.ч. в предучилищна възраст и придобиване на средно и висше образование, държавата насърчава в по-голяма степен отглеждането и развитието на детето в извън семейна среда, с което на практика „изтегля“ общественото влияние в извън семейна посока**. Независимо от изтъкваните причини и мотиви за такъв тип пренасочване на общественото влияние върху развитието на детето **обществото изпада в поредната парадоксална ситуация на имащо претенции към начина на възпитание и грижа за детето от страна на родителите, но оставящо твърде**

малко време на самите тях за ефективно и дори реално взаимодействие с него, което няма как да не се отрази върху нагласите и мотивите за взаимодействие между семейството и образователните институции.

Т.е. **наличието на добре развита система за обществено възпитание** (още от яслена възраст), в т.ч. през системата на предучилищното и училищното образование, **в комбинация с осигурената трудова ангажираност на двамата родители** всъщност могат да намалят силата на семейното възпитание, ако не се приложат достатъчно механизми за ефективно компенсиране на недостатъчното реално общуване между членовете на семейството. Това вече ясно се вижда като ефект днес и е отразено в представените в началото мнения на български учители относно една от причините за затруднения в работата им с децата в училище, а именно – времето, с което родителите реално разполагат за взаимодействие с децата си и ефективността на използването му.

От друга страна, докато „възрастните стават нарастващо индивидуализирани по посока икономическата независимост, децата остават икономически зависими от техните семейства за дълго“. **Резултат от увеличаването на активността на жените в различни аспекти на обществения живот е нарастващото ограничаване на децата** в рамките на „частния свят на тяхното семейство поради безпокойства относно тяхната безопасност и поради промените в моделите на свободното време, оформени от новите технологии и медии“. Това води до **промяна в организацията на семейния живот**, особено **в тези негови аспекти, които са с отношение към времето, имащо значимост за децата**. В литературата неслучайно се въвежда идеята за „бързащото дете“, чрез която се подчертава по-голямата краткотрайност на детството и **разминаването във „времените графици“ между децата и родителите** в модела на семейство „възрастни работещи“, в т.ч. по отношение на дейности в семейството, свързани с оказване на грижа и съгласуване на ежедневните графици на децата с тези на родителите (като естествено това е свързано с по-малкото време, което децата прекарват със своите работещи родители) (пак там, с. 13).

Коментира се фактът, че „родителското време става все по-рядко в живота на децата“, което налага въвеждането на понятието „**качествено време**“, чрез което може да се постигне промяна. Като пример се посочва, че във Великобритания „правителството набляга върху гъвкавостта, отколкото върху абсолютния брой на работни часове като ключ за обезпечаване на благополучието на децата“. Това налага съчетаване на два модела – „възрастни работещи граждани“ и „това, което е най-добро за децата“. Едно добро съчетаване предполага ангажираност от страна на държавата по отношение **осигуреността на условия за грижа за децата извън семейната среда**, когато родителите полагат трудова дейност: „Ако нарастването на формалните места

за грижа за децата⁶ произтича от факта, че повече майки са на трудовия пазар, тогава приоритетът вероятно е да бъде максимизиране на наличните места за грижа за децата. Една по-центрирана спрямо детето политика за грижа за децата ще насърчава по-скоро въпроса за качеството, отколкото за количеството в политическия дневен ред.“ Важно е да се акцентира „върху резултатите за децата; където политиката е по-центрирана спрямо децата, резултатите по принцип са по-добри“ (пак там, с. 17). Този текст естествено препраща към актуалния днес в България **въпрос за наличността на достатъчно места в детските градини**, особено в София, които да могат да поемат грижата за децата на работещи родители, които разчитат на държавата за осигуряването ѝ.

Неслучайно в литературата се отбелязва, че днес „границите между формална и неформална грижа за деца се размиват“. Формалната грижа за деца включва „услугите за грижа за децата“, а като „неформална“ се разглежда оказваната родителска грижа в семейната среда. Наблюдава се „напрежение между по-дългите и по-гъвкави часове на работния пазар, които могат да изведат много деца от бедността, но също и лишават децата от обичайния семеен живот“, като се поставят „въпроси, които произтичат едновременно от благополучието на децата и изборът на майките как да комбинират платената и неплатената работа“. Промяната към модела „възрастни работещи“ и съчетаването на „интересите на майките, бащите и децата на ниво домакинство“ не е лесно, „възможно е също да има конфликт между майките, бащите, децата и държавата“ (пак там, с. 18). Още повече, че трябва да се мисли както за „благополучието на децата“, така и за „благополучието на жените“, които би трябвало да бъдат обект на политическо внимание (пак там, с. 10). А от благополучието на жените, разглеждано и като успешно съвместяване между професионалните и семейните ангажменти на жената, зависи избягването на наблюдавания в съвременното ефект – намаляване на раждаемостта, водещ до съответни неблагоприятни социални последици с отражение върху бъдещите поколения (Zajdel, 2014, p. 79).

Като обобщение на представеното дотук може да се каже, че **мястото и ролята на семейството в социалните структури и отношения, детерминирано от спецификите на конкретното историческо време, няма как да не окажат влияние върху характеристиките на възпитателните взаимодействия между родители и деца, както и върху взаимодействието между родителите и образователните институции, които се грижат за развитието на децата им**. Ето защо всеки един анализ на възможностите на тези взаимодействия трябва да започне именно оттук. **Семейството не е изолиран остров** (дори и някои родители да се опитват да го направят такъв с цел да предпазят максимално децата си), където да не могат да се усещат никакви влияния, идващи от обществото, което го обгражда. След като родителите са

⁶ Такова например е детската градина.

времево много ангажирани извън дома и няма кой от тях да е с децата в продължение на много часове, естествена последица от това е намаляването на общуването между родители и деца. И тази последица няма как да бъде преодолена при наличната необходимост от трудова заетост извън дома. По-скоро трябва да се мисли в насока **компенсиране на потребности на децата, породени от такава липса, чрез други педагогически възможности в социалната среда, в която те растат, в т.ч. чрез дейности в детската градина или училището.** Дори и да се приема нееднозначно, факт е, че **образователните институции в редица случаи все повече изпълняват компенсаторни функции по отношение отглеждането на децата, които са по-близо до функции, предлагани като социални услуги, а не само осъществяване на образователна дейност.** Всичко това трябва да се отчита при планирането и организирането на взаимодействия с родителите.

Най-общо днес могат да бъдат очертани няколко основни сфери на взаимодействие между образователните институции и семейството:

- **Взаимно информиране:**

- ✓ от страна на образователната институция – правилници, заповеди, организиране на мероприятия, екскурзии, участие в състезания и т.н.

- ✓ от страна на родителите – информация, която трябва да бъде взета предвид от страна на образователната институция с оглед обучението и възпитанието на децата (например заболяване на детето, специфични изисквания на родителя към храненето на детето и др.).

- Решаване на различни по характер възникнали **проблеми:**

- ✓ с учебните постижения;
- ✓ с поведението на децата;
- ✓ при престоя на децата в детската градина/училището (напр. храненето);
- ✓ адаптация към средата на деца със специални образователни потребности (СОП), от малцинствени групи, мигранти, бежанци и др.

- **Подпомагане на учителя:**

- ✓ в урочната дейност;
- ✓ в извънурочна/извънкласна дейност;
- ✓ в извънучилищна дейност с децата.
- Съдействие при реализацията на **общоучилищни дейности** – празници, тържества и др.

- **Участие в колективни органи** в помощ на образователната институция:

- ✓ родителски актив;
- ✓ училищно настоятелство;
- ✓ обществен съвет.

Добре познати са основните **индивидуални и колективни форми за осъществяване на взаимодействие между образователната институция и семейството:**

- ✓ индивидуални срещи/консултации;
- ✓ групови срещи/консултации;
- ✓ родителско-учителски срещи;
- ✓ посещения по домовете и др.

Тези форми могат да бъдат използвани за решаване на различни по характер възникнали проблеми с учебните постижения и поведението на децата. Необходимо е **доброто познаване както на силните страни, така и на ограниченията на отделните форми** на взаимодействието между семейството и училището, за да може да се прецени **коя от тях при какви обстоятелства би била най-подходящата с оглед на задачите, които са поставени по отношение контактът с родителите.**

Изключително подходяща за решаването на различни възникнали проблеми с децата е **индивидуалната среща/консултация с родителите**. Положителните характеристики на тази форма са:

- изясняване на спокойствие насама на съответния възникнал проблем (ситуацията предполага доверителност на общуването);
- учителят може да прецени по поведението на родителя, по думите му, характеристики на личността му, които оказват влияние върху детето (позитивно или негативно);
- разговарянето по даден проблем с родителите е път към неговото решаване, защото е свързано с ангажирането на родителя към проблема, а не стоенето му встрани.

Индивидуалните срещи/консултации могат да бъдат реализирани както между учител и родител, така и между педагогически съветник/психолог, други професионалисти, работещи в образователната институция (ресурсен учител, образователен медиатор, директор, зам.-директор). Те са особено подходящи, когато се обсъждат деликатни въпроси, чието коментиране не е препоръчително да става пред други родители.

При възникнал общ проблем (сходни проблеми) с няколко деца е подходящо организирането на **групови срещи/консултации с родителите** им. Положителни характеристики на тази форма на взаимодействие между семейството и училището са:

- едновременно с родителите на децата с общ (сходен) проблем се изясняват проблемната ситуация, причините, довели до нея;
- търсят се общи решения за преодоляването ѝ.

Ограниченията при прилагането на тази форма са свързани със:

- затруднения, произтичащи от различните работни графици на родителите и оттук – определянето на едно общо за всички удобно време на срещата;
- родителите се различават помежду си по индивидуални характеристики

ки, което би могло да доведе до противоречия и несъгласия при определянето на решенията на проблема.

Учителят или педагогическият съветник, които използват тази форма, трябва да отчитат възможността за различен тип реакции от страна на присъстващите родители, различна интерпретация на случилото се и различно мнение по отношение на възможните решения.

Форма на взаимодействие, която няма сериозни традиции в България, е **писменият контакт със семейството**. В практиката на българските училища той се свежда основно до писането на забележка в бележника по повод на някаква негативна проява на ученика (което от своя страна води до негативни чувства у родителя, който я чете). При негативни прояви на детето, когато то има някакъв проблем, писмената забележка е необходима, защото информира родителя за проблема, но ако се разчита само на нея, тя се оказва твърде недостатъчна. Ефективността на този тип контакт би била по-голяма, ако последва индивидуален разговор с родителя, в рамките на който бъде обсъден проблемът (желателно е това да не бъде само по телефона). Важното е родителят **да бъде информиран**, независимо от начина, за възникналия проблем, защото това е предпоставка за търсенето на съвместни решения.

Писменият контакт със семейството обаче **не трябва да бъде осъществяван само по негативни поводи, когато с детето има някакъв проблем**. Изключително важно е родителите са информирани и относно положителни постижения на детето (образователни или възпитателни) – световната практика предлага добри примери в тази насока (например писане на благодарствени писма на родителите по повод отличните учебни постижения на детето по време на срока, годината, по повод извършена от него благородна постъпка). Изпращането на **благодарствени писма до родителите** по повод интелектуални и нравствени постижения на техните деца е изключително благоприятна предпоставка за **активизиране на родителското участие** в съвместното взаимодействие с училището – това води до **чувството за гордост** у родителя, което от своя страна го стимулира за бъдеща съвместна работа с учителите.

Друга полезна практика е писането и изпращането на **периодични писма** до родителите, съдържащи информация за успеха и поведението на детето по време на съответен период.

Днес тази функция (донякъде) изпълняват **електронните дневници**, стига те да функционират съобразно очакванията към тях.

Изключително актуален е въпросът за **използването на интернет възможности за комуникация** – например фейсбук, скайп, вайбър, електронна поща и др. В България има училища и детски градини, които активно се възползват от възможностите им за контакт с родителите, например чрез фейсбук групи на класа, фейсбук страници, информиране на родителите ежедневно за престоя на децата им и др. Основното предимство е осъществяването на бърз и пряк контакт с родителите и улеснена комуникация.

Ограничение на използването на социални мрежи и други възможности на интернет средата е несъобразяването с евентуалното широко разпространение на дадена информация сред други хора, които биха я интерпретирали в неблагоприятен план. Това предполага спазване на етични норми на общуване между родители и учители, използване на подходящ езиков код и съобразяване с характера на предаваната информация.

От изключително важно значение е **поставянето на сайта на образователната институция на всякакъв вид информация**, която би ориентирала родителите както по отношение на процеса на обучение, така и за организирани извънкласни дейности, тържества, други събития, благотворителни акции и др. Пример за отговор на потребности на много родители, загрижени за здравословността на храненето на децата им, да са информирани за предлаганите ястия от училищния стол е публикуването на седмичното меню на сайтовете на редица училища. Това е начин да се понижи безпокойството на родителите и да се намали разходът на време за училищното ръководство за реагиране на родителски искания по този въпрос (по думите на директор от голям областен град в България той се е чувствал в известен период като „директор на стола“, а не като директор на училището поради необходимостта да обсъжда с активни родители въпросите на здравословното хранене в стола на училището).

Друг вид комуникация с родителите е **по телефон**. Класните ръководители би трябвало да предоставят за контакт телефонен номер, на който те могат да бъдат търсени от родителите или да получават кратки писмени съобщения или имейли. Добре е предварително с родителите да бъдат уточнени времевите параметри на осъществяването на такъв контакт, за да не се изпада в дискомфортни ситуации, когато класен ръководител е търсен не по спешни въпроси в извънработно време, което може да породи напрежение в комуникацията.

Една от традиционните форми на взаимодействие между семейството и училището, особено подходяща за началната и прогимназиалната училищна възраст, която обаче вече почти не се използва, е **посещението по домовете**. Положителното при прилагането на тази форма е, че:

- на място учителят може да види каква е обстановката, в която учи детето, дали има подходящ кът за учене, цялостната организация на дома;
- поведението на родителя и други роднини по време на посещението може да „подскаже“ на учителя за евентуални проблеми в семейството.

Ограничения при реализирането ѝ са:

- когато децата са от различни от мястото на училището населени места, това затруднява посещаването по домовете им;
- родителите могат да не осигурят достъп до дома си, да не пожелаят да допуснат учителя;
- времевият проблем – необходимо е време класният ръководител да посети домовете на всички деца, което е свързано пряко с проблема за свободното време на учителя, координирането и съгласуването на срещата с родителите;

- финансовите разходи, свързани с пътуването в града или извън града – няма регламентация за поемането им;
- не без значение е и самото желание на класния ръководител да осъществява такъв тип взаимодействие със семействата на децата.

Повечето от българските учители, особено от големите градове, днес реагират негативно, когато стане дума за тази форма на взаимодействие, тъй като я смятат за неактуална. Ограничение пред използването ѝ е липсата на регламентация относно евентуалното ѝ осъществяване.

Традиционната, широко разпространена форма за осъществяване на взаимодействие с родителите са **родителско-учителските срещи**. За съжаление те често се превръщат в място за съобщаване единствено на оценките и поведенческите проблеми на учениците. Препоръчва се такива факти да бъдат съобщавани индивидуално на родителя на всяко дете поотделно, не пред всички. На тези срещи учителите би трябвало да запознават родителите с онова, с което се занимават децата в училище – не само образователните, а и другите възпитателни, в т.ч. спортни, извънкласни и извънучилищни дейности. Родителско-учителската среща по този начин би се превърнала в едно много добро място и за повишаване на педагогическата компетентност на родителите. Като положителен пример може да бъде посочено организирането на родителски срещи в 26 СОУ, София, в „две форми: срещи за проблеми на класната общност и за спецификата на възрастта“ (Димитрова, 2016, с. 10).

Кое е основното ограничение на тази форма на взаимодействие между семейството и училището? Има различна активност на родителите по отношение на дискутирани въпроси. Освен това не всички родители посещават родителските срещи по една или друга причина. В редица случаи срещите не се посещават именно от родители, чиито деца имат най-големи проблеми с поведението и усвояването на учебния материал, което предполага търсенето на други възможности за осъществяване на реален контакт с тях.

Отсъствието на родители от родителско-учителски срещи може да се компенсира чрез изпращане на писма до родителите по отношение на основните въпроси, обсъждани на съответната родителска среща, за да не останат „встрани“ от разискваните проблеми. Важното е **родителите да бъдат информирани** по въпросите, свързани с възпитанието и образованието на децата им. Като вариант за информиране на родителите е поставянето на информационни табла с различна по характер информация във фойетата, до които те имат достъп, разчитайки на това, че те ще се запознаят с представеното на тях, когато идват до училището.

Широко прилагана практика например във Великобритания е активно **включване на родители в различни дейности – както урочни, така и извънурочни, на територията на училището**, особено в училища, в които учат деца от различни етнически, религиозни, национални групи. Практика там е да се предоставят отделни стаи на територията на училището за таки-

ва родители, които се включват като помощници, особено когато става дума за адаптация на деца с друг майчин език и религия. Училищата предоставят пространство и за срещи с родители както с консултативна роля (в специално отредени помещения), така и за обсъждане на въпроси от общ интерес (например в зали, в които се събират родители с обща културна идентичност, които обсъждат периодично важни за тях въпроси в приятна обстановка, с пригответи домашна храна и напитки).

Тук може да бъде направен един естествен преход към проблема за **педагогическата компетентност на родителите**. За тази толкова отговорна социална роля – родителството – няма специализирано обучение. Разчита се на възприетия опит при собственото израстване, на възприетите родителски модели от собствените си родители (дори прародители), т.е. на миналото. То може да бъде добро, но **невинаги е достатъчно**. Родителят трябва непрекъснато да се усъвършенства като такъв – например чрез четене на специализирана литература по въпросите на възпитанието на децата (вече има доста добри в тази насока книги на българския пазар). Но основно поради прекомерната си ангажираност, свързана с трудовата реализация и финансовото обезпечаване на семейството, **много от родителите нямат достатъчно време за четене на педагогическа литература, не знаят какво да четат, с кого да се консултират при възникнал проблем с детето им** (малко родители могат да си позволят платена консултация при психолог). Редица от тях разчитат на популярни интернет сайтове, чрез които търсят отговори на вълнуващи ги въпроси, но не от професионалисти, а най-вече от родители, били в сходни ситуации, предимно майки, които се упоават основно на собствения или на познати опит. В тази насока училището би могло да помогне, като се заеме с повишаване на педагогическата компетентност на родителите, а така ще помогне и на самото себе си.

За да бъде успешно обаче едно такова начинание, на преден план излиза въпросът за **мотивацията на родителите** за участват в различните форми за повишаване на тяхната педагогическа компетентност. Редица от родителите смятат, че няма на какво да бъдат научени, нещо повече, не смятат, че могат да се доверят на учителите в тази насока. В случая такъв тип нагласа се явява в качеството си на ограничител по отношение на усилията на училището в тази насока и изключително затруднява организирането на различни форми от типа „Училище за родители“. Факт е, че има училища, които и след сериозна подготовка за такъв тип форма не успяват след това да ангажират родители за включване в нея. Практиките на организиране на такива форми в обществени пространства, например в големи търговски центрове в България, също показва неголяма посещаемост независимо от безплатния им характер. Училища за родители се организират и в болници, но те са насочени основно към периода на бременността и след раждането на детето. Има все пак училища, където тази форма се инициира от родители (например в 51 СОУ „Елисавета

Багряна“, гр. София в „Училище за родители“ са обсъдени с психолози теми, свързани със „справяне с поведението на учениците, проблеми на пубертета, превенция на наркотиците“) (пак там, с. 27).

Необходимостта от педагогическа компетентност на родителите, разглеждана най-общо като **резултат от усвояването на определен обем от знания и умения в областта на възпитанието и образованието**, може да бъде извлечена от спецификата на родителската роля, чиято основна функция е именно отглеждането, възпитанието на децата в семейството, в т.ч. встъпване във взаимодействие с други фактори, оказващи възпитателни въздействия върху тях (основен такъв е училището). Днес е безспорен фактът, че **оптималното функциониране на родителската роля е детерминирано не само от ученето чрез обичайното, традиционното в рамките на семейната среда, от която произхожда родителя, а най-вече от обогатяването на знанията чрез различни източници на информация, един от които е училището**. Специалната подготовка за изпълнението на родителската роля се налага от настъпващите **промени в обществения живот**, от очертаващите се основни **проблемни сфери в развитието на младото поколение, различни от тези, характерни за неговите родители**. Промените в различните сфери на обществения живот изискват и промени в начина и съдържанието на педагогическото общуване, чийто вид е общуването между родители и деца. Родители, които изостават от изискванията на времето към възпитаването на децата, не само биха имали проблеми при общуването си с тях, но биха повлияли неблагоприятно и на самите деца, неполучили необходимото за адекватна и безпроблемна адаптация към порядъка на обществото, в което живеят. **Недостатъците в педагогическата култура на родителите затрудняват и работата на учителите**, поели обучението на децата им в свои ръце, защото **те трябва да се заемат допълнително и с коригиране на грешките, допуснати в семейното възпитание**, за да помогнат на детето.

Повишаването на педагогическата компетентност на родителите се явява и условие за по-голямо разбиране на спецификата и трудностите на учителския труд от страна на родителите, което е предпоставка за **намаляване на броя на конфликтните ситуации** между представителите на семейството и училището, сериозна пречка за ефективно сътрудничество между тях.

Необходимостта от варианти на такава форма за взаимодействие с родителите е несъмнена. В програмата на „Училище за родители“ на територията на училището могат да бъдат включени знания за различни аспекти на развитието на детето, основни проблеми на възпитанието и образованието му. Има натрупана практика през последните десетилетия в различни европейски държави с включване на специалисти от различни сфери – педагози, психолози, лекари, юристи, икономисти, които могат да помогнат на родителите при възникнали въпроси, свързани с отглеждането и възпитанието на децата. Може да се използва потенциалът на родители, чиито деца учат в съответното

училище, да се включат в семинари по различни теми. Педагогическите съветници/психолозите могат да бъдат в основата на организирането на „Училищата за родители“ на територията на училището.

Родителите трябва да бъдат убедени, че предлаганите педагогически знания ще им бъдат действително полезни и ще им помогнат да общуват много по-леко и по-ползотворно със своите деца. Ако те не осъзнаят необходимостта от повишаване на педагогическата си култура и ако не бъдат убедени в практическата ѝ полезност, усилията на педагозите в тази насока биха били напълно безрезултатни. Ето защо трябва да бъдат намерени най-ефективните пътища за **мотивиране на родителската активност**. Ако бъде установено, че повечето от родителите не желаят или нямат възможност да посещават занятия с такива цели, може да се помисли върху разработването и прилагането от всяко училище на подходящи **материали за самостоятелен прочит** у дома или да **бъдат насочени към информационни източници (сайтове), където има достоверна и подходяща информация по въпроси, които ги вълнуват**. Изборът на вариант за работа с родителите в тази насока е в зависимост от желанията и времевите им възможности, с които училището ще трябва непременно да се съобрази, за да се постигнат по-високи резултати в процеса на повишаването на педагогическата им култура.

През последните няколко години има значителна активност от страна на Асоциация Родители по отношение съветване на родителите на деца, постъпващи в детска градина, 1. и 5. клас по въпроси, свързани с обучението и възпитанието на децата, чрез безплатно раздавани наръчници чрез детските градини и училищата (Наръчник за родители. Добре дошли в детската градина, родители!; Наръчник за родители. Добре дошли в 1. клас; Наръчник за родители 5. клас). Това е пример за ангажиране на обществеността за повишаване на педагогическата култура на родителите чрез образователните институции. Интерес представляват и подготвени материали, насочени специално към бащите като една очертаваща се отделна целева група за повишаване на родителската педагогическа компетентност в рамките на Националната кампания „Да бъдеш баща“ (Наръчник Детската градина кани бащата; Наръчник Училището кани бащата).

В тази насока ролята на **училищната библиотека** е изключително важна. В нея би трябвало да има не само книги за децата, а и за техните родители, тъй като те понякога трудно се ориентират каква подходяща педагогическа литература да четат. От изключително значение е ролята на училищния библиотекар (или този, който изпълнява такава функция) в качеството му на консултант за родителите, като професионалист, който се ангажира със снабдяването на библиотеката с подходяща педагогическа и психологическа литература. За съжаление въпросът, който тук може реторично да бъде зададен, е: Има ли такива библиотеки в нашите училища днес и ако ги има, какъв е характерът на книгите в тях, имат ли родителите достъп до тях? В един

съвременен вариант би могло да се помисли за създаването на **електронна библиотека с подходящи ресурси за родителите**, която да осигури по-голям достъп до подходяща информация. В интернет пространството има такъв тип информация на сайтове с ориентираност към родителите и семейното възпитание, но не винаги тази информация е с достатъчна достоверност. Би могло да се помисли в каква степен например съответните Регионални управления на образованието (РУО) или МОН биха могли да се ангажират със създаването на такива електронни библиотеки.

Днес има няколко особено чувствителни проблемни области при взаимодействието с **родителите на деца от малцинства и деца на мигранти и бежанци**. Редица от учителите нямат нужната подготовка и готовност да осъществяват ефективно взаимодействие в тази насока. Привличането на родителите като партньори в този процес е изключително важно – тук става дума за всички родители, в т.ч. родителите на деца, които не са от малцинства и не са с увреждания. Практиката в България през последните години показва случаи на обща родителска реакция на неприемане на възможността децата им да се обучават с деца от ромската етническа група и преместване на деца в други училища. Това предполага специфична насоченост на работа с родителите, на която трябва да се обърне подобаващо внимание. Със самите родители роми също трябва да се работи по посока ангажираността им за подкрепа на мотивацията на децата им да посещават училище. В България има вече редица практики на работа с родители – роми в тази насока, осъществявани чрез проектна дейност от неправителствени организации. Има и успешни училищни практики, които заслужават повече популяризиране. Представители на ромски семейства – и родители, и прародители, участват активно в организиране на възстановки на ромски празници и обичаи в рамките на училището, което показва един от възможните пътища за включване и на семейната общност в училищния живот. Добри практики за работа с родители от малцинства са представени на сайта на Министерството на образованието и науката, откъдето училища и детски градини могат да почерпят успешен опит (Добри практики за образователна интеграция, МОН), както и на сайта на Центъра за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства (Добри практики, Център за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства (ЦОИДУЕМ).

Натрупан е и позитивен опит в **работата с бежански семейства**, основно чрез работата на неправителствени организации, например Бежанско-мигрантската служба на Българския червен кръст (БЧК), Съветът на жените бежанки в България. Използвани са различни форми за привличане на родителите на децата бежанци в съвместни дейности, свързани с поддържане на културната идентичност, други проектни дейности, но основно в пространства извън територията на училища, в които такива деца се обучават. Има натрупан позитивен опит във взаимодействието с родители от бежански семейства и убежда-

ването на останалите родители деца бежанци да се учат заедно с техните деца, който би трябвало да бъде популяризиран (например успехите на ОУ „Св. Св. Кирил и Методий, с. Иваново, общ. Харманли, отразени по БНТ1).

Увеличаването на броя на деца, чиито **родители работят и живеят в чужбина**, поставя нови предизвикателства пред образователните институции, на които се налага да взаимодействат със семейството не чрез отсъстващите майки и бащи, а чрез заместващи ги представители на разширеното семейство. Изследването „Ефекти върху децата, оставени от родители, които работят и живеят в чужбина“ осветлява една много тревожна картина на очертаваща се специфична група деца в българските училища (около 1/5 от учениците са с поне един родител, който е в чужбина), върху които раздялата с родителите оказва различни ефекти върху психическия им статус, което няма как да не се отрази и върху статуса им на ученици. (Ефекти върху децата..., 2014).

Изключително важно за ефективността на взаимодействието между учителите и **родителите на деца със СОП** е те да работят партньорски. Това предполага едновременно активна включеност и на двете страни в работата с детето с увреждания с цел постигане на оптимални за неговото развитие резултати. Необходимо е обаче това партньорство не само да бъде създадено, но и да се полагат специални усилия за неговото развиване и поддържане. Както бе отбелязано по-напред, все още много български учители изпитват безпокойство по отношение както работата с деца със СОП в класните стаи, така и във връзка с взаимодействието с техните родители. Това предполага една много добра подготвеност на учителите в рамките на университетското обучение и продължаващата квалификация конкретно в тази насока. Ефективността на взаимодействието с родителите на деца със СОП зависи от степента на разбиране от страна на учителите на „цялостните нужди на детето и нуждите и желанията на родителя“; получаване на информация за осъществяваните от родителите дейности за насърчаване на детето в различни аспекти на социалните му взаимоотношения, обратна връзка от родителите по отношение на промени в поведението на детето, необходима за усъвършенстване на осъществяваните от професионалистите и родителите дейности. С родителите е нужно да се работи по посока информиране с цел „разбиране за нуждите на тяхното дете и целите на учителя“; получаване на „специфична информация за училищната програма на тяхното дете и как те могат да бъдат включени“ в осъществяването ѝ, както и за „специфични начини за разширяване на позитивния ефекти“ на училищното обучение и въщи.; получаване на „достъп до допълнителни важни ресурси (настоящи и бъдещи) за тяхното дете“ (Heward, Orlansky, 1988, p. 476). Взаимодействието между учителите и родителите може да бъде затруднено и от наличие на взаимни негативни стереотипи, които да се проявят в изостреност във взаимоотношенията между тях поради „взаимна липса на осъзнаване и разбиране на съответната роля и отговорности“ (пак там, с. 480), което отново отвежда към въпроса за профе-

сионално-педагогическата компетентност на учителя и родителската компетентност по отношение очакванията, изискванията и възможностите на образователната институция за развитието на децата. Трябва специално да се подчертае и ключовата роля на учителя във взаимодействието му с останалите родители, чиито деца учат заедно в паралелка с дете със СОП, по отношение на изпитвани от тях притеснения и неясноти относно съвместното обучение в интегрирана образователна среда в контекста на концепцията за приобщаващо образование (Караджова, 2010, 63–64). Полезна за учителите, работещи с деца със СОП, може да бъде всяка една информация, представяща примери и модели за взаимодействие между родители и учители, родители и ресурсни учители (Чавдарова–Костова, 2013).

Освен посоченото дотук, традиционни форми за интегриране на родителска активност в дейности в образователните институции са **включване в различни тържества и празници** – национални, религиозни, на образователната институция – откриване и закриване на учебната година, патронни празници, екскурзии, походи и др. Родители и други представители на семействата участват като наблюдатели на изяви на техните деца както при тържества в детските градини, така и в училищата, в т.ч. с благотворителна насоченост. Някои родители се включват активно и в организацията на такива събития. Родители участват с доброволчески труд в облагородяването на училищните пространства. В България има натрупан положителен опит в тази насока, който би трябвало да се подкрепя и стимулира.

Като положителен пример могат да бъдат посочени различни видове **инициативи с участието на родители** – например „Ателие за родители на първокласници“ (Ателие за родители), „Татко, прочети ми“, „Седмица на бащата“, „Семейни празници“, организирани от 26 СОУ „Йордан Йовков“, София (Димитрова, 2016, с. 10). Прилагана в редица училища практика е да се канят **родители в часовете на класа или по някои предмети да представят професията, която упражняват**, най-вече от гледна точка на професионалното и кариерно ориентиране на учениците

Докато в редица страни се прилага т.нар. **отваряне на училището** към родителите, в България по-рядко се прилагат различни варианти като ден на отворените врати, открити уроци, които могат да бъдат посетени от родители (като например в 12 СОУ „Цар Иван Асен II“, 145 ОУ „Симеон Радев“, София) (пак там, 19–23). Иновативна форма на отваряне на училището са т.нар. десетдневки на отворените врати, например организирани от 51 СУ „Елисавета Багряна“, в рамките на които се провеждат уроци с участието на родители съобразно професията им (пак там, с. 32); „декада на отворените врати“, организирана от ОУ „Драган Манчов“, гр. Пловдив, по време на която се организират изложби, открити уроци, постановки, състезания, празници (Декада на отворените врати); „отваряне“ на училищата в община Несебър, в рамките на която е осигурява „достъп на ученици, учители, родители и граждани, които

желаят да се запознаят с възможностите за обучение“ до 9-те училища в общината, като всеки един гражданин „може да присъства при провеждане на учебни часове и извънкласни дейности“ (Десетдневка на отворените врати...). Такива десетдневки се организират и от детски градини, напр. детска градина „Чучулига“, гр. Русе, детска градина „Червената шапчица“, гр. Русе.

Анкетирането на родителите относно тяхното мнение по различни въпроси, свързани с образователната и възпитателната дейност, организирана от детската градина/училището, не е често явление. Получаването на такъв тип обратна връзка би било в полза на вземането на различни по характер управленски решения, ориентирани към усъвършенстването на работата на образователната институция. Като положителен пример в тази насока може да бъде посочена практиката на 145 ОУ „Симеон Радев“ за анкетиране на родителите в началото на учебната година относно желанията им за организиране на извънкласни дейности, като родителите имат възможност да се запознаят чрез сайта на училището с съответните предложения; провеждане на различни анкети и с родителите на деца, обучаващи се в 51 СУ „Елисавета Багряна“, както и на обобщени резултати след попълването им, достъпни чрез сайта на училището, по теми като „Хранене в 51. СОУ“, „Спорт и движението във Вашето семейство“, „Здравословното хранене в семейството“, „Взаимоотношения родители, деца, учители в 51. СОУ“ (пак там, 32–36).

Включването на родителите в дейността на образователните институции се случва и през форми като **родителски актив, училищно настоятелство, обществен съвет**.

За разлика от други държави, например САЩ, където участието в родителски актив се приема като престиж и за заемането на такава позиция се осъществяват и избори при наличие на повече кандидати, в България едва ли това е водещият мотив за родителите, особено на ниво паралелка. Ефекти от дейността на родителски активи се констатираят например по отношение „подобрения в материалната база и архитектурната среда“ (пак там, с. 1), както и при организацията на класни и други тържества.

Може да се каже, че родителите с активна позиция се включват по-скоро в дейности на училищните настоятелства и в новосформираните обществени съвети към училищата. Има училища, в които училищните настоятелства са изключително активни, други – в които не са. През последните години се наблюдава видимост на дейността на настоятелствата посредством публикуването на информация за тях (устави, отчети) на интернет страниците на училищата, което допринася в голяма степен за получаване на публичност на извършваното от тях. Що се отнася до участието на родители в обществените съвети, все още е рано да се коментира ефективността на този тип включеност, която като нормативна регламентираност чрез съответния Правилник за създаването, устройството и дейността на обществените съвети към детските градини и училищата предоставя вече възможността за развиване на активност.

Сравнението с подобни форми в други страни дава възможност за открояване на прилики и обогатяване с идеи за реализация в българската практика. Като пример може да бъде посочена Националната асоциация на училищните съвети, САЩ, сред чиито основни функции е да осъществяват „локален контрол върху общественото образование“. Членовете им се избират от локалната общност, представяйки „вярвания и ценности на общността“, поемайки съответна отговорност за образованието на децата. Училищният съвет „представя обществен глас в общественото образование“ в две основни направления: „от какво се нуждаят обществените училища“ и „какво иска общността“ (National School Board Association). Би могло да се каже, че в България досега съдействието от страна на родителската общност има по-скоро насоченост към нуждите на училището, отколкото към нуждите на локалната общност, което е обяснимо от гледна точка на централизираността в образователната система и липсата на установени традиции в отношението към училището в контекста на „общностния подход“, изключително популярен в англоезичните страни (САЩ, Великобритания). Перспективи за развитието му има най-вече в малките населени места (градове и села), както и в квартали в по-големи градове, които са по-ясно обособени от гледна точка на доминираща етническа или религиозна идентичност.

В заключение би могло да се отбележи, че съществуващите различни форми на взаимодействие между училището и семейството, с техните положителни характеристики и ограничения, предлагат разнообразни възможности за осъществяване на контакт между учителите и родителите. От изключително значение за ефективното им осъществяване е доброто им познаване и прилагане в педагогическата практика, детерминирано от популяризирането им.

Обобщени изводи и препоръки:

- Ефективното взаимодействие с родителите днес предполага **отчитане на комплекс от фактори, които се отразяват върху възможностите на семейството за пълноценно отглеждане и възпитание на децата:**

- ✓ Продължителността на отсъствието поради трудова ангажираност, което определя времето, което родителите могат да посветят на възпитанието на децата си. Увеличаването на тази продължителност поради социално-икономически причини – финансово обезпечаване на семейния бюджет (в т.ч. работата в чужбина) се отразява неблагоприятно върху възможностите за ежедневно общуване между родители и деца, в рамките на което своевременно може да се реагира на възникнали проблемни ситуации, емоционални състояния, потребности на децата.

- ✓ Увеличената динамика на партньорските взаимоотношения между родителите в семейството – брачно или безбрачно (в т.ч. нарастването на броя на разводите и разделите, както и на резултатите от този процес –

увеличаване на еднородителските и реконструираниите семейства) се отразява върху емоционалния статус на децата и чувството им за сигурност и стабилност, което от своя страна има влияние върху техни поведенчески прояви, в т.ч. върху учебната им активност, мотивация и постижения. Отчитането на тази динамика предполага проявяване на по-голямо разбиране както към поведението на децата, така и на родителите им, особено в критични за тях периоди и психолого-педагогическо подпомагане при необходимост от страна на педагогически съветник, училищен психолог, класен ръководител, учители.

✓ Семействата днес се диференцират по различни критерии, свързани със социално-икономически статус (образование, професия, семеен доход, жилищна площ), социокултурни различия (етнически, религиозни, национални, езикови), здравен статус на децата или родителите, еднородителски или двуродителски, еднодетни или с повече от едно деца и т.н. Това предполага избягване на универсализиране на подхода при работа с деца и родители от различни типове семейства. Индивидуален подход се изисква както към детето, така и към неговите родители или други възрастни, които се грижат за него, което предполага добро познаване от страна на образователната институция на основни характеристики на съответните семейства, имащи значение за развитието на детето.

• Оптималното взаимодействие между образователните институции и семействата предполага съответна **култура на общуване, базирана на взаимно доверие, оказване на помощ и подкрепа при необходимост, решаване на възникнали въпроси от позицията на взаимна ползност** и др. Предпоставки за постигане на ефективност в тази насока са:

✓ Повишаване на професионално-педагогическата компетентност на учителите и останалия педагогически и непедagogически персонал по отношение подходи, форми, методи за взаимодействие с родителите и други възрастни, които осигуряват семейна грижа. Българските учители имат сериозна потребност от подготовка в тази насока, която в редки случаи са получавали като специализирано обучение в хода на университетското си образование (такава липсва най-вече при учителите по предмети на ученици 5.–12. клас). От такава специализирана подготовка имат особена нужда класните ръководители чрез обучение в рамките на продължаващата квалификация на учителите.

• Родителите също имат нужда да повишат педагогическата си компетентност, за да могат по-резултатно да подпомогнат развитието на децата си. Би могло да се каже, че днес с такава задача са се заели по-скоро организации от гражданския сектор, които реализират различни инициативи с основна целева група – родителите. Дори и да има успешни примери в тази насока за инициативи и дейности на образователни институции, те са съвсем недостатъчни от гледна точка на реалните потребности за ефективно семейно възпитание. Има значителен неизползван ресурс, който би трябвало да бъде активизиран съобразно възможностите за организиране на такъв тип дейнос-

ти от страна на образователната институция и потребностите на семействата, чиито деца се обучават в нея.

• В България има традиции в прилагането на определени форми на взаимодействие между семейството и образователните институции. Редица детски градини и училища прилагат комплекс от различни форми и методи за активизиране на родителското участие и включване в разнообразни дейности. Все още обаче **не би могло да се твърди, че има пълноценно прилагане на добре познати с предимствата си форми като индивидуалните и груповите консултации, писмения контакт, родителско-учителските срещи и др.** Учителите очакват активност от страна на родителите, но образователните институции (с някои изключения) сякаш не полагат необходимите усилия за достатъчно мотивиране на родителите за включване в различни взаимодействия и дейности, изхождайки от техните потребности и ресурси (времеви, личностови, като професионална компетентност и др.). От своя страна, **образователните институции би трябвало да положат усилия в по-голяма степен да представят пред обществеността не само успехите си, но и спецификата на ежедневната си дейност, за да бъдат в по-голяма степен разбрани от родителите – какво точно се извършва, защо се извършва, с каква цел, по какъв начин, какви са очакваните резултати, какви са евентуалните затруднения и т.н.** Би могло да се каже, че българските образователни институции – детски градини и училища, са по-скоро „затворени“, отколкото „отворени“ към родителите и местната общественост (за което има комплекс от причини, свързани с различни проблеми, върху преодоляването на които също трябва да се работи, в т.ч. извън образователните институции – осигуряване на безопасност на територията на образователната институция, степен на доверие към професионално-педагогическата компетентност на учителите, степен на доверие към оказвана професионална помощ от училищен педагогически съветник/психолог и др.). **Съществуващите успешни положителни примери по посока „отваряне“ на образователна институция към родителите и местната общественост би трябвало да се популяризират повече и да послужат като модели, които да бъдат в помощ на останалите детски градини и училища.**

Част II

Мнения на ключови субекти за значимостта и основните фактори на взаимодействието „семейството – образователни институции – социална среда“. Сходства и различия в техните очаквания относно функциите, компетентностите и областите на това взаимодействие

Предварителни съображения

Изграждането на подрастващите като личности и тяхната пълноценна социализация, социална интеграция и професионална реализация са приоритетна и перманентно актуална цел на всяко проспериращо общество. Това предопределя сериозното внимание, което се обръща на нейното постигане от страна на обществото като цяло и държавата в лицето на всички нейни институции, изразяващо се в разработване на програми с конкретни мерки и достатъчно ресурсно осигуряване за тяхното изпълнение на практика. Една от тези мерки е изграждането и поддържането на оптимално взаимодействие между семейството като най-близка и значима за подрастващия среда за самоосъзнаване, развитие и себеосъществяване, образователните институции като инструменти на обществото и държавата, съдействащи за цялостното и хармонично формиране на подрастващите, и социалната среда като цяло, в рамките на която младите хора осъществяват себе си в личностен, социален и професионален план.

Това взаимодействие е от съществена значимост и всяко нарушаване на оптималния баланс между неговите субекти води до възникване на сериозни проблеми в обществото. Поради това една от основните задачи на проведеното изследване беше да се установи състоянието на взаимодействието „семейство – образователни институции – социална среда“ през погледа на неговите ключови субекти – учителите и родителите, техните представи за неговата значимост, както и за основните фактори, обуславящи успешното му осъществяване.

Какво мислят един за друг ключовите субекти във взаимодействието „училище – семейство“

Преди представянето и анализа на съответните данни по същество нека видим какво е мнението на ключовите субекти един за друг.

На учителите беше предложено да оценят някои основни характеристики на съвременния български родител по 5-степенна оценъчна скала: от 1 – изцяло несъгласен, до 5 – напълно съгласен. В таблицата по-долу са представени характеристиките, разпределението на оценките на учителите за всяка характеристика в проценти, както и средната стойност на оценката за всяка характеристика.

Таблица 1. Разпределение на оценките на учителите за основните характеристики на съвременния български родител

Характеристики на родителя според учителите	Разпределение на оценките в %					Общо (брой)	Средно претеглена стойност
	1	2	3	4	5		
Загрижен за здравето на децата си	1,64	4,28	25,99	32,24	35,86	304	3,96
Загрижен за образованието на децата си	2,30	15,13	46,05	25,33	11,18	304	3,28
Отзивчив спрямо изискванията на училището	8,22	34,87	39,14	13,16	4,61	304	2,71
Вслушващ се в препоръки от страна на учителите	6,25	33,55	42,11	13,82	4,28	304	2,76
Уважаващ професионализма на учителите	12,50	32,24	37,83	13,16	4,28	304	2,64
Готов да се включи в дейности в подкрепа на училищни инициативи	18,09	42,76	27,96	8,88	2,30	304	2,35
Готов да се включи в дейности в подкрепа на инициативи на ниво паралелка	10,86	29,93	33,55	19,08	6,58	304	2,81
Обръщащ достатъчно внимание на децата си външи	9,21	39,14	39,80	8,88	2,96	304	2,57
Помагащ на децата си в техните училищни задължения	12,83	45,72	30,59	9,21	1,64	304	2,41
Имащ добра педагогическа компетентност	37,83	42,43	15,46	2,63	1,64	304	1,88
Твърде претенциозен към училището и учителите	5,92	9,54	19,08	29,93	35,53	304	3,80
Агресивен спрямо учителите	16,12	25,33	33,88	16,45	8,22	304	2,75

Твърде изморен от ежедневната си ангажираност за осигуряване на семейството	4,93	9,87	19,74	33,55	31,91	304	3,78
Изпълнен с напрежение, отразяващо се в контактите му с учителите	4,28	16,78	30,92	32,24	15,79	304	3,38
Друго (моля, уточнете)						12	

Прави впечатление, че разпределението на оценките по балове за отделните характеристики е разнообразно, но **преобладаващото мнозинство от средно претеглените стойности клони в посока на несъгласието, т.е. средните оценки на учителите за повечето характеристики на съвременния български родител са по-скоро негативни**, а там, където е декларирана по-висока степен на съгласие, тя се отнася до такива негови характеристики, които в основната си част не допринасят за подобряване на взаимодействието между родители и учители – „твърде претенциозен към училището и учителите“, „твърде изморен от ежедневната си ангажираност за осигуряване на семейството“, „изпълнен с напрежение, отразяващо се в контактите му с учителите“. За илюстрация на тази констатация привеждаме таблица, в която основните характеристики на родителите са ранжирани според величината на средните стойности, изведени от оценките на учителите за всяка характеристика.

Таблица 2. Подреждане на основните характеристики на родителите според величината на средно претеглените стойности.

№	Характеристики на родителя според учителите	Средно претеглена стойност
1.	Загрижен за здравето на децата си	3,96
2.	Твърде претенциозен към училището и учителите	3,80
3.	Твърде изморен от ежедневната си ангажираност за осигуряване на семейството	3,78
4.	Изпълнен с напрежение, отразяващо се в контактите му с учителите	3,38
5.	Загрижен за образованието на децата си	3,28
6.	Готов да се включи в дейности в подкрепа на инициативи на ниво паралелка	2,81
7.	Вслушващ се в препоръки от страна на учителите	2,76
8.	Агресивен спрямо учителите	2,75
9.	Отзивчив спрямо изискванията на училището	2,71
10.	Уважаващ професионализма на учителите	2,64
11.	Обръщащ достатъчно внимание на децата си въщи	2,57
12.	Помагаш на децата си в техните училищни задължения	2,41
13.	Готов да се включи в дейности в подкрепа на училищни инициативи	2,35
14.	Имащ добра педагогическа компетентност	1,88

Както е видно от таблицата, от 14 предложени за оценяване характеристики само 5 са със средно претеглена стойност, по-висока от медианата – 3, като само две от тях (№1 и №5) могат да бъдат интерпретирани като положителна оценка за родителите от страна на учителите. Налага се изводът, че *независимо от признатото напрегнато и уморително ежедневие, свързано с осигуряване на семейството, според учителите от съвременния български родител може да се желае още много по посока на изграждане на адекватно отношение към учителя и към училището като институция.*

Това впечатление се потвърждава и от допълнителните мнения, изразени в рамките на опцията „Друго (моля, уточнете)“.

Списък

на допълнително изразените от учителите мнения за
съвременния български родител
(8 по същество от общо 12)

1. Прехвърлящ своите отговорности на училищната институция.
2. Силно нуждаещ се от училище за родители, за да се справя с казусите, в които детето го въвлича.
3. Липса на ясна визия за потребностите на децата.
4. Родителите с които работя са от ромски произход и за много малко от тях образованието е ценност.
5. По-голямата част от тях живеят щастливо и без да са грамотни , получавайки помощи от държавата.
6. Делегиращ задълженията си към детето си на училището (възпитанието).
7. Неук, неграмотен, разглезен и претенциозен.
8. Остава на училището възпитанието и социализирането на детето си.

В същото време *мнението на родителите за учителите и особено за училището не е особено по-различно от мнението на учителите за родителите*. На родителите беше предложено да оценят по вече представената 5-степенна скала 9 твърдения, свързани с очакванията им към българското училище. Данните са представени в долната таблица.

Таблица 3. Разпределение на оценките на родителите на твърдения,
свързани с очакванията им към българското училище

№	Твърдения	Разпределение на оценките в %					Общо (брой)	Средно претеглена стойност
		1	2	3	4	5		
1.	Българското училище е сигурно и безопасно място за децата	6,99	26,34	45,16	15,59	5,91	186	2,87
2.	В българското училище децата са спокойни	11,83	29,57	38,17	15,59	4,84	186	2,72
3.	В българското училище децата са щастливи	10,22	27,42	39,25	17,74	5,38	186	2,81
4.	Българското училище е място за развитие на способностите на децата	15,59	29,57	33,33	16,13	5,38	186	2,66
5.	Българското училище е място за удовлетворяване на познавателните потребности на децата	13,98	36,02	26,34	17,74	5,91	186	2,66

6.	Българското училище е място за удовлетворяване на социални потребности на децата – от общуване с връстници, принадлежност в общност	5,91	11,29	35,48	30,65	16,67	186	3,41
7.	Българското училище е добро място за възпитание на децата като граждани	11,83	31,72	32,26	17,74	6,45	186	2,75
8.	В българското училище децата се възпитават в толерантност	12,90	30,65	32,26	13,98	10,22	186	2,78
9.	В българското училище има позитивен климат на взаимодействие между възрастните и децата	11,29	28,49	32,80	19,89	7,53	186	2,84

Трябва да се отбележи, че като изключим твърдение №6, за всички останали 8 твърдения разпределението на оценките между отделните балове е почти идентично и е от типа „нормално разпределение“ с леко отклонение от средната стойност в негативна посока. Общата средно претеглена оценка за осемте твърдения е 2,76 – с 0,24 по-ниска от средната, т.е. **съвременното българско училище като цяло не отговаря в достатъчна степен на очакванията на родителите**. Единственият признак, по който очакванията на родителите към училището са със стойност над средната – 3,41, е че училището „е място за удовлетворяване на социални потребности на децата – от общуване с връстници, принадлежност в общност“. Това едва ли е добър атестат от страна на родителите за състоянието на българското училище към момента.

В същото време прави впечатление, че **общата оценка на родителите за училището като цяло е по-ниска от оценката им за българския учител**. Основания за такъв извод дават данните от зададения на родителите въпрос „В каква степен следващите твърдения отговарят на очакванията Ви към българския учител? Оценете всяко твърдение по следната скала: от 1 – изобщо не е важно, до 5 – изключително е важно.“ За оценяване бяха предложени 3 твърдения, като беше дадена възможност и за изразяване на допълнително мнение. Данните са представени таблично по-долу.

Таблица 4. Разпределение на оценките на родителите на твърдения, свързани с очакванията им към българския учител

Твърдения	Разпределение на оценките в %					Общо (брой)	Средно претеглена стойност
	1	2	3	4	5		
Българският учител е добър професионалист в конкретната предметна област, която преподава	1,08	8,06	19,89	46,77	24,19	186	3,85
Българският учител е добър възпитател	3,23	22,04	33,87	18,28	22,58	186	3,35
Българският учител подхожда индивидуално към децата, отчитайки потребностите и способностите им	13,98	27,42	25,81	15,05	17,74	186	2,95
Друго (моля, уточнете)						15	

Както се вижда, оценките на родителите са над средната стойност за учителя като професионалист в конкретната предметна област, която преподава, и за учителя като възпитател. Само за способността на учителя да подхожда индивидуално към децата, отчитайки потребностите и способностите им, оценката е малко по-ниска от средната стойност. Общата средно претеглена оценка за трите твърдения е 3,38 – с 0,38 по-висока от средната, т.е. отклонява се от средната в положителна посока, макар и в не особено висока степен. И още, оценката на родителите като цяло за българския учител е с 0,62 по-висока от оценката им за българското училище. Очевидно някои от *проблемите на българските учители според родителите са породени от проблемите на българското училище*.

До известна степен в подкрепа на горната констатация ще приведем и списък на изказаните допълнителни мнения, които заслужават и самостоятелен анализ.

Списък

на допълнително изразените от родителите мнения (14 по същество от общо 15)

1. Българският учител е немотивиран.
2. За да няма объркване, моля да бъде взето предвид, че мнението ми е, че българският учител не е добър възпитател и не подхожда индивидуално към децата. Да, професионалист е в областта си в средна степен.
3. Българският учител няма условия за индивидуален подход към децата, затова той няма вина и не носи отговорност за това.
4. Българският учител е натоварен да предава огромен обем материал, който в голяма част е излишен, не остава време за нормални взаимоотношения и индивидуален подход.
5. Има огромна разлика между различните преподаватели.
6. Не виждам учителите да имат време за индивидуален подход.
7. За съжаление малко са учителите, на които бих поставила 4 или 5 по тези въпроси.
8. Това, както и отговорите на въпрос № 2, са очаквания. Реалността е друга.
9. Българският учител обича децата и България.
10. За да бъдат горните отговори „5“-ци, българският учител се нуждае от авторитет – високи доходи и повече власт, която да е законово защитена. И за доходите има начини да не са от бюджета – държавата може да му позволи такива доходи.
11. Въпросът е общ, учителите са личности. Не бива да се генерализира!
12. Тези характеристики за учител са важни, но липсват.
13. Все пак, всичко се свежда до конкретния човек.
14. Всички тези неща са страшно относителни. Няма как да говорим за българският учител като цяло. Има учители, които вършат работата си пълноценно, но има и такива, на които не може да се има доверие. Кое то съответно се отразява при израстването на детето като личност.

Всяко от представените мнения говори само за себе си. Но прави впечатление, че немалко родители споделят, че **поради различни причини, част от които са извън него, българският учител не е в състояние да прилага индивидуален подход в работата си с учениците** – липса на условия и време, голям обем учебно съдържание, липса на авторитет и повече правомощия и пр., които вероятно водят и до липсата на мотивация за работа.

Така очерталата се тенденция оказва влияние върху доверието на родителите към учителите. Опитавме се да го измерим чрез въпроса: „При възникнали проблеми в отглеждането и възпитанието на детето/децата Ви към кого бихте се обърнали за съвет? (можете да изберете повече от един отговор)“. Отговорите се разпределят така:

Таблица 5. Разпределение на изборите на родителите

Опции	Избори на родителите	
	Относителна честота	Абсолютна честота
Към класния ръководител	65,05	121
Към друг учител	10,75	20
Към педагогическия съветник или психолога в училище	29,03	54
Към социален работник	2,15	4
Към психолог извън училище	54,84	102
Към представител на религията, която изповядвам	3,76	7
Друго (моля, уточнете)	17,74	33

При дадена възможност да се избира повече от един отговор, 186 родители са направили общо 341 избора. В 195 от тях родителите предпочитат при възникнали проблеми във възпитанието на децата им да се обърнат към педагогически специалисти в съответното училище (класен ръководител, педагогически съветник, психолог, друг учител), а в 146 – към лица извън училище (почти всички, избрали опцията „друго“, споменават приятели или роднини). Показателно е, че само 120 (64,5%) от родителите биха се обърнали за съвет към класния ръководител, който поради спецификата на изпълняваните от него функции би трябвало най-добре да познава особеностите и проблемите на децата им след самите тях. ***Представените данни не свидетелстват в достатъчно висока степен за наличието на така необходимото доверие на родителите към учителите.***

Това се отразява на начина, по който родителите гледат на комуникацията с учителите и училището. Той проличава от отговорите на въпроса: „Кои са най-честите поводи, които налагат необходимост от комуникация с учителите/училището на Вашите деца? Оценете по следната скала: от 1 – най-рядко, до 5 – най-често“. Разпределението на отговорите е представено в таблицата по-долу.

Таблица 6. Разпределение на оценките на родителите на поводите, налагащи необходимост от комуникация с учителя/училището

Поводи за комуникация с учителя	Разпределение на оценките в %					Общо (брой)	Средно претеглена стойност
	1	2	3	4	5		
Трудности и/или неудовлетворителни постижения на детето по един учебен предмет	38,71	11,29	17,74	15,59	16,67	186	2,60
Трудности и/или неудовлетворителни постижения на детето по няколко учебни предмета	51,08	12,90	16,13	9,14	10,75	186	2,16
Проблеми на детето с адаптацията в училище (тревожност, притеснителност, агресия, неразбирателство със съученици, и т.н.)	39,25	14,52	15,05	13,44	17,74	186	2,56
Проблеми с дисциплината и поведението на детето по време на учебните занятия и извън тях	52,15	15,59	10,22	11,83	10,22	186	2,12
Проблеми с мотивацията за учене на детето по определени учебни предмети	44,09	15,05	17,74	13,98	9,14	186	2,29
Проблеми с отсъствията	73,66	9,14	8,06	2,15	6,99	186	1,60
Обсъждане на въпроси за адекватността на профилиращата и избираемата подготовка, респ. на учебния план в училището на детето	48,92	11,83	16,67	11,83	10,75	186	2,24
Обсъждане и планиране на образователната и професионалната кариера на детето ми	56,45	11,83	11,29	10,22	10,22	186	2,06
Специални образователни потребности на моето дете	74,73	4,30	6,99	5,91	8,06	186	1,68
Изключителна надареност/талант на моето дете	64,52	8,60	13,98	5,38	7,53	186	1,83

Разпределението на оценките по балове за всеки от посочените поводи, както и средно претеглените оценки показват, че *комуникацията с учителите и училището не е от особено значение за родителите*. Те оценяват най-високо необходимостта от комуникация с учителите при трудности и/или неудовлетворителни постижения на детето им по един учебен предмет – едва 2,60 при средна стойност 3. Всички останали средно претеглени оценки са по-ниски. Таблицата по-долу ги представя ранжирани в низходящ ред.

Таблица 7. Подреждане на оценките на родителите на основните поводи за комуникация с учителите според величината на средно претеглените стойности

Поводи за комуникация с учителя	Средно претеглена стойност
Трудности и/или неудовлетворителни постижения на детето по един учебен предмет	2,60
Проблеми на детето с адаптацията в училище (тревожност, притеснителност, агресия, неразбирателство със съученици, и т.н.)	2,56
Проблеми с мотивацията за учене на детето по определени учебни предмети	2,29
Обсъждане на въпроси за адекватността на профилиращата и избираемата подготовка, респ. на учебния план в училището на детето	2,24
Трудности и/или неудовлетворителни постижения на детето по няколко учебни предмета	2,16
Проблеми с дисциплината и поведението на детето по време на учебните занятия и извън тях	2,12
Обсъждане и планиране на образователната и професионалната кариера на детето ми	2,06
Изключителна надареност/талант на моето дете	1,83
Специални образователни потребности на моето дете	1,68
Проблеми с отсъствията	1,60
Обща средно претеглена оценка	2,11

Общата средно претеглена оценка на родителите за необходимостта от комуникация с учителите и училището е повече от красноречива – 2,11. Тя е с 0,89 по-ниска от средната и много по-ниска от максималната – 5. Резултатите показват, че според родителите липсва съществена необходимост от регулярна комуникация с учителите, като *особено негативно впечатление правят ниските оценки на необходимостта от такава комуникация при проблеми свързани с дисциплината и поведението на децата по време на учебните занятия, с техните способности (надареност, талант) или специални образователни потребности, както и с отсъствията*. Надали

тези ниски оценки се дължат на липсата на подобни проблеми. Те очевидно съществуват, поне според учителите, чиито отговори на сходен въпрос са доста по-различни от тези на родителите. Долната таблица представя в низходящ ред средно претеглените оценки на учителите на основните поводи за комуникация с родителите.

Таблица 7. Подреждане на оценките на учителите на основните поводи за комуникация с родителите според величината на средно претеглените стойности

Поводи за комуникация с родителите	Средно претеглена стойност
Проблеми с дисциплината и поведението на ученика по време на учебните занятия и извън тях	4,33
Проблеми на ученика с адаптацията в училище (тревожност, притеснителност, агресия, неразбирателство със съученици, и т.н.)	3,88
Трудности и/или неудовлетворителни постижения на ученика по един или няколко учебни предмета	3,85
Проблеми с мотивацията за учене на ученика по определени учебни предмети	3,76
Информирание за предстоящи важни общо-училищни събития или такива на класа	3,73
Проблеми с отсъствията	3,56
Специални образователни потребности на някои ученици	2,96
Изключителна надареност/талант на някои ученици	2,90
Дискусии с родители по въпроси от образователен характер, напр, относно адекватността на профилиращата и избираемата подготовка, респ, на учебния план на училището	2,66
Обсъждане и планиране на образователната и професионалната кариера на учениците	2,62
Обща средно претеглена оценка	3,43

Общата средно претеглена оценка на учителите за необходимостта от комуникация с родителите е 3,43. Тя е с 0,43 по-висока от средната и с 1,32 по-висока от общата средно претеглена оценка на родителите. Тук освен трудностите и неудовлетворителните постижения на учениците по един или няколко учебни предмета *на преден план излиза необходимостта от комуникация по повод проблема с дисциплината (оценка 4,33 от най-висока възможна 5), а също проблемите с адаптацията на учениците в училище, с мотивацията им за учене, с отсъствията. Според учителите тези проблеми са значими поводи за комуникация между тях и родителите, докато родителите са на противоположното мнение.*

И при учителите правят впечатление ниските оценки на необходимостта от комуникация по повод способностите (надареност, талант) и специалните образователни потребности на учениците. Макар и с над единица по-високи от тези на родителите, те пак са по-ниски от медианата.

Печалният извод е, че *и според родителите, и според учителите надареността на една част от учениците и специалните образователни потребности на друга част от тях не са значими поводи за комуникация между ключовите субекти на взаимодействието „семейство – училище“.*

Сходства и различия в очакванията на учители и родители относно спецификата на взаимодействието между тях

Нека да видим кои са основните фактори за успешното взаимодействие между училището и семейството според ключовите субекти на това взаимодействие, а след това да се опитаме да проследим степента на съответствие на техните оценки за основните параметри на това взаимодействие.

Както на учителите, така и на родителите беше зададен въпросът: „Кой е основният фактор, който е отговорен за успешността на взаимодействието между училището и семейството? Оценете по важност като използвате следната скала 1 – най-маловажен, 5 – най-важен“. В таблица 8 са представени средно претеглените оценки за всеки от предложените за оценяване фактори според учителите и според родителите.

Таблица 8. Оценки на основните фактори за успешността на взаимодействието между училище и семейство

Фактори за успешност на взаимодействието „училище – семейство“	Средно претеглени оценки	
	учители	родители
Държавата с цялостната си политика по отношение партньорството училище – семейство	4,05	3,70
Училището, в рамките на политиките и практиките си по укрепване и подобряване на комуникацията с родителите	3,61	4,25
Локалната общност (религиозна, етническа, по местоживееене), чийто контекст трябва да съдейства за подобряване на контактите училище семейство	2,99	2,63
Учителите, които трябва да са по-инициативни в комуникацията си с родителите	3,06	3,78
Родителите, които трябва да са активната страна във взаимодействието с училището	3,77	3,78
Нито един от изброените фактори	1,42	1,37

Веднага прави впечатление, че със средни оценки по-високи от медианата и за двете извадки са факторите *държава, училище, учители и родители*, но те са с различна степен на значимост според отделните ключови субекти. ***Според учителите най-значим фактор*** за успешността на взаимодействието между училище и семейство ***е държавата*** с цялостната си политика по отношение партньорството между тях – средно претеглената оценка е 4,05, докато за родителите тя е на четвърто място по значимост сред предложените за оценяване фактори. ***За родителите с приоритетна значимост е училището*** като фактор, който би трябвало да осъществява политики и практики за укрепване на комуникацията с тях – средно претеглената оценка е 4,25, докато за учителите училището като фактор е на трето място. Заслужава специално внимание обстоятелството, че ***и според двата ключови субекта на второ място по значимост в скалата е факторът „родители“*** – с много близки средно претеглени оценки от 3,77 за учителите и 3,78 за родителите. На фона на това обстоятелство особено впечатление прави същественото различие в оценките за учителите като фактор за успешност на изследваното взаимодействие – докато родителите поставят този фактор на второ място (заедно със себе си!) с оценка 3,78, то ***учителите поставят себе си като фактор на четвърто място с оценка 3,06***. Очевиден е изводът, че ***докато за родителите успешността на взаимодействието „училище – семейство“ в най-голяма степен зависи от самото училище и от тези, които работят в него – учителите, то според учителите основните фактори за такава успешност са вън от училището – това са държавата и родителите. И още – според родителите те и учителите имат еднаква отговорност за успешността на взаимодействието между тях, докато според учителите отговорността на родителите е по-голяма!*** На пето място по значимост се поставя локалната общност като фактор за успешно осъществяване на взаимодействието „училище – семейство“ – и двете средно претеглени оценки са със стойност под тази на медианата – 3. Но докато учителите ѝ дават оценка много близка до нея – 2,99, то за родителите този фактор е с по-ниска значимост – 2,63. ***Не може да не отбележим очевидното подценяване на локалната общност като фактор за успешност на взаимодействието между училище и семейство. Особено като имаме предвид с каква значимост е тя в това отношение в много от развитите държави днес и какво съществено положително влияние е оказвала върху взаимодействието „училище – семейство“ у нас в края на XIX и в първата половина на XX в.***

Интересно е да се види и как учителите и родителите като ключови субекти на взаимодействието „училище – семейство“ оценяват неговата успешност. Това може да се проследи от отговорите на въпроса: „Според Вас успешно ли е взаимодействието между училището и семейството? (моля, изберете един отговор)“.

Таблица 9. Оценки на ключовите субекти за успешността на взаимодействието „училище – семейство“

Оценки	Брой отговорили			
	Относителна честота		Абсолютна честота	
	Учители	Родители	Учители	Родители
Да, мисля, че е успешно	2,30%	11,83%	7	22
В някои отношения – да, но в други – не	68,09%	58,60%	207	109
Въобще не може да се каже, че е успешно	28,95%	28,49%	88	53
Не мога да преценя	0,66%	1,08%	2	2
Общо	100,00%	100,00%	304	186

Вглеждането в данните от горната таблица води до следните изводи:

1. За повече от една четвърт от ключовите субекти изследваното взаимодействие изобщо не е успешно – за 28,95% от учителите и 28,49% от родителите. **Не може да не се отбележи много голямото сходство в относителния дял на учители и родители с такава оценка.**

2. Много малка част от изследваните лица оценяват взаимодействието „училище – семейство“ като категорично успешно – 2,30% от учителите и 11,83% от родителите. **Но трябва да се отбележи, че относителният дял на родителите, оценяващи това взаимодействие като успешно, е над 5 пъти по-висок от този на учителите!**

3. Най-висок е относителният дял на представителите и на двете извадки, оценяващи изследваното взаимодействие като успешно в някои отношения, а в други – не, т.е. нещата в някаква степен се случват, но има още какво да се желае – една реалистична (и може би скептична!) оценка, като този реализъм (скептицизъм!) се проявява повече сред учителите – 68,09%, отколкото сред родителите – 58,60%. **От таблицата е видно, че тази разлика от почти 10% по-малко скептично настроени родители се отразява в повече от 10% оптимистично настроени родители, оценяващи взаимодействието им с учителите като успешно.**

За да е успешно едно взаимодействие, освен всичко друго, то трябва да е значимо за субектите, които встъпват в него, и да се осъществява интензивно. Това се отнася и до взаимодействието „училище – семейство“ и неговите ключови субекти. Да започнем със значимостта. Представителите и на двете извадки трябваше да отговорят на въпроса: „Колко важна по принцип е за Вас активната работа с родителите на Вашите ученици (с учителите на Вашите деца)? Оценете по следната скала от 1– изобщо не е важно, до 5 – изключително важно“. Данните от този въпрос са представени в таблицата по-долу и

са повече от красноречиви – **и за учителите, и за родителите активната работа помежду им е от съществено значение** – средно претеглените оценки за двете извадки са над 4,5.

Таблица 10. Степен на значимост на активността на взаимодействието „училище – семейство“ според неговите ключови субекти

Разпределение на оценките в %										Средно претеглена стойност	
1		2		3		4		5		учители	родители
у	р	у	р	у	р	у	р	у	р		
0,33	0,54	0,99	0,54	7,57	3,76	25,33	15,05	65,79	80,11	4,55	4,74

Информация за интензивността на осъществяването на комуникацията между учители и родители ни дават отговорите на въпроса: „Колко често общувате с родителите на Вашите ученици (с учителите на Вашите деца)?“. Данните са представени в таблица 11.

Таблица 11. Интензивност на общуването между учители и родители

Разпределение на оценките в %										Средно претеглена стойност	
5		4		3		2		1			
Много често		Често		Понякога		Рядко		Много рядко			
у	р	у	р	у	р	у	р	у	р	учители	родители
29,93	27,42	49,01	22,04	15,13	30,11	4,93	17,74	0,99	2,69	4,02	3,54

И двата ключови субекта на взаимодействието „училище – семейство“ оценяват интензивността на общуването между тях с оценки, по-високи от медианата – 3. **Но учителите оценяват тази интензивност с близо 0,5 по-високо, отколкото родителите. Изниква въпросът дали това не се дължи на по-честото общуване на учителите с родителите на по-малък брой предимно проблемни деца?**

Без да сме категорични, отговорът на горния въпрос вероятно се крие в известна степен в получената чрез изследването информация относно това кой е по-честият инициатор на контактите между учители и родители. На представителите на двете извадки беше зададен идентичен въпрос: „По чия инициатива обикновено се случват контактите с родителите на Вашите ученици (с учителите на Вашите деца)?“. Изследваните лица оценяваха честотата на инициативата по 3-степенна скала, която не беше специално указана в инструментите и варира от 1 – предимно по инициатива на оценявания ключов субект, до 3 – предимно по инициатива на другия ключов субект. Особеното тук

е, че отклонението на средните оценки от медианата – в случая тя е равна на 2, по посока на по-ниската стойност показва, че според оценяващия инициативата за контактите е предимно негова. Данните са представени в таблица 12.

Таблица 12. Оценки за инициатива на ключовите субекти по отношение на осъществяването на контактите между тях

Разпределение на оценките в %						Средно претеглена стойност	
Предимно по инициатива на учителите		По инициатива както на учителите, така и на родителите		Предимно по инициатива на родителите			
учители	родители	учители	родители	учители	родители		
1	3	2	2	3	1	учители	родители
48,68	6,99	50,99	63,98	0,33	29,03	1,52	1,78

Данните показват, *макар и в различна степен, че според всеки от ключовите субекти контактите между тях се осъществяват предимно по негова инициатива*, като това се проявява повече при родителите със средно претеглена оценка 1,52 срещу оценка 1,78 за родителите.

Сходна е скалата, по която се оценяваха резултатите от комуникацията между учители и родители. В двете анкетни карти беше зададен почти идентичен въпрос: „Как ще оцените резултатите от комуникацията с родителите на Вашите ученици (с учителите или представители на училището, където учи Вашето дете)?“.

Таблица 13. Оценки на ключовите субекти за резултатите от комуникацията между тях

Разпределение на отговорите в %						Средно претеглена стойност	
Резултатите удовлетворяват предимно учителите и училището		Резултатите удовлетворяват училището и учителите, така и родителите		Резултатите удовлетворяват предимно родителите			
учители	родители	учители	родители	учители	родители		
1	3	2	2	3	1		
16.45	27.42	68.75	40.32	14.80	32.26	1.98	2.05

Очевидно е, че както според учителите, така и според родителите резултатите от комуникацията между тях удовлетворяват и двете страни. *Забелязва*

се все пак леко отклонение и на двете оценки по посока на удовлетвореност от резултатите предимно за учителите и училището.

Интересна е информацията относно атмосферата при протичане на комуникацията между учители и родители. И в двете анкетни карти беше зададен сходен въпрос: „Как ще оцените атмосферата, при която обичайно протича комуникацията с учителите/представители на училището, в което учи Вашето дете (с родителите на Вашите ученици)?“. Тук скалата е пет степенна, но е обърната – най-високата степен е 1 (да, напълно съгласен), а най-ниската е 5 (не, напълно несъгласен), като за положително се приема отклонението от медианата (3) в низходяща посока. Данните от отговорите на въпроса са представени в таблица 14.

Таблица 14. Оценки на атмосферата, при която протича комуникацията между учители и родители

Характеристики на атмосферата, в която протича комуникацията	Разпределение на оценките в %										Средно претеглена стойност	
	1 Да		2 По-скоро да		3 Не мога да преценя		4 По-скоро не		5 Не			
	у	р	у	р	у	р	у	р	у	р	у	р
спокойна	39,80	57,53	50,66	32,26	3,29	2,69	5,92	6,45	0,33	1,08	1,76	1,61
дружелюбна	29,28	51,61	49,67	34,95	12,17	8,60	7,89	3,76	0,99	1,08	2,02	1,68
изпълнена с доверие	19,41	37,63	45,39	34,41	24,34	17,20	9,21	7,53	1,64	3,23	2,28	2,04
ползотворна	20,39	39,78	54,93	36,02	15,46	10,75	8,22	11,29	0,99	2,15	2,14	2,00
напрегната	2,63	3,76	16,12	6,45	10,86	5,91	47,70	34,95	22,70	48,92	3,72	4,19
делова	13,49	17,74	38,49	34,41	10,53	10,22	25,33	25,81	12,17	11,83	2,84	2,80
натоварваща/фрустрираща	7,24	3,76	24,67	4,84	12,17	6,99	38,16	26,88	17,76	57,53	3,35	4,30
унизителна	1,64	2,15	5,92	1,61	7,24	3,76	33,22	8,06	51,97	84,41	4,28	4,71

Прави впечатление, че *и според учителите, и според родителите атмосферата, при която протича комуникацията между тях, е спокойна, дружелюбна, изпълнена с доверие, ползотворна и делова, без да е унизителна. Но е малко по-напрегната (3,72 срещу 4,19) и по-натоварваща (3,35 срещу 4,30) за учителите.* Очевидно тук оказва влияние позицията на учителя „един срещу много“. Това в голяма степен се потвърждава от данните за степента на включеност на родителите в отделните форми на взаимодействието им с педагогическите специалисти в училище.

На представителите на двете извадки беше зададен сходен въпрос: „В каква степен се включвате (се включват родителите на Вашите ученици) в различ-

ни форми на комуникация и взаимодействие между родители и представители на училищния персонал? Оценете по следната скала: от 1 – най-рядко, до 5 – най-често“, като за оценяване бяха предложени 10 от най-често осъществяваните форми на комуникация. Данните са представени в таблицата по-долу.

Таблица 15. Степен на включеност на родителите в различните форми на комуникация между тях

Форми на комуникация и взаимодействие	Средно претеглена стойност	
	учители	родители
Родителско-учителски срещи	4,01	4,76
Участие в училищното настоятелство	3,16	1,82
Участие в общественния съвет към училището	3,18	1,58
Участие в родителския съвет към паралелката	3,19	2,12
Подпомагане на училището с доброволна дейност	2,44	2,83
Участие в час на класа или в уроци	1,93	1,87
Чрез спонсорство и дарителство	1,93	2,28
Посещение на учител в приемните му часове	2,87	2,34
Посещение при психолога/педагогическия съветник по собствена инициатива	2,06	1,80
Посещение при психолога/педагогическия съветник не по собствена инициатива	2,42	1,26
Обща средна оценка	2,53	2,27

От така представените данни е очевидно, че и според двата ключови субекта родителите се включват в най-висока степен в най-често и най-широко осъществяваната форма на комуникация между тях – родителско-учителските срещи. Като прави впечатление, че родителите оценяват включеността си в тях по-високо, отколкото учителите – 4,76 срещу 4,01. За отбелязване е също, че освен за родителско-учителските срещи, оценките на родителите за степента им на включеност в комуникацията с педагогическите специалисти са по-високи от тези на учителите само за още две такива форми – подпомагане на училището с доброволна дейност и чрез спонсорство и дарителство. Докато учителите оценяват като по-висока включеността на родителите във всички останали 7 форми на комуникация между тях и педагогическия персонал. Освен това *общата средна оценка на учителите за степента на включеност на родителите в различните форми на комуникация е по-висока от тази на самите родители. В този план прави впечатление значимата разлика в оценките за посещенията на родителите при психолог или*

педагогически съветник не по собствена инициатива – средно претеглена оценка 2,53 от учителите срещу 1,26 от родителите, т.е. 2 пъти по-висока. Това може донякъде да се интерпретира и като отговор на вече поставения по-горе въпрос дали учителите не оценяват по-високо интензивността на общуването си с родителите поради обстоятелството, че общуват значително по-често с родители на по-малък брой предимно проблемни деца.

Интересно е да се сравнят оценките на учителите и родителите относно въпросите, по които сътрудничеството между тях е най-важно и относно най-сериозните затруднения в осъществяването на това сътрудничество. В двете анкетни карти беше зададен въпросът: „По кои въпроси сътрудничеството между училище, респективно учители и родители е най-важно? Оценете по следната скала: от 1 – най-маловажно, до 5 – най-важно“. Данните от отговорите на този въпрос са представени в таблицата по-долу, като предложените за оценяване въпроси са ранжирани по степен на важност според стойността на средно претеглените оценки на учителите и родителите за всеки от тях.

Таблица 16. Подреждане на оценките на учители и родители за важността на основните въпроси, по които те си сътрудничат

№	Основни въпроси на сътрудничество	Средно претеглена стойност	
		учители	родители
	Възпитание и овладяване на модели на социално приемливо поведение на учениците	4,46	4,52
	Формиране на умения за самостоятелно учене у учениците	4,33	4,51
	Адаптация на учениците при преминаване от една към друга образователна степен и при смяна на училището	4,23	4,37
	Обучение и учебни постижения на учениците по различните учебни предмети	4,10	4,20
	Роля на родителите в самоподготовката на учениците	4,03	4,12
	Планиране на образователна и професионална кариера на учениците	3,79	3,88
	Оценки и начини на текущо и заключително оценяване на учениците	3,36	3,74
	Педагогическите подготовка и подходи на преподавателите към учениците	3,03	3,96

Първото обстоятелство, което прави впечатление в така представената таблица, е, че, с едно изключение, **последователността, в която учители и родители ранжират основните въпроси на сътрудничеството между тях, е една и съща и оценките са относително сходни с лек превес на тези на ро-**

дителите над тези на учителите. Изключението е осмият в подреждането въпрос, свързан с *педагогическите подготовка и подходи на преподавателите към учениците.* Родителите оценяват *важността на сътрудничеството с учителите по този въпрос по-високо, отколкото самите учители* – средно претеглена оценка 3,96 срещу 3,03 на учителите. Явно *учителите не приемат съвсем безрезервно възможността родителите да се намесват по-пряко в тяхно професионалните им компетенции и да ги оценяват.*

Друго обстоятелство, което заслужава специално внимание, е *единомислието на ключовите субекти по въпроса за много високата значимост на сътрудничеството между тях по въпроса за възпитанието и овладяването на модели на социално приемливо поведение от учениците* – средно претеглена оценка 4,46 за учителите и 4,52 за родителите. Остава така ясно декларираната висока степен на единомислие по този въпрос да се превърне в ползотворно взаимодействие! *Заслужава да се отбележи също, че ключовите субекти оценяват почти толкова високо и значимостта на взаимодействието си по въпроси, които на пръв поглед остават на заден план в комуникацията между тях – такива като формирането на умения за самостоятелно учене у учениците, адаптацията на учениците при преминаване от една към друга образователна степен и при смяна на училището, роля на родителите в самоподготовката на учениците.*

Информация за затрудненията, с които се сблъскват учителите и родителите във взаимодействието помежду си, дават отговорите на включения и в двете анкетни карти въпрос: „Според Вас кои са най-сериозните пречки пред пълноценното взаимодействие между учители и родители? Оценете по следната скала: 1 – най-маловажно, 5 – най-сериозно“.

Таблица 17. Оценки на учителите и родителите за най-сериозните пречки пред пълноценното взаимодействие между тях

№	Основни пречки във взаимодействието между учители и родители	Средно претеглена стойност	
		учители	родители
1.	Липса на заинтересованост от страна на учителите да контактуват с родителите	2,25	3,41
2.	Липса на интерес от страна на родителите да общуват с учителите	3,88	3,70
3.	Прекалена натовареност и липса на време при учителите	3,27	3,67
4.	Прекалена натовареност и липса на време при родителите	3,88	3,85
5.	Склонност на учителите да съветват директивно родителите във връзка с въпроси от обучителен и възпитателен характер	2,87	3,32
6.	Прекомерна загриженост и склонност на родителите да защитават децата си въпреки всичко	4,08	4,09
7.	Липса на доверие от страна на родителите към учителите	3,69	3,83
8.	Липса на доверие от страна на учителите към родителите	3,12	3,45
9.	Опасения у учителите, че родителите се намесват прекалено много в тяхната дейност (преподаването), в която всъщност не са експерти	3,28	3,51
10.	Опасения у родителите, че учителите не разбират и не обичат толкова добре децата им, колкото самите тях	3,22	3,51
11.	Отсъствие на интерес у родителите относно развитието на техните деца в училище	3,52	3,60
12.	Учителите и родителите нямат доверие помежду си	3,05	3,52
13.	Родителите нямат доверие на училището, че осигурява безопасна среда за развитие на децата им	2,94	3,62
14.	Родителите не уважават учителите	,40	3,42
15.	Учителите смятат, че родителите проявяват твърде голяма вискателност към тях	3,15	3,28
16.	Учителите смятат, че родителите се месят твърде много в работата на учителите и дейността на училището	3,11	3,33
17.	Учителите не проявяват разбиране към родителите	2,23	2,85
18.	Възприемане на контактите с родителите като нещо натоварващо и времеемко от страна на учителите – опция само за учителите	2,69	–

Тук най-сериозно впечатление оставя обстоятелството, че *както учителите, така и родителите оценяват* най-високо и почти еднакво (4,08 при учителите и 4,09 при родителите) *като най-съществена пречка пред пълноценното им взаимодействие прекомерната загриженост и склонност на родителите да защитават децата си въпреки всичко*. Очевидно е, че *това изисква приемане на сериозни мерки по посока на формиране у родителите на разбиране за еквивалентната социална и личностна значимост както на правата, така и на задълженията на техните деца и на хората изобщо*. Това би направило родителите по-взискателни към децата и би улеснило съществено формирането на подобно разбиране и у учениците, което от своя страна би облекчило учителите в тяхната ежедневна работа.

Анализът и сравнението на останалите данни затвърждават впечатлението, подчертано и по-горе, за скептицизма на учителите и родителите относно успешността на взаимодействието между тях. Видно е, че *на преден план с относително високи и сходни средно претеглени оценки се открояват а) липсата на интерес от страна на родителите да общуват с учителите; б) прекалената натовареност и липса на време при родителите; в) липсата на доверие от страна на родителите към учителите; г) отсъствието на интерес у родителите относно развитието на техните деца в училище; д) неуважението на родителите към учителите*. Тези оценки драстично контрастират с декларираното единомислие по въпроса за важността на основните въпроси, за решаването на които учители и родители трябва да си взаимодействат. Така оценените от ключовите субекти основни пречки свидетелстват за взаимно недоверие, за опасения у всяка от страните от намерса на другата страна в нейната работа с децата, породена от неразбиране на естеството на тази работа, за взаимно неуважение. *Наличието на тези пречки по-скоро затруднява (ако не прави и невъзможно!) отколкото улеснява прерастването на заявеното единомислие в ползотворно единодействие*.

И накрая, но не на последно място, е от съществено значение да се види как според ключовите субекти на взаимодействието „училище – семейство“ трябва да се разпределят отговорностите между тях по отношение на работата за формиране на основни социално и личностно значими умения, отношения и нагласи у учениците. На представителите и на двете извадки беше зададен въпросът: „Как, според Вас, би трябвало да се разпределя отговорността между учителите и родителите по следните въпроси?“. Тук, както и при някои от въпросите по-горе, изследваните лица оценяваха значимостта на разпределението на отговорностите по три степенна скала. Особено тук е, че нарастването на средно претеглените оценки показва, че според оценяващия отговорността за формирането на съответните умения, отношения и нагласи е по-скоро споделена между двата ключови субекта. Разпределението на отговорите и средно претеглените оценки са представени в таблицата по-долу.

Таблица 18. Оценки за разпределението на отговорността между учители и родители за формиране на основни социално и личностно значими умения, отношения и нагласи у учениците

	Разпределение на отговорите в %						Средно претеглена стойност	
	Отговорни по-скоро учители		Отговорни по-скоро родители		Отговорността е споделена			
	1		2		3			
	у	р	у	р	у	р	учители	родители
Формиране на нагласи за толерантност и приемане на другостта	4,61	1,08	9,87	22,04	85,53	76,88	2,81	2,76
Възпитаване на уважение към авторитети и институции	3,62	1,61	30,59	28,49	65,79	69,89	2,62	2,68
Формиране на умения за съвместно живеене с други хора и просоциално поведение	3,95	1,61	26,32	37,10	69,74	61,29	2,66	2,60
Съблюдаване на ред и дисциплина	9,21	9,68	12,50	15,05	78,29	75,27	2,69	2,66
Изграждане на основни житейски и социални умения	4,61	1,08	30,26	44,09	65,13	54,84	2,61	2,54
Формиране и развитие на умения за учене	38,16	21,51	4,61	4,30	57,24	74,19	2,19	2,53
Формиране на умения за абстрактно-символно и критично мислене	36,84	17,74	4,93	12,90	58,22	69,35	2,21	2,52
Култивиране на умения за справяне с проблеми	8,22	2,15	9,21	25,81	82,57	72,04	2,74	2,70
Развиване на мотивация за високи постижения	13,49	8,06	6,58	14,52	79,93	77,42	2,66	2,69
Развиване на професионално релевантни компетенции	37,17	27,42	4,93	8,60	57,89	63,98	2,21	2,37
Изграждане на добра обща култура и равнище на образованост	16,45	11,29	6,25	14,52	77,30	74,19	2,61	2,63

Формиране на дигитална грамотност и технологични умения	48,03	22,58	4,93	9,68	47,04	67,74	1,99	2,45
Формиране и затвърждаване на основни умения и навици за труд	6,91	2,69	25,99	37,63	67,11	59,68	2,60	2,57
Изграждане и утвърждаване на нагласи за природосъобразен и здравословен начин на живот	3,29	2,15	28,95	48,39	67,76	49,46	2,64	2,47

Данните показват, че *според учители и родители отговорността за формиране на почти всички от представените за оценяване основни социално и личностно значими умения, отношения и нагласи у учениците е споделена*. За това свидетелстват както струпването на относителните дялове на отговорите около опцията за споделена отговорност, така и стойностите на средно претеглените оценки, клонящи към максималната. Изключение прави само оценката на учителите за отговорността при формирането на дигитална грамотност и технологични умения у учениците – те оценяват, че тук отговорността е в по-голяма степен тяхна, отколкото за формирането на всички останали умения, отношения и нагласи. Това вероятно се дължи на представата, че формирането на тези умения извън контрола на учителите би ги направило непълни и ориентирани преди всичко към занимания в свободното време, както и на лекото изместване на извадката като цяло към учителите от професионалните гимназии.

Трябва да се подчертае обаче, че *заявените нагласи за споделена отговорност за формирането на основни социално и личностно значими умения, отношения и нагласи у учениците очевидно контрастират с установените по-горе взаимно недоверие, неразбиране, неуважение между учители и родители, както и с опасенията у всяка от страните от намерса на другата страна в нейната работа с децата/учениците*.

Основни изводи и препоръки

Анализът на представените данни показва доста висока степен на противоречивост във взаимоотношенията и взаимодействието между учители и родители в качеството им на ключови субекти на взаимодействието „училище – семейство“. От една страна, взаимните негативни оценки са налице в много отношения. Ето и някои изводи в тази посока:

- Преобладаващото мнозинство от оценките на учителите за повечето характеристики на съвременния български родител са по-скоро негативни. *Според учителите от съвременния български родител може да се желае още много по посока на изграждане на адекватно отношение към учителя и към училището като институция.*

- Мнението на родителите за учителите и особено за училището не е особено по-различно от мнението на учителите за родителите. *Съвременното българско училище като цяло не отговаря в достатъчна степен на очакванията на родителите.*

- Общата оценка на родителите за училището като цяло е по-ниска от оценката им за българския учител. *Проблемите на българските учители според родителите са породени от проблемите на българското училище.*

- Комуникацията с учителите и училището не е от особено значение за родителите. Особено негативно впечатление правят ниските оценки на необходимостта от такава комуникация при проблеми свързани с дисциплината и поведението на децата по време на учебните занятия, с техните способности (надареност, талант) или специални образователни потребности, както и с отсъствията. *И според родителите, и според учителите надареността на една част от учениците и специалните образователни потребности на друга част от тях не са значими поводи за комуникация между ключовите субекти на взаимодействието „семейство – училище“.*

- Докато за родителите успешността на взаимодействието „училище – семейство“ в най-голяма степен зависи от самото училище и от тези, които работят в него – учителите, то според учителите основните фактори за такава успешност са въвн от училището – това са държавата и родителите. И още – според родителите те и учителите имат еднаква отговорност за успешността на взаимодействието между тях, докато според учителите отговорността на родителите е по-голяма.

- Налице е подценяване на локалната общност като фактор за успешност на взаимодействието между училище и семейство.

- Според всеки от ключовите субекти контактите между тях се осъществяват предимно по негова инициатива.

Заедно с това обаче има доста аспекти на взаимодействието между учители и родители, оценките за които и на двете страни в голяма степен съвпадат въпреки наличието на известни противоречия.

- И за учителите, и за родителите активната работа помежду им е от съществено значение.

- Както според учителите, така и според родителите резултатите от комуникацията между тях удовлетворяват и двете страни. *Забелязва се все пак леко отклонение и на двете оценки по посока на удовлетвореност от резултатите предимно за учителите и училището.*

- И според учителите, и според родителите атмосферата, при която протича комуникацията между тях, е спокойна, дружелюбна, изпълнена с доверие, ползотворна и делова, без да е унизителна. ***Но е малко по-напрегната и по-натоварваща за учителите.***

- И според двата ключови субекта родителите се включват в най-висока степен в най-често и най-широко осъществяваната форма на комуникация между тях – родителско-учителските срещи. Като цяло ***родителите оценяват степента си на включеност в комуникацията с учителите по-ниско, отколкото самите учители.***

- Учителите и родителите оценяват високо значимостта на сътрудничеството помежду си по основни въпроси в интерес на работата с учениците.

- Според учители и родители отговорността за формиране на почти всички от представените за оценяване основни социално и личностно значими умения, отношения и нагласи у учениците е споделена.

Представените дотук „плюсове“ и „минуси“ на взаимодействието „училище – семейство“, изразени в оценките на неговите ключови субекти – учители и родители, дават основание да се направят някои препоръки.

1. Подобряването на взаимодействието „училище – семейство“ преминава през повишаване на взаимното доверие на ключовите субекти в него – учители и родители. Само така то ще се превърне в ползотворно и продуктивно. И тук очевидно се налага съдействието на обществото и държавата в лицето на институциите, имащи отношение към образованието.

2. Подобряването на взаимодействието „училище – семейство“, респективно „учител – семейство“, преминава и през подобряване на взаимодействието „учител – ученици“ („учител – ученик“). Един от основните проблеми в това отношение е несъобразяването с нормативите за пълняемост на групите в детската градина и на паралелките в училище. За необходимостта от преосмисляне и промяна на тези нормативи. Подобна мярка може да изглежда финансово необоснована, но нейната абсолютна социална, психологическа и педагогическа обоснованост оправдават по-високата финансова стойност.

3. Същото се отнася и за големината на конкретното училище като цяло – големият брой паралелки за всеки клас и особено в училище с класове от I до XII го превръща в „училище-фабрика“, в което възможността за удовлетворяването на така значимата потребност от принадлежност към общност значително намалява. В такива условия няма как резултатите от взаимодействието „училище – семейство“ да са удовлетворяващи и приемливи в социален и личностен план.

4. Естеството на взаимодействието „семейство/родители – училище/учители“ зависи и от желанието, готовността, а оттам и мотивацията на всяка от страните да бъде част от това взаимодействие и да допринесе за неговото успешно осъществяване в името на децата. Това налага необходимостта от ***включване на родителите в специални форми за повишаване на родител-***

ската компетентност и, включително като предпоставка за това, **специална подготовка на учителите за работа с родители**.

5. Очевидно трябва да се работи по посока на възстановяване на интензивността на посещенията на учителите по домовете на учениците като продуктивна форма на подобряване на взаимодействието „семейство/родители – училище/учители“.

6. Заедно с това трябва да се създадат предпоставки за засилване на интереса на родителите към училището като място, в което техните деца прекарват все повече време, за мотивирането им да станат активни субекти на една добре организирана и функционираща общност на ученици, учители и родители.

Част III

Анализ на възможните бариери в педагогическото взаимодействие „семейство, образователни институции, социална среда“ и на актуалните форми и практики на съвместна работа

Анализ на потенциалните пречки във взаимодействието между образователните институции и семейството и на спектъра от форми и практики за съвместна работа между тях

В рамките на двуизвадково национално проучване под егидата на МОН, насочено към идентифициране и анализ на актуалното състояние на взаимодействието семейство, образователни институции и социалната среда, бяха потърсени мненията и оценени отношенията на две основни групи заинтересовани субекти (учители от всички видове образователни институции и всички степени на средното образование и родители, в това число активни граждани с активна позиция по предмета на изследването) към важни параметри, характеризиращи взаимодействието семейство, образователни институции и по-широка социална среда.

Представеният по-нататък в изложението анализ се фокусира върху два ключови момента: 1) установяване на потенциални аспекти във въпросното взаимодействие, които са предпоставка за нарушаване на неговото пълноценно разгръщане, както и на съществуващи (кристализирали) вече бариери по отношение на връзката семейство – училище; и 2) регистриране на използваните към момента форми и практики за съвместна работа и комуникация между родителите и педагогическите субекти от образователните институции, и на удовлетвореността от тях.

Възможни бариери във взаимодействието между семейство и образователните институции – гледната точка на родители и учители

Успешни интеракции между родители и учители от образователни институции могат да се осъществяват единствено и само чрез реалните усилия, воля и компетентност на двете страни във взаимодействието. От концептуална гледна точка потенциалните пречки в развитието на тези взаимоотношения могат да възникнат по няколко причини: 1) при драстично разминаване или несъвпадение в очаквания за ролите на субектите във взаимодействието; 2) при наличие на генерални негативни нагласи относно смисъла и същността на самото взаимодействие и 3) при наличие на негативни преживявания и опит в ситуациите на реално общуване между родители и учители.

За да бъдат идентифицирани възможните бариери в отношенията между семейство и училище, в инструментите на изследването, предвидени за родители, респективно активни граждани, и учители са заложили въпроси, с които да се търсят отговори в тези три насоки.

Очакванията на субектите (родители и учители) като потенциален източник на бариери във взаимодействието

Гледната точка на родителите

Проучваните аспекти на родителските очаквания са по отношение на два момента – очаквания към училището изобщо и очаквания към учителите. Предложени за оценяване по 5-степенна Ликертова скала (където 1 отразява най-ниска стойност на оценката, а 5 – най-високата) в съотнесимост към личните очаквания на родителите са общо 9 характеристики на училището, на пример неговата безопасност, сигурност, спокойна атмосфера; представата за него като за място, където се удовлетворяват познавателните и социалните потребности на учениците, където се развиват техните способности, осъществява се гражданско възпитание на учениците и възпитание в общочовешки ценности, и др. (вж. по-подробно категориите в таблица 19).

Анализът на данните очертава една не толкова оптимистична картина, в която макар да присъстват позитивни репрезентации за училището, все пак доминират занижените родителски очаквания към тази основната институция в обществото, призвана да обучава, възпитава и подкрепя конструктивно развитието на подрастващите поколения. По осем от деветте представени характеристики на училището оценките се движат около средната неутрална точка на оценъчната скала, в интервала от 2,66 до 2,87 (таблица 19). Тези резултати са косвено потвърждение на установяваната чрез различни проучвания през последните години тенденция за намалено доверие в образователните институции у нас. Всичко това може да бъде сериозен потенциален

източник на напрежение в релацията родители – педагогически специалисти, работещи в тези институции.

Таблица 19. Очаквания на родителите към училището в оценъчен план

Характеристики на училището	1		2		3		4		5		Средна оценка
Българското училище е сигурно и безопасно място за децата	6,99%	13	26,34%	49	45,16%	84	15,59%	29	5,91%	11	2,87
В българското училище децата са спокойни	11,83%	22	29,57%	55	38,17%	71	15,59%	29	4,84%	9	2,72
В българското училище децата са щастливи	10,22%	19	27,42%	51	39,25%	73	17,74%	33	5,38%	10	2,81
Българското училище е място за развитие на способностите на децата	15,59%	29	29,57%	55	33,33%	62	16,13%	30	5,38%	10	2,66
Българското училище е място за удовлетворяване на познавателните потребности на децата	13,98%	26	36,02%	67	26,34%	49	17,74%	33	5,91%	11	2,66
Българското училище е място за удовлетворяване на социални потребности на децата – от общуване с връстници, принадлежност в общност	5,91%	11	11,29%	21	35,48%	66	30,65%	57	16,67%	31	3,41

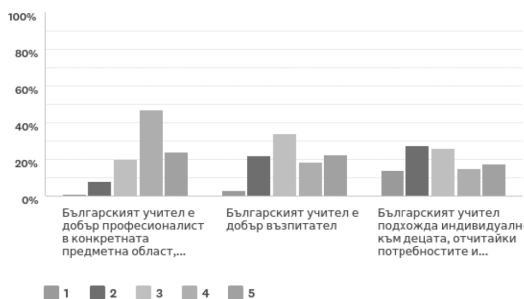
Българското училище е добро място за възпитание на децата като граждани	11,83%	22	31,72%	59	32,26%	60	17,74%	33	6,45%	12	2,75
В българското училище децата се възпитават в толерантност	12,90%	24	30,65%	57	32,26%	60	13,98%	26	10,22%	19	2,78
В българското училище има позитивен климат на взаимодействие между възрастните и децата	11,29%	21	28,49%	53	32,80%	61	19,89%	37	7,53%	14	2,84
Общ брой отговори		186		186		186		186		186	

Вторият изследван момент, свързан с очакванията на родителите, е по отношение на учителите и техните основни роли – на преподавател, на възпитател и на подкрепящ личностното развитие на учениците чрез прилагане на индивидуализиран подход.

Не е изненадващ резултатът, че най-високи очаквания родителите изразяват към учителя като добър професионалист в предметната област, която преподава. Това е роля, оценявана от мнозинството родители (съвкупен дял 70,96%) като важна и много важна (с оценки 4 и 5 по въведената петстепенна скала) за упражняването на професията като цяло (фигура 1).

Фигура 1

Q4 В каква степен следващите твърдения отговарят на очакванията Ви към българския учител? Оценете всяко твърдение по следната скала: от 1 – изобщо не е важно до 5 – изключително е важно



Над половината респонденти адресират слаби или средни очаквания (оценки 1, 2 и 3) към учителите във връзка с останалите две роли – на възпитател и на подкрепящ по индивидуален начин развитието на учениците.

Забелязаната тенденция се потвърждава и при сравняване на средните оценки, дадени от родителите по отношение на трите роли (таблица 20), както и от анализа на опцията за свободно отговаряне, предоставена на родителите с цел да допълват роли и функции на учителя и своите очаквания към тях. Една част от генерираните свободни отговори също потвърждават количествените оценки. От тях става ясно, че позицията и наблюденията на родителите са, че *„българският учител не е добър възпитател и не подхожда индивидуално към децата“*, *„българският учител няма условия за индивидуален подход към децата, затова той няма вина не носи отговорност за това“*, *„натоварен е да предава огромен обем материал, който в голяма част е излишен, не остава време за нормални взаимоотношения и индивидуален подход“* и др.

Таблица 20. Очаквания на родителите към учителските роли в оценъчен план

Роли на учителя	1 изобщо не е ва- жно	2 не е важно	3 колкото мало- важно, толкова и важно	4 важно е	5 изклю- чително важно е	Средна оценка
Българският учител е добър професионалист в конкретната предметна област, която преподава	1,08% 2	8,06% 15	19,89% 37	46,77% 87	24,19% 45	3,84
Българският учител е добър възпитател	3,23% 6	22,04% 41	33,87% 63	18,28% 34	22,58% 42	3,34
Българският учител подхожда индивидуално към децата, отчитайки потребностите и способностите им	13,98% 26	27,42% 51	25,81% 48	15,05% 28	17,74% 33	2,99

Учителската професия е изключително сложна и изпълнена с много предизвикателства. При проектирането на професионалния профил на учителя (независимо от вида образователна институция и образователната степен) се преплитат разнообразни компетентности и квалификации, които намират реализация в множество негови роли, централните от които са свързани с преподаването и организирането на обучението, с възпитанието и личностното развитие на подрастващите. Представите и очакванията (на родители, а и на част от самите учители) за учителската професия, асоциирана само с „упражняване на предметната компетентност“ и с преподаването, е опасна тенденция, която води до опростяване на нейната комплексност и значимост. Това от своя страна е потенциален източник на бариери и проблемни моменти при изграждането на партньорски взаимоотношения в триадата семейство – училище – социална среда.

Гледната точка на учителите

Проучваните очаквания на учителите са по отношение 14 предварително задени характеристики на родителите, свързани с техния капацитет да се грижат за децата си и да изпълняват подкрепящи функции по отношение на тяхното образование (обучение, възпитание, личностно развитие и социалната интеграция). Между тези характеристики са следните: загрижен за здравето на децата си, за тяхното образование, отзивчив спрямо изискванията на училището, вслушващ се в препоръките на учителите, уважаващ професионализма на учителите, проявяващ готовност за участие в инициативи на равнище училище и паралелка, обръщащ внимание на децата си вкъщи, помагаш на децата си в техните училищни задължения, притежаващ добра педагогическа компетентност, претенциозен към училището и учителите, изморен от ежедневната си ангажираност за осигуряване на семейството, изпълнен с напрежение, отразяващо се в контактите му с учителите. Зададена е и 15-а опция, в която учителите могат да допълват характеристики от описания вече спектър и да изразяват оценъчно отношение по петстепенна Ликертова скала.

Анализът на данните очертава една наистина интересна, но не и неочаквана картина на учителското мнение за родителите. Положителни оценки над средната неутрална точка в скалата за оценяване са получили три характеристики на родителите, само една от които е с позитивна конотация, а именно представяща ги като загрижени за здравето на децата им. Другите две качества, които учителите убедително приписват (във висока степен; със средни оценки $M=3,80$, респективно $M=3,76$) на родителите имат по-скоро негативно звучене и се отнасят до това, че родителите са „твърде претенциозни към училището и учителите“ и са „прекомерно изморени от ежедневната си ангажираност за осигуряване на семейството“. Най-слабо оценявана от страна на учителите е педагогическата компетентност на родителите (със средна оценка $M=1,88$) (таблица 21).

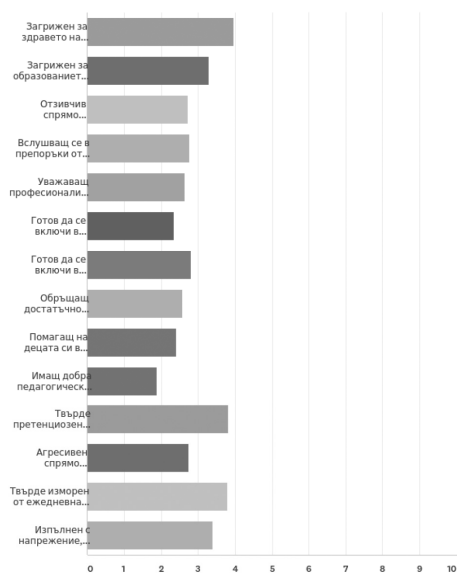
Таблица 21. Очаквания на родителите към учителските роли в оценъчен план

Характеристики и функции на родителите	1 изобщо не съм съгласен	2	3	4	5 изцяло съм съгласен	Средни оценки
Загрижен за здравето на децата си	1,64% 5	4,28% 13	25,99% 79	32,24% 98	35,86% 109	3,96
Твърде претенциозен към училището и учителите	5,92% 18	9,54% 29	19,08% 58	29,93% 91	35,53% 108	3,80
Твърде изморен от ежедневната си ангажираност за осигуряване на семейството	4,93% 15	9,87% 30	19,74% 60	33,55% 102	31,91% 97	3,78
Имащ добра педагогическа компетентност	37,83% 115	42,43% 129	15,46% 47	2,63% 8	1,64% 5	1,88

Оценките по останалите характеристики от спектъра на родителската роля във връзка с грижите и образованието на подрастващите варират около средната неутрална точка в измерителната скала (това е 3) или са под нея, като се движат в интервала от $M=2,35$ до $M=3,28$ (фигура 2).

Фигура 2

Q1 Как бихте определили съвременния български родител? Оценете всяка характеристика по следната скала: от 1 – изцяло несъгласен до 5 – напълно съгласен



От представените по-горе резултати би могло да се обобщи, че сред учителите съществува много устойчива представа, че родителите полагат достатъчно грижи за здравето и благополучието на децата си, бидейки ангажирани преди всичко с удовлетворяването на техните основни потребности и семейството като цяло, не са съвсем склонни към сътрудничество с училището и учителите, въпреки това имат високи претенции към тях и им липсва достатъчно добра педагогическа компетентност.

По-скоро неблагоприятният образ на родителя в съзнанието на учителите се потвърждава в известна степен и чрез отговорите, дадени от самите учители при допълнителната опция от открит тип, при която могат да се допълват характеристики на родителите и да се изразяват оценъчно отношение към тях. Ето и част от допълненията направени от учителите в рамките на тази възможност: „*прехвърлящ своите отговорности на училищната институция*“; „*силно нуждаещ се от училище за родители, за да се справя с казусите, в които детето го въвлеча*“, „*липса на ясна визия за потребностите на децата*“, „*делегиращ задълженията си (възпитанието) към детето си на училището*“, „*неук, неграмотен, разглезен и претенциозен*“, „*оставя на училището възпитанието и социализирането на детето си*“.

Обобщенията в резултат на проучване на взаимните очакванията на родителите и учителите по отношение на техните роли в (не)случващото се взаимодействие помежду им насочват към извода, че тези очаквания са или нереалистично ниски (на родителите към училището и учителите), което говори за разклатено доверие към институцията и работещите в нея педагогически специалисти, или са твърде неблагоприятни (на учителите към родителите), което крие сериозни потенциални източници на пречки и конфликти в релацията семейство – училище.

Проучване на генералната нагласа на субектите за успешността на взаимодействието между родители и учители

Проучването на родителските и учителските нагласи относно същността на взаимодействието семейство и образователни институции е осъществено по аналогичен за двете извадки начин, а именно чрез формулирането на един общ въпрос, изискващ изразяването на оценъчно отношение за успешността на това взаимодействие.

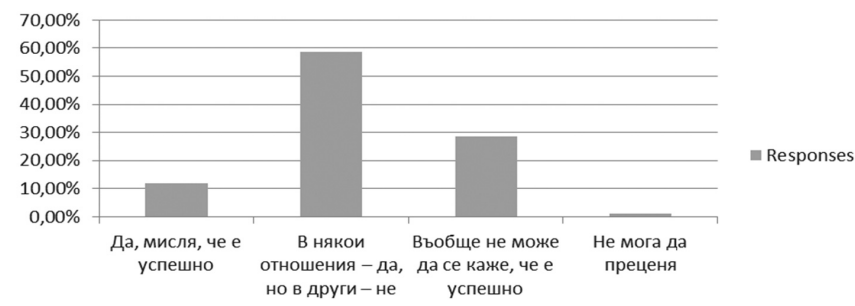
Гледната точка на родителите

За малко над половината запитани родители (58,60%) успешността на взаимодействие между семейството и училището има уклончив характер и не е стабилна величина. По-категорични в изразяването на позитивна нагласа към характера на отношенията между двете институции са 11,83% от родите-

лите. Като цяло групата на скептиците по отношение характера на въпросното взаимодействие е относително голяма (близо 28,49%). Това са родители, които еднозначно и категорично определят взаимодействието с училището като неуспешно развиващо се (фигура 3).

Фигура 3

**Според Вас успешно ли е
взаимодействието между училището и
семейството? (моля, изберете 1
отговор)**



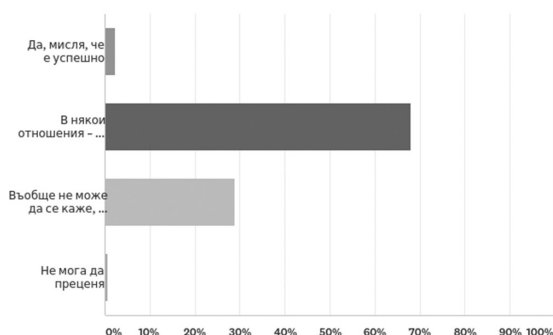
Очевидно е, че по подобие на ниските и средните очаквания, които формират към образователните институции, и тук, при изразяването на обща нагласа към характера на взаимодействието им с тези институции, родителите се въздържат от прекомерен оптимизъм и остават по-скоро реалисти както за позитивните, така и за негативните аспекти във връзката семейство – училище.

Гледната точка на учителите

На пръв поглед картината на изразените нагласи от страна на учителите за характера на връзката семейство – училище изглежда сходна на тази при родителите. Въпреки това съществуват известни различия, които си струват да бъдат коментирани. Едно от тях е чувствително по-малкият дял учители, които категорично оценяват взаимодействието на училището с родителите като успешно (едва 2,30% в съпоставка с 11,83% при родителите). Друга разлика, която може да се проследи, е, че при учителите значително по-висок, отколкото при родителите, е дялът на умерените оптимисти (68,09%), за които обсъжданото взаимодействие е успешно в някои отношения, а в други не е (фигура 4).

Фигура 4

Q3 Според Вас успешно ли е взаимодействието между училището и семейството?
(моля, изберете 1 отговор)



Много близък до този на родителите е и делът на учителите, чиито нагласи за успешността на взаимодействието са изцяло в негативния полус (28,95%).

Очертава се интересен извод в резултат на изразените от двете групи респонденти нагласи за успешността на интеракцията семейство и училище. Родителите са реалисти по отношение на успешните и неуспешните аспекти във въпросната връзка също както по-голямата част от учителите. Разликата е в това, че родителите малко по-често от учителите са склонни да проявяват оптимизъм към това взаимодействие.

Ако се фокусираме още малко по-детайлно към изразените от двете извадки очаквания и нагласи, без, разбира се, да навлизаме в сферата на спекулациите, бихме могли да говорим за известна консистентност. Невисоките и умерени очаквания на родителите към училището корелират с техните умерени нагласи за успешността на взаимодействието между семейството и образователните институции. Негативните нагласи на учителите към родителските функции, свързани най-вече с образователната подкрепа, която те оказват на своите деца, изглежда, че се свързват с по-високата склонност на учителите проявяват скептицизъм към успешността на взаимоотношенията между родители и училище.

Характер и особености на комуникацията между родители и учители

За проучване на определени особености на комуникацията между основните субекти във взаимодействието семейство – образователни институции, а именно родителите и учителите, са диференцирани няколко основни аспекта, по които е търсена информация: 1) нагласи за важността на контакта между двете групи и оценка на опита от реално осъществени контакти между

родители и учители; 2) честота на реално случваща се комуникация между тях; 3) оценка на инициативата за започване на комуникацията между двете категории субекти; 4) особености и атмосфера на протичане на общуването между тях и 5) субективните преценки за изхода и резултатите от комуникацията между родители и учители.

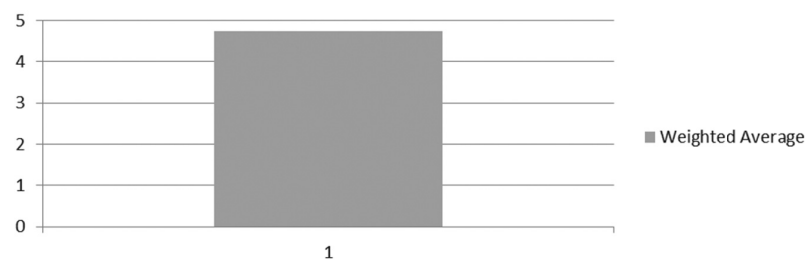
Важност и оценка на опита от контакта между родители и учители

Гледната точка на родителите

Предполага се, че опитът на родителите от срещи с учители се влияе както от настоящата ситуация, породена от наличието в семейството на ученик, респективно ученици, така и от собствената биография на родителите, бидейки в миналото ученици. Ето защо проучването на родителските нагласи за важността на контактите с учителите е съществена предпоставка, което може да рефлектира във всички останали аспекти на взаимодействието с педагогическите специалисти. Респондентите от родителската извадка бяха помолени да оценят „важността на контакта родители – учители по принцип“, като използват скала с 5-степенен формат на оценяване (1 – изобщо не е важен, до 5 – изключително важен). Резултатът е еднозначен: Само 4,84% от респондентите са изразили неутрални (3) до крайно негативни оценки (1) за важността на взаимодействието. Останалите 95,16% са единодушни относно принципната важност на такъв един контакт, което само по себе си е един изключително позитивен резултат. Това се доказва и чрез високата обща средна оценка, която родителите дават на този параметър на взаимодействието – $M=4,74$ (фигура 5).

Фигура 5

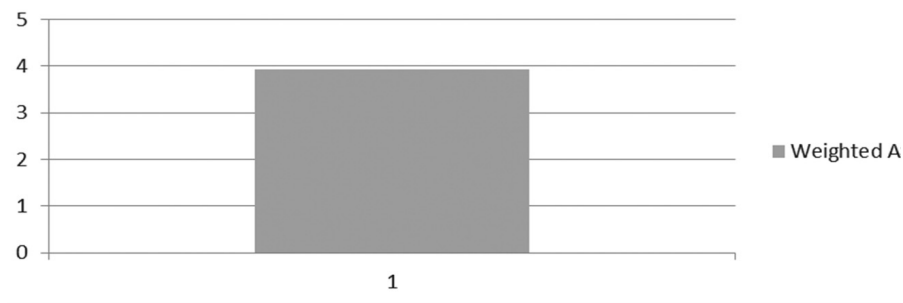
**Колко важен по принцип е за Вас
контактът с учителите на Вашите
деца? Оценете по следната скала: от 1
– изобщо не е важен до 5 –
изключително важен.**



Важността на контакта с учителите представлява едната страна на медала. Другата се отнася до отговора на въпроса за досегашния реален опит, който родителите са натрупали с училището и учителите включително по пътя на спомени, алюзии и представи, повлияни от собствената им биография като обучаващи се. Участниците от родителската извадка са помолени да оценят този си досегашен опит по 5-степенна скала (1 – изцяло негативен, до 5 – изцяло позитивен). Получените резултати тук не са така еднозначни, както тези от предходния въпрос за важността на контакта. Около една трета (33,87%) от родителите са изразили мнения, които се поместват по-скоро в негативния (1 и 2) и неутралния (3) спектър на скалата (оценки 1, 2 и 3). За приблизително две трети (66,13%) от респондентите досегашният опит с училището се оказва положителен (4) и изцяло позитивен (5). Общата средна оценка, дадена от родителите на този опит с училищната институция, въпреки че е положителна (виж фигура 6, където $M=3,94$), значително се различава от оценката, приписана на важността на контакта.

Фигура 6

**контакта с училището на Вашето/
Вашите дете/ деца? Оценете по
следната скала: от 1-изцяло негативен
до 5 – изцяло позитивен?**

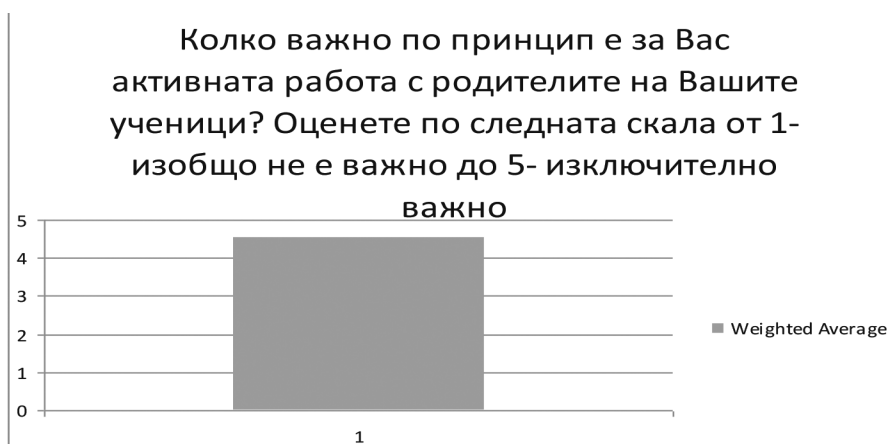


Този факт на разминаване между „нормативния аспект“ на родителското възприятие за комуникацията с училището и учителите в смисъл на „трябва да съществува“, „важна е“ и реалността на опита на родителите може да бъде потенциален източник на бариери и проблеми при планирането на конкретни инициативи за привличане на семейството като активен партньор на училището. Проблемите могат да се получат по линия на това, че родителите формално ще се съгласяват с важността на такива инициативи, а реално ще демонстрират отказ от висока активност и участие в тях.

Гледната точка на учителите

Респондентите от извадката на учителите също бяха помолени да рефлектират върху важността на активната работа и взаимодействие с родителите и качеството на досегашния си опит от комуникацията с тях. Тези два момента бяха проучени по аналогичен начин, както при родителите, за да могат се направят изводи в съпоставителен план. Резултатът при учителите е много интересен: В сравнение с родителите при учителите е почти удвоен дялът на онези от тях (8,89% от учителите спрямо 4,84% от родителите), които са изразили неутрални (3) до крайно отрицателни оценки (1 и 2) за важността на активните контакти и работа със семейството. 91,12% от учителите обаче също оценяват високо принципната важност на тези интеракции и това все пак е оптимистичен резултат. Общата средна оценка на учителите за важността на въпросните контакти лежи в позитивния спектър на измерителната скала (виж фигура 7 – $M=4,55$), но е по-ниска от общата оценка, дадена от родителите ($M=4,74$), макар това различие да не е статистически значимо.

Фигура 7



По аналогия с предишната извадка и учителите са помолени да оценят досегашния си опит от контактите с родителите на техните ученици, като оценката се осъществява по 5-степенна скала с описаните по-горе значения (от 1 – изцяло негативен, до 5 – изцяло позитивен). Общата средна оценка, дадена от учителите по този аспект, е $M=3,46$. В съпоставителен план изглежда, че е налице значително различие в оценките на учители и родители (чиято средна оценка е $M=4,55$) по отношение на случващото се между тях взаимодействие. Този резултат означава, че учителите са тези, които изпитват по-малко позитивни ефекти от тези контакти. Добре е да се познава този факт, когато се създават концепции за мотивиране на учителите за работа със семейството,

за да не се създава илюзията, че те безусловно ще заемат активна позиция в оптимизирането на въпросното взаимодействие.

Честота на контактите и поемане на инициатива в общуването между родители и учители

Честотата на контактите и активността относно тяхното инициране са важни индикатори за актуалното състояние на взаимодействието между родителите и учителите, затова потърсихме отговорите на родителите и учителите на два въпроса, свързани с тези два параметъра. Резултати от отговорите на родителите за честотата на контакт с учителите са обобщени в таблица 22.

Таблица 22. Честота на общуване на родители с учители

Много често 5	Често 4	Понякога 3	Рядко 2	Много рядко 1	Общ брой	Претеглена средна
27,42% 51	22,04% 41	30,11% 56	17,74% 33	2,69% 5	186	3,37

Както е видно от таблицата, почти половината от запитаните родители (49,46%) докладват за относително висока честота на общуване с учителите, посочвайки категориите „много често“ и „често“. Доста висок е относителният дял на родителите (30,11%), които имат по-скоро нерегулярни и откъслечни контакти с учителите на техните деца. Изненадващо немалък е и дялът на родителите, които рядко и/или много рядко осъществяват контакти с учителите – 20,43%. Обобщено и накратко би могло да се каже, че изследваната група родители се разделя на две почти равни половини от гледна точка на активността си във взаимодействието с учителите, индикативна за която е честотата на контактите.

По-различна е картината при учителите, при които честотата на общуването с родителите е значително по-висока (съвкупен дял от 78,94% посочили 4 и 5) от декларираната от другия субект във взаимодействието честота – родителите (таблица 23). Този резултат е и позитивен, и донякъде логичен, защото професионалните функции и роли на учителя, изпълнявани от тях на формално-нормативно и на личностно-етично равнище, предопределят необходимостта от активно търсене на комуникация с родителите, за да се постигнат заложените образователни цели и в центъра на обучението да се поставят особеностите и потребностите на всяко дете (ученик).

Таблица 23. Честота на общуване на учители с родители

Много често 5	Често 4	Понякога 3	Рядко 2	Много рядко 1	Общ брой	Претеглена средна
29,93% 91	49,01% 149	15,13% 46	4,93% 15	0,99% 3	304	4,01

В известна степен изненадващ е резултатът, че немалък дял (15,13%) от запитаните учители, посочват, че имат спорадични и несистемни контакти. Каквито и да са причините за това, факт е, че става дума за сериозен случай на абдикиране от основно професионално задължение, а именно да се търси от родителите и да им се дава регулярна обратна връзка във връзка с образователното развитие на техните деца.

По-отношение на другия изследван аспект в интеракцията между родители и учители, а именно субектността в инициирането на контактите, резултатите могат да се проследят в таблица 24.

Таблица 24. Иницииране на контактите в общуването между родители и учители – гледните точки на двата субекта

РОДИТЕЛИ	Както по моя, така и по инициатива на учителите	Предимно по моя инициатива	Предимно по инициатива на учителите
Общо 186	63,98% 119	29,03% 54	6,99% 13
УЧИТЕЛИ	Както по моя, така и по инициатива на родителите	Предимно по моя инициатива	Предимно по инициатива на родителите
Общо 304	50,99% 155	48,68% 148	0,33% 1

За мнозинството родители и половината учители отговорността за инициирането на контакти в общуването помежду им е споделена. Доста по-висок е дялът на учителите в сравнение с родителите, които посочват себе си като основен субект в инициирането на контакти помежду им.

Като кратко обобщение на получените резултати по дискутираните два аспекта от комуникацията между родители и учители може да се твърди, че учителите са по-активната и инициативна страна във взаимодействието, което е естествена проекция на осъзната професионална компетентност и последица от професионално отговорно поведение. От своя страна резултатите на родителите по представените два момента също са оптимистични и в известна степен (без да абсолютизираме, разбира се! – бел. моя – Б.М.) са приносен

момент в демитологизирането на представата за родителя като пасивен и неангажиран с подкрепящи образованието на своите деца функции.

Климат и характеристики на комуникацията между родители и учители

Контактите между родители и учители винаги се случват в определен контекст и среда, характеризиращи се със специфична атмосфера, изпълнена с определен емоционален заряд. Този заряд може да бъде по-скоро позитивен, преобладаващо негативен или съвсем формално-неутрален. Как двете основни групи участници в интеракциите преценяват през собствената си призма особеностите на тази атмосфера? Отговорът на този въпрос е от изключителна важност, защото именно „тонът“ и отношението в комуникацията могат да бъдат мощен източник на бариери и недоразумения между родители и учители.

Гледната точка на родителите

За проучване на по-горе изложения въпрос през призмата на родителите беше използвана стратегията на предварително формулирани и зададени характеристики на атмосферата, в която обикновено се осъществяват контактите им с учителите, и от тях се изискваше да оценят степента на изразеност на тези характеристики по 5-степенна скала със следните значения: *1 – характеристиката не присъства, 2 – по-скоро не присъства, 3 – не може да се направи преценка, 4 – характеристиката по-скоро присъства и 5 – характеристиката се проявява*. Предложеният за оценяване от родителите набор с атрибути на комуникационната атмосфера съдържа позитивни, негативни и неутрални характеристики.

Резултатите от оценяването на осемте характеристики от страна на родителите могат да бъдат проследени в таблица 25. Като цяло мнозинството родители оценяват атмосферата на контактите с учителите като спокойна, дружелюбна, изпълнена с доверие и ползотворна. Средните стойности на оценките по тези четири атрибути на комуникационния климат варират в интервала от 3,95 до 4,38, което според приетата скала за оценяване е резултат, лежащ в нейния позитивен спектър. Тенденцията се потвърждава и при обикновен честотен анализ, от който се вижда, че над 70% е съвкупният дял от родителската извадка, оценил високо всеки от четирите положителни признаци на комуникацията с учителите. Независимо от преобладаващия положителен тон на контактите, които имат с педагозите, над половината от родителите не са пропуснали да регистрират и техния делови характер (средната оценка по тази характеристика е $M=3,20$). Положителната оценка по този аспект е разбираем резултат, чиято основателност може да се търси в спецификата на

самото равнище и контекст на реализация на общуването, характеризиращо се с формалност, ролева обвързаност и нормативна обусловеност.

Таблица 25. Особености на атмосферата при общуването с учителите през погледа на родителите

Характеристики на атмосферата на комуникацията	Да	По-скоро да	Не мога да преценя	По-скоро не	Не	Общо	Претеглена средна оценка
спокойна	57,53% 107	32,26% 60	2,69% 5	6,45% 12	1,08% 2	186	4,38
дружелюбна	51,61% 96	34,95% 65	8,60% 16	3,76% 7	1,08% 2	186	4,32
изпълнена с доверие	37,63% 70	34,41% 64	17,20% 32	7,53% 14	3,23% 6	186	3,95
ползотворна	39,78% 74	36,02% 67	10,75% 20	11,29% 21	2,15% 4	186	4
напрегната	3,76% 7	6,45% 12	5,91% 11	34,95% 65	48,92% 91	186	1,81
делова	17,74% 33	34,41% 64	10,22% 19	25,81% 48	11,83% 22	186	3,20
натоварваща/фрустрираща	3,76% 7	4,84% 9	6,99% 13	26,88% 50	57,53% 107	186	1,70
унизителна	2,15% 4	1,61% 3	3,76% 7	8,06% 15	84,41% 157	186	1,29

Не липсват обаче и гледни точки за това, че атмосферата в общуването на родителите с учители се характеризира с негативни конотации. В таблица 26 са отразени относителните честоти на негативно оценените характеристики на дискутираното взаимодействие. В контекста на един адекватен кризисен училищен мениджмънт или утвърдена управленска култура с чувствителност към жалбите, оплакванията и недоволството на родителите могат да бъдат овладени редица неконструктивни последици за връзката семейство – училище. В нашата образователна действителност обаче сме твърде далеч от подобни практики и затова дял на неудовлетворени родители от над 7–8% трябва да буди сериозно безпокойство (виж таблица 26).

Таблица 26. Относителни дялове на родители, оценяващи атмосферата на общуване като негативна

Негативни характеристики на атмосферата	% от родителите
напрегната	10,21%
натоварваща/ фрустрираща	8,6%
унизителна	3,76%
неспокойна	7,53%
недружелюбна	4,84%
без усещане за доверие	10,76%
неползотворна	13,44%

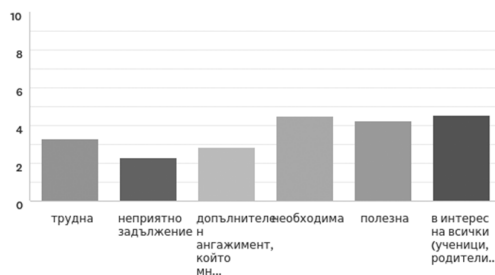
Гледната точка на учителите

При учителите въпросът, чрез който се проучва тяхното мнение за особеностите на интеракциите им с родителите, е зададен по по-различен начин. Смисълът му е насочен към откриване на учителското оценъчно отношение не просто към контактите с родителите, а към целенасочената и активна работа с тях. По тази причина в оценяването са включени различни характеристики от тези, предложени на родителите, като е отчетена специфичната и различна същност на въпроса. Използваната измерителна скала за оценяване е 5-степенна със сходни значения, както при родителите (1 – изцяло несъгласен, до 5 – изцяло съгласен).

Резултатите са представени на фигура 8. На пръв поглед картната изглежда доста противоречива. Високо оценявани от учителите са положителни аспекти на работата с родителите като необходимост (M=4,51), полезност (M=4,23) и в интерес на всички участници в образователния процес (M=4,53). Оценките по тези три атрибута категорично се намират в положителния полюс на скалата. Осъзнатост и рефлексия в положителен план по отношение на дискутираните три аспекта е постигнато от над 80% от учителите, което е много оптимистично като резултат. В същото време голяма част от учителите (приблизително 1/3) осъзнават и обратната страна на медала, а именно че регулярната работа с родителите е трудна и допълнително ангажираща техните психични и времеви ресурси дейност. Приблизително 13% от респондентите категорично се съгласяват, че тя дори е неприятно задължение.

Фигура 8

Q7 Вие самите как оценявате работата, респ. взаимодействието с родителите?
Оценете всяка характеристика по следната скала: от 1 – изцяло несъгласен до 5 – напълно съгласен



Очевидно е, че българският учител има доста реалистична представа за същността на съвместната работа с родителите, която е лишена от излишна „романтика“, насочваща само към положителните страни и ефекти от такъв тип интеракции. Тя включва и неизбежните различия, умората, изчерпващото се търпение, които съпътстват изграждането на стабилни връзки с родителите.

Очертава се интересен извод в резултат на оценките, дадени от двете групи изследвани лица (родители и учители) относно значимите характеристики на контактите помежду им, които задават основния емоционален фон, на който се случват те. Родителите имат по-идеалистична, респективно по-позитивна оценка за атмосферата, в която протича общуването им с учителите. Едно от възможните обяснения може да дойде по линия на лекото изместване на извадката към родители с ученици в начален училищен етап, в който по традиция комуникацията с учителите е по-интензивна, някак по-доверителна и с прояви на засилена загриженост от страна и на двата субекта. Представата на учителите за съвместната и целенасочена работа с родителите е по-реалистична и лишена от излишна илюзии. Тя е резултат от рефлексията както за необходимостта и отговорността на такъв вид интеракции, така и за усложнеността на контекста, в който те трябва да се случват.

Поводи за контакти и удовлетвореност от резултати от комуникацията между родители и учители

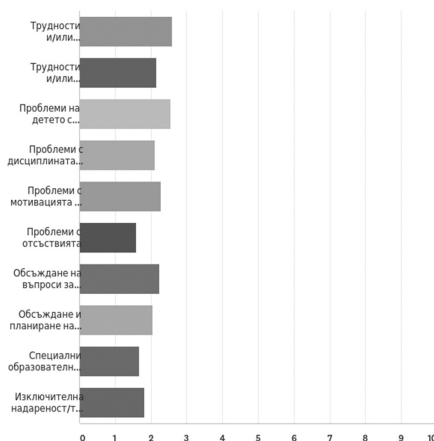
Поводи за контакти между родители и учители

Интерес представляват въпросите за това кои са най-честите поводи за общуване между родители и учители, както и какво е равнището на тяхната удовлетвореност по отношение на резултатите от това общуване. И на родители, и на учители беше представен предварително формулиран от изследователския екип набор от 10 възможности и една открита за допълване опция с инструкция да бъдат оценени като потенциални поводи за взаимодействия (между родители и учители) в честотен аспект. За целта е зададена 5-степенна скала с вербализирани двете крайни значения, където 1 обозначава най-рядко, а 5 – най-често.

Резултатите на родителите могат да бъдат проследени на фиг. 9.

Фигура 9

Q10 Кой са най-честите поводи, които налагат необходимост от комуникация с учителите/училището на Вашите деца? Оценете по следната скала: от 1 – най-рядко до 5 – най-често



Най-чест повод за комуникация с учителите според родителската респондентска група се явяват трудностите и/или неудовлетворителни постижения на ученика по един учебен предмет, посочени от 32,26% от запитаните. „Проблеми на ученика с адаптацията в училище“ е следващата категория, заемаща второ място по честота като конкретен повод за контакти с учителите. Тази възможност е посочена от 31,18% от родителите. Дали учителите

са най-адекватният адресат на такива проблеми, свързани с адаптацията, или те са предмет на комуникация с по-широк кръг от специалисти, остава като въпрос, нуждаещ се от по-задълбочен размисъл. Третото място се заема от категорията „проблеми с мотивацията за учене на ученика (детето) по различни учебни предмети“, която е посочена от приблизително една четвърт от родителите (23,12%). С малко по-нисък относителен дял в сравнение с предходната категория (22,58%) на четвърто място като повод за контакти на родителите с педагогическите специалисти се нарежда обсъждането на въпроси за адекватността на учебния план в училището, които засягат най-вече профилиращата и избираемата подготовка. На пето място като предпоставка за започване на комуникация на родителите с учители е поставена категорията „трудности и/или неудовлетворителни учебни постижения на детето/ученика по няколко учебни предмети“ с относителен дял от 19,87%. Последните места в тази своеобразна класация на най-честите поводи за контакти се заемат от проблемите с отсъствията и специални образователни потребности на детето. В известен смисъл това е изненадващ резултат, защото отсъствията винаги са били обект на сериозно обсъждане и загриженост в историята на взаимоотношенията между родители и учители. Понастоящем този проблем изглежда решен в значителна степен благодарение на системата от сериозни мерки, обмислени и въведени на всички нива на управление на средното образование през последните години. По всяка вероятност проблемите, свързани със специалните образователни потребности на децата, или също са намерили задоволително педагогическо решение в системата на средното училище, или продължават да се табуизират от родителите и да се премълчават като сериозен повод за взаимодействие с учителите.

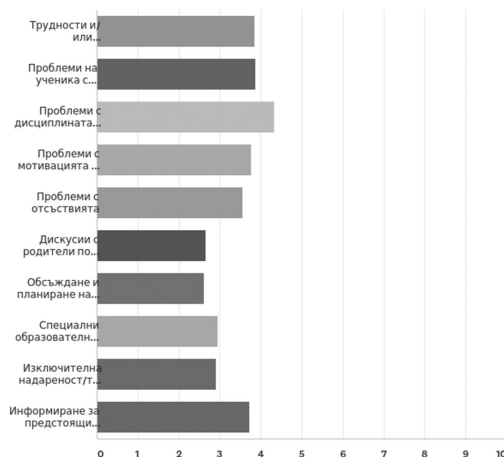
Накратко би могло да се обобщи, че от гледна точка на родителите основните поводи за взаимодействие представляват по-скоро реакция на вече възникнали проблеми (незадоволителни постижения, трудна адаптация към образователната среда, слаба мотивация за учене etc.), отколкото резултат на съзнателно избран проактивен подход да се планира образователната траектория на децата в открит и конструктивен диалог между родители и учители.

От изследователска гледна точка интерес представлява също възможността да се установят позициите на учителите за поводите, по които те най-често инициират контакти с родителите, за да могат да се съпоставят двете гледни точки. За целта беше използван аналогичен на зададения на родителите въпрос с идентични възможности за оценъчен избор.

Резултатите на учителите по отношение на най-честите поводи, по които те самите инициират контакти с родителите, могат да бъдат проследени на фиг. 10. Прави впечатление, че в спектъра от ранжирани възможности (отделните групи поводи) има както съвпадения, така и разминавания в гледните точки на учители и родители, което е напълно естествено.

Фигура 10

Q10 Кой са най-честите поводи, които налагат необходимост от комуникация с родителите на вашите ученици? Оценете по следната скала: от 1 – най-рядко до 5 – най-често



Видимо разминаване в позициите на двете извадки съществува по отношение на проблемите с дисциплината и поведението на учениците в учебните занятия и извън тях, категория, поставена на първо място от 82,56% от учителите като повод за техните контакти с родителите. На второ място, по подобие на резултата в родителската извадка, е ранжирана категорията „проблеми с адаптацията в училище“. Разликата тук обаче е, че делът на учителите, посочили тази възможност, е двойно по-висок (67,43%) в сравнение с родителите, които са идентифицирали тази категория като втори по честота повод за учителско-родителски контакти. Третото място, според 64,47% от учителите, се пада на „трудностите и/или неудовлетворителните постижения на ученика по един учебен предмет“. Като четвърта по честота, посочена от 61,61% от учителите, е ранжирана категорията „проблеми с мотивацията за учене на ученика“, а на пето място са проблемите с отсъствията, назовани от 59,87% от учителите като повод за срещи с родителите.

Налагат се два интересни извода в плана на съпоставяне на резултатите между учители и родители. Единият се отнася до едно различие, а другият – до сходство. Първо, изглежда, че само за учителите дисциплинарни и поведенчески проблеми на учениците са сериозен и чест повод за контакти с родителите. Този повод не само че не е сред първите пет в „класацията“ на родителите, но даже е на едно от последните места. Възниква въпросът как се стига до едно такова драстично разминаване в позициите?! Едно възможно обяснение

може да се търси в самото възприятие на учителите са техните професионални функции и роли. От дълго време в съзнанието на българския учител битува схващането, че „да си учител“, означава само да преподаваш, без да възпитаваш (възпитанието е „оставено“ само на семейството) – тенденция на мислене, която е добре уловена от българския родител (вж. по-горе таблица 20 – Очаквания на родителите към учителските роли). Би било добре, ако на учителите се помогне да формират нагласата, че „да обучаваш и да възпитаваш“, са двата неотменни и неделими аспекта (наред с много други, разбира се, бел. моя – Б.М.) на професионалната компетентност в сферата на образованието.

Второ, установеното сходство между учители и родители се отнася до облика на комуникацията, която те имат по между си. Това е общуване, основано на реактивността, на решаването на проблемите „на парче“, и то когато те вече са възникнали. Много по-конструктивно за всички субекти в полето на образованието би било да се осъществява проактивно взаимодействие между родители и учители, което да предвижда проблемите, вместо да ги интервенира, да изгражда перспективи за персонализирано, но и социално отговорно образователно развитие на подрастващите.

Удовлетвореност на родители и учители от резултатите от комуникацията

Предмет на проучване е и удовлетвореността от резултатите от комуникацията през призмата на двата основни субекта в нея. Този въпрос е важен, защото удовлетвореността от интеракциите е съществен аспект от развитието на връзката между семейството и училището изобщо. Важно е в тази удовлетвореност да се проектира балансът между интересите на родителите и обществения интерес, представляван от образователните институции, в т.ч. училището. Изхождайки от тази презумпция, изследователският екип е задал въпрос за оценка на резултатите от комуникацията между родители и учители като е предложил три възможности за избор: 1) удовлетвореност от резултатите поради защитеност на собствените интереси като участник в комуникацията; 2) частична удовлетвореност със защитени като собствени интереси и тези на училището като обществена институция; 3) неудовлетвореност, защото са защитени интересите само на другата страна в комуникацията.

Резултатите на родителите са противоречиви в известен смисъл. За мнозинството родители (сумарен дял от 67,74%) е налице цялостна или частична удовлетвореност от комуникацията с учителите и представители на образователната институция. Доста висок обаче остава процентът на неудовлетворените родители (32,26%). Очевидно е, че за почти една трета от родителите в комуникацията с представители на училището не може да се разчита, че интересите на тях като родители и на децата им като ученици могат да бъдат адекватно защитени.

Резултатите на учителите по отношение на дискутирания аспект от комуникацията са като че ли по-категорични. За 16,45% от учителите е налице абсолютна удовлетвореност от резултатите от общуването с родителите, защото са успели да ги убедят в адекватността на собствените идеи. Според още 68,75% от родителите е постигнат баланс в адресирането и защита на интересите на родители и на образователната институция.

Изводът, който може да бъде направен, е, че учителите и изобщо представителите на образователните институции могат да бъдат желан и пълноценен партньор на родителите в общуването помежду им и да допринесат за нарастване на родителската удовлетвореност от контактите с училището, ако излъчват по недвусмислен начин готовност за сътрудничество, внимание, откритост и разбиране към тях и техните възможности да упражняват подкрепящи образователни функции в интерес на техните деца.

Пречки пред взаимодействието между родители и учители

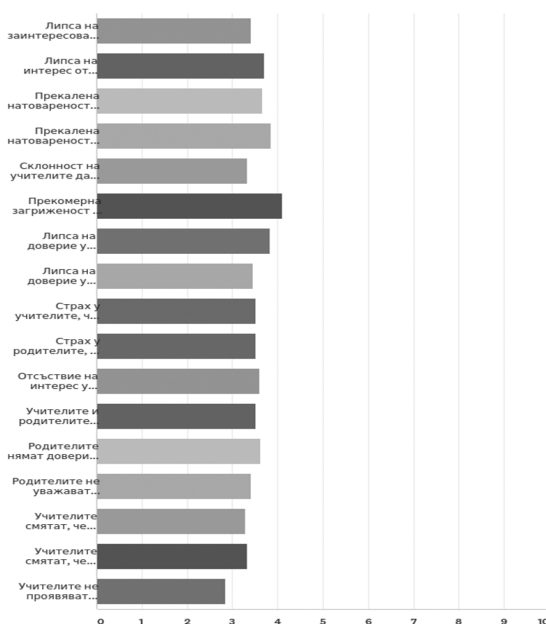
Един анализ на актуалното състояние на педагогическото взаимодействие семейство–училище няма да е пълен, ако не се проучи въпросът за пречките пред пълноценното взаимодействие между основните участници в него – родители и учители. На вниманието на двете респондентски групи е представен набор от възможности, описващи поведенчески изяви свързани с родителската и учителската роли. Изследваните лица са помолени да оценят, доколко всяка от опциите представлява сериозна бариера в общуването между родителите и учителите.

Гледната точка на родителите

Резултатите на родителите във връзка с оценяването на бариерите, които пречат за установяването на пълноценни връзки между тях и учителите, са представени на следващата фигура 11.

Фигура 11

Q18 Според Вас кои са най-сериозните пречки пред пълноценното взаимодействие между учители и родители? Оценете по следната скала 1- най-маловажно – 5-най-сериозно



Най-сериозна бариера според мнението на 77,96% от запитаните родители е прекомерната им загриженост да защитават децата си на всяка цена, като не проявяват критичност към ситуациите и проблемите в тях. Втора по тежест сред посочените бариери е прекомерната натовареност и липса на време при родителите, за да поддържат системни контакти с учителите. Тази категория е идентифицирана като сериозна пречка от 68,28% от родителите. Третото място, с относителен дял на посочване от 65,95% от родителите, се заема от категорията отсъствие на доверие към учителите. На четвърто място 60,20% от родителите са поставили липсата на време и прекалената натовареност на учителите. Петото място се заема от категорията „липса на интерес от страна на родителите да общуват с учителите“, посочена от 58,07% от родителите. Като пречка от най-маловажен за взаимодействието семейство – училище характер е посочена категорията „учителите не разбират родителите“ (30,65%).

Основният извод, който се налага от анализа, е, че българският родител проявява много високо равнище на критична себerefлексия, виждайки себе си и собственото поведение в комуникацията като най-сериозният фактор, който пречи на развитието на ползотворно и резултатно взаимодействие с училището. Такова едно признание, наистина е достойно за уважение! Лип-

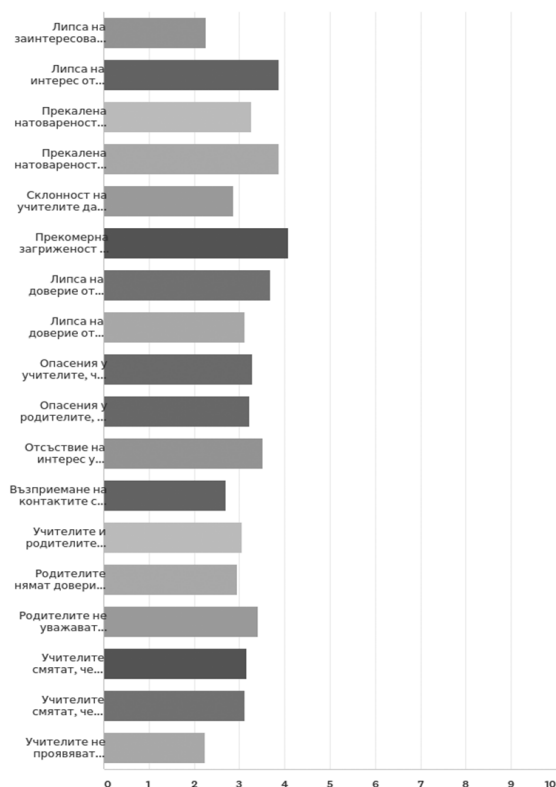
сата на екстернален локус относно причинността за неслучващата по пълноценен начин връзка с учителите и училището показва, че независимо от девалвацията на определени ценности през последните години у нас, родителите са запазили така необходимия уважение към професията и институцията, което наистина е повод за оптимизъм.

Гледната точка на учителите

Резултатите на учителите от оценяването на бариерите, които пречат на ефективното развитие на комуникацията с родителите, могат да бъдат проследени на фигура 12.

Фигура 12

Q18 Според Вас кои са най-сериозните пречки пред доброто взаимодействие между учители и родители? Оценете по следната скала: от 1- най-малко сериозно до 5 – най-сериозно.



На първо място като най-сериозна бариера според учителите също се оказва прекомерната загриженост на родителите и склонността им да защитават безапелационно децата си. Този резултат е с 73,68% дял от респондентите, които са го посочили. Прави впечатление, че между родители и учители съществува пълен консенсус относно първенстващата роля на тази бариера. Очевидно е, че и двата субекта в анализираният взаимодействие са наясно, че родителската безусловна обич и привързаност към собствените деца не трябва да се бърка с безкритично отношение и приемане на поведения и проблеми, които са в техен ущърб.

Второто място при учителите (посочено от 68,09%) съвпада напълно с това, което са посочили и родителите, а именно, че натовареността и липсата на време у родителите е сериозна пречка за усъвършенстване на взаимодействието между семейството и училището. Динамиката и изискванията на съвременния начин на живот безспорно оказват влияние върху всички, но наистина за хората, които са в родителската роля, предизвикателствата са като че ли най-големи, защото трябва да открият баланса между възможностите за личностно развитие и подкрепата, която трябва да окажат на своите деца в образователен и социализационен аспект. С дял от 64,81% на трето място учителите са поставили липсата на интерес от страна на родителите да общуват с тях. Четвъртото място се присъжда на категорията липса на доверие от страна на родителите към учителите, посочена като бариера от 59,21% от педагогическите специалисти. Оказва се, че във възприятията и на родители, и на учители въпросът за доверието е ключов и се нуждае от допълнително задълбочено изследване. На пето място е ранжирана категорията отсъствие на интерес у родителите относно развитието на техните деца в училище, посочена от половината учители (50,33%). Като последен резултат в листата на бариерите, съвпадащ с ранжирането и на родителите, учителите са посочили категорията „учителите не проявяват разбиране към родителите“.

От представянето на мненията на учителите относно най-сериозните бариерите пред успешното взаимодействие между родители и учители правят впечатление два момента. Първият се отнася до съдържателното съвпадение между позициите на родителите и на учителите. Сред респондентите от двете извадки съществува съгласие относно обстоятелството, че родителите са доста специфичен партньор във взаимодействието между семейството и училището. Тази специфика се свързва с повишената емоционалност и субективност към собствените деца, произтичаща от психологическите особености на самата родителска роля; с множество предизвикателства пред родителите, които те трябва да посрещат и които често ги лишават от времеви, физически и психоемоционални ресурси, за да инвестират пълноценно в подкрепа за образованието и развитието на децата си.

Вторият момент засяга отсъствието дори и на най-малки индикации за себerefлексия от страна на учители относно собствената позиция и роля в

комуникацията с родителите. От мненията на учителите кристализира тяхната изцяло външна локализация при приписването на причинност за бариерите в общуването, при която отговорността изцяло се атрибутира на родителите като комуникативен партньор (на тяхната свръхангажираност, липса на време, незаинтересованост, недоверие към образователните институции и учителите). Тъй като един от основните постулати в обяснителните модели за човешката комуникация и взаимодействия акцентира върху това, че при тези процеси винаги става дума за двустранност и двупосочност на социалния обмен, няма как за пречките в общуването да носи отговорност само единият субект. Подобни трактовки, давани от учители за взаимодействието им с родителите, хвърля съмнения върху тяхната педагогическа вещина и способност изобщо да бъдат адекватни „улеснители“ на ефективни и резултатни взаимоотношения между семейството, образователните институции и по-широката социална среда.

Анализ на актуалните практики и форми на взаимодействие (работа) между семейството и образователните институции и удовлетвореността от тях

Извън съмнение е, че резултатните взаимодействия между родители и учители трябва да се основават на сътрудничество, за да може в най-голяма степен да се осъществява подкрепа на личностното развитие на учениците и постигане на целите на обучението и възпитанието в училище. Това означава да се зачита личността на другия и правото да изразява позиция, да се показва уважение както към компетентността на учителите, така и към ролята на родителите. Пълноценната комуникация между родители и учители се основава на нагласи за партньорство и взаимно зачитане. Това е двупосочен и равноправен обмен, в който се използват разнообразни канали и форми на общуване, за да се постигне взаимно разбиране по посока на общите цели. Инициират се различни дейности за приобщаване и активно включване на родителите към мисията и каузата на училището и образованието. Успешността на тези практики зависи от това дали и в каква степен родителите ще ги припознаят като нещо свое и ще отдадат своя принос, опит и ентусиазъм. Постигането на такъв тип продуктивни взаимодействия изисква както промяна на нагласите у комуникиращите субекти (родители и учители), така и разширяване на тяхната компетентност да търсят един към друг най-подходящите подходи и практически модели за ефективно сътрудничество.

Дали българските родители и учители използват разнообразни канали за оперативна комуникация по неотложни въпроси и какви са понастоящем у нас най-честите форми и практики за активна съвместна работа между тях, тези въпроси попадат най-пряко в предметното поле на изследването и на тях ще се търси отговор по-нататък в изложението.

Форми на комуникация по оперативни проблеми между родители и учители

Поводите за контакти между родители и учители, както разбрахме вече от предишното изложение, варират в широк спектър – от трудности и ниски постижения на учениците по различни учебни предмети, през проблеми с адаптацията и интегрирането в ново училище и при преминаването в нова образователна степен, отсъствия, занижена мотивация за учене, лоша дисциплина, до необходимост да се откликне на специални образователни потребности или да се подкрепи развитието на талантите на учениците. Какви са основните начини за комуникация между родители и учители, за да се търсят решения на посочените проблеми? По този въпрос потърсихме позициите на родители и учители.

Предпочитанията на родителите

Резултатите с позициите на родителите за честотата на използване на пет предварително зададени възможности за оперативно взаимодействие с учителите са представени на таблица 27.

Таблица 27. Форми и канали за комуникация с учителите – предпочитанията на родителите

Форми и канали за комуникация	Най-често	Често	Понякога	Рядко	Много рядко	Общо отговорили
Посещение в училище и търсене на директен контакт с учителя	34,95% 65	9,14% 17	19,35% 36	16,13% 30	20,43% 38	186
	44,09% 82					
Личен разговор с учителя по телефона	23,12% 43	20,97% 39	19,89% 37	17,74% 33	18,28% 34	186
	44,09% 82					
Комуникация чрез имейли и/или размяна на съобщения в социални мрежи (например Facebook, LinkedIn и др.)–	30,11% 56	16,67% 31	17,74% 33	12,37% 23	23,12% 43	186
	46,78% 87					
Чрез сайта на училището	37,63% 70	7,53% 14	9,14% 17	9,14% 17	36,56% 68	186
	45,16% 84					

Осъществявам контакт с учителя чрез служебно съ- действие от стра- на на секретариа- та или директора на училището	43,01% 80	1,61% 3				
	44,62% 83		2,15% 4	3,76% 7	49,46% 92	186

От представеното в таблицата става ясно, че родителите разчитат приоритетно на индиректни канали за комуникация с учителите, като се възползват от възможностите на новите технологии и социалните медии. 46,78% от родителите посочват, че използват много често (5) и често (4) съобщения по електронна поща и в социални мрежи, за да контактуват оперативно с учителите. 45,16% разчитат на форми и начини на опосредствана комуникация с педагозите, предоставени от възможностите на училищните сайтове (вероятно училищна електронна поща, форуми за комуникация, допълнително вградени в училищните сайтове платформи за чат и мрежова комуникация и др.). Почти толкова предпочитани от родителите, колкото и опосредстваните комуникационни форми, са и „по-класическите“ начини на общуване, основани на директни, лице в лице контакти. Интересен факт, на който се натъкнахме, е, че 44,62% от запитаните респонденти посочват, че за осъществяването на директен контакт с учителите търсят административното съдействието на самото училище (регламентиране на срещите чрез директора или секретариата на образователната институция). За 40,09% от родителите често и много често предпочитани са личните посещения на родителите в приемните дни и часове на учителите. Идентичен е и относителният дял на родителите, които се възползват от възможностите на мобилните комуникации, за да разговарят и обсъждат проблеми с учителите чрез диалог по телефона. В откритата опция „други“, предоставена на родителите да допълват и изразяват допълнителни позиции относно предпочитаните и често използвани начини за контакти с учителите, се подчертават комуникационните възможности на социалните мрежи по посока на това, че благодарение на някои техни инструменти могат да се създават специални „затворени“ групи за общуване и споделяне, от който факт напоследък се възползват все по-често активни родители и учители, за да решават текущи проблеми от учебно-възпитателен характер.

Накратко би могло да се обобщи, че съвременният български родител „експлоатира“ активно възможностите на съвременните информационни технологии и уеббазирани комуникационни среди, за да общува с учителите по оперативни въпроси. Въпреки това традиционните канали и форми на комуникация не са загубили своето значение.

Предпочитанията на учителите

Предпочитанията на учителите към начините и формите за контакти с родителите по оперативни въпроси са отразени в таблица 28.

Таблица 28. Форми и начини за комуникация с учителите –
предпочитанията на родителите

Форми и канали за комуникация	никога 1	рядко 2	поняко- га 3	често 4	много често 5	Общо
Посещения по домовете (при желаниа и възможности)	65,46% 199	19,74% 60	8,22% 25	3,29% 10	3,29% 10	304
				6,58% 20		
Установяване на приемно време за родители	6,91% 21	10,53% 32	17,76% 54	27,96% 85	36,84% 112	304
				64,80% 197		
Установяване на специални дни в месеца (или учебния срок) за срещи и разговори лице в лице с родителите	7,24% 22	11,84% 36	20,72% 63	29,28% 89	30,92% 94	304
				60,20% 183		
Родителско-учителски срещи, които са в фиксирани в плана на училището и/или при извънредни случаи	0,66% 2	3,29% 10	12,83% 39	30,59% 93	52,63% 160	304
				83,22% 253		
Чрез изпращане на официални писма или имейли по електронна поща	16,45% 50	18,42% 56	25,33% 77	21,71% 66	18,09% 55	304
				39,80% 121		
Чрез телефонни разговори	0,99% 3	3,29% 10	10,20% 31	20,72% 63	64,80% 197	304
				85,52% 260		
Чрез SMS, кратки съобщения в социални мрежи и други платформи за виртуална комуникация	25,33% 77	19,74% 60	19,08% 58	14,80% 45	21,05% 64	304
				35,85% 109		

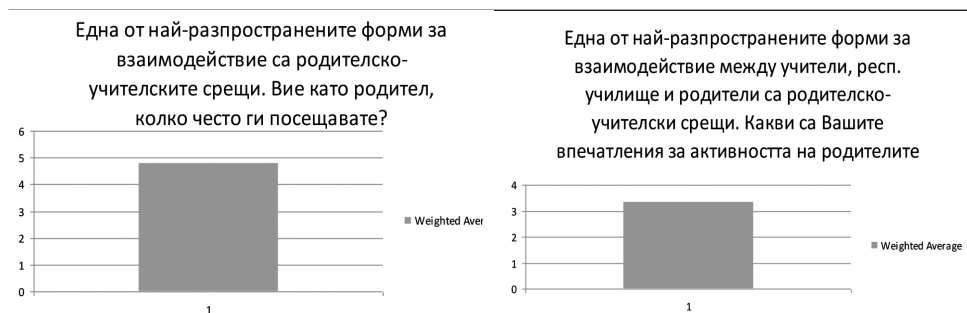
На първо място, съгласно най-високия относителен дял на посочване (85,52%), като най-предпочитан начин на комуникация с родителите са поставени контактите по телефона. Явно според учителите това е най-бързият и щадящ времевите ресурси и на двете страни в комуникацията начин да се контактува с цел справяне с текущи въпроси. Второто по ранг предпочитание на учителите, одобрявано и използвано от 83,22% от учителите, са родителско-учителските срещи, регламентирани официално в плана и графика на образователната институция. Като се има предвид, че на практика в рамките на една учебна година формално фиксираният брой срещи между родители и учители е две (по една за всеки учебен срок), е изненадващо решението на мнозинството учители да отдадат предпочитание на тази форма за контакт, и то с цел решаване на оперативни проблеми, които са многобройни и с различна сложност. Но уви, явно това е реалността – проблемите да се отлагат дотогава, докато не се появи формален повод за контакт! На следващо място с много близки резултати са две комуникационни практики в комуникационния инструментариум на българските учители – установяване на ежеседмично приемно време (64,80%), в което родители могат да се срещат с учителите по текущи въпроси, и посочване на специални приемни дни (в месеца или учебния срок) за контакти лице в лице с родителите (60,20%). Най-малко подкрепа (6,68% от учителите) е събрала една отдавна позабравена практика, много често използвана в едни други времена, а именно посещение по домовете на учениците и обсъждане на въпроси от взаимен интерес с родителите. В откритата възможност за допълване много учители споделят, че предпочитат и използват всекидневния личен контакт очи в очи с родителите на своите ученици. Този начин на общуване наистина е най-често срещаният при педагози в образователни институции като детски ясни и детски градини, както и в началната училищна степен.

Изводите, които се налагат от резултатите на учителите и съпоставянето им с тези на родителите, са в няколко посоки. Първо, подобно на родителите и учителите използват един бърз и относително лесен начин да осъществят контакт с родителите, а именно персоналните разговори по телефона. Второ, изглежда учителите далеч не са толкова вариативни, колкото родителите в използването на възможностите за общуване чрез нови комуникационни и дигитални технологии (социални мрежи, чатове, електронна поща и др.), защото те са сред използваните с най-висока честота форми. Трето, прави впечатление, че учителите изразяват най-голямо предпочитание за контакт (дори по текущи въпроси и проблеми) чрез официално регламентираният от училището и приети в рамките на неговата официална политика начини – родителски срещи, директните контакти в приемните часове и дни на учителите.

Актуални практики и форми за активно взаимодействие и работа между семейство и училище

Родителско-учителските срещи са традиционно най-разпространената форма у нас (и в много страни по света, в т.ч. в тези от ЕС) на активно взаимодействие между родители и учители, където те могат лице в лице да обсъждат и решават по-сериозни предизвикателства от образователен характер в полза на учениците, както и да съгласуват инициативи в подкрепа на личностното развитие на подрастващите, тяхното обучение и възпитание. Ето защо двете респондентски групи бяха помолени да рефлектират върху родителското участие и активност в тях (фиг. 13). Както се вижда от двете графики, разминаването между позициите на родители и учители относно активното участие и посещение на родителско-учителските срещи е драстично. Средната претеглена оценка за това участие, давана от родителската извадка, е $M=4,78$, което е резултат в положителния полюс на скалата, отразяващ висока активност на родителите в тази форма на взаимодействие. Обратно, претеглената средна, получена от оценките на учителите, възлиза на $M=3,35$, което е индикатор за по-скоро средно равнище на активност на родителите в тази традиционна практика за взаимодействие с училището. Тази тенденция се потвърждава и от честотния анализ в двете извадки. Според 94,62% (сумарен дял) от родителите родителските срещи се посещават често (4) и много често (5) от тях. Този процент при учителите е едва 56,25%. Истината за родителската активност в тази най-разпространена форма на взаимодействие с училището е може би някъде по средата. Високите оценки на родители за честотата на тяхното участие в родителско-учителските срещи по всяка вероятност е по-скоро отражение на една (хиперболизирана) желана, а не реална активност. Занижаването на оценката по същия индикатор от страна на учителите вероятно донякъде е продиктувано от същите подбуди – да се покаже, че участието на родителите в тези не е достатъчно, а може да бъде повишено.

Фигура 13



Всяко училище и изобщо образователна институция използва специфични форми и практики за привличане на родителите към сътрудничество и активна работа. Какъв е спектърът от възможности за взаимодействие между семейството и училището и колко от тези възможности представляват действително работещи практики? За изследване на тази проблематика са предвидени въпроси, насочени и към родителите, и към учителите, в които е зададен набор от 10 алтернативи и опцията „други“, всяка от които трябва да бъде оценена дали реално съществува и се използва като практика в съответната образователната институция.

При *родителската извадка* всяка от 10-те алтернативи от зададения набор, описващи практики и форми на взаимодействие, се оценява по дихотомна скала от типа присъства (да) или отсъства (не). На фигура 14 могат да бъдат проследени резултатите по този важен въпрос.

Фигура 14



От графиката е видно, че първото място се заема от родителско-учителските срещи на ниво паралелки и на ниво училище (посочени от 95,16% от родителите). Следваща по честота практика на взаимодействие на семейството с училището са училищните тържества (65,59%), следвани с много близък до тях резултат от „участието в училищни настоятелства и обществени съвети с правомощия да вземат на формални решения на ниво училище“ (64,52%), специални приемни часове и/или дни за родители (63,98%), специални информационни събития (по конкретни теми или проблеми) (49,46%). Вероятно представената листа от възможни форми и практики се е сторила относително пълна на респондентите, тъй като в категорията други не са посочени допълнителни възможности. Би могло да се обобщи, че от гледна точка на родителите системните и регулярни взаимодействия между семейството и училището са поставени на твърде традиционна основа, имайки предвид формите и практики за привличане на родителите към училищния живот и приобщаването им към културата и проблемите на съответната образователна

институции. Твърде малко познати според позициите на родителите са такива инициативи като *разговори и дискусии между родители, учители и училищно ръководство с цел обмен на идеи относно добри педагогически подходи, практики и модели; придружаване от страна на родителите при по-продължителни или по-кратки пътувания на училището или класа; съдействие от страна на родителите при дежурство в столовата или в занималнята; участие на родители в съвместни проекти с учители и ученици и др.*

При извадката от учители всяка опция от зададения 10-айтъмен набор се подлага на оценка по 5-степенна скала (1 – много рядко, 5 – много често) с цел идентифициране на честотата, с която образователната институция използва съответните дейности и практики за работа с родителите. На фигура 15 могат да бъдат проследени резултатите с претеглените средни оценки на всяка от предложените от изследователския екип алтернативи.

Фигура 15



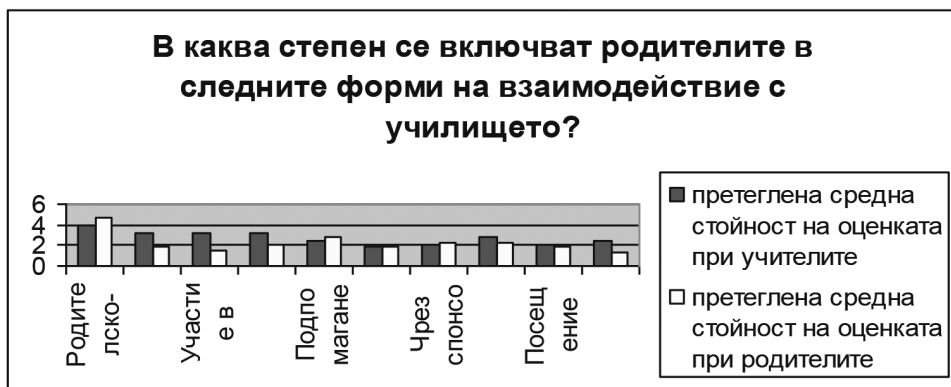
Налице са почти пълни съпадения на оценките на учителите с позициите на родителите. Първи в ранг листата на учителите, подобно на родителите, са родителско-учителските срещи ($M=4,20$), следвани от установени специални приемни часове и/или дни за родителите ($M=3,79$), училищните тържества ($M=3,58$), привличане на родители за участие в родителски настоятелства, обществени съвети и родителски съвети (на ниво паралелка) за вземане на формални решения, касаещи развитието на училището (респективно паралелката) ($M=3,54$).

Както е видно и от изразените мнения на учителите (по подобие на родителите), образователните институции и специалистите в тях се намират в „зоната си на комфорт“ по отношение на привличането и работата с родителите. Това означава, че се разчита на добре познати и традиционни форми, респективно практики, без да се търсят нови решения, които биха могли да

„проработят“ по поска установяване на реален партньорски модел на взаимодействие с родителите. Резултатите на учителите са консистентни на тези при родители и по отношение на най-слабо използваните форми за работа на образователните институции и семейството като *търсене на съдействие от родителите при изготвянето на учебни средства и материали, както и за подобряване на средата за учене в класната стая; търсене на съдействието от родителите при дежурство в столовата или в занималнята; използване на родители ментори за въвеждане на нови родители (на новопостъпващи ученици) в организационната култура и културата на учене в училището; привличане на родители в съвместни проекти с учители и ученици и др.*

Доколкото степента на реално участие на родителите в предложени от образователните институции инициативи и форми на партньорство е индикатор за тяхната полезност и значимост, се опитахме да изследваме и този аспект на проблема. И към двете респондентски групи беше отправен въпрос за това в каква степен родителите на учениците в образователната институция се включват във всяка от 10-те предварително зададени форми на взаимодействие. Резултатите по този въпрос в съпоставителен план между родители и учители могат да бъдат проследени на фигура 16.

Фигура 16



Очаквано, и според учители, и според родители най-разпространената форма на взаимодействие са родителско-учителските срещи. Сред двете респондентски групи като че ли съществува единодушие, че родителската активност и включване в тези срещи в сравнение с други форми на контакти с училището (образователната институция изобщо) са сравнително високи.

Средните оценки на честотата на включване на родителите в тази форма на взаимодействие в двете извадки са както следва $M=4,75$ (при респондентите родители) и $M=4,01$ (при респондентите учители). Дотук като че ли се свършва с приликите в оценките на родители и учители. Според родителите следваща по-честота на включване от тяхна страна дейност е подпомагането

на училището с доброволческа дейност ($M=2,85$). Същата форма за взаимодействие е поставена от учителите едва на шесто място ($M=2,44$). Третото място при родителите се заема от контакти с учителите в приемните им часове или дни ($M=2,34$), докато същата категория е ранжирана от учителите на пето място ($M=2,87$).

При учителите на по-предни места са изведени участието в училищното настоятелство, обществения съвет и родителските съвети като форми за взаимодействие с висока честота на активност от страна на родителите. Но доколкото във всички тях могат да участват краен или ограничен брой родители, явно те не могат да се припознаят от родителската група като формат за взаимодействие, до който широк и реален достъп могат да имат голям брой родители.

В себerefлексивен и самооценъчен план родителите са доста по-критични към своите активност и участие в съвместни дейности с образователните институции, давайки като цяло доста по-ниски оценки на честота, с която се включват в различни инициативи и практики. Оценките на учителите по отношение на родителската активност в съвместни дейности с училището, респективно детската градина, са значително по-високи от тези на родителите. Тези резултати обаче са отражение по-скоро на едно желано, отколкото на реално състояние на нещата. И показателен в това отношение е фактът, че там където учителите могат реално да привлекат за съучастие родителите – в клас например (участие в часа на класа или в открити уроци и конфеирирането им), те очевидно не го правят, защото стойностите за честота на родителска активност в тях и в двете извадки са изключително ниски ($M_{\text{родители}} = 1,87$, $M_{\text{учители}} = 1,93$)

Анализ на предложенията за подобряване на взаимодействието между семейството и училището

Една от основните задачи в осъществяването на национално изследване по отношение на взаимодействието семейство, образователни институции и социална среда в български контекст е да се проучат идеи, чрез които тази връзка може да се подобри и усъвършенства. Към двете основни респондентски групи в изследването – родителите/активните граждани и учителите бяха зададени въпроси (от открит тип) с възможност самостоятелно да се генерират идеи и предложения за подобряване на взаимоотношенията между семейството и училището, респ. детската градина, както и да се представят практики, които да укрепят партньорския модел на взаимодействие между тях. По-нататък в изложението ще бъдат представени в обобщен и систематизиран вид отговорите на двете изследвания групи в посочените направления.

Идеи и практики за подобряване на взаимоотношенията между семейството и образователните институции (училище и детска градина) през погледа на родителите и учителите

Резултатите, получени във връзка с тези аспекти, ще бъдат представени чрез обобщена картина на позициите на родителите и учителите. За обобщение и систематизиране на отговорите, агрегирани в рамките на двете извадки, са използвани категориален и тематичен анализ, както и отворени процедури за качествен анализ на съдържанието (качествен контент анализ).

Позициите на родителите

В рамките на родителската извадка са генерирани 394 отговора във връзка с посочването на идеи и практики за подобряване на връзката и партньорството между родителите и педагогическите специалисти от образователните институции. Тези отговори могат да бъдат сведени до следните няколко категории:

- *Утвърждаването на водещи принципи, върху основата на които да се развива комуникацията между родители и педагози.* В тази категориална област се „натрупват“ около една трета от всички отговори, дадени от родителите. Някои от предложенията имат по-скоро пожелателен характер, а други звучат като императиви и засягат нормативно-етичните начала (принципи), върху които трябва да бъдат изградени и развивани връзките между субектите в обсъжданото педагогическото взаимодействие. Предложенията варират от това да се работи по посока на повишаване на родителското доверие към учителите чрез подобряване на техния материален статус, авторитет и осъществяването им от административно натоварване, през въвеждане на принцип за споделяната отговорност между родители и учители по отношение на обучението и възпитанието на учениците, включително чрез регламентиране на санкции за родители, които не поемат своя дял в тази отговорност, до предвиждане на мерки (обучения чрез преживявания, уъркшопи, летни училища и др.) за непрекъснато повишаване квалификацията на учителите да общуват и разбират по-добре родителите, както и развиване компетентността на самите с родителите да оказват подкрепа на своите деца в образователен план.

- *Предложения за регулиране, оптимизиране, улесняване на комуникацията между родители и учители, в това число чрез използване на новите дигитални технологии.* В тази категория попадат около една четвърт от отговорите на родителите. Конкретните предложения също варират в широк спектър: например по отношение регулирането на контактите идеите са в посока въвеждането на системност и регулярност чрез повишаване броя на родителско-учителските срещи (а не свеждането им до един-два пъти годишно); разширяване на тези срещи чрез включване на другия ключов субект във взаимодействието – учениците; по-отговорно нормативно регламентиране на приемните часове и

дни на учителите с оглед съобразяването им и със заетостта и ограничените времеви ресурси на родителите; въвеждане на кратки ежеседмични и/или ежемесечни доклади или форми за обратна връзка от страна на учителите към родителите по отношение на академичния напредък на учениците и тяхното поведение в учебно-възпитателния процес, както и кратки писмени форми с цели, очаквания и указания на учителите към учениците и техните родители, които да ги подпомагат в ученето у дома. Във връзка с оптимизирането на общуването между родители и учители идеите са най-вече по-посока повишаване активността на учителите да използват в комуникацията си с родителите улесненията на новите дигитални технологии (онлайн базирана комуникация, използване на образователен софтуер, оптимизиране на достъпа на родителите до електронните дневници). Конкретните предложения са за създаването от учителите на родителски групи в социални мрежи (Facebook) и мобилни платформи за комуникация (Viber, WhatsApp), осигуряване на родителите на достъп до профила на всяко дете в образователни платформи от типа Class Dojo, оптимизиране на училищните сайтове с възможности за двупосочна комуникация между родители и учители, осигуряване на достъп на родителите до адресите на електронните пощи на всички учители с цел търсене на обратна връзка за постиженията и поведението на учениците и консултиране по въпроси от обучителен и възпитателен характер и др.

• *Идеи за въвеждането или по-широкото използване на различни практики за стимулиране на партньорското взаимодействие между родители и педагогически специалисти.* Тази категория от предложения, генерирани от родителите, съставляват около половината от всички отговори. Идеите по отношение на практиките за приобщаване на родителите към училището и неговата специфична култура варират от засилване на неформалната страна на комуникацията между родители и учители чрез организиране на празненства от типа „добре дошли“ за родителите на новите ученици, инициране на родителско-учителски вечери от неформален характер (и изобщо повече неформални събирания в извънучилищна среда); включване на родителите в дейности от типа съвместни походи и кратки пътувания с ученици и учители и др.; през регулярно въвеждане на дни на отворените врати за родители и членове на разширеното семейство; съвместна работа между родители, ученици и учители по образователни проекти и в подкрепа на социални каузи; въвеждане на традиции за празнуване на общи празници или училищни тържества; доброволческа дейност от страна на родителите и учениците за облагородяване на училищната среда (в това число създаване на зелени проекти от типа „Моята училищна градина“, където родители, учители и ученици заедно да полагат грижи за двор, парк или градина на училището) и включване на родителите в учебно-възпитателния процес чрез участие във и конфериране на открити уроци и в дискусии с цел обмен на идеи, стратегии и подходи от педагогически характер.

• В категорията „Други“ се натрупват относително малко на брой (по-скоро отделни/“инцидентни“) отговори, които носят повече песимистичен заряд за взаимодействието между семейство и образователни институции, отколкото да отразяват конструктивни идеи в тази насока. Извадката с примерни коментари от тази категория се приложени по-долу в таблица 29.

Таблица 29. Примерна извадка от родителски отговори, попадащи в категорията „други“

• „<i>Нямам мнение по въпроса.</i>“ • „<i>Не мога да преценя.</i>“ • „<i>Нищо не може да се направи по въпроса.</i>“ • „<i>Погледнете какво е в Швейцария.</i>“ • „<i>Към момента всяка една от страните прехвърля отговорността на друга страна за възпитание и развитие на децата. Децата се изгубват в тази размяна и прехвърляне на отговорности.</i>“ • „<i>Държавата в лицето на МОН да се меси по-малко в този процес, а да задава само институционалната рамка.</i>“ • „<i>Натовареността както на преподавателите, така и на родители и ученици с излишни "подобрения" и емпирично доказани неефекасности закономерно водят до утежняване на комуникацията и ще доведат до липса на желание за такава</i>
--

Позициите на учителите

Извадката от учители е генерирала 683 отговора, отразяващи идеи и препоръки за усъвършенстване на взаимодействието между родителите и педагогическите специалисти от образователните институции. Голяма част от систематизираните чрез тематичен и категориален анализ групи съвпадат с тези, получени при родителите. С най-висока честота на срещане са идеите отнасящи се до:

• *Основните принципи, на основата на които трябва да се полага и развива взаимодействието между родители и учители.* Идеите на учителите в тази категория отговори са аналогични на родителските отговори и съставляват почти една трета от всички предложени от тях идеи. И за учителите, подобно на родителите, е важно отношенията да почиват на взаимно доверие, уважения, зачитане и споделяне на отговорността за образованието (обучението и възпитанието) на учениците. Според учителите приемането и затвърждаването на тези основни ръководни начала, освен въпрос на индивидуални морални диспозиции на основните участници във взаимодействието, е и проблем на целенасочена държавна политика чрез мерки за издигане на престижа и статуса на професията, както и чрез влияние на медиите по посока представяне на позитивни примери от учителската професия, а не фокусиране върху нередности и негативен опит.

✓ *Относително нов момент при учителите, в сравнение с родителите,* са изразените позиции за по-централизираната и по-рестриктивна намеса на държавата (чрез приемане на подходяща нормативна уредба, чрез регулативните функции на МОН, ДАЗД, РУО и др.) по посока точно регламентиране и регулиране най-вече на основните задължения на родителите по отношение на образователната подкрепа, която трябва да оказват на своите деца, както и на приемане на система от санкции при отказ от взаимодействие с училището за осъществяване на такава подкрепа.

• *Предложенията на учителите относно конкретни начини за улесняване и оптимизиране на комуникацията между родители и педагогически специалисти от образователните институции* съставляват също около една трета от всички предложения на родителите. Тук аналогично на родителските позиции идеите са по посока по-интензивно „включване“ в комуникацията на новите информационни технологии като използване на мобилни приложения за бърз контакт между родители и учители (чрез създаване на вайбър групи), създаване на затворени групи за общуване между родители и учители в социалните мрежи (фейсбук групи), прилагане на облачни технологии за улесняване и интензифициране на комуникацията, по-адекватно използване на електронните дневници в услуга на комуникацията родител-учител (чрез разширен достъп на родителите до тях и чрез включване на инструменти за двупосочно общуване между родители и учители за обмен на коментари и препоръки), оптимизиране на училищните сайтове за улесняване на взаимодействието между родители и педагогически специалисти. Една ключова подкатегория предложения за оптимизиране на дискутираното взаимодействие е съществена промяна на регулярността и начина на провеждане на родителско-учителските срещи, като идеите са в две основни насоки: а) въвеждане на нов „формат“ тематични родителско-учителски срещи (например по въпроси, отнасящи се до повишаване на педагогическата компетентност и капацитет на родителите; по възникнали оперативни проблеми на ниво паралелка; по теми, отнасящи се до цялостната концепция за развитие на училището като униформите, избор на настоятелства и обществени съвети, имиджови кампании на училището, подкрепа на социални каузи от училището и др.) и б) коренна промяна на начина на провеждането на тези срещи чрез „изваждането им“ от формалния и делови контекст на тяхното случване и по посока на осигуряване на възможност за по-персонализирана и доверителна комуникация между родител и учител (например чрез осигуряване на индивидуално пространство за всеки учител на тези срещи, което ще му позволи да общува по-спокойно и оптимално с родителите, които имат потребност да получат неговата подкрепа).

✓ *Нова идея на учителите, която не се среща при родителите,* е тази за инициране на конкретни нормативни промени в трудовото законодателство в полза на родителите, които да осигурят необходимото им време за регулярни контакти с образователните институции. Конкретните предложения са за

регламентиране на допълнителен платен годишен отпуск за целите на такова взаимодействие, който в конкретните случаи, обмислени от учителите, варира от 2–3 допълнителни дни в годината към основния годишен отпуск до 1–2 дни за месец за периода на времетраене на учебната година. Учителите са генерирали идеи за мерки, с които ще се легитимира пред работодателя времето, оползотворено за осъществяване на такова взаимодействие, а именно издаването на специални удостоверения и сертификати от училищата/детските градини.

• *Предложенията на учителите относно въвеждането на нови практики за активна работа и комуникация със семейството, респективно реформиране на стари и вече съществуващи такива*, са много сходни на вече генерираните от родителите и представляват най-голямата част от предложенията на учителите (почти половината). Извадка с някои от по-интересните идеи на учителите са предложени в таблица 30.

Нови моменти в предложенията на учителите по отношение на подходящи практики за активизиране на съвместното сътрудничество с родителите, в съпоставителен план на тези, агрегирани в родителската извадка, почти липсват. От една страна, това е добър индикатор, защото отразява наличие на консенсус между двете респондентски групи по определени аспекти по проблематиката. От друга страна обаче, това би могло да се тълкува и като отсъствие на достатъчно капацитет или желание у педагогическите специалисти да се ангажират с качествени и трайни решения по отношение на развитие на взаимоотношенията им с родителите. Може би „различното“ в изразените от учителите позиции е акцентът, който те поставят върху необходимостта от по-рестриктивен спрямо родителите „тон“, чрез който трябва да се случват и утвърждават въпросните отношения.

Изводи от анализа и насоки за промяна

Анализът на позициите, нагласите и оценките на две от основните групи субекти в педагогическото взаимодействие между семейството и образователните институции – *родителите и учителите*, относно характера, качеството и облика на сътрудничеството между тях, осъществен в рамките на национално изследване под егидата на Министерството на образованието и науката на Република България, потвърждава тезата за противоречивия, сложен и нерегулярен характер на това взаимодействие.

Резултатите от изследването в частта му относно родителските очаквания към училището/детските градини и професионално-компетентностния профил на учителите показват по категоричен начин занижени очаквания и равнище на доверие към тях. Едновременно с това в представите на педагогическите специалисти обобщеният и типизиран образ на българския родител

също не се „радва“ на голям респект по отношение на ангажираността и капацитета му да оказва активна образователна подкрепа на своите деца. За съжа-

Таблица 30. Примерна извадка от идеи на учителите, попадащи в категорията „нови или подобрени практики за активно взаимодействие със семейството“

- Създаване на училища или академии за родители.
- Засилване на участието на родителите в учебния процес – в часовете на класа чрез представяне на книги и/или професии.
- Инициране на срещи, в които родителите да предложат как да бъдат включени в образователния процес.
- Квалификационни обучения на учители за работа с родителите.
- Включване на родителите в мениджмънта на училището/детската градина.
- Работни срещи на учители и родители по различни теми.
- *„Да се сключват договорни отношения между родителите и училището, където да са записани правата и особено задълженията на родителите, като всяко неизпълнение на тези задължения се санкционира (дословен цитат).“*
- Участие на родителите в открити уроци, ден на отворени врати, други съвместни дейности.
- Разширяване на нормативната база, за да се мотивират и двете страни.
- Създаване на общински и/или държавни програми за включване на родителите в помощ на училището.
- *„Поне веднъж месечно родителите да се чувстват приети в училището. Сега родителите остават извън училището физически – труден е достъпът до учителите поради мерки за сигурност. Това отблъсква родителите и те посещават училището само по принуда. Регламентиране на приеман ден за родители например (дословен цитат).“*
- Включване на родителите с по-голяма интензивност в дейностите по интереси на учениците.
- Сътрудничество от страна на работодателите на родителите.
- Работа по проекти, включващи родители.
- Отворени врати – по-често и по различни предмети.
- Да се използва ресурсът на здравни медиатори, социални работници, на училищните психолози и педагогически съветници.
- *„Показването на признателност към родителите за повишената им ангажираност ще ги мотивира да продължат да бъдат откликващи и да участват все по-активно (дословен цитат).“*
- *„Повече дейности извън училището, свързани с навици за труд, грижа за болни хора или животни, планинско ориентиране (дословен цитат).“*
- Привличане на родители за участие в училищни пиеси заедно с техните деца,
- Празнуване на общи празници между учениците от класа, техните родители и класния ръководител.
- Организиране на родителски посещения в учебни часове и конфериране на наблюденията и др.

ление тази негативни констатации по отношение на атитюдите на двете групи субекти едни към други се отразяват върху качеството и ефективността на взаимоотношенията семейство, образователни институции и обществото като цяло. Нужни са неотложни мерки за укрепване и развитие на тези взаимоотношения по посока установяването на модел от партньорски и сътруднически тип. Основни субекти в този процес на търсене на работещи инструменти за укрепване на педагогическите взаимодействия между семейство и образователните институции са държавата и водената от нея образователна политика (макрониво), общините и локалните културни общности в тях с ресурсите, които могат да мобилизират в подкрепа на това взаимодействие (мезониво), самите образователни институции, родителски сдружения и представителства, неправителствени организации (микрониво) с културата и практиките, които ще изберат да следват по посока стабилизиране и развитие на връзките в триада семейство–училище–социално обкръжение.

Насоките за промяна във въпросното педагогическо взаимодействие би следвало да се търсят по отношение на няколко основни момента, засягащи проектирането, въвеждането и реализирането на следните политики и практики:

- Обмисляне на идея за въвеждане на национален стандарт за работа на образователните институции със семейството и местните общности (по подобие на тези в някои европейски страни като Швейцария и Германия, Австралия и Нова Зеландия, САЩ) с ясно дефинирани цели, диференцирани компетенции и отговорности, измерими резултати.

- Постигане на консенсус между всички субекти във взаимодействието относно основните принципи, върху който (ще) се гради то. Ръководни начала в развитието на подобен на модел на сътрудничество са: ученикът и неговият най-добър интерес като основен фокус на интеракциите между родители и училище/детска градина; споделена отговорност и улеснена комуникация между основните участници в образователния процес (чрез използване на новите технологии; регламентиране на регулярни контакти очи в очи; гарантиране на подкрепа за родителите с цел увеличаване техния капацитет и педагогическа компетентност по отношение образованието (обучението и възпитанието) на децата им); приобщаване на родителите към установената училищна култура; съучастие на родителите в процесите на вземане на решения и управление с цел защита интересите на учениците; установяване на партньорство на училището и семейството с бизнеса, неправителствените организации и сдружения на местните общности.

- Преместване на специален пакет от въвеждането на ефективни практики на взаимодействие в няколко насоки: а) приобщаване на родителите на новите възпитаници към културата на образователната институция (например чрез опознавателни обиколки, информационни пакети, тържества, менторски програми за родители на новопостъпили ученици и др.); б) оказване на под-

крепа на родителите с цел повишаване на педагогическата им компетентност по отношение на образованието и развитието на техните деца (например чрез включването им в уъркшопи, семинари, академии, тренинги за родители; практики за осигуряване на конкретни насоки от учителите за родителите, как да подкрепят образователното развитие на учениците у дома и чрез неформални дейности); в) фасилитиране (от страна на училището) на връзките на учениците и техните семейства с ресурси в общността с цел подобряване на образователните възможности (например оказване на съдействие от страна на училището за получаване на достъп до различни социални услуги в общността; достъп до включване на родители в социални и квалификационни програми, на учениците в допълнителни извънучилищни дейности, стажантски и стипендиантски програми, осигурени от местния бизнес и локални общностни сдружения); г) осигуряване на съучастие в управление на училището (например чрез осигуряване на достатъчно широко представителство на родители в работни групи, родителски съвети, обществени съвети и други форми в планирането на училищни събития, социални проекти на училището, дейности по оценка на качеството на образованието и др.).

- Осъществяване на качествена продължаваща квалификация на учителите, организирана в разнообразни и гъвкави форми в областта на съвместната работа и партньорство с родителите по теми и проблеми, отнасящи се например до особености на консултирането на възраст; ефективна комуникация и поведенчески стратегии при взаимодействие с родителите; справяне с конфликти и предотвратяване на тяхната деескалация; изграждане на взаимно доверие; мотивиране на родителите за оказване на подкрепа в образователен план на своите деца и за съвместна работа с учителите в тази насока; приобщаване на родителите в дейности и програми за осъществяване на качествено образование в училището и др. Част от тези форми на продължаваща квалификация по определени теми биха могли да се организират и осъществяват съвместно с родителите. Положителен знак в това отношение е фактът, че около 74% от изследваните учители и 88% от изследваните родители заявяват своята готовност да се включат в обучения за повишаване на компетентността им за съвместна работа.

Заключение

Безспорен факт е, че училището е важна институция, призвана да осигури социокултурната приемственост между поколенията, като в същото време играе ролята на един от основните фактори за духовно-ценностното формиране и личностно развитие на подрастващите. В тази връзка от съществено значение е превръщането му в място, където всеки ученик може да учи пълноценно и да участва в диалог с връстници и възрастни, основан на доверие. Една от най-съществените предпоставки за това би могла да се търси във вза-

имодействията между педагогически специалисти и родители, в центъра на които са интересът и успехът на всяко дете.

Често срещана практика, включително и у нас, е семейството и училището да инициират контакти помежду си, когато са възникнали проблеми или те вече са ескалирали в криза. Резултатите от проведеното национално проучване на състоянието на взаимодействието между предучилищните и училищните институции и семейството по инициатива на Министерството на образованието и науката за съжаление като че ли затвърждава тази не особено позитивна констатация. Родители и учители осъзнават нуждата от съвместяване и коопериране на усилията не изпреварващо и стратегически по посока планиране, стимулиране и подкрепа на учениците в образователен план, а по-скоро реактивно по отношение на вече възникнали или задълбочили се проблеми във връзка с учебното представяне и постиженията, отсъствията и дисциплинарните нарушения, обучителните трудности и демотивацията. Ефективното сътрудничество между двете институции следва да се основава на проактивната съвместна работа, която подкрепя подрастващите в тяхното развитие като личности и граждани, в избора им и следването на индивидуално осмислена и полезна образователна траектория

Съвместната работа между семейство и училище е предизвикателство, което изисква установяване на партньорско взаимодействие, откритост и признаване на съществуващите проблеми, обединяване на ресурсите за търсене на конструктивни решения. Анализите на емпиричните резултати от изследването, което осъществихме, затвърждават една устойчива през последните години и за съжаление негативна тенденция във взаимните очаквания и възприятия между основните субекти от двете институции. От една страна, преобладават занижените родителски очаквания към ролята на училището и функциите на педагогическите специалисти, свързани с обучението, възпитанието и развитието на подрастващите. От друга страна, сред немалка част от учителите съществува затвърдена неблагоприятна представата, че българските родители макар да се грижат за здравето и материалното благополучие на децата си не са активно ангажирани в сътрудничество с училището и учителите в името на тяхната образователна подкрепа и като цяло имат недостатъчно добра педагогическа култура. Тези и други подобни резултати са индикативни за намаленото доверие между ключовите участници във взаимодействието между семейството и училищната институция. Сътрудничеството между семейството и училището се нуждае именно от доверие, от двупосочен и равноправен обмен на идеи и позиции, от взаимност между учители и родители в зачитането и уважението на авторитета и компетентността на другия. Безспорно, съвместните усилия и контакти между семейството и училището изискват много енергия и време, но ефектите от тях са многобройни и с позитивни резултати, както за учениците, така и за родителите и за самите учители. Сред най-важните от тях могат да бъдат посочени следните:

Позитивна училищна атмосфера и среда за учене за учениците, постигнатата благодарение на това, че родителите са информирани относно представянето, постиженията и поведението на своите деца; училището и педагогическите специалисти имат ясни очаквания към учениците и техните родители, адресирани в открит и демократичен диалог с тях; налице е активно инвестиране на усилия в образователното развитие на учениците от страна на самите подрастващи, техните родители и учителите в резултат на демонстрирано взаимно доверие, зачитане и уважение.

Положителен образ на училището в по-широката социална среда, изграден с приноса на активни и мотивирани ученици с високи постижения, удовлетворени и приобщени към живота на училището родители, признати и уважавани от учениците и техните родители педагогически специалисти.

Функциониране на училището като сътрудничаща си общност, постигнатото благодарение на прозрачни политики, в центъра на които са потребностите на учениците и техните семейства, демократични процедури за съзидателно съучастие на ученици, родители, общественици в училищното управление, изградена общностна идентичност със споделяни от всички (ученици, родители и учители) перспективи и цели за развитие, култура на диалог и взаимност, споделена социална отговорност.

Изключително оптимистичен знак е, че в български педагогически контекст представените ефекти от партньорството между семейство и училище биха могли да станат реалност, защото над две трети от участвалите в нашето изследване родители и учители изразяват готовност и воля да повишават компетентността и експертизата си именно в областта на съвместната работа помежду си.

ЛИТЕРАТУРА

- Ателие за родители. – http://26coy.net/Web_26/roditeli.htm – 25.11.2017.
- Декада на отворените врати. ОУ „Драган Манчов“. – https://www.draganmanchov.info/documents/Progr_Otv_vrati_g15g16.pdf – 27.10.2017.
- Десетдневка на отворените врати на училищата в община Несебър. – <https://sport.burgas24.bg/251604.html> – 27.11.2017.
- Добри практики. Център за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства. – <http://coiduem.mon.bg/page.php?c=3>
- Добри практики за образователна интеграция (2016). – <https://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=1733>
- Димитрова, Св. (2016) Доклад относно проверка в десет столични училища за апробиране на модел за полицентрично инспектиране в мрежа от училища по стандарт „Взаимодействието на учителите с родителите“. – https://145oy.com/wp-content/uploads/2017/02/Doklad_inspektirane-obrazec2-okonchatelen-2.pdf – 23.11.2017.

- Дюркем, Ем. (2006) Да мислим възпитанието. Изд. „Сонм“, София.
- Ефекти върху децата, оставени от родители, които работят и живеят в чужбина (2014). УНИЦЕФ. – https://www.unicef.bg/assets/PDFs/2016/Children_left_behind_march_2016.pdf – 1.12.2017.
- Закрила на децата – бежанци в България (2005) БЧК.
- Как училищен директор обедини българчета, сирийчета и иракчани в Харманли. – <http://news.bnt.bg/bg/a/747359-kak-uchilishchen-direktor-obedini-blgarcheta-siriyski-i-irakchani-v-krdzhali> – 1.12.2017.
- Караджова, К. (2010) Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски“, София.
- Наръчник за родители. Добре дошли в детската градина, родители! (2015). Асоциация Родители. – <https://www.roditeli.org/images/files/association%20roditeli-guide%20for%20parents-kindergarten-2015.pdf> – 27.11.2017.
- Наръчник за родители. Добре дошли в 1. клас (2017) Асоциация Родители. – <https://www.roditeli.org/images/files/1klas-2017nn.pdf> – 27.11.2017.
- Наръчник за родители 5. клас (2017) Асоциация Родители. – https://www.roditeli.org/images/files/5_klas_2017.pdf – 27.11.2017.
- Наръчник Детската градина кани бащата. – <http://mencare.bg/naruchnik-detskata-gradina-kani-bashtata/> – 1.12.2017.
- Наръчник Училището кани бащата. Асоциация Родители и Фондация ПИК. – <http://mencare.bg/naruchnik-uchilishteto-kani-bashtata/> – 1.12.2017.
- Национална кампания „Да бъдеш Баща“. – <http://mencare.bg/> – 1.12.2017.
- Правилник за създаването, устройството и дейността на обществените съвети към детските градини и училищата. – ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г.
- Спасовска, Л. (2000) Променияния се брак в България. Акад. изд. „Проф. М. Дринов“, София.
- Съвет на жените бежанки в България. – <http://crw-bg.org/> – 1.12.2017.
- Цветанска, С. (2015) Комуникация на партньорство между учители и родители в училище. – *Реторика и комуникации*, бр. 17, април 2015. Достъпно на www.rhetoric.bg
- Чавдарова–Костова, С. (2005) Актуални аспекти на взаимодействието между семейството и училището. – *Начално училище*, 1.
- Чавдарова–Костова, С. (2005) Аспекти на превантивната дейност на педагогическия съветник с деца и родители с различен етнически произход. – В: *Превантивната педагогика – теория и практика*. София.
- Чавдарова–Костова, С. (2006) Изисквания за ефективно партньорство във взаимодействието между учители и родители на деца с увреждания. – *Начално образование*, 2.
- Чавдарова–Костова, С. (2008) Примерен модел на семинарно занятие на тема „Възможности за взаимодействие с родители – роми по проблеми на образованието и възпитанието на децата“. – В: *Българската педагогическа практика пред предизвикателствата на увеличаващия се брой деца от етнически малцинства в училищата*. Съст. и н. ред. С. Чавдарова–Костова, Изд. „Образование“, София.
- Чавдарова–Костова, С. (2013) Наръчник за учители и специалисти за методики и практики за работа с деца със специални образователни потребности. Сдружение

- „Младежки форум 2001 – Разград“, София.
- Чавдарова–Костова, С. (2016а) Процесът на възпитанието в семейната среда. – В: Възпитанието (съдържателни и процесуални измерения). Съст. С. Чавдарова–Костова. УИ „Св. Климент Охридски“, София.
- Чавдарова–Костова, С. (2016б) Процесът на възпитанието в училищната среда. – В: Възпитанието (съдържателни и процесуални измерения). Съст. С. Чавдарова–Костова. УИ „Св. Климент Охридски“, София.
- Чавдарова – Костова, С. (2017) Възпитанието в структурата на семейните отношения. УИ „Св. Климент Охридски“, София.
- Binz, Chr., Schneider, N. F., Seiffge-Krenke I. (2010) Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2–2010, 195–208.
- Farrer, L., L. William, U. Uhlenhorff, M. Euteneuer, A.-C. de Liedekerke (2011) Families. A Summary of the Situation in Europe Today Report produced by FAMILYPLATFORM. – <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27726/1/Family%20Platform%20Brochure%20I.pdf> – 01.10.2017.
- Ferrarini, T. (2006) Family, States and Labour Markets. Institutions, Causes and Consequences of Family Policy in Post-War Welfare States, Edward Elgar Publishing.
- Heward, W., M. Orlansky (1988) Exceptional Children. An Introductory Survey of Special Education.
- Hess, S. (2011) Befähigung zur Zusammenarbeit mit Eltern – Professionalisierung von Pädagoginnen zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Familien in sozialer Benachteiligung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 9–2011, 346–354.
- Lewis, J. (2006) Introduction: children in the context of changing families and welfare states. In: Children, Changing Families and Welfare States. Ed. by Jane Lewis. Edward Elgar Publishing.
- National school board association. – <http://www.nsba.org> – 27.11.2017.
- Wild, E. (2003) Einbeziehung des Elternhaus durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der elternpartizipation aus der Sicht der Gymnasiallehrer. Zeitschrift für Pädagogik, 49 (4), 513–533.
- K. (2014) Large Families in the Social Structure – Problems and Possibilities of Support. – In: Social problems of the Contemporary family, Publishing House Wydawnictwo APIS. Wrocław.

Постъпила февруари 2018 г.

Рецензент: проф. дпн Вася Делибалтова

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 111

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 111

ПРОФИЛ НА УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПЕДАГОГИКА В СОФИЙСКИЯ И ЛАЙПЦИГСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ ДО 1945 ГОДИНА¹

АЛБЕНА ЧАВДАРОВА, МАРИЯНА ИВАНОВА ИЛИЕВА*

Резюме: Студията изследва историческото развитие и утвърждаване на педагогиката като университетски курс, наука и университетска специалност в Софийския и Лайпцигския университет в сравнителен план. Научното проучване представя етапите и структурата на университетската педагогика. Анализът е насочен към съдържанието на лекционните курсове, към профила и педагогическите идеи на преподавателите, както и към профила на студентите. Студията изследва и анализира връзката между Софийския и Лайпцигския университет.

Ключови думи: педагогика, история, висше образование, университетски курсове, учебен план

ACADEMIC PROFILE OF THE PEDAGOGY AT THE SOFIA UNIVERSITY AND THE LEIPZIG UNIVERSITY UNTIL 1945

Albena Chavdarova, Mariyana Ivanova Ilieva

Abstract: The study examines the historical development and establishment of Pedagogy as a university course, a science and a university degree program at the Sofia University and the Leipzig University in comparative aspect. The scientific research presents the stages and the structure of University Pedagogy. The analysis focuses upon the content of the academic

¹ Студията представя крайни резултати от изследователска дейност, финансирана от средствата, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2017 г. Научен проект № 80-10-145 „Профил на университетската педагогика в Софийския и Лайпцигския университет (история и съвременност)“.

*E-mail: albenachavdarova@gmail.com; m_i.ilieva@abv.bg

disciplines, the academic profile and pedagogical ideas of the lecturers, and the academic profile of the students. The study examines and analyses the relation between the Sofia University and the Leipzig University.

Key words: *pedagogy, history, higher education, academic disciplines, academic curriculum*

Увод

През втората половина на XIX и първата на XX в. град Лайпциг се утвърждава като един от най-значимите културни, научни и образователни центрове за българите (Валтер, 2013), който привлича със своята духовна свобода и космополитност. Най-голям авторитет има Университетът, където още през 1878 г. се учредява „Славянско академическо дружество“, а няколко години по-късно и българската секция към него, функционирала в продължение на 40 семестъра. През периода от Освобождението до 30-те години на XX в. в университета учат 2270 български младежи, а защитилите дисертации през същия период са 241. С това Алма матер липсиенсис се превръща в един от най-предпочитаните германски университети, заедно с тези в Берлин и Мюнхен (Йорданов, 1938, с. 49 и сл.). Сред известните българи, получили образованието си в Университета са Александър Балабанов, Кръстьо Кръстев, Александър Теодоров-Балан, Иван Шишманов, Беню Цонев, Михаил Арнаудов, Гаврил Кацаров, Никола Бобчев, Атанас Иширков, Пенчо Славейков и др. За цитирания период от възпитаниците има петима министри, 20 професори в Софийския университет, много представители на икономическия, политически и просветен елит на България (по-подр. в: Йорданов, 1938), които изиграват съществена роля в изграждането на младата българска държава.

През втората половина на XIX и първата на XX в. Лайпцигският университет се утвърждава и като един от основните центрове на педагогиката, където от 1893 до 1897 г. учи и защитава дисертация първият професор по педагогика на Софийския университет Петър Нойков (1868–1921). По същото време в Университета следва и Велико Йорданов (1872–1944), който след завръщането си в България се посвещава на учебното дело първоначално като учител, а след това като подначалник в отделението на средните училища и началник отдел за културните учреждения, като член на Учебния комитет при МНП и редактор на сп. „Училищен преглед“. Той е един от големите историографи на българското образование, известен с книгата си „Материали за изучаване на учебното дело в България“ (1925). Друг възпитаник на Алма матер липсиенсис е Никола Алексиев (1877–1912), който учи при проф. В. Вунд, а след завършването си е привлечен като преподавател в Софийския университет от проф. Нойков и заедно основават Педагогическа лаборатория (1907/1908), която е и семинар по експериментална педагогика, дидактика и психология. Самият проф. Нойков, с решение на Академическия съвет на Софийския университет, което е утвърдено и от министъра на народната просвета, заминава

да специализира по експериментална педагогика в Лайпцигския и Берлински университет (Бижков, 1988, 50–55).

Посочените примери показват, че началото на възникването и утвърждаването на педагогиката в Софийския университет се поставя от възпитаници на Лайпцигския университет. В този смисъл е напълно оправдано, от научна гледна точка, да се проследи и очертае развитието на педагогиката като наука, като набор от лекционни курсове и като специалност в двата сродни и взаимосвързани университета.

В българската научна литература няма цялостно изследване върху профила на университетската педагогика и в частност как се развива тя в Софийския университет. По повод отбелязване на различни годишнини от основаването на Факултета по педагогика (1996, 2006) има представени и публикувани научни доклади (Вера Бойчева, Албена Чавдарова), които очертават една малка част от профила на университетската педагогика, и то с основен акцент върху развитието и утвърждаването на специалност Педагогика от структурна гледна точка. Има и няколко дисертационни изследвания върху основните идеи на значими представители на университетската педагогическа мисъл като проф. Петър Нойков (Мария Рошманова), проф. Димитър Кацаров (Венка Кутева) и проф. М. Герасков (Марияна Илиева), но в тях са представени техните основни педагогически възгледи и в по-малка степен приносът им за развитието на университетската педагогика.

Развитието на университетската педагогика в университета в Лайпциг не е било предмет на научно изследване в българската историография, с изключение на извеждане на основни идеи на Туйскон Цилер (1817–1882) като представител на педагогическото хербартианство и неговото влияние върху българската педагогическа мисъл и най-вече върху подготовката на учители в България (публикации на Емилия Кирилова, Албена Чавдарова). В немско-езичната литература също няма изследване, в което да е направено цялостно проучване на развитието и утвърждаването на педагогиката в Лайпцигския университет, с изключение на една публикация (Carsten Heinze, 2001), която обхваща само периода през Третия Райх (1933–1945). ѝ

Целта на настоящата студия е на основата на задълбочено проучване на предлаганите лекционни курсове по различните дялове на педагогиката, както и на извеждането на основните идеи на представителите на педагогическата мисъл в Софийския и Лайпцигския университет, да се очертае в сравнителен план структурният и съдържателен профил на университетската педагогика в двата университета през периода от 1814 до 1945 г. За Лайпцигския университет началото на хронологическата рамка се определя от годината, в която се предлагат първите лекционни курсове по педагогика – 1814, а за Софийския университет – с откриването на Висшия педагогически курс през 1888. Краят на този първи етап в изследването е 1945 г., когато в резултат на края на Втората световна война и подписаните мирни договори

и двете държави поемат по нов курс на икономическо, обществено, политическо и културно развитие, с което се слага началото на следващ етап в развитието на университетската педагогика.

Посочената цел ще бъде операционализирана чрез следните задачи:

1. Да се изследва мястото и ролята на университетската педагогика в двата университета, като се проследят и очертаят етапите, през които тя преминава в своето утвърждаване.

2. Да се проучат всички лекционни курсове, които се предлагат в двата университета в направление „педагогика“ през посочения период, чрез което ще се очертае съдържателният профил на университетската педагогика.

3. Да се проучат всички преподаватели (имена, период на преподавателска дейност, академичен статут) и лекционните курсове, които те четат съответно в Софийския и Лайпцигския университет през изследвания период, с което ще се допълни профильт на университетската педагогика.

4. Да се изготви академичен профил на студентите от Софийския университет, които са завършили интегрираната специалност Философия/Педагогия, както и самостоятелната Педагогика след 1923 г.

Изследването има историкопедагогически характер и е базирано на проблемно-историческия подход, чрез който най-пълно ще може да се реализират поставените цели и задачи. Методите, които ще се приложат, са:

Херменевтичен анализ на текстове, чрез което на основата на „теоретичната реконструкция“ се дефинират определени понятия.

Архиварски методи, чрез които се извеждат определени данни, които поясняват конкретни събития и факти.

Фактографски и хроникьорски методи, чрез които се проследяват определени събития в техния генезис, в случая свързани с развитието и утвърждаването на университетската педагогика.

Биографически методи, чрез които се осветляват данни за значими преподаватели, в случая представители на университетската педагогика.

Логически методи като анализ, синтез, обобщение и сравнение, чрез които се правят различни характеристики и изводи, които да изяснят профила на университетската педагогика в Софийски и Лайпцигския университет.

Структурно-съдържателен профил на университетската педагогика в Софийския университет²

Университетската педагогика в структурата на Университета

Националното образование и училището като негова институция имат решаваща роля в цялостното културно обновление и развитие на българската държава след Освобождението. Българските държавници и политици добре разбират икономическите, социалните и културните функции на учебното дело и му отреждат водещо място в държавната културна политика. Идеята за български университет присъства трайно в дискусиите за развитие и усъвършенстване на националната образователна система. Конкретни стъпи в реализирането ѝ са направени от Тодор Иванчев, министър на народното просвещение, който на 5 юни 1887 г. издава Заповед за „отваряне от 1 септември на VIII педагогически клас към Софийска мъжка гимназия“. Няколко месеца по-късно се обнародва и Наредба, с която влиза в сила „Правилникът за висш педагогически курс в София“, в който се посочва, че откритият едногодишен VIII педагогически клас следва да прерасне в двугодишен, което налага и промяна в наименованието му. В основата е реализиране на идеята за подготовка на учители за средните училища. Откриването на Педагогическия курс не се осъществява, но през 1888 г. Стефан Стамболов, министър на вътрешните работи и управляващ Министерството на народното просвещение, издава „Наредба за педагогически курс при Софийската класическа гимназия“. В резултат на това на 1 октомври 1888 г. Висшият педагогически курс започва да функционира. Неговата цел е да се подготвят гимназиални учители и учители за общинските класни училища (Теодоров-Балан, А., 1905, 1–2).

Според Правилника съществуват две отделения – историко-филологическо, което функционира от самото начало, и физико-математическо, което се открива през учебната 1889/90 г. Според учебния план се изучават: специални задължителни дисциплини, които съответстват на преподаваните учебни предмети в долните класове на гимназиите, а именно – български език с българска и славянска литература и българска и всеобща история и география; общозадължителни учебни дисциплини за двете направления, които са: Български език, Психология, Педагогика, Хигиена, Дидактика и Методика; факултативни – Френски или Немски език, Рисуване, Музика, Краснопис, Стенография и Гимнастика (Теодоров-Балан, 1896, с. 86). Представянето на отделните учебни дисциплини, заложили в учебния план, дава основание да се изведе твърдението, че овладяването на знания от областта на педагогиката присъства трайно в специалната подготовка на бъдещите учители.

На 18 декември 1888 г. Министерството на народното просвещение приема закон, съобразно който Висшият педагогически курс се трансформира,

² Тази част от изследването е разработена от гл.ас. д-р Марияна Илиева.

считано от 1 януари 1889 г., във Висше училище. С това се поставя нов акцент в развитието на учебното заведение. В закона се посочва, че то трябва да дава „по-високо образование по разните клонове на науката“, като по този начин се открива пътя към трансформирането му в университет (Теодоров-Балан, А., 1905, с. 3). На 20 декември 1894 г. с княжевски указ е утвърден нов Закон за висшето училище, на основата на който се изработва и Правилник от Академическия съвет, който, след като е представен на министъра на просвещението и утвърден от княза, влиза в сила от октомври 1896 г. (пак там, 4–6).

С княжевски Указ №6 от 22 януари 1904 г. се утвърждава новият Закон за университета. Първата значителна промяна е свързана с трансформирането на висшето училище в университет. Легитимират се и съответните катедри към факултетите, като към Историко-филологическия факултет се обособяват общо 16 катедри, сред които една по педагогика. Със закона от 1904 г. се създава и нова специалност Философия и педагогия. Преподавателският персонал в Университета се състои от професори (редовни и извънредни), доценти (постоянни и частни) и лектори. За провеждането на семинарни занятия се назначават и асистенти. Обучението в Университета е с четиригодишна продължителност, обособена в осем семестъра. Студентите в Университета са редовни и слушатели. За редовни студенти се приемат лица, завършили гимназиално образование и успешно положен зрелостен изпит (Закон за университета, 1905, 25–31). В Общия правилник за университета е уточнено, че полугодията са зимно – от 1 октомври до 30 януари, и лятно – от 15 февруари до 30 юни (Общ правилник за университета, 1905, с. 40). Приема се Правилник за изпитите в Университета, пълна програма за университетските изпити, както и учебен план за отделните специалности.

Университетската педагогика преминава през два етапа на развитие и утвърждаване. Първият етап обхваща нейното възникване през 1888 г. и постепенното ѝ основополагане в рамките на интегрираната специалност Философия и педагогия, а началото на втория етап се поставя през 1923 г., когато се обособява самостоятелна специалност Педагогика, която до 1945 г. е в рамките на Историко-филологическия факултет.

Първи етап (1888–1923) – структурни и съдържателни аспекти

Първите лекционни курсове по педагогическите дисциплини се предлагат веднага след откриването на Висшия педагогически курс. Те се осъществяват и през трите години на обучение. В първи курс на учебната 1888/89 г. студентите слушат Педагогика, Психология и Социология, във втори курс – История на педагогиката, Логика, Етика и Дидактика, а в трети – Естетика и История на философията (Агура, Д., 1893, с. 120).

Въз основа на Закона за висшето училище от 1894 г. и приетия учебен план на Историко-филологическия факултет учебните дисциплини, които се преподават в този факултет, се диференцират в три основни направления:

- I група – История и география
- II група – Славянска филология и литература
- **III група – Философия и педагогия**

Във философско-педагогическия цикъл са включени следните лекционни курсове: Психология, Логика, Етика, Естетика, История на философията, Отделни философии на религията, Право и История, и Педагогика. Сравнителният анализ показва, че от учебния план отпадат учебните дисциплини История на педагогиката, Дидактика и Методика, които могат да се определят като основни академични курсове в специалната педагогическа подготовка. Тяхното премахване може да се дефинира като значително ограничаване на педагогическото познание на бъдещите учители. Паралелно с това ясно се очертава неравнопоставеността между двете направления в съдържателен аспект, като превес се дава на учебни дисциплини от областта на философията.

След приемането на Закона за университета през 1904 г. тези слабости се преодоляват, а заедно с това се поставя началото на нов етап в развитието на педагогиката със създаването на нова интегрирана специалност Философия и педагогия. Тя се осъществява съдържателно чрез учебния план, приет през 1905 г. Включените в него дисциплини се диференцират вместо в съществуващите дотогава три основни групи, в шест направления:

1. История
2. География
3. Славянска филология
4. Литература
5. Философия
6. **Педагогия**

Направленията са тематично обособени и не отговарят на съществуващите университетски специалности, но прави впечатление, че Педагогиката е диференцирана самостоятелно, което показва значението ѝ в университетската структура. В рамките на посочените направления са фиксирани и съответните учебни предмети, които са обособени на „главни“ и „помагателни“ (Учебен план за специалностите, които се следват в Историко-филологическия факултет, 1906, 55–56).

В научното направление „Философия“ главните предмети, които се преподават, са: 1) Психология, Логика, Гносеология, Етика, Естетика, Метафизика; 2) История на философията и философски упражнения. Помощните предмети са: Философия на религията, Антропология, както и „лекции в История, Литература, Природоматематически и Правни науки, които имат отношение към главните лекции по Философия“ (пак там).

В научното направление „Педагогия“ главните предмети са: 1) История на педагогиката, Систематична педагогика; 2) История на образованието (в България – поясн. мое – М.И.); 3) Училищна организация и управление; 4) Психология и Етика, а така също е предвидено под наименованието Главни предмети провеждането на училищни семинарии и лабораторни упражнения. Спомагателните предмети са: Логика, История на философията, Антропология, Хигиена, Политическа икономия и Държавно право (пак там).

Анализът на учебния план показва, че двете направления и фиксираните в тях предмети имат съществени различия в съдържателно отношение, въпреки че са в рамките на една специалност. Студентите, които избират направление „Философия“, не слушат лекции от педагогическия цикъл, докато студентите от направление „Педагогия“ имат няколко „философски“ лекции, а именно – Психология, Етика, Логика и История на философията.

В посочения учебен план се наблюдава и друга специфика. Независимо от различията в съдържателен аспект съществуването на една интегрирана специалност налага единен начин на завършване, което е постановено в регламентираните изпити. Според Програмата от 1905 г. в университетските изпити за специалност „Философия и педагогия“ са включени следните изпитни дисциплини:

Първи университетски изпит: История на философията до Кант, Психология, Логика, Етика, История на педагогиката, Система на педагогиката (обща педагогика), Българска история (една епоха), История на българския език, Два стар езика (за неклазици, т.е. за тези, които не са завършили класическия отдел на гимназията) и Един от новите езици (Немски език или Френски език, по избор – поясн. мое – М.И.).

Втори университетски изпит:

- Общи предмети – История на философията от Кант, Естетика, История на образованието, Дидактика, Методика, Ходететика.

- Изборни предмети – Теория на познанието (Метафизика) или Училищна организация и управление (Програма за Университетските изпити, 1906, с. 51).

Анализът на отделните академични учебни програми показва, че в тази от 1906 г. в първия университетски изпит са включени предмети извън областта на философията и педагогиката, а именно – Българска история (една епоха) и История на българския език. Паралелно с това са посочени Стари и Нови езици, които като цяло са част от обучението в Университета, полагат се изпити, но само в тази Програма, от 1905 г., са конкретно посочени за университетски изпити. Анализът на Програмата показва равностойността на двете направления „Философия“ и „Педагогия“, което потвърждава интегративния характер на специалността. От друга страна, в противовес на тази теза е фактът, че в Алманаха на завършилите студенти в СУ „Св. Климент Охридски“ след 1905 г. срещу името на абсолвента стои специалността, която е завършил, като в случая е записано „Педагогия“ или „Философия“. Това недвусмислено показва,

че въпреки еднаквите изпити и унифицирания начин на завършване, диференциацията, която съществува в съдържателно отношение, рефлектира и върху начина на изписване на дипломите.

През 1910 г. е приета нова Програма за университетските изпити. В нея се прави следната промяна за специалност Философия и педагогия – първият изпит е общ, а вторият включва еднаква и диференцирана част:

Първи университетски изпит: История на философията до Кант, Психология, Етика, История на образованието (на България), Обща педагогика и Дидактика, Двамата стари езика, за „некласици“, Един от новите езици.

Втори университетски изпит – общ и диференциран за философи и педагози:

- Обща част: История на философията от Кант, Логика и Гносеология, История на педагогиката

- Диференцирана част:

- ✓ за философи – Естетика, Метафизика;

- ✓ за педагози – Методика, Училищна организация (Общ университетски правилник и др., 1911, с. 48).

Посочените специфики в организационен и съдържателен аспект се запазват до 1923 г., когато в Историко-филологическия факултет се създава самостоятелна специалност Педагогика.

Подробният анализ на различните документи, които регламентират университетското образование, показва специфичната организация на обучението, което е обусловено от основния принцип, залегал в Софийския университет – свобода на обучението. Университетските учебни планове не фиксират задължителни учебни дисциплини и конкретизирани семестри, през които те да се преподават, респективно изучават. В учебния план се задава задължителното научно направление, което трябва да бъде избрано и изучавано от студентите, а вътре в него се предлагат лекционни курсове, които имат различно съдържание – например в рамките на „История на педагогиката“ проф. Нойков чете лекции по История на новата педагогика, по Педагогиката на Жан Жак Русо, по Немско образование, както и води семинар по изучаване на основното произведение на Йохан Фр. Хербарт – „Обща педагогика, изведена от целта на възпитанието“. В друг аспект университетското образование включва теоретическа педагогическа подготовка чрез лекционни курсове и практическа подготовка, която се реализира чрез хоспитиране и изнасяне на „пробни уроци“. Тези специфики са характерни за целия изследван период – 1888–1945 г.

Въз основа на посочената основна характеристика по отношение на свободата на обучение в областта на педагогиката в отделните научни направления се полагат основите на различни университетски курсове³, като ярко се проя-

³ В студията се представят само лекционните курсове в областта на педагогиката, като основание за това е поставената цел на научното изследване.

вява професионализъмът на проф. Петър Нойков, който разработва и преподава голяма част от тях. Поради многообразието им лекционните курсове са обособени в отделни направления, като за методологична основа се използва направената диференциация от В. Бойчева (по-подробно вж.: Чавдарова, 2008). В този първоначален етап, 1888–1923 г., академичните лекционни курсове са:

- **Общопедагогически** – Педагогика, Обща педагогика, Възпитание, Гимназиална дидактика, Нравствено възпитание в средните училища, Активно образование в новата педагогика, Гимназиално обучение, Хуманитарно обучение, Обща теория на обучението, Образование на характера, Ходететика, Въведение в експерименталната педагогика и дидактика.

- **Психологически** – Психология, Педагогическа психология, Детска психология.

- **Историкопедагогически** – История на педагогиката, Педагогиката на Жан Жак Русо, История на новата педагогика, Педагогика на XVIII и XIX в, Английско образование, Немско образование, История на българското образование.

- **Управление на образованието** – Училищна организация и управление.
- **Методики** – Методика на гимназиалното обучение с училищни упражнения, Обучение по природо-математическите дисциплини.

- **Други** – Социология.

Паралелно към лекционните курсове се реализират различни упражнения, които са: Училищни упражнения, Експериментално-педагогически упражнения, Специални експериментално-педагогически упражнения, Педагогически упражнения, семинари по „четене и тълкуване на Й. Фр. Хербарт: „Обща педагогика, изведена от целта на възпитанието“; на Я. А. Коменски: „Велика дидактика“, на Дж. Лок: „Мисли върху възпитанието“.

Цялостното представяне на лекционните курсове, както и анализът на отделните учебни планове и програми за университетските изпити показват, че през този първи етап от развитието на специалност Педагогика, и в контекста на посочената интегрирана специалност Философия и педагогия, влиянието на хербартианската концепция за подготовка на учители е силно изразена. В съдържателен аспект основание за това е наличието на учебни дисциплини от областта на философията. По този начин в теоретическата специална подготовка се обособяват философски и педагогически академични дисциплини. Факторът за поставянето им в теоретичната подготовка на бъдещите специалисти педагози е хербартианската концепция за взаимовръзката между философията и педагогиката. От друга страна се наблюдава и наличие на влиянието на Реформаторската педагогика, по-конкретно на направлението за „Активно образование“, чийто последовател е проф. Нойков.

Още през 1896 г. е взето решение за основаването на научноизследователски звена, т.нар. помагателни институти във Висшето училище, а две години по-късно, през 1898 г., се поставя началото на продължителното изграждане

на Лаборатория по педагогическа и експериментална психология. През 1906 г. проф. П. Нойков и неговият асистент Н. Алексиев създават учебно-изследователската Лаборатория към катедра „Педагогика“. Двата преподаватели са последователи на идеите на В. Вунд и в нея, заедно с участието и на студенти, реализират научни изследвания, експерименти и учебни дейности в областта на педагогиката и психологията. Този факт показва, че независимо от заложената хербартианска концепция във висшето педагогическо образование вниманието е насочено и към иновациите, с което то е и част от случващото се през този период в Европа и САЩ.

Втори етап (1923–1945) – структурни и съдържателни аспекти

През 1923 г. се поставя началото на самостоятелното съществуване на специалност Педагогика в Историко-филологическия факултет на Софийския университет. Запазва се обособената през 1904 г. катедра Педагогика, която през 1924 г. се преименува в „Обща педагогика“, а създадената през 1921 г. катедра „Дидактика и методика на средните училища“ от 1924 г. се нарича „Дидактика и методика“.

В учебния план за специалностите, които се следват в Историко-филологическия факултет от 1925 г., дисциплините се диференцират в седем вместо в съществуващите дотогава шест направления:

1. Философия

2. **Педагогия**

3. История

4. География

5. Славянска филология

6. Класическа филология

7. Нова филология и литература, в което са обособени:

✓ романска филология

✓ германска филология, диференцирана на: а) немска филология и б) английска филология.

В учебния план е постановено, че в научно направление Педагогия, преди полагането на първи университетски изпит, студентите са длъжни да слушат лекции по следните учебни дисциплини: Педология, Обща психология, Педагогическа психология, Логика, Етика, Обща дидактика. Преди полагането на втори университетски изпит: Обща и експериментална педагогика, История на педагогиката, Методика, Училищна организация. Те са длъжни да вземат участие и в Упражненията в педагогическата лаборатория, Учебните упражнения в основното училище и образцовата гимназия, Семинарните упражнения. Освен това, „препоръчва се на студентите да слушат, без задължение да полагат изпит“, лекции по следните учебни предмети: Анатомия и физиология на човека (съкратен курс), Хигиена, Биология, Психопатология,

История на философията (до Кант или от Кант), Гносеология, Естетика, Народопсихология, Философия на религиите, Един дял от обща история, Един дял от сравнителна литературна история (Закон за университета и университетски правилници, 1925, 74–75).

В Програма за изпитите при Историко-филологическия факултет от 1925 г. в направление „Педагогия“ са посочени следните изпити:

Първи университетски изпит:

- Първа група: Педология, Психология, обща, индивидуална и педагогическа

- Втора група: Логика, Етика, Дидактика

Втори университетски изпит:

- Първа група: История на педагогиката и на българското образование, Обща и експериментална педагогика

- Втора група: Методика, Училищна организация.

В Програмата са посочени „изборните предмети“ (избираеми учебни предмети – поясн. мое – М.И.), които са: Анатомия и физиология на човека; Хигиена; Биология; Психопатология; История на философията (до Кант или от Кант); Естетика; Гносеология; Народопсихология; Философия на религиите; Един дял от обща история; Един дял от сравнителна литературна история; Социология (пак там, 66–67).

По отношение на избираемите предмети, фиксирани в учебния план, в Програмата е посочено, че изпит се полага с една от групите от първи или втори университетски изпит, паралелно с педагогическата дисциплина, във връзка с която е бил избран предметът. Изследователското проучване на отделните нормативни документи показва несъответствие между посочените „изборни предмети“, а именно – липсата в Учебния план и наличието в Програмата на предмета Социология. От друга страна, анализът на Програмата показва, че в отделните групи са обединени учебни дисциплини, които в Разписа на лекциите са обособени – например през летния семестър на учебната 1926/27 година проф. Хр. Негенцов чете лекции по История на педагогиката, а през летния семестър на учебната 1927/28 година лекции по История на българското образование. Друга особеност, която се наблюдава, е, че обединени дисциплини се преподават от различни преподаватели – например през зимния семестър на учебната 1926/27 година проф. Д. Кацаров чете лекции по Физическо и душевно развитие на детето, а проф. М. Герасков чете лекции по Педагогическа психология.

Тези недостатъци се преодоляват с промени в Програмата за изпитите въз основа на решение на Академическия съвет от 12 юни 1929 г. В Протокол № 33 на Академически съвет е посочено, че се взима решение за промяна в групите на изпитните предмети за първи и втори университетски изпит в направление „Педагогия“. Целта е само обособяване и разместване на досега предвидените изпитни предмети, тъй като в досега действащата Програма са

събрани заедно учебни дисциплини, които се преподават от различни преподаватели и за които съответно се поставят отделни оценки. В контекста на решението университетските изпити в конкретните групи стават:

Първи университетски изпит:

- Първа група: Педология, Обща психология, Педагогическа психология
- Втора група: Логика, Етика, Дидактика

Втори университетски изпит:

• Първа група: История на педагогиката, Обща педагогика, Опитна педагогика

• Втора група: Методика, Училищна организация, История на българското образование (Архив на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ф. 1, оп. 1, а.е. 50, л. 143–144).

Подробното проучване на Учебния план от 1925 г. показва, че след обособяването на самостоятелната университетска специалност Педагогика връзката между направленията „Философия“ и „Педагогика“ се запазва. От една страна, са конкретните учебни предмети „Логика“, „Етика“, които са от областта на философията, които студентите от специалност Педагогика изучават. От друга страна, по отношение на специалност Философия е посочено, че студентите са „длъжни да слушат през две полугодия лекции по един от следните предмети по избор, по който и ще полагат изпит“, като на първо място са определени лекции по: една част от педагогиката (История на образованието, Дидактика и История на педагогиката) (Закон за университета и университетски правилници, 1925, 73–75).

Правилникът и Програмата за изпитите в Историко-филологическия факултет, приети през 1934 г., потвърждават учебните предмети в първи и втори университетски изпит по отношение на „главната специалност“, но без обособяването на подгрупи (Правилник и програма за изпитите и учебен план за специалностите в Историко-филологическия факултет, 1934, 3–9). При избор на втора специалност Педагогика програмата за университетските изпити включва следните предмети:

- Обща педагогика с педология
- История на педагогиката с история на българското образование
- Педагогическа психология
- Дидактика.

Анализът на Правилника и приложената към нея Програма за изпитите показва взаимовръзката между специалностите Философия и Педагогика, което е обусловено от корелацията, която се наблюдава между двете научни области в целия период на научното изследване – 1888–1945 г. В нормативните документи е посочено, че в избора си на втора специалност студентите са „напълно свободни“, като при взет „основен предмет“ „Философия“ или „Педагогика“ студентът не може да вземе един от двата посочени като „второстепенен предмет“ (пак там, с. 8).

В приетия през 1938 г. Правилник за изпитите в Историко-филологическия факултет се наблюдава промяна относно учебните предмети в двата университетски изпита. Учебната дисциплина „Педология“ е поставена при втори университетски изпит, а „Обща педагогика“ преминава към първи университетски изпит.

Първи университетски изпит: 1) Обща педагогика 2) Обща психология 3) Педагогическа психология 4) Логика 5) Етика 6) Дидактика.

Втори университетски изпит: 1) Педология 2) Опитна педагогика 3) История на педагогиката (в основните ѝ моменти) 4) История на българското образование 5) Училищна организация 6) Методика (Архив на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ф. 1, оп. 1, а.е. 51, л. 43).

Посочените характеристики в организационен и съдържателен аспект на специалност Педагогика се запазват до 1945 г., когато настъпват промени в резултат на новата политическа и философска идеология.

Периодът 1923–1945 г. се характеризира с развитието на академични лекционни курсове в отделни области от педагогическата теория, както и поставяне началото на разработването на университетски курсове по методика на обучението по отделните учебни предмети. За цялостното им представяне и формирането на идея за спецификата на висшето образование в Софийския университет в изследвания период, въз основа на Разписите на лекциите, е направена реконструкция на учебен план в съвременен смисъл на понятието⁴. Той обхваща времевия отрязък 1934–1938 г., съобразно четиригодишния срок на обучение, и обвързва всеки лекционен курс с изискванията относно първи и втори университетски изпит.

Лекционните курсове заедно с упражненията към конкретни дисциплини, които се предлагат през периода 1934–1938 г. и се отнасят до двата университетски изпита, са:

- Педология (общ курс); Опитна педология; Обща педагогика; Опитна педагогика; Експериментална педагогика; Изследване на детето; Изследвания на детето; Възпитание на анормалното дете; Нови насоки в образованието; Дидактика на средношколското обучение; Увод в съвременната педагогика; Съвременната философия и образованието; Въведение в социалната психология (с оглед на педагогиката); Дидактически идеи от XVIII век до днес; Съвременни педагогически движения; Психология, възпитание и обучение на деца с неправилно развитие; Упражнения по дидактика и методика; Упражнения по изследване на детето; Учебни упражнения; Упражнения по изследвания на детето.

Лекционните курсове, които се отнасят само до първи университетски изпит, са:

⁴ Съвременният учебен план на университетска специалност съдържа конкретни учебни дисциплини, фиксирани за преподаване и респективно изучаване в определен семестър.

- Умствено развитие на детето; Образование и професионално напътване на детето; Педагогическа психология; Дидактика.

Лекционните курсове заедно с упражненията към конкретни дисциплини, които се отнасят само до втори университетски изпит, са:

- Анормалното дете – психологията му; Методика; История на българското образование; Измерване на умственото развитие на детето; Избор на професията; Методика на езиково-историческото обучение; Методика на математическото обучение; Училищна организация; Методика на наблюдателното (нагледното – поясн. мое – М.И.) обучение; История на дидактическите идеи и училищните системи; Теория на обучението; Методика на обучението по естествознание; История на педагогиката; Организация на обучението в съвременна Европа; Методика на формалното обучение; Психофизиологични основи на обучението; Теория на образованието; Методика на езиковото обучение; Държавата и образованието. Учебни упражнения и беседи; Упражнения по история на българското образование; Упражнения по училищна организация; Упражнения по история на педагогиката.

За цялостното представяне на университетските курсове в специалност Педагогика е необходимо да се посочи, че освен изведените лекционни курсове се предлагат и академични курсове по:

- ✓ Общопедагогически – Просеминар по обща педагогика – избрани въпроси; Ходегетика за основните и средните училища; Избрани социал-педагогически въпроси; Разбор на експерименталната дидактика на Лай; Активно образование; Учебни опити в училищата; Теория на образованието; Гимназиална ходегетика; Избрани въпроси от гимназиалната дидактика; Проблеми и форми на извънучилищното образование; Новото училище; Избрани проблеми из теорията на образованието.

- ✓ Психологически – Физическо и душевно развитие на детето; Психология и обучение на слаботалдарени и дефектни ученици; Психология и обучение на умствено закъснели и сетивно дефектни деца; Опитна детска психология; Емоционално и волево развитие на детето; Индивидуална детска психология; Детски типове; Детска психология – доучилищна възраст; Развитие на говора и мисленето у детето в доучилищна възраст; Развитие на детето; Характер и образование; Анормалното дете – възпитание и обучение.

- ✓ Историкопедагогически – История на педагогиката от XVII век до днес; Дидактиката от Песталоци до днешно време; Образованието в Австрия; Педагогическите идеи на Русо; История на дидактиката; История на дидактиката от Коменски насам.

- ✓ Управление на образованието – Теоретични основи на училищните системи; Училищни системи в чужбина.

- ✓ Методики – Методика на философската пропедевтика; Методика на природо-математическото обучение; Методика на техническото обучение в

основното училище; Методика на обучението по художествено-техническите предмети.

✓ Методология и методи на изследване – Методи на изследване в детската психология и педагогиката; Дидактически експерименти в училищата; Методи на педагогическото изследване; Методи на индивидуалната психология; Определяне умственото равнище – теория.

✓ Други – Обществена хигиена и индивидуална хигиена; Лична хигиена.

Паралелно с лекциите се провеждат и семинарни упражнения по отделните университетски курсове. През 1924 г., с обособяването на специалност Педагогика, окончателно се оформя Педагогическият институт към университета, който включва: Семинар по педагогия; Семинар по дидактика и методика; Лаборатория по експериментална педагогия и педология. В него се организират и провеждат различните упражнения по отделните учебни дисциплини, като в зависимост от проблематиката се реализират в обособените семинари. Те са:

✓ Упражнения по педагогика; Упражнения върху съвременни дидактически въпроси; Упражнения по дидактика; Упражнения по изследване на детето и опитна педагогика.

✓ Упражнения по детска психология; Упражнения по педагогическа психология; Упражнения по изследване на характера.

✓ Упражнения по дидактика. Разглеждане на дидактични произведения; Упражнения върху „Дидактика магна“ на Коменски.

✓ Упражнения по методика. Разглеждане на методични произведения и въпроси; Упражнения по специална методика.

✓ Упражнения по методи на педагогическото изследване; Упражнения върху методи на индивидуалната психология.

✓ Учебни упражнения в образцовата гимназия; Учебни упражнения в основното училище; Учебна конференция; Хоспитиране и беседи (Разпис на лекциите).

Многообразието на лекционните курсове е важен фактор за развитието и усъвършенстването на педагогическата теория в Университета. Това е особено показателно за направлението „Методология и методи на изследване“. Сравнителният анализ на университетските курсове през двата етапа от развитието на университетската специалност Педагогика показва, че се увеличава значението на психологията, а изцяло липсва семинар върху основното произведение на Йохан Фр. Хербарт – „Обща педагогика, изведена от целта на възпитанието“. Предпоставка за това е намаляване на влиянието на хербартианската концепция върху подготовката на бъдещите специалисти педагози. В началото на 20-те години на XX в. в България се разпространяват различни концепции от направлението на Реформаторската педагогика относно педагогическата наука и реформиране на училищата по посока на педоцентризма, самодейността, самоуправлението и засилване на експерименталната работа.

Една от тези концепции е за „свободното възпитание“, чийто най-ярък изразител е проф. Д. Кацаров. Експериментирането на нови методи на обучение и възпитание в контекста на направленията на Реформаторската педагогика се извършва и на университетско ниво в специално създадена лаборатория по експериментална педагогика под негово ръководство и с участието на проф. П. Цонев и проф. Хр. Негенцов. Теоретичните разработки са основи за усъвършенстване на самата научна област, което е от значение за развитието на университетската специалност Педагогика.

Законът за народното просвещение от 1921 г., в чл. 325, постановява организирането в гр. София на гимназия с педагогически отдел, в която под ръководството на професор по дидактика и методика студентите хоспитират и практикуват в продължение на една година. Въз основа на това Министерството на народното просвещение създава специален Стажантски институт с Образцова гимназия, предназначен за практическата педагогическа подготовка на студентите, които имат желание професионално да се реализират като учители, както и за „опити в областта на образованието“. Преподавателите в образцовото училище се назначават от Министъра на народното просвещение, след като се вземе мнението на съответните професори. По ценз, заплата и служебно положение те се приравняват към преподавателите в учителските институти. Един от тях се назначава от министъра на народното просвещение за директор (Закон за университета и университетски правилници, 1925, 21–22). До академичната 1924/25 година студентите осъществяват стажа си още по време на следването. Но според преподавателите в специалност Педагогика това решение се оказва натоварващо и не много ефективно. Затова възниква идеята практическата педагогическа подготовка на студентите да се извършва след като завършат висшето си образование. В Института се осъществява теоретична и практическа подготовка. Теоретичната подготовка, която се извършва през зимното полугодие, включва лекционни курсове, завършващи с полагането на изпити по: Педагогика, Обща психология, Училищно законодателство, Увод във философията, Обща дидактика и Методика на специалността. Същевременно стажантите хоспитират. През лятното полугодие е практиката, която се реализира по два начина: по групи или пред всички стажанти от специалността, когато са по-малко, в присъствието на съответните образцови учители и един професор, който води конференциите по общите лекции. В края на годината стажантите полагат изпит. Стажантският институт е организиран първоначално при Трета девическа, а по-късно при Трета мъжка гимназия и съществува до 1945 г. Административно Институтът заедно с Образцовата гимназия се ръководи от директор, а организационно и педагогически от „ръководен съвет“, който отначало се състои от директора и четирима професори, натоварени да ръководят института и да държат лекции по предвидените учебни предмети. Тези професори са: Спиридон Казанджи-

ев⁵, Петко Цонев, Христо Негенцов и Михаил Герасков. „Този съвет избираше образцовите учители из гимназиалния персонал в София и провинцията и ги представяше в Министерството за назначение“, пише Герасков (Герасков, М., 2016, 201–203). Стажантският институт дава общопедагогическа и специална практическа подготовка на студенти от различните специалности в университета, които са завършили семестриално четиригодишния курс на обучение в университета и искат професионално да работят като гимназиални учители.

Развитието на специалност Педагогика се осъществява от видни университетски преподаватели, които са получили своето висше образование в Германия и Швейцария и които със своята академична дейност поставят основите на отделни лекционни курсове, пренасят постиженията и иновациите на европейската университетска педагогика в България, адаптирайки я към нашата действителност, с което дават своя принос за усъвършенстването на българската педагогическата теория и практика.

Нормативната уредба на Софийския университет обособява следната структура: академически персонал, които се състои от професори (редовни, извънредни и хонорувани), редовни доценти и частни доценти (хонорувани и нехонорувани), както и спомагателен персонал – лектори и допълнителни преподаватели по технически предмети. Всяка катедра се заема от един редовен професор, който я ръководи, като към него има извънредни професори, редовни и частни доценти, броят на които се определя от Академическия съвет (Закон за университета и университетски правилници, 1925, с. 12). Тези постановления в нормативната уредба на Университета ограничават професионалния растеж, тъй като при наличието на един редовен професор не би могло да се осъществи издигането на един извънреден в редовен професор.

След откриването на Висшия педагогически курс (1888) първите преподаватели по педагогия и философия са **Йосиф Ковачев (1839–1898)** – извънреден преподавател по педагогика до 1898 г., и **Иван Георгов (1862–1936)** – първоначално извънреден преподавател, от 1892 г. редовен преподавател по философия и педагогия, а впоследствие редовен професор и ръководител на катедра „История на философията“ до 1934 г. От академичната 1898/1899 година чете лекции само по философските дисциплини.

Кръстьо Кръстев (1866–1919) от 1895 г. е редовен преподавател по философия, след което с малки прекъсвания работи като такъв до 1908 г., когато е избран за извънреден професор по философия. Той чете лекции по педагогика само един семестър – зимния на учебната 1899/1900 г.

⁵ Спиридон Казанджиев (1882–1951) следва философия в Софийския университет, след което продължава образованието си в Университета в гр. Лайпциг, в Германия, при Вилхелм Вунд. Защищава дисертация в университета в гр. Цюрих, след което става последователно доцент и професор в Софийския университет и работи в областта на психологията, философията, естетиката и логиката.

През 1899 г. **Петър Нойков (1868–1921)** е назначен за преподавател в Софийския университет, от 1900 е редовен доцент, от 1905 е извънреден професор, а от 1910 г. е избран за редовен професор, като в това си качество става първият български професор по педагогика. Ръководител на катедрата „Педагогика“ в периода 1910–1920 г. Два пъти е декан на Историко-филологическия факултет (1911–1912; 1914–1915).

Първоначално, в периода 1906–1908 г., **Никола Алексиев (1877–1912)** като учител в Първа мъжка гимназия в София е командирован за асистент по педагогика в Историко-филологическия факултет, от 1909 г. последователно е редовен асистент и по-късно частен доцент при катедра „Философия“, редовен доцент от 1910 до 1912 г.

Периодът 1923–1945 г. се характеризира с развитието на българската педагогическа наука и укрепването на позициите ѝ на академично ниво в съответствие с европейските тенденции в университетското образование. В Университета преподават някои от най-изявените български преподаватели.

През 1910 г. **Димитър Кацаров (1881–1960)** е назначен като асистент по педагогия при катедра „Педагогика“, от 1920 е редовен доцент, от 1923 – извънреден професор, а от 1930 г. редовен професор. От 1920 г. е ръководител на катедра „Обща педагогика“. Проф. Кацаров е декан на Историко-Филологическия факултет през периода 1928–1929 и 1938–1939 г. От 1947 г. е член-кореспондент на БАН.

През 1920 г. **Петко Цонев (1875–1950)** започва като асистент по експериментална педагогика, от 1921 г. е редовен доцент при катедра „Дидактика и методика“, от 1925 г. – извънреден професор, а от 1931 е редовен професор. От 1923 г. е ръководител на катедра „Дидактика и методика“.

През 1923 г. Съветът на Историко-филологическия факултет на Софийския университет избира **Михаил Герасков (1874–1957)** за частен хоноруван доцент при катедра „Дидактика и методика“. От 1924 г. е редовен доцент, а през 1927 е избран за извънреден професор в катедрата „Дидактика и методика“.

От 1922 г. **Христо Негенцов (1881–1956)** е асистент по обща педагогика, от 1923 г. е частен доцент, а от 1928 г. редовен доцент, от 1935 г. е извънреден професор към катедра „Обща педагогика“.

За кратък период **Никола Илиев (1877–1928)** е асистент при катедра „Обща педагогика“.

През 1938 г. като асистенти започват своята университетска кариера **Христо Николов (1889–1957)**, **Генчо Пиръв (1901–2001)**, а през 1943 г. към тях се присъединява и **Найден Чакъров (1907–1991)**⁶.

⁶ Данните са от Алманах на преподавателите от Софийски университет „Св. Климент Охридски“, т. I–III.

Академичен профил на студентите, завършили специалност Педагогика в Софийския университет през периода 1888–1945 г.⁷

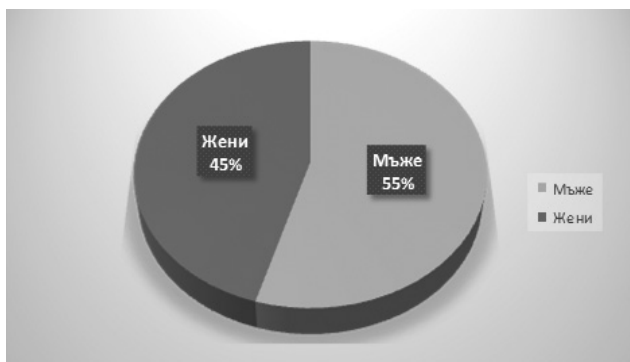
През 1974 г. е публикуван Алманах на всички студенти, завършили Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Неговото съдържание обхваща конкретни данни по отношение на име, дата и място на раждане на студента, специалност и година на дипломиране. Въз основа на това е възможно извеждането на цялостен профил на студента, завършил специалност Педагогика, в периода 1888–1945 г.

Първите студенти, които завършват в направление „Философия и педагогика“, се дипломират през 1897 г. Това са двама мъже – Гаврил Мечкоевски от с. Мечкуевци, СФРЮ, и Станю Пондев от с. Орозово (с. Розово), Старозагорски окръг. През следващата 1898 г. завършва само един студент, докато през 1899 г. броят на дипломираните се е вече 29. В следващите години броят им се непрекъснато се увеличава, като през 1900 г. достига 51 абсолвенти. В началния си период философско-педагогическото направление, а от 1904 г. интегрираната специалност Философия и педагогия се изучава само от мъже (140). След нормативните промени през 1905 г. завършват първите пет абсолвентки, които са: Неда Атанасова от гр. Ямбол, Мария Богданова от гр. София, Теодорица Михова от с. Дикилитах (с. Пробит камък), Разградски окръг, Мария Д. Стайкова от гр. Стрелча и Рада Стамболова от гр. Велико Търново. През следващите години броят на жените, завършили Педагогика, се увеличава.

Общият брой дипломирали се педагози през периода 1897–1945 е 980, от които 535 (55%) са мъже и 445 (45%) са жени. Тяхното конкретно разпределение и съотношението им спрямо техния пол е визуализирано на графика 1. Прави впечатление, че една от студентките – Слава Станева, е записана в Алманаха като завършила специалност Педагогия през 1918 г. и Педагогика през 1919 г. Особеност, която се наблюдава, е почти равният брой студенти от градове и села, като преобладават тези от малки населени места. Това е показателно, че в началото на XX в. Софийският университет се превръща в притегателен център за придобиване на висше образование.

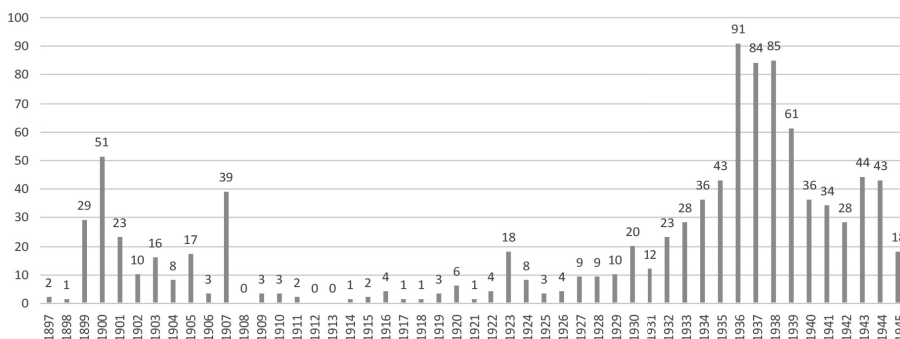
⁷ Тази част от изследването е осъществена със съдействието на Катя Димитрова и Елизабет Тодорова, студенти в специалност Педагогика, които направиха пълен списък и статистическа обработка на данните, включващ всички завършили специалността до 1945 г.

Графика 1. Общ брой дипломирани студенти и съотношението им спрямо техния пол



Изследваните данни показват различни колебания относно броя на дипломираните студенти. Между 1908 и 1922 г. броят на студентите е много нисък. Това е особено показателно през годините на войните (1912–1918). През 1908, 1912, 1913 г. няма нито един завършил студент по педагогика. Не се наблюдава обаче драстично намаляване на броя на абсолвентите през Втората световна война, когато в годините между 1939 и 1944 г. средно завършват около 40 човека. При проследяване на числата през отделните години се установява, че броят на студентите се увеличава, като през 1936–1939 г. наблюдаваме най-голям брой студенти, а именно: 1936 – 91; 1937 – 84; 1938 – 85; 1939 – 61 абсолвенти. Конкретно данните са представени на графика 2.

Графика 2. Брой дипломирани студенти през отделните години

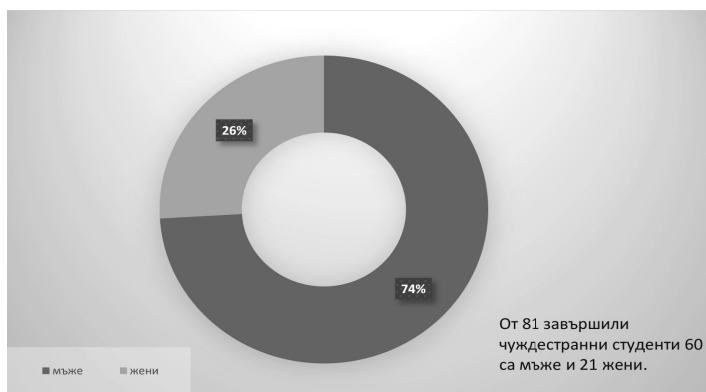


Анализът на данните позволява да се изведе и съотношението между абсолвентите мъже и жени, което конкретно за периода 1923–1945 г. е – жени (408), а мъже (341). През 1923, 1926 и 1933 г. съотношението между жени и мъже е равно. При проследяване на числата през отделните години се уста-

новява, че броят на жените абсолвентки през малко на брой години е значително повече от този на мъжете – през 1935 г. (13 мъже и 30 жени), 1936 г. (35 мъже и 57 жени), 1938 г. (35 мъже и 51 жени), но пък през 1909, 1910 и 1925 г. завършилите специалност Педагогика са само мъже по трима във випуск. В данните се наблюдават и випуски със завършили само жени, а именно – през 1915 – две, през 1917 – една, през 1920 г. – шест жени.

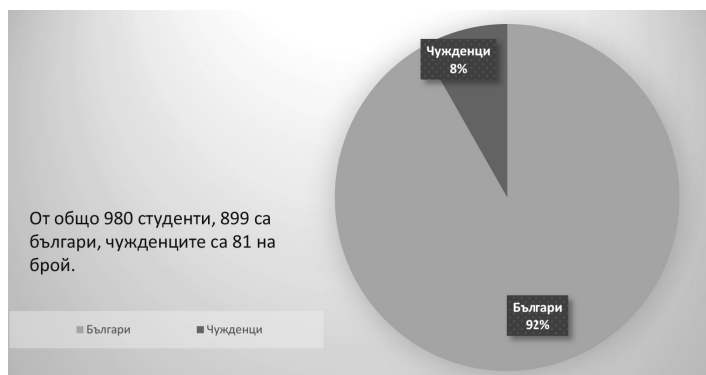
През изследвания период, 1888–1945 г., общият брой на чуждестранните студенти е 81, като от тях 60 (74%) са мъже и 21 (26%) са жени. Съотношението според пола на чуждестранните абсолвенти е представено на графика 3.

Графика 3. Съотношение според пола на чуждестранните абсолвенти



Съотношението български и чуждестранни студенти конкретно е: от общо 980 студенти 899 (92%) са български граждани и 81 (8%) са чужденци. То е представено на графика 4.

Графика 4. Съотношение български и чуждестранни студенти



Проследяването на конкретните данни показва, че чуждестранните студенти, завършили специалност Педагогика, са от следните държави: СФРЮ⁸ – 51 (62%); Гърция – 16 (20%); Турция – 6 (9%); Румъния – 4 (5%); СССР⁹ – 2 (2%); Швейцария – 1 (1%); Полша – 1 (1%). Тяхното конкретно разпределение е визуализирано на графика 5. Необходимо е да се отбележи, че всички студенти са със български имена, като не можем да изведем това твърдение с пълно основание за тези от тях, които са от СССР и Полша. Имената и родните места на абсолвентите от СФРЮ, Гърция, Турция и Румъния дават основание да се приеме, че те принадлежат към етническите българи от тези региони¹⁰.

Графика 5. Разпределение на чуждестранните студенти според месторождението им



Университетът не води официална статистика, която позволява да се проследи реализацията на завършилите специалност Педагогика в периода 1923–1944 г. Може да се предполага, че голяма част от абсолвентите заемат различни управленски позиции в отделите на Министерство на народното просвещение, а друга се реализират като учители. Сред тях са: Никола Ванков (1876–1948) – випуск 1900 г.; Тодор Самодумов (1878–1957) – випуск 1902 г.; както и университетските преподаватели проф. Генчо Пиръов (1901–2001) – випуск 1925 г.; проф. Найдено Чакъров (1907–1991) – випуск 1930 г.; проф. Гаврил Хрусанов (1906–1986) – випуск 1936 г.; проф. Жечо Атанасов (1919–2000) – випуск 1942 г.; проф. Елка Петрова (1919–2012) – випуск 1944 г. Те дават своя принос за развитието на университетското образование и на специалност Педагогика през следващия период, обхващащ втората половина на XX в.

⁸ Социалистическа федеративна република Югославия.

⁹ Съюз на съветските социалистически републики.

¹⁰ Сред градовете са: Босилеград, Цариград, Кукуш, Одрин, Струмица, Скопие, Тулча, селища от Егейска Македония и Беломорска Тракия.

Структурно-съдържателен профил на университетската педагогика в Лайпцигския университет (1814–1945)¹¹

Университетската педагогика в структурата на Университета

Университетът в Лайпциг възниква през 1409 г., когато в резултат на сложните политико-икономически, религиозно-културни и обществено-социални процеси 369 студенти и бакалаври, заедно с 46 магистри и доктори, в знак на протест срещу погазване на автономията и нарушаване на вътрешно университетските порядки напускат университета в Прага. Те отправят незабавно молба до маркграф Фридрих IV да създадат свой университет, като желанието е подкрепено, а месец по-късно потвърдено и от папа Александър V. Alma mater Lipsiensis се основава, както и повечето средновековни университети, на т.нар. конституция на нациите (действа до 1830 г.), според която студентите и преподавателите са диференцирани в „нации“ (в случая 4 – майсенска, саксонска, баварска и полска) и на различни колегии (например на професорите), от които на реципрочен принцип се избира и ректорът. От съдържателна гледна точка лекции се четат в артистичния факултет, който е пропедевтичен и в който се изучават 7-те свободни изкуства, в теологическия, медицинския и юридически факултети. През 1589 г. се променя университетският правилник, според който магистрите и докторите получават званието „професор“, а артистичният факултет придобива правото да хабилитира. Едва през 1831 г., след промяна на конституцията в кралство Саксония, в рамките на което се намира Университетът, се провежда реформа, с която се отменя старият университетски ред – на нациите, на колегиите и на фондовете, както и на многобройните привилегии. Създават се факултетите – теологически, юридически и медицински, макар и те да съществуват от самото основаване на Университета, а на мястото на артистичния факултет се обособява философският, който обаче присъства официално с това наименование едва от 1874 г. В научен план Alma mater Lipsiensis се трансформира от „universitas scholastic“ в „universitas litterarum“, а във финансов – от частен в държавен, с което се поставя началото на нов период в неговото развитие (по-подр. в: Krause. 2003, 23–29, р. 107 и сл.).

Първата лекция по педагогика в Университета се изнася през 1796 г. на тема: „Технико-практическото възпитание“ и е в контекста на подготовката на учители за народните училища. През 1809 г., по повод 400 г. от създаването на Алма матер, както и с нарастване на необходимостта от специализирана, педагогическа подготовка на учителите от горната училищна степен, се прокламира необходимостта от създаване на Педагогически семинар, като и

¹¹ Тази част от изследването е разработена от проф. дпн Албена Чавдарова.

от учредяване на редовна професура по педагогика, за която Саксонското министерство дава своето разрешение, но това се реализира едва през 1862 г.

За първи път през академичната 1814/1815 година се публикува и официалният разпис на предлаганите лекции в Университета, в който четените курсове са разпределени в две основни подразделения:

(1) *Общи и въвеждащи науки*, към които има две направления: на рационалните (философски и математически) и на емпиричните науки (природонаучни – физика, химия, ботаника, антропология и др.; исторически – история, география, близкотоизточни, класически и нови езици; военни), и

(2) *Факултетни науки*, към които се отнасят лекционните курсове, предлагани в теологически, юридически и медицински факултети (Vorlesungsverzeichniss WS 1814).

През зимния семестър на 1814 г., в рамките на практическата философия, и по-специално в нейната приложна част, се предлага и лекционен курс по Дидактика и педагогика, който в следващите няколко семестъра се трансформира в Педагогика и Народно-училищно обучение.

През летния семестър на 1817 г. се осъществява промяна в структурирането на предлаганите лекционни курсове, като тези от първото подразделение, на Общите и въвеждащите науки (1), се обособяват в „Науки за общо образование“ със следните направления: (А) филологически науки (групи: близкотоизточни, класически и нови езици) и (Б) реални науки (групи: *философия*, математика, природознание, история и науки за държавата). Лекционните курсове по педагогика се обособяват в самостоятелна подгрупа, която е включена в рамките на философията заедно с обща философия, антропология, емпирична психология, теоретична философия (логика и метафизика), естетика, практическа философия и др. (пак там, SS 1817).

Това структуриране се запазва само за един семестър, като от зимния семестър на 1817 г. се налага ново прегрупиране на лекционните курсове, което засяга основно философията. Тя остава в направлението на реалните науки (Б), а четените лекции се обособяват в нови самостоятелни подгрупи, а именно: фундаментална философия, история на старата философия, теоретична философия, естетика, практическа философия (учение за религиите, учение за морала, учение за правото) и емпирична психология или психологическа антропология. Педагогиката вече не е отделно диференцирана, а е включена в рамките на психологията с обединеното название „Педагогика и дидактика“ (пак там, WS 1817).

През летния семестър на 1818 г. отново се прави промяна в групирането на лекционните курсове, като в рамките на направлението „Реалните науки“ заедно с философията, математиката, природните, историческите и науките за държавата се обособява още една самостоятелна група, тази на антропологическите науки. В нея предлаганите лекционни курсове са по „Естествена история на човешките общества“, „Емпирична психология“ и *Педагогика и*

дидактика. Това разпределение в основни линии се запазва до зимния семестър на 1820 г., когато в рамките на „Науки за общо образование“ отпадат двете направления (филологически и реални науки) и се обособяват отделни направления като филология, философия, антропология и психология, математика, физика, икономика, история, география и статистика и др. Педагогиката се формира като самостоятелно направление, в рамките на което се предлагат два лекционни курса: Дидактика и педагогика, и Дидактика и педагогика с практически упражнения (пак там, WS 1820).

През летния семестър на 1821 г. отново има промяна в групирането на науките и предлаганите лекционни курсове. Този път, извън Факултетните науки (теологически, медицински и юридически) се обособява подразделението на „Науките във философски факултет“, макар и официално той още да не е създаден. Към тази група се отнасят направления като езикознание, математика, природознание, философия и др., като и *педагогика*, в рамките на която се предлагат три лекционни курса (пак там, SS 1821). През зимния семестър на 1821 г. се осъществява поредното прегрупиране на предлаганите курсове, при което отново се създават две направления – езикознание и филология (1) и реални науки (2), като в рамките на второто са следните научни групи: философия, математика, астрономия, физика, експериментална химия, история, статистика и антропологична психология. Тук е и Педагогика и дидактика с два лекционни курса (пак там, WS 1821).

Следващата промяна е през зимния семестър на 1823 г., когато названията на двете подразделения се променят и лекционните курсове се групират в: (1) Общи науки и (2) Факултетни науки. Това се налага поради факта, че все още не е създаден Философски факултет и няма как названието да присъства в официалния лекционен разпис. Към „Общите науки“ (1) се създават следните направления: филология, математика, философия, история и природознание (физика и химия). В рамките на „Философията“, в нейната приложна част, има и група „Педагогика и дидактика“, в която са включени пет лекционни курса (пак там, WS 1823). В следващите академични години съществена промяна не настъпва, само от летния семестър на 1825 г., в резултата на осъществена вътрешна диференциация в направлението „Философия“, педагогиката, или в комбинация с дидактиката, вече е част от „Отделни дялове на философията“, която заменя групата на „Приложна философия“. Преструктурирането на философското познание се отразява и по-късно при разполагането на педагогическата наука в набора от лекционни курсове (пак там, SS 1825).

От летния семестър на 1841 г. направление „Философия“ се назовава „Философски науки“ и включва две групи: „Система на философията“, към която спадат предлаганите дисциплини в областта на педагогиката, и „История на философията“ (пак там, SS 1841). През 1843 г. в Саксония се въвежда задължение за всички кандидати за учители от горна училищна степен да посещават лекции по педагогика (в Бавария това става през 1824 г., а в Прусия –

1826 г.), както и да полагат изпит (в Бавария изпит се въвежда през 1809 г., в Прусия – 1810 г.) (Handbuch..., 1987, Bd. III, p. 255). Това предизвиква дълги дебати между теологическия и философски факултет и едва през 1844 г. университетските власти постановяват, че педагогиката и дидактиката ще бъдат в компетентностите на Философски факултет.

Посочената конфигурация се запазва до 1866 г., когато официално се създава „Педагогическият семинар“¹². Причината за неговото откриване е, че от 1848 г. със специален правилник на кралство Саксония, а преди това и в други немски държави като Прусия, Тюрингия, Хесен и др., се въвежда още един изпит за всички, които искат да упражняват учителска професия, както и една година задължителна практика (т.нар. Probejahr). Това предполага определена педагогическа теоретическа и практическа подготовка, която обаче не е регламентирана. Университетите сами следва да определят какви лекции да предложат на своите студенти, които биха желали да положат изпит, за да преподават в горната училищна степен. Десет години след въвеждането на Правилника Министерството констатира, че голяма част от гимназиалните учители и всички народни учители (1–8 клас) нямат такава подготовка, което е в нарушение на Закона. Ето защо то препоръчва на Университета да създаде условия за реализирането на разпоредбите. В този контекст през 1861 г. Туискон Цилер (1817–1882), който е извънреден професор по педагогика в Лайпцигския университет, открива частен Педагогически семинар с Опитно училище, който е подкрепен финансово от учреденото за целта „Училищно дружество“ (по-подр. в: Beyer, 1897) и който е по образец на Йенския университетския педагогически семинар, ръководен тогава от К. Ф. Щой (1815–1885) и създаден по същата причина (Чавдарова, А., 2004).

Остава открит въпросът за т.нар. народни учители, които до този момент не се допускат до академично образование и за които Министерството на културата в кралство Саксония постановява (1.07.1865 г.), че те могат да учат в Университета само ако са завършили с отличие учителски семинар¹³,

¹² Педагогическите семинари са организационно самостоятелни структури, които се създават в редица европейски университети през XIX в. и които имат за цел да осъществяват педагогическата (теоретична и практическа) подготовка на студентите, желаещи да получат учителска правоспособност след полагане на изпит.

¹³ През разглеждания период подготовката на учителите в кралство Саксония (съществува самостоятелно до 1871 г.), както и в редица други самостоятелни кралства (Прусия, Бавария) се осъществява диференцирано. За учителите, които преподават в т.нар. народно училище (1–8 кл.), се осъществява подготовка в учителски семинари, които имат продължителност три години (2 г. теоретична подготовка и 1 година практика) след гимназия, а за тези, които нямат матура – продължителността е по-голяма и се осъществява в т.нар. препарандии. В Саксония числото на учителските семинари нараства значително през втората половина на XIX в., когато в края на века те са 20 (Sandfuchs, 2004, 14–37). За учителите от горна училищна степен се изисква университетско образование, както и полагане на изпит за придобиване на учителска правоспособност.

работят като учители и имат желание да израстват кариерно, т.е. да станат гимназиални учители. Тази разпоредба не се приема от университетските власти, но след дълги дебати и компромиси се постановява да се открие *Педагогически семинар* към Философски факултет. За целта, няколко години по-рано (1862), се учредява и редовна професура по педагогика, а заемащият тази длъжност трябва да ръководи и Семинара (Festschrift..., 1909, Bd. 4/1, p. 136). По този начин педагогиката се обособява в самостоятелно структурно звено, в рамките на което се обучават не само началните учители, но и всички желаещи студенти от различните специалности на Философски факултет – филология, философия, математика, история и др.

През 1893 г. се осъществява промяна в статута на Педагогическия семинар. Повод за това става смъртта на ръководителя на Семинара, проф. К. Мазеус (1818–1893), и искането на Философски факултет, от една страна, за преобразуване на неговата редовна професура по педагогика в интегрирана, по педагогика и философия, а от друга, като последица от трансформацията, да последва и промяна в името на Семинара, т.е. да се нарича Философско-педагогически. Определя се, че практикантите ще слушат един семестър лекции по философия и един семестър по педагогика. На основата на първоначалния замисъл на Семинара участниците в него следва да са предимно народни учители, които в резултат на министерското постановление са допуснати да учат в Университета и да завършат висше образование по направлението философия/педагогика. Статистиката показва, че през този период 48 от участниците в Семинара са учители педагози и 24 студенти по немска и други филологии (пак там, с. 140).

След обединението на Германия през 1871 г., в контекста на уеднаквяване на педагогическата подготовка в цялата държава и възприемането за образец модела на Прусия, провинциалното министерство на Саксония постановява, че Семинарът трябва да осъществява *практическата* педагогическа подготовката на *всички студенти* от Университета, които желаят да придобият учителска правоспособност, за да преподават в горна училищна степен. Това разпореждане не се приема с особено задоволство от Университета като едва през 1894 г., пак по настояване на Министерството, Философски факултет изготвя правилник, с който се създава „Кралски практико-педагогически семинар в гр. Лайпциг“, започнал да функционира от началото на 1895 г. В него практикантите, в зависимост от базовата си подготовка, ще наблюдават „образцови“ уроци по три групи предмети (стари и нови езици, математика и природни науки) и ще изнасят „пробни уроци“ в една от определените за целта градски гимназии. Независимо че в Семинара се поставя акцент предимно върху практическата подготовка на бъдещите учители, което от своя страна е свързано с въвеждането на втори задължителен изпит за придобиване на учителска правоспособност, трябва да се подчертае, че с неговото откриване се прави следващата значима крачка за институционализирането

на университетската педагогика при това с активната държавна и финансова подкрепа (Festschrift, 1909, t. 4, 142–144).

През следващите няколко години се провеждат редица структурни реформи в Лайпцигския университет, на основата на които в рамките на Философски факултет се създават редица семинари, институти и колегиуми, които отразяват не само голямото многообразие на научни направления в него, но и отговарят на потребностите на все по-интензивно развиващата се обществена практика. В този смисъл университетската педагогика е представена от два семинара: Кралски философско-педагогически семинар с директор проф. Й. Фолкелт (1848–1930), който под ръководството на проф. Е. Шпрангер (1882–1962) се трансформира през 1911 г. в Кралски философски семинар, и Кралски практико-педагогически семинар. Това разделение по същество отразява диференциацията на практическата и теоретична подготовка на кандидатите за учители в горна училищна степен.

Следващата промяна в институционализирането на педагогиката в Лайпцигския университет е следствие на краха на Германския райх след Първата световна война и създаването на т.нар. Ваймарска република (1919), чрез която се отхвърля монархическата форма на управление. През 1920 г. Философски факултет се разделя структурно, като се създава Философски факултет I – Филолого-исторически отдел, и Философски факултет II – Природо-математически отдел. До 1945 г. всички звена в областта на университетската педагогика са част от структурата на Филолого-историческия отдел.

Като последица от политическите промени двата „кралски“ семинара – Философският и Практико-педагогическият – се обединяват в „Институт по възпитание, обучение и изследване на младежта“, но всеки един от тях запазва своята самостоятелност под формата на отдели (Krause, 1996, p. 19). През 1923 г. се открива още един отдел към института – Семинар за свободно народно образователно дело, който се явява форма на народен университет за „професионализиране на работата на учителите и тяхната методическа компетентност“ (Heller, 1924, p. 157). Семинарът е закрит през 1932 г., от една страна, поради финансови затруднения, а от друга, че не може да отговори на високите очаквания към такава институция (UAL Phil. Fak. B1/14, B1. 17–26). Първоначално Институтът се оглавява от проф. Шпрангер, но след като той се премества в Берлинския университет, от 1920 г. негов директор става Теодор Лит (1880–1962).

Съществен тласък в развитието на педагогиката в Лайпцигския университет дава гласуваният през 1923 г. от парламента на провинция Саксония Закон за обучението на народните учители, в който се казва, че всички учители (1–8 клас) ще „получават своята научна подготовка в университета в Лайпциг и в Техническото висше училище в Дрезден, а практическата – в прилежащите към тях педагогически институти“ (Gesetz, 1923). По този начин се дава възможност на учителите, които нямат висше образование, да го получат

по т.нар. втори образователен път. Според закона тези функции следва да се осъществяват от Практико-педагогическия семинар, който по силата на този нормативен акт придобива самостоятелност. През академичната 1931/1932 година семинарът се преименува в „Институт за практическа подготовка на учители от горна училищна степен“, като под това название запазва своето съществуване до 1945 г., а в съдържателен план се специализира в практическата подготовка на гимназиалните учители. Осъществената промяна по същество ограничава функциите на Института като цяло, който остава само с един отдел – Философският, който през декември 1933 г. се трансформира във Философско-педагогически институт с директор Теодор Лит.

През периода 1933–1945 г. структурните промени продължават в контекста на провежданата от Националсоциалистическата германска работническа партия (НСГРП) политика на „тотално възпитание“, която обхваща предучилищното, училищното и извънучилищното образование и намира своята научна конкретизация в развиване на „определени направления“ на университетската педагогика като „национална педагогика“, „политическа педагогика“, както и в преосмисляне на образованието и квалификацията на учителите от всички степени на образователната система. В този аспект са и незабавните промени, които се осъществяват в Лайпцигския университет особено след приемането през 1933 г. Закон за възстановяване на професионалната държавна служба, според който всички държавни служители, включително и университетските преподаватели, които „нямат чист арийски произход“ (§3) и които не „подкрепят безрезервно националната държава“ (§4), могат да бъдат освободени от длъжност или преждевременно пенсионирани. Тъй като тези разпоредби засягат 11,8% от преподавателите, част от които и по педагогика (по-подр. в: Lambrecht, 2006), на 11 ноември 1933 г. по инициатива на 100 лайпцигски професори и подкрепено от над 900 от цяла Германия се излиза с възвание (публикувано на английски, френски, испански и италиански език) към образования свят за защита на науката. Сред подписалите декларацията е целият Философско-педагогически институт (Bekanntnis..., 1933, 130–131), което създава редица проблеми на неговия директор Т. Лит. Той реагира остро и на писмото, изпратено от Саксонското министерство на народното образование, за „активно включване на всички ... преподаватели в националсоциалистическото движение“, като отговаря, че „се отказва от указанияте в писмото действия с пълното съзнание за последствията“, а относно преподавателите в ръководения от него институт, посочва, че те са „зрели мъже и знаят какво трябва да правят за народа и държавата“ (UAL, Phil. Fak. E56, Bl. 60). Конфликтите на Т. Лит с властта продължават, което довежда и до заявеното от него предсрочно пенсиониране през 1937 г. Овакантеното място на професор по педагогика остава свободно, а Философско-педагогическият институт се ръководи през следващите две години последователно от професорите Алфред Гелен (1904–1976), Херман Шнайдер (1874–1953) и Ханс-Георг Гадамер (1900–2002), след

което през 1939 г. се закрива окончателно. На негово място се открива Психолого-педагогическият институт, който в структурно отношение се явява подразделение на Института по психология, а негов директор става Ханс Фолкелт (1886–1964). До 1945 г. повече структурни промени не се осъществяват.

През разглеждания период, независимо от сериозното присъствие на педагогиката чрез различните свои институции в цялостната структура на Лайпцигския университет, следва да се посочи, че от гледна точка на академичен състав тя не е представена напълно самостоятелно. Единствената редовна професура по педагогика е тази на К. Мазиус, която съществува до 1893 г., след което само за една година се съвместява от Е. Мойман. Професори като Т. Цилер, Г. К. Екщайн и Р. И. Рихтер, които в продължение на десетилетия осъществяват четенията по различните педагогически дисциплини, са в качеството си на „извънреден професор“, което означава, че нямат право да ръководят катедра, да имат научни сътрудници, да участват в комисии за получаване на докторска степен и за хабилитиране. Най-много са професорите, които съвместяват двете направления – философия и педагогика, като към тази група са: П. Е. Барт, Е. Шпрангер, Т. Лит, Х. Шнайдер. От 1939 до 1945 г. съществува професура по национална (националсоциалистическа) педагогика и психология на развитието, която се съвместява от Х. Фолкелт. Голяма част от професорите, които четат лекционни курсове по педагогика, са само в направление философия, а това са: К. Пьолиц, Л. А. Щрюмпел, М. В. Дробиш (и двамата ученици на Й. Хербарт), Й. Фолкелт, Е. Бергман.

Прегледът на академичния състав показва, че независимо от голямото значение, което Саксонското просветно министерство отдава на педагогиката в качеството ѝ на теория и практика за подготовката на бъдещите учители, учредяването на катедра, респективно професура по педагогика, не е трайна тенденция в институционализирането на педагогическото научното познание. Затова в голяма степен допринася и ръководството на Философски факултет, което се противопоставя на запазването на самостоятелната катедра по педагогика, тъй като в неговите академични среди продължава да се застъпва тезата, че педагогиката не е самостоятелна наука, а само помощна в контекста на учителската подготовка.

Университетската педагогика и нейните съдържателни аспекти

През изследвания период, от 1814 до 1945 г., педагогиката в университета в Лайпциг се развива, от една страна, в контекста на научните тенденции, които през XIX в. са силно доминирани от хербартианството, а през първата половина на XX в. от реформените идеи, течения и движения, в това число и на националсоциалистическите (1933–1945), а от друга – на утвърждаването на цялостна система от теоретични и практически знания и умения, които да са съставна част от педагогическата подготовка на учителите от различни-

те степени на образователната система. В този смисъл в своето историческо развитие, от гледна точка на съдържателните си аспекти, университетската педагогика в Лайпциг преминава през няколко етапа:

(1) Теоретично структуриране на педагогиката и в частност на дидактиката по отношение на подготовката на учители за горна училищна степен с акцент върху практическата методическа подготовка. Основни представители са: К. Крузе (1753–1827), Фр. В. Линднер (1779–1864), Г. Плато (1803–?).

Първите лекционни курсове по педагогика, които се предлагат в Университета, са на К. Крузе, който 1814 до 1826 г. е преподавател по исторически помощни науки, но чете и курс по „Педагогика и дидактика“, както и води упражнения в рамките на практическата подготовка на учителите по история. Неговите лекции са по-скоро информативни и се основават на професионалния опит, който той има като училищен директор, както и на усилията да разработи няколко методически ръководства по история (ADB, т. 17, р. 262).

В по-голяма степен, от съдържателна гледна точка, през този период педагогиката се развива от Фр. Линднер, който в продължение на 50 години работи в Университета – първоначално като извънреден професор по философия, а от 1825 до 1864 г. като извънреден професор по катехетика и педагогика. Неговите лекционни курсове са свързани предимно с подготовката на учители по теология, като паралелно със знания по различните дялове на теологията студентите слушат лекции и по: педагогика, педагогика и дидактика, история и теория на педагогиката, дидактика и методика, организация на училището и училищния надзор, методика на преподаването по катехетика, религиозна педагогика и др. (Vorlesungsverzeichnis ... Lindner) В своите педагогически възгледи Линднер е привърженик на идеите на Й. Х. Песатолоци, дори основава дружество на приятелите на неговата възпитателна система. Той налага, в противовес на тогава разпространения „сократов метод“, генетично-историческия метод при преподаване, като го прилага и в качеството си на учител. Линднер публикува и много учебни книги, които не само се ползват в основните училища на Саксония, но и се изучават от неговите студенти (ADB, т. 51, 737–738).

Друг представител на университетската педагогика е проф. Г. Плато, за когото има твърде оскъдна информация, но който чете лекции от 1824 до 1852 г. по: педагогика, педагогика и дидактика, правила на възпитателното изкуство, дидактика, въведение във възпитателното и обучително изкуство за домашни учители, история на педагогиката, практически упражнения по преподаване на катехетика.

В обобщение, през първия етап от развитието си университетската педагогика е ориентирана към подготовката основно на учители по теология, като предлаганите лекции са от областта на общата педагогика и дидактика, както и на методиката по преподаване на учебния предмет религия.

(1) Легитимиране на университетската педагогика, както и формиране на цялостна система от педагогически научнотеоретически знания и прак-

тико-методически умения за подготовка на учители от горна училищна степен и за професионалното израстване на т.нар. народни учители. Този етап е доминиран от хербартианската педагогика, а основни представители са: Т. Цилер (1817–1882), Фр. А. Екшайн (1810–1885), К. В. Мазиус (1818–1893), Л. А. Щрюмпел (1812–1899), П. Е. Барт (1858–1922), Й. Фолкелт (1848–1930).

Началото на този етап се поставя от М. В. Дробиш (1802–1896), който не само познава добре идеите на Й. Хербарт, но и чрез своите лекции и публикации ги прави достояние на научната общност в кралство Саксония. Неговите заслуги са и в областта на педагогиката, като в качеството си на декан на Философски факултет се застъпва за легитимирането на университетската педагогика и за въвеждане на лекционни курсове в това направление. Идеите му се развиват от Л. А. Щрюмпел, който защитава дисертация при Хербарт и който в продължение на повече от 20 години, от 1871 до 1899 г., чете лекции по педагогика, теоретична педагогика, обща педагогика, педагогическа психология, педагогическа патология, както и по философия, логика, метафизика и психология, които са изцяло в духа на хербартовите възгледи.

Най-голям принос за развитието на университетската педагогика, както и за това „педагогическото образование“ на учителите да се осъществява в академична среда, има Т. Цилер. На основата на „общата педагогика“ на Хербарт, както и на систематизирания опит на К. Ф. Щой в създадения и ръководен от него Университетски педагогически семинар в Йена, Цилер разработва цялостен модел за подготовка на гимназиални учители, при който практикантите (до 1882 г. са общо 367) в „определен порядък“ осъществяват своята теоретична подготовка чрез слушане на лекции по педагогика („теоретикум“), наблюдават и хоспитират чрез „критична рефлексия“ („конференция“) и накрая, чрез изнасяне на „пробни уроци“ в Опитното училище, прилагат на практика наученото („практикум“) (Ziller, 1884, p. 175). По този начин Цилер се противопоставя на разпространеното до тогава в академичните среди становище, че педагогиката е само „приложно изкуство“, като чрез своите лекции, практическа работа и публикации доказва неделимата връзка между научно-теоретичните постановки и практико-приложните дейности. Чрез основаното от него „Дружество за научна педагогика“ (1868), както и чрез издания Годишник (1869), който става централен печатен орган за публикуване на материали с широк тематичен спектър от областта на етиката, психологията, педагогиката, дидактиката, методиката и образователната политика, Цилер превръща университета в Лайпциг в „мека на научната педагогика“, както и в „крепост на хербартианството“ за цяла Европа¹⁴.

Цилер чете лекции по обща педагогика, увод в общата педагогика, гимназиална методика, етика, психология, както и води упражнения (наблюда-

¹⁴ След смъртта на Цилер Университетът в Йена продължава да развива педагогиката и се превръща в следващ център на хербартианството.

ния и хоспитиране) в Семинара (Vorlesungsverzeichniss ... Ziller). Той издава редица педагогически произведения, в които интерпретира хербартовите възгледи: „Въведение в общата педагогика“ (1856), „Управлението на децата“ (1857), „Основополагане на учението за възпитаващото обучение“ (1865, 1884), „Обща философска етика“ (1866), „Книга за Лайпцигския семинар“ (1874), „Лекции по обща педагогика“ (1876, 1884), които се ползват не само от студентите, но и от учителите.

Паралелно с Т. Цилер в Университета работи и проф. Екщайн (извънреден професор по педагогика от 1863 до 1885 г.), който ръководи практическата подготовка на студентите в Педагогическия семинар, както и чете лекции по гимназиална педагогика (Vorlesungsverzeichniss ... Eckstein). Той е директор на училището „Св. Тома“¹⁵, по това време една от най-реномираните хуманитарни гимназии с музикална подготовка в Германия, където се осъществяват наблюдението, хоспитирането и „пробните уроци“ на бъдещите учители. Проф. Екщайн е председател на изпитната комисия за придобиване на учителска правоспособност, което допринася за това, практикантите да получат добра специализирана и целенасочена подготовка (Professorenkatalog ... Eckstein).

Едно от големите имена в областта на университетската педагогика през този период е това на проф. Мазииус, който чрез протекцията на саксонския министър на образованието в продължение на 30 години, от 1862 до 1893 г., е единственият редовен професор и ръководител на катедрата по педагогика. Това не се приема доброжелателно от педагогическата колегия, като се има предвид, че и Цилер, и Барт, а в голяма степен и Екщайн по това време са утвърдени имена в областта на педагогическата теория и практика и имат не само богата академична, но и научно-публикационна дейност (по-подр. в: ADB, Bd. 52, 1906, 226–230). Усилията на Мазииус са насочени към утвърждаването на педагогиката като университетска наука, равнопоставена на останалите научни области. Той чете лекции по история на педагогиката, обща педагогика, обща и специална дидактика, училищно законодателство, теория на възпитанието, както и води упражнения по методика (наблюдения и хоспитиране) в ръководения от него Педагогически семинар (Vorlesungsverzeichniss ... Masius). В научно-съдържателен план лекциите на проф. Мазииус са в контекста на хербартианското разбиране за отделните дялове на педагогическата наука, както и за ролята и мястото на педагогиката при подготовката на учителите (пак там). Той няма публикации по педагогика, има издадени няколко учебника по природознание, география, както и хрестоматия по римска литература (Professorenkatalog ... Masius).

¹⁵ Училището (Thomasschule) е основано през 1212 г. и е едно от най-старите и реномирани училища в Германия включително и до днес. Международна известност получава чрез своя кантор – Й. С. Бах (по-подр. в: Mezger, 1963).

В духа на хербартианската педагогика са и лекциите на извънредния професор по философия и педагогика Е. Барт (от 1890 до 1914 г.): история на педагогиката; съвременни педагогически въпроси; основни компоненти на теорията на възпитанието и на дидактиката, изведени от психологическа гледна точка; философски семинар – за практическа подготовка на учители по философия (*Vorlesungsverzeichniss ... Barth*). В своите педагогически публикации като „История на възпитанието от социологическа и духовно-историческа гледна точка“ (1911), „Елементи на учението за възпитание и обучение“ (1906), „Етическо насочване на младежите – основи на едно систематично морално обучение“ (1919) Барт надхвърля рамката на хербартианското разбиране за възпитанието, като го поставя в тясна връзка с етапите на общественото развитие.

Един от най-значимите представители на университетската педагогика от този период е проф. Й. Фолкелт. Макар и да работи изключително в областта на философията, като развива собствена теория за познанието на основата на критическата метафизика, както и за утвърждаването на естетиката, той чете лекции и по обща педагогика и история на педагогиката. В ръководения от него Философско-педагогически семинар учат и много българи, след които са Иван Шишманов, Беньо Цонев, Александър Балабанов, Ал. Теодоров-Балан, Никола Алексиев и др. При проф. Фолкелт пише и защитава своята дисертация бъдещият проф. Нойков, на когото той изказва специална благодарност и признателност в края на своя труд.

(3) Конструирание на реформени идеи и течения, от една страна, в контекста на изграждане на педагогическото познание на широка експериментална основа, т.нар. експериментална педагогика, от друга – на културно-историческа чрез извеждането на духовно-научната и херменевтична педагогика и от трета – на идеологическа и политическа – национална (националсоциалистическа) педагогика. В първото направление основни представители са В. Вунд (1832–1920), Е. Мойман (1862–1915), във второто – Е. Шпрангер (1882–1963) и Т. Лит (1880–1962), а в третото – Х. Шнайдер (1874–1953) и Х. Фолкелт (1886–1964).

В края на 90-те години XIX в. в Германия, в резултата на формираното реформаторско педагогическо движение, насочено „към детето“, се поставя въпросът за мястото и ролята на педагогиката. До този момент тя се налага предимно като рефлексивна и систематизирана наука по отношение на професионалната подготовка на учителите, а „общата педагогика“ на Хербарт като единствено релевантна, „научна“, общовалидна „нормална наука“. Това първоначално играе положителна роля за утвърждаването на университетската педагогика, но в последствие се оказва препятствие, което въпреки опитите на представителите на „късното хербартианство“ (В. Райн, О. Вилман) не може да бъде преодоляно. Съществуващата педагогика е силно спекулативна и нормативна и в този смисъл тя не може да отговори на бързо променящи се реалности, не може да предложи нови модели за възпитание и образование

през призмата на училището, което вече е поставено в динамични обществено-икономически и културно-духовни условия.

В този контекст са усилията на представителите на „експерименталната педагогика“, която започва да се развива като самостоятелно направление именно в Лайпцигския университет. През 1879 г. проф. В. Вунд открива своята експериментално-психологическа лаборатория, която през 1884 г. е преобразувана в Институт по експериментална психология. В нея учи и работи Е. Мойман, който в последствие, макар и само за една година, оглавява катедрата по педагогика в качеството си на редовен професор. За професорското място кандидатстват още П. Наторп и П. Барт, но комисията при Философски факултет избира Мойман с мотива, че той „ще постави нови основи“, върху които да се развива педагогиката (UAL, PA Meumann, N 36–39). В своите лекции по психология, история на педагогиката и философия, както и при упражненията със студентите в рамките на Философско-педагогическия семинар, професорът разглежда педагогиката като обективна наука, която „трябва да се основава на проучването на фактите със средствата на наблюдението, експеримента и статистиката“ (Meumann, 1914, t. 1, p. 3). Мойман извежда своите педагогически идеи в огромния си труд в три тома: „Лекции по увод в експерименталната педагогика и нейните психологически основи“ (1911–1914), както и в издаваното от него списание „Педагогическа психология и експериментална педагогика“ (1911). Като съучредител на „Съюз за училищни реформи“ Мойман счита, че те следва да се осъществяват единствено и само в контекста на педагогическото (емпирично) изследване, както и да „изхождат от детето“, от неговата природна даденост, от неговата самодейност и развитие (пак там, с. 2).

Преместването на проф. Мойман в университета в Хамбург, както и преждевременната му смърт, отварят пътя на още едно значимо направление в педагогиката и в частност на неговото представяне в Лайпцигския университет, това на „духовно-научната педагогика“. Основите се поставят от В. Дилтай (1833–1911), който диференцира науките на „науки за природата“ и „науки за духа“, а достигането до познание става, респективно, чрез „обяснение“ и „разбиране“. За Дилтай педагогиката е самостоятелна, независима „наука за духа“, чиято методологическа основа е херменевтиката, а възпитателните ѝ цели са изведени от „жизнените взаимовръзки“, които са исторически обусловени. Като докторант на Дилтай Е. Шпрангер се хабилитира през 1909 г. в Лайпцигския университет, след което до 1919 г. е редовен професор по философия и педагогика в него (Professorenkatalog ... Spranger). Той чете лекции по педагогика в три части (история на педагогиката до Русо; педагогически идеи на XIX в. и систематична педагогика), история на училищното законодателство в Германия, както и води упражнения във Философско-педагогическия семинар в контекста на духовно-научната педагогика. В своите изложения, изхождайки от класическото наследство на немската педагогическа мисъл (предимно на В. Хумболт и В. Гьоте), Е. Шпрангер развива понятието „обра-

зование“ по нов начин. Според него не може да има „образование изобщо, в чисто формален смисъл“, то винаги е „ориентирано към конкретни обществени, социални и културни дадености“ и в този смисъл следва да се разбира в неговите два аспекта – общо и професионално (Spranger, 1918, 26–31). По-късно, като професор в университетите в Берлин и Тюбинген, той развива тези свои тези и по този начин поставя началото на голяма педагогическа дискусия, която продължава и след Втората световна война.

В областта на духовно-научната педагогика работи и Т. Лит, който от 1920 до 1937 г., както и от 1945 до 1947 г. е редовен професор по педагогика в Университета. Той определя себе си като „културен педагог“ (Kulturpädagoge) и в своите лекции застъпва тезата, че педагогическите цели следва да бъдат изведени от „цялостното състояние на развитие на културата“ и да бъдат диалектически хармонизирани с традициите. По този начин, убеден е Лит, ще се преодолеят противоречията, както и влиянието на конфликти, свързани с властта и конюнктурните интереси (Litt, 1926, р. 24). Според него не може да има „образователни идеали“, това са конструкти на обществото, чрез които то иска да се предпази от критика. По-скоро образованието трябва да е насочено към формиране на самия човек, който на основата на свободното развитие на собствения си дух ще възприема критично заобикалящия го свят в неговите три компонента – наука, труд и техника (пак там). Паралелно с конкретните педагогически теми, Лит разглежда и въпроси на образователната политика, на връзката между индивид и общество, на подготовката и квалификацията на учителите.

С идването на НСГРП на власт се променят изцяло съдържателните аспекти на педагогиката в Университета, наложени от имперското Министерство на науката, възпитанието и народното образование. Открива се Институт по политическо възпитание (1936) и се учредява професура по политическа педагогика (1939). Чрез свое искане до ръководството на Университета, подкрепено и от Ректора, институтът „започва да осъществява курс към светогледно обновление ... което трябва да бъде постигнато от всички отделни направления“ (цит. по: Heinze, 2001, р. 56). Това означава, че не само студентите, подготвящи се за учители в горна училищна степен, но и всички останали студенти трябва да слушат определени лекции, отнасящи се до расовите въпроси, както и такива, които да утвърждават националсоциалистическия мироглед (пак там, с. 53). По този начин научната педагогика е игнорирана напълно и е сведена до политическа просвета и възпитание.

Следва и драстично ограничаване на бюджета по направление „Педагогика“ в Университета, за което свидетелства и следният факт. През 1940 г. Саксонското министерство на народното образование се обръща към Финансовото с искане за повече средства, като посочва, че през последните години драстично е спаднало качеството на преподаване в училищата, което е в резултат на „силно ограничената научно-педагогическа подготовка на учителите за горна училищна степен в Университета“. Освен това Министерството

„се опасява, че именно поради изтъкнатите причини“ голяма част от студентите ще се насочат към други университети като тези в Йена, Хале и Хамбург, където педагогическата квалификация е значително по-добра. Отговорът е, „че Финансовото министерство на Саксония не споделя съдържателните аргументи на образователното министерство за значението на научната педагогика в рамките на Университета“, поради което няма да удовлетвори искането за повече средства (цит. по: Heinze, 2001, 77–78).

След 1939 г., в контекста на посочените финансови проблеми, педагогиката в Университета е представена само от двама професори, които обаче съвместяват по две научни направления. Х. Шнайдер е избран за извънреден професор по педагогика и философия още през 1923 г., въпреки че неговото назначаване е спорно, тъй като при обсъждането „колегията на Философски факултет изтъква неговата некомпетентност по педагогическите въпроси“ (Tilitzki, 2002, р. 111). На тази позиция той остава до 1939 г., когато се пенсионира, а мястото му остава свободно. Другият професор е Х. Фолкелт, който от 1926 до 1930 г. е извънреден професор по философия и педагогика, а от 1939 до 1945 г. – редовен професор по политическа педагогика и психология на развитието. В научен план той възприема себе повече като психолог, а „в областта на педагогиката работи между другото“. Ето защо, за разлика от предходните периоди, предлаганите лекционни курсове по педагогика са твърде малко на брой, а в съдържателен план са фрагментарни. Педагогиката се свежда до практическа подготовка на студентите, които следва да положат успешно изпит за учителска правоспособност.

По този начин, в края на Втората световна война, университетската педагогика, която има традиционно силно присъствие в Университета, загубва своята първостепенна позиция. Това в голяма степен е парадоксално, като се има предвид голямото значение, което националсоциалистическото управление придава на педагогиката като наука и в частност на обучението и възпитанието на учителите. Причините са много, но в основни линии те могат да се сведат до две. Първата е, че в резултат на ограниченото финансиране на Университета през годините между 1939 и 1945 г. Философски факултет не желае да поддържа педагогическото направление, което и през предходните периоди е било силно подценявано като самостоятелно. Втората се отнася до академичния състав, който в резултат на политиката за „арийска принадлежност“ е силно засегнат и голяма част от преподавателите в педагогическите семинари са или предсрочно пенсионирани, или уволнени. Тези, които остават, са изявени членове на НСГРП и в качеството си на апологети на режима осъществяват по-скоро политическа пропаганда и възпитателна работа, отколкото да развиват педагогическата наука.

Заклучение

Легитимирането и утвърждаването на педагогиката като наука, като съвкупност от лекционни курсове и като специалност в университетска среда преминава през дълъг и сложен исторически път. Началото е поставено в първите десетилетия на XIX в., когато в Европа се разширява мрежата от различни по степен и вид училища, за които са необходими добре подготвени учители, които освен тясно специализирана подготовка по преподаваните учебни предмети следва да притежават общопедагогически, дидактически и методически компетентности. Това в най-голяма степен се отнася до учителите от горна училищна степен, които се подготвят в университетите, но за които до този момент няма утвърдени изисквания. Въвеждането по законодателен път в редица европейски държави на изпити за придобиване на учителска правоспособност за всички учители изправя университетите пред предизвикателството да търсят и апробират модели, които не само да гарантират качеството на усвоените знания и умения, но и развиват лекционната и изследователска работа в това направление. Посочените тенденции се отнасят както до Софийския, така и до Лайпцигския университет, които макар и да имат различен път на развитие утвърждават мястото и ролята на университетската педагогика в контекста на съществуващите за времето си обществено-икономически и културно-духовни реалности.

На основата на постигнатите резултати в изследването могат да се изведат следните обобщения и заключения, които очертават цялостния структурно-съдържателен профил на педагогиката в двата университета до 1945 г.:

1. Първите лекционни курсове по педагогически дисциплини и в двата университета започват да се предлагат на студентите във връзка с извеждането на преден план на необходимостта от специализирана педагогическа подготовка за бъдещите учители от горна училищна степен. В Софийския университет това се осъществява още с откриването на Висшия педагогически курс (1888), чиято първоначална цел е именно тази, а в Лайпцигския университет – едва при честването на неговата 400-годишнина, когато се прокламира идеята за откриване на педагогически семинар и обособяване на професура по педагогика. Въпреки посоченото сходство Софийският университет успява да надхвърли европейската традиция, като създава самостоятелна специалност Педагогика, което няма аналог по това време.

2. Институционализирането на педагогиката, макар и да има определени различия в зависимост от нормативната уредба, и в двата университета се осъществява в рамките на историко-филологическото направление. В Софийския университет то се развива самостоятелно, първоначално като отдел, а след това и като факултет през изследвания период, за разлика от университета в Лайпциг, където то е в рамките на по-голямото структурно обединение – Философски факултет. Тъй като в саксонския университет няма отделна специалност, както

това е в българския, педагогиката в него е представена в различни структурни звена (семинари или институти), които се модифицират в различни конфигурации през годините. Въпреки че те имат автономен научен и структурен характер и в тях могат да се откриват (обявяват) академични позиции за редовни, респективно извънредни професори и доценти, в това направление Софийският университет има значително по-изпреварващо развитие чрез създаване на самостоятелни катедри по отделните дялове на педагогическата наука.

3. И в двата университета, освен систематизирането на педагогиката по отношение на учителската подготовка, се развива и педагогическата наука, която през втората половина на XIX в. в много силна степен е под влиянието на хербартианството. Това е особено характерно за Лайпцигския университет, който се превръща в негова цитадела, и в по-малка степен за Софийския, където хербартианската педагогика има фрагментарни научни проявления. Напълно идентично и в двата университета се развива педагогическата наука през първата половина на XX в., когато в резултат на силно изразеното педагогическо движение „от детето“ се променя и педагогическата парадигма. В науката започват да доминират експерименталната педагогика и идеите за активно възпитание и образование, които са част от научните търсения на български (Нойков, Алексиев) и германски (Мойман) професори педагози в посочения период.

4. Диференцирането на отделните дялове на педагогическата наука намира отражение в предлаганите лекционни курсове, които са идентични и за двата университета и включват както теоретични знания от общата педагогика, историята на педагогиката, дидактиката, методиката на гимназиалното обучение, училищното управление и законодателство, така и практически умения, които се придобиват в специални „образцови“ гимназии, интегрирани към университетите. Освен предлаганите основни лекционни педагогически курсове студентите слушат лекции от областта на т.нар. помощни науки като философията, логиката, етиката, естетиката, психологията и други, което прави тяхната подготовка задълбочена и многопрофилна.

5. Педагогическата наука в българския и саксонския университет се представява чрез едни от най-големите и светли имена не само в направлението, в което преподават и творят, но и в история и на двата университета. Въпреки че в Лайпцигския университет голяма част от преподавателите работят в интердисциплинарен контекст (педагогика и теология, педагогика и философия, педагогика и психология) по силата на посочените структурни специфики, т.е. не са „чисти“ педагози, те в своите лекции и публикации отстояват не само автономния характер на педагогиката, но я развиват значително по посока на нейната вътрешна диференциация и методология. В същото време техните колеги в Софийския университет имат привилегията да бъдат „самостоятелни“, т.е. да преподават и творят изключително и само в областта на педагогиката, да развиват в теоретичен план нейните дялове и да поставят по този начин не само основите на университетската педагогика в Софийския университет,

но и в България. Преподавателите от двата университета, една част от които имат и лични контакти, чрез своите значими изследвания, публикации, международна комуникация и широк научен обмен дават значителен принос в легитимирането и утвърждаването на педагогиката и в европейски план.

Представеното научно изследване показва, че в периода до 1945 г. университетската педагогика в Софийския и Лайпцигския университет, независимо от някои структурни различия, в голяма степен се развива идентично, най-вече в съдържателен аспект. Това е поредното доказателство за изконните духовни и културни взаимоотношения и взаимопрониквания между двата града и в частност между двата университета, което продължава и в следващия исторически етап.

ЛИТЕРАТУРА

- Агура, Д. Д. (1893) Висшето училище в София. – В: Български преглед, г. I, кн. 1, 110–136, София.
- Алманах на завършилите СУ „Климент Охридски“ (1888–1974) (1974), т. I–III. София.
- Алманах на преподавателите в Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (1888–1988) (1988), т. I–IV. София.
- Архив на Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Фонд 1, Опис 1 – Протоколи от Общо събрание, Академичен съвет и Ректорски съвет за периода 1925–1997 г., а.е. 50, л. 143–144, а.е. 51, л. 43.
- Бижков, Г. (1988) Приносът на проф. Нойков за експерименталната педагогика в България. – В: Професор Петър Нойков. Материали от научна сесия, посветена на 120-годишнината от рождението му, 27 април 1988, 50–55.
- Валтер, Х. (2014) Лайпциг като културен, образователен и научен център за българите през XIX и началото на XX век. – *Списание на Българската академия на науките*, CXXVII, 4, 65–70.
- Герасков, М. (2016) Автобиография. София.
- Йорданов, В. (1938) Лайпциг и българите. София.
- Закон за висшето училище (1894) – *Държавен вестник*, г. XVI, 2.
- Закон и правилници за Университета св. Климент Охридски в София (1940). София.
- Закон за университета (1905) – В: Годишник на Софийски университет, т. I, 1904–1905, София.
- Закон за университета и университетски правилници. (1925) София.
- Общ университетски правилник и др. (1911) София.
- Общ правилник за университета (1905) – В: Годишник на Софийски университет, т. I, София.
- Общ университетски правилник (1921) София.
- Правилник за изпитите при Университета (1906) – В: Годишник на Софийския университет, т. II, София.
- Програма за Университетските изпити (1906) – В: Годишник на Софийския университет, т. II, София.

- Правилник и програма за изпитите и учебен план за специалностите в Историко-Филологическия факултет. (1934) София.
- Разпис на лекциите (1897–1945). София.
- Теодоров-Балан, А. (1896) Български университет в София. – *Български преглед*, г. III, кн. 5, 83–106, София.
- Теодоров-Балан, А. (1905) Из историята на висшето училище. – В: Годишник на Софийски университет, т. I, 1904–1905, София.
- Учебен план за специалностите, които се следват в Историко-филологическия факултет (1906) – В: Годишник на Софийския университет, т. II, София.
- Чавдарова, А. (2008) Педагогиката и нейното легитимиране като университетска специалност. – В: 120 години университетска педагогика. Между традицията и новите реалности. София.
- Чавдарова, А. (2004) Университетският педагогически семинар в Йена (1832–1923) – „мека на педагогиката“. – Годишник на СУ, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, т. 96.
- Allgemeine deutsche Biographie (ADB) (1875–1912). Bd. 1–56. Duncker/Humblot, München/Leipzig.
- Bekennnis der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem Nationalsozialistischen Staat (1933). Dresden-A. 1, Zinzendorfstr. 2
- Festschrift zur Feier des 500 Jährigen Bestehens der Universität Leipzig (1909) Hrsg. von Rektor und Senat. 4. Band, 1. Teil, Verlag von S. Hirzel, Leipzig.
- Festschrift Johannes Volkelt zum 70. Geburtstag (1918). Oskar Beck Verlag, München
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III (1987). Hrsg. K. E. Jeismann, P. Lundgreen. Verlag C. H. Beck, München
- Heinze, C. (2001) Die Pädagogik an der Universität Leipzig in der Zeit des Nazionalsozialismus 1933–1945. Julius Klinhardt, Bad Heilbrunn/ OBB
- Heller, H. (1924) Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches u. Praktisches vom Volksbildungsamte d. Stadt Leipzig. Vlg. d. Werkgemeinschaft. Leipzig
- Krause, K. Alma mater Lipsiensis (2003). Geschichte der Universität Leipzig von 1409 bis zur Gegenwart. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig
- Lambrecht, L. (2006) Politische Entlassungen in der NS-Zeit. Evangelischee Verlagsanstalt. Leipzig
- Litt, Th. Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik (1926). Leipzig/Berlin
- Meumann, E. (1913) Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2 Bde., 2 Aufl. Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig
- Mezger, M., Krick, B. (1963) St. Thomas zu Leipzig. Breitkopf&Härtel Verlag, Wiesbaden
- Professorenkatalog der Universität Leipzig. Universität Leipzig
- Sandfuchs, U. (2004) Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Sigrid Blömeke, P. Reinhold, G. Tuoldziecki, J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Westermann/Klinkhardt, Braunschweig/Bad Heilbrunn, S. 14–37.
- Schulz, D. (1995) Zur Geschichte der Pädagogik an der Universität Leipzig. In: Journal Universität Leipzig. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, S. 10–11.
- Spranger, E. (1918) Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Quelle & Meyer, Leipzig

Tilitzki, Ch. (2001) Die deutsche Universitätsphilosophie in der Zeit der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Akademie Verlag, Berlin
Universitätsarchiv Leipzig. UAL PA Meumann, N 36–39.
Universitätsarchiv Leipzig. Philosophische Fakultät. Bd. 1–14.
Vorlesungsverzeichnisse der Universität Leipzig. Universitätsbibliothek Leipzig.
Ziller, T. (1884) Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Veit Verlag, Leipzig.

Постъпила февруари 2018 г.

Рецензент: проф. д-р Емилия Еничарова

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 111

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 111

САМООЦЕНЯВАНЕ НА УЧИЛИЩЕТО В ОБЛАСТТА НА УПРАВЛЕНИЕТО НА УЧИЛИЩНАТА ИНСТИТУЦИЯ

ДИНКО ГОСПОДИНОВ*

Резюме: Студията е посветена на самооценяването на училището в аспекта на управлението на училищната институция. Разгледани са целите, принципите и функциите на самооценяването, областите на самооценяване, видовете самооценяване. Анализирана е нормативната база на самооценяването на училищата в нашата страна. Извършен е контент-анализ на показателите за самооценяване в областта на управлението на училищната институция на 50 общообразователни училища. Предложен е вариант на рамка за училищно самооценяване в областта на управлението на институцията.

Ключови думи: самооценяване на училището, области на оценяване, оценяване на качеството, управление на ресурсите, лидерство, стратегии и планиране, взаимодействия

SELF-EVALUATION OF SCHOOL IN THE MANAGEMENT OF THE SCHOOL INSTITUTION

Dinko Gospodinov

Abstract: The study is devoted to self-evaluation of the school in the aspect of the management of the school institution. They are presented the goals, principles and functions of self-assessment, self-assessment areas. It analyzes the normative basis of self-evaluation of schools in our country. A content-analysis of self-assessment indicators in the field of management of the school institution of 50 general education schools. A draft framework for school self-evaluation in the area of institution management is proposed.

Key words: self-evaluation of the school, areas of evaluation, quality assessment, resource management, leadership, strategies and planning, interactions

* E-mail: dgospodinov@fp.uni-sofia.bg

С приемането на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) в системата на нашето средно образование беше въведено задължително самооценяване на училищата, а с Наредба № 16/2016 г. за управление на качеството в институциите беше очертана и неговата нормативна рамка. Очакванията са самооценяването да се отрази позитивно върху дейността на училищата, като стимулира тяхната саморефлексия и самоинициатива по отношение на качеството на предоставяното образование и по този начин то да се превърне във фактор за неговото подобряване. Независимо от липсата на практически опит и литература в тази област училищата започнаха работа в предвидените от наредбата срокове, като за сравнително кратък период от време беше извършена значителна работа. В процеса на тази работа обаче възникнаха редица проблеми, свързани с нормативната база и рамката на самооценяването, както и с неговото научно и методическо осигуряване. С оглед на това съдържанието на студията е структурирано в четири основни аспекта – същност на училищното самооценяване, анализ на нормативната база на самооценяването в нашата страна, анализ на разработените от училищата показатели за самооценяване в областта на управлението на училищната институция и разработването на вариант на работна рамка за училищно самооценяване в тази област.

Същност на училищното самооценяване

В специализираната литература проблематиката, свързана с училищното самооценяване, се среща основно в две тематични области – на училищното оценяване и на училищния мениджмънт. Между публикациите в тези две тематични области съществуват много сходства, но и значими различия. Публикациите в първата група са предимно от сферата на дидактиката и психологията и са инструментално ориентирани към методите и средствата, използвани при самооценяването. Втората група публикации – в областта на училищния мениджмънт – са насочени към изследване мястото на самооценяването в училищното управление, към процедурите, с които то се осъществява, и към използването на неговите резултати за подобряване на дейността на училищата.

Най-общо самооценяването на училището може да се разглежда като комплекс от взаимосвързани процедури и дейности, предназначени за диагностициране на неговото актуалното състояние като цяло, или на отделни подсистеми, анализ и оценка на това състояние по определени критерии и набелязване на възможности за подобряване дейността на училището. Диагностицирането се извършва по предварително определени области на оценяване в работата на училището. Тези области могат да бъдат нормативно регламентирани, както е случаят у нас с Наредба № 16/2016 г., но също така е възможно те да бъдат свободно определяни от училищата съобразно техните собствени потребности и приоритети. Нормативното регламентиране на областите на самооценяване безспорно ограничава автономията на училищата, но същевременно

то допринася за съгласуване на самооценяването с външното оценяване (инспектирането), за подготвянето на училищата за това инспектиране и за ограничаване на възможностите училищата да се насочат към второстепенни и несъществени проблеми, които не са значими по отношение на тяхното функциониране и постигнати резултати. Но дори и в случаите на нормативно определяне на областите на самооценяване е възможно училищата да добавят към тях и други области, съобразно конкретните проблеми с които се сблъскват.

Диагностицирането на състоянието на училищната организация или на нейните подсистеми се осъществява чрез набирането и анализирането на необходимата информация съобразно спецификата на областите на оценяване. Много често в самооценяването се използват инструменти от външното оценяване (например стандартизирани тестове, въпросници, форми за наблюдение на урок и др.), а понякога се използват и самите резултати от външното оценяване, като това се отнася в най-голяма степен за постиженията на учениците.

За разлика от външното оценяване при самооценяването е възможно то да бъде иницирано изцяло от училището, като това е най-присъщо за образователните системи, където самооценяването не е задължително. Също така в самооценяването обикновено взема участие пряко или чрез представители цялата училищна общност – учители, ученици, родители, служители.

В миналото в литературата е бил активно дискутиран въпросът за разграничаването на самооценяването от външното оценяване или по-точно от инспектирането. Основните разграничения, които могат да се направят между тях, са по отношение на две съществени различия. Първо, външното оценяване има задължителен характер, докато самооценяването може да бъде изцяло доброволно. Второ, външното оценяване е силно формализирано и се извършва по строго регламентирана рамка за оценяване, определяща периодичността на оценяването, процедурите, дейностите, инструментите за оценяване и участниците в оценяването. При самооценяването училищата разполагат със значително по-голяма свобода, особено в случаите когато то не е задължително. Дори и в случаите на задължително самооценяване училищата могат да включат към задължителните области на самооценяване и такива, които представляват интерес за тях. А в случаите, когато самооценяването не е задължително, те имат пълната свобода да определят сами областите на оценяване, средствата (инструментите) и критериите за оценяване. Също така при външното оценяване училищата не са заинтересовани от разкриването на слабости и пропуски в своята работа поради опасения, че това може да предизвика неблагоприятна за тях и техните ръководства оценка. При самооценяването съществува по-голяма вероятност да се обърне внимание именно на съществуващите проблеми в работата на училището с оглед намирането на решения за тяхното преодоляване.

Определение на понятието „училищно самооценяване“

В литературата се срещат различни определения на понятието „училищно самооценяване“. Липсва общоприето определение, но въпреки това определенията са доста сходни. Училищното самооценяване се определя като:

„Процес, чрез който висококвалифицирани участници проучват и оценяват функционирането на училището по систематичен начин с цел да се отчете изпълнението на училищните политики и да се предложат действия, които трябва да бъдат предприети“ (Faddar, J., J. Vanhoof, S. Mayer, 2017, p. 1).

„Процес, иницииран от училище за набирането на информация за неговото функциониране, за да се анализира и прецени посредством тази информация качеството на предлаганото от училището образование и разработване на решения за осигуряване изпълнението на препоръките за подобрения в неговата дейност“ (Donnelly, V., P. O'Murchu, W. Thies, 2016, p. 61).

„Процедура, включваща системно събиране на информация, инициирана от самото училище и предназначена да оцени неговото функциониране и постигането на неговите образователни цели с оглед подпомагане процеса на вземане на решения, ученето на учениците и стимулиране подобряването на училището като цяло“ (K. Shildamp, A. Vissner, 2009, p. 13).

Интересно е определението за училищното самооценяване на Castoldi, който го свързва със училищната автономия: „изразяване на училищната автономия, тъй като тя ръководи развитието на училището, системно наблюдаване на училищните резултати и постиженията на учениците, като същевременно дава възможност за училищна идентичност и легитимиране на училищната автономия“ (Feddano, M., A. Siril, 2012, p. 1143).

При определенията правят впечатление няколко неща. Самооценяването се разглежда като процес на набиране на информация, което е обяснимо, защото то не е възможно да се реализира без такава, чрез която да се установят действителните параметри на неговото функциониране. Някои изследователи посочват в своите определения, че самооценяването се самоинициира от училищата и това е негова съществена характеристика, по която то се отличава от външното инспектиране. Също така самооценяването е насочено към установяване на резултатите от дейността на училището или на състоянието на неговото функциониране, като на основата на това следва да се набележат мерки за подобряване на постиганите резултати.

Самооценяването на училището може да се определи и по следния начин: „вътрешно училищен информационно-аналитичен и оценъчен процес, съдържащ комплекс от взаимосвързани дейности, насочен към установяване състоянието на училищната организация като цяло и/или на отделни нейни подсистеми и разработването на мерки за неговото подобряване“.

Самооценяването представлява вътрешноучилищен процес, защото се реализира в училище от негов вътрешен екип. Дори и когато то е регламен-

тирано като процедура и работна рамка, то те определят само начина на неговото провеждане, но не предопределят крайния резултат – оценката, която представлява продукта на самооценяването. Самооценяването е процес, защото включва набор от взаимосвързани дейности, които протичат последователно във времето.

Може би оптималният вариант на самооценяването би бил то да се провежда самостоятелно от училищата, които сами да го инициират и самостоятелно да определят начина на неговото провеждане. Този вариант обаче изисква определено равнище на зрялост на съответната училищна трудова общност, свързано с ориентация към постижения. В този случай самооценяването се приема като инструмент, средство за постигане на високи резултати. В училищата, в които липсва ориентация към постижения, трудно би могло да се очаква наличието на потребност от самооценяване. По вероятно е да се прояви съпротива срещу самооценяването поради опасения от установяването на посредствени резултати в работата.

Безспорно смисълът на самооценяването е в това да се диагностицира и оцени обективно цялостното състояние на училището или на отделни негови сфери. В този смисъл самооценяването изпълнява ролята на обратна връзка, а от теорията и практиката на управлението е добре известно, че то не е възможно без такава връзка.

Оценката на състоянието на училището би следвало да рефлектира в разработването на набор от мерки, обозначаваани в литературата като мерки за подобрене, които са предназначени за решаване на установените проблеми и за развитие на училището.

Цели и принципи на самооценяване на училищата

Самооценяването на училищата винаги е обвързано с постигането на определени цели. Те варират в зависимост от вида на оценяването, наличието на нормативна рамка и др. Например L. Kyriakides и R. Campbell (Kyriakides, L., R. Campbell, 2004, p. 24) предлагат две основни цели на самооценяването – подобряване качеството на училищната организация (социални отношения между членовете, организационен климат и организационна култура) и подобряване на преподаването и ученето.

C. Chapman и P. Sammons посочват следните цели на оценяването в английските училища (Chapman, C., P. Sammons, 2013, p. 11):

- подготовка на училището за инспектиране;
- подобряване на постиженията съобразно изискванията на стандартите;
- професионално развитие на училищния персонал;;
- изграждане на училищен капацитет за реорганизиране и управление на промените.

Целите на самооценяването на училищата биха могли да се представят и по следния начин:

1. Установяване на реалното състояние на функционирането на училището като цяло или на отделните области на неговата дейност. В управлението на училището самооценяването изпълнява функцията на обратна връзка. Поради това е важно на основата на достоверна информация да се направи обективна оценка на неговото състояние и/или на отделни негови подсистеми.

2. Определяне на възможностите за подобрене. Чрез набраната информация следва да се анализира състоянието на дейностите в избраните области за оценяване, постигнатите резултати, съществуващите проблеми и да се потърсят възможности за подобряване на работата.

3. Планиране на мерки за подобрене. В резултат на самооценяването трябва да бъде разработен план с мерки за подобрене съобразно констатираните проблеми и приоритетите на училището. Планираните мерки следва да са изпълними, ресурсно осигурени, координирани, обвързани с изпълнители и срокове за изпълнение. Те действително трябва да водят към постигане на желаните промени.

Участието в самооценяването на голям брой лица с различен организационен статус – директори, заместник-директори, учители, служители на училището, ученици, родители – поставя въпроса за координирането на това участие. В процеса на оценяването те имат различни отговорности и роли. Създаването на предпоставки за пълноценното участие на участниците в самооценяването и постигането на висока ефективност в него дават основание за извеждането на принципи на училищното самооценяване. В проучената литература в тази насока най-често се споменават принципите на самооценяване на OFSTED¹, прилагани в английските училища. С. Chapman и P. Sammons посочват следните такива принципи (пак там, с. 18):

- Точното самооценяване помага за подобряване дейността на училищата, то не трябва да се извършва единствено с цел подготовка за инспектиране.
- Училищата трябва да оформят самооценяването си като процес, който не е сложен и е интегриран с техните рутинни системи за управление.
- Училищата трябва да отчитат и да се съобразяват с възгледите на заинтересованите страни.
- Самооценката трябва да се актуализира най-малко веднъж годишно.

V. Donnelly, F. O'Murchu и W. Thies предлагат друг вариант на принципи на самооценяването на училищата (V. Donnelly, F.O'Murchu, W. Thies, 2016, p. 189, tabl. 1):

✓ *Сътрудничество* между всички участващи в самооценяването – директори, зам. директори, учители, членове на училищния борд, учители, родители. Всички те трябва да работят в климат на доверие, уважение и консултиране.

¹ Office for Standards in Education

✓ *Подкрепящо лидерство*. Ефективното самооценяване изисква и ефективно лидерство.

✓ *Рефлексия* – включва критично мислене относно дейността на училището, ключовите училищни приоритети и за това какво да се направи, за да се постигне успех в ученето на учениците.

✓ *Основано на доказателства* – вземането на решения при училищното самооценяване следва да се основава на надеждна информация или доказателства.

✓ *Гъвкавост* – креативност и готовност за преосмисляне, ревизиране и редизайн на пътищата за правене на нещата от страна на директори, зам.-директори и на училищното управление.

✓ *Продължаващо самооценяване* – всяка стъпка в училищното самооценяване е част от продължаващ цикъл, който е фокусиран върху постиженията в работата на училището и ученето на учениците. Констатациите при оценяването носят информация за училищните стратегии и планове за постигане на успех и за ефекта от тях, след което следва нов цикъл за оценяване.

✓ *Подобряване на преподаването* – ефективното самооценяване е фокусирано върху разработването на позитивни, ясни и изпълними мерки за подобряване качеството на преподаването в училището.

✓ *Подобряване ученето на учениците* – ефективното самооценяване е фокусирано върху разработването на позитивни, ясни и изпълними мерки за подобряване качеството на ученето на учениците и работата на училището.

✓ *Подкрепа на комуникацията* – ефективното училищно самооценяване се нуждае от механизъм за ангажиране на участващите в него в открита и прозрачна комуникация вътре в училищната общност.

Самооценяването на училището включва широк спектър от разнообразни дейности, което позволява на тази основа да бъдат изведени няколко основни функции.

Диагностична функция. Би могла да бъде означена още и като информационно-диагностична. Определянето на състоянието на училищните организации, на параметрите на тяхното функциониране изисква набирането на съответната информация, което се извършва чрез използването на различни диагностични методи и инструментариум. Тези методи и инструменти трябва да осигуряват набирането на обективна и пълна информация, която да послужи за последващ анализ.

Аналитична функция. Набраната информация следва да осигури възможност за анализ на състоянието на определените области на оценяване. Той трябва да очертае състоянието на работата, проблемите, факторите, които влияят, да се определят силните и слабите страни на училището и да ориентира към възможностите за внасяне на подобрения.

Развиваща функция. Тази функция се реализира чрез мерките за подобряване, които се разработват и планират при анализа на дейността на училището

и неговата оценка. Планираните мерки следва да бъдат конкретни, реалистични по отношение на тяхното изпълнение и действително да водят към постигането на по-добри резултати в съответната сфера.

Мотивираща функция. Въздействието на самооценяването върху дейността на училището би била недостатъчно пълна и ефикасна, ако не води до съответния мотивиращ ефект върху училищната общност. Възможността за инициране на самооценяването, за определяне на областите на оценяване, възможностите за провеждане на свободна професионална дискусия върху констатациите и пътищата за постигане на подобрене имат силен мотивиращ ефект. Партисипативността (възможността за участие) при обсъждането и вземането на решения, прякото участие в дейностите по самооценяването, откритото обсъждане на проблемите в дух на доброжелателност, взаимно уважение и сътрудничество също могат да имат сериозен мотивиращ ефект.

Видове самооценяване

Могат да се разграничат няколко вида самооценяване. Самооценяването може да бъде *задължително* или *незадължително*, като във втория случай то се провежда изцяло по инициатива на училището. От своя страна задължителното самооценяване може да бъде с напълно или частично регламентирана процедура (области на оценяване, методи и средства за оценяване, участници и др.) по неговото провеждане, както и с вариант, при който липсва такава регламентация и начина на провеждане на самооценяването се определя от училището. Следва да се отбележи, че самооценяването, което се извършва изцяло по утвърдени външни правила, се обозначава от някои изследователи като самоинспектиране. Те приемат за самооценяване само варианта, при който училището се ползва с висока автономия и само определя начина, по който ще проведе самооценяването. Например С. Chapman и Р. Sammons разграничават по следния начин самоинспектиране и самооценяване (Chapman, С., Р. Sammons, 2013, р. 22):

Таблица 1

Самоинспектиране	Самооценяване
провежда се отгоре – надолу	провежда се отдолу – нагоре
представява еднократно събитие	перманентна дейност
осигурява моментна оценка на състоянието	предлага оценка на състоянието в развитие
времеемко	пести време
фокусирано върху отчетност	фокусирано върху подобрения в работата
осъществява се по твърда рамка	осъществява се по гъвкава рамка
използват се предварително определени външни критерии	училището само определя критериите за самооценяване и поема рискове

Според обхвата на самооценяването то може да бъде *пълно или частично*. Пълното самооценяване обхваща цялостната дейност на училищната организация, докато частичното е насочена към отделни подсистеми, примерно маркетинг, работа с ученици застрашени от отпадане от училището, привличане и задържане на млади учители и др.

C. Chapman и P. Sammons разграничават три типа оценяване и три подхода към него (Chapman, C., P. Sammons, 2013, 8–11):

- макрооценяване – фокусира се върху училището като цяло, върху увеличаването на неговата ефективност като образователна общност;
- самооценяване на средствата – насочено е към степента, в която плановете за подобрене оказват влияние върху училищните механизми, върху прякото им въздействие върху работата в класната стая и което е най-важно – върху постиженията и напредъка на учениците;
- микросамооценяване – фокусиране не върху резултатите от обучението на учениците, а върху качеството на обучението, което се осъществява в класната стая.

Съответно трите подхода към самооценяването, които те разграничават, са на икономическата логика, на отчетността и на подобренията. В първия случай при самооценяването се акцентира върху икономическата ефективност на училищата, при подхода, ориентиран към отчетност, са важни констатациите и оценката на състоянието спрямо стандартите и други външно зададени критерии. Най-ползотворен според тях е третият подход, насочен към стимулиране на промяната и внасяне на подобрене в работата на училището.

Области на самооценяване

Резултатите от самооценяването зависят в значителна степен от подбора на областите в дейността на училищата, които ще се самооценяват. Училищата извършват твърде много и разнообразни дейности с различно предназначение, които обаче имат различна значимост по отношение на постиганите резултати. Поради това е особено важно правилно да се определят сферите в дейността на училищата, които са най-значими за тях или са свързани със съществуващи проблеми, изискващи своевременно решаване. За разлика от инспектирането, където обикновено е нормативно регламентирано това, което се оценява в дейността на училищата, при самооценяването те имат избор, който следва да се определя от собствените им приоритети и проблемите, с които се сблъскват. Като цяло при определянето на областите на оценяване ориентацията е към основните направления на училищната дейност, от които зависят постиганите от училището резултати.

Например в Чехия дизайнът и структурата на самооценяването се определят от училищния ръководител след обсъждане с педагогическия борд на

училището. Самото самооценяване обхваща три области (OECD Review of Evaluation and Assessment in Education. Czech Republic, 2012, 89–90):

- цели, установени в стратегическите документи на училището;
- начин, по който се изпълняват тези цели;
- условия за обучение, осигуряване на подкрепа от страна на училището за учениците, коопериране с родителите, реализиране на завършилите средните училища, функциониране на училището, качество на управлението на човешките ресурси в него, качество на продължаващото образование на училищните служители.

В указанието за самооценяването на училищата на департамента по образование на Република Ирландия от 2016 г. са посочени следните елементи на училищната среда и училищните политики, към които следва да бъде насочено самооценяването (School Self-Evaluation Guidelines 2016–2020, p. 35):

- одит върху кодекса за поведение на училището;
- анализ на посещаемостта на учебните занятия;
- анализ на успеваемостта на учениците;
- одит върху училищната политика за оценяване;
- одит върху безопасността в училище;
- одит върху здравословните и безопасни условия в класните стаи;
- деца със специални образователни потребности (СОП);
- използване на информационни и компютърни технологии;
- преглед на различните писмени планове.

Самооценяването на училищата в Шотландия е насочено към три области от дейността на училищата, а именно (Whole school and community approach to learning for sustainability, 2016, p. 5):

Лидерство и мениджмънт: ръководене на обучението, лидерство на промяната в училище, лидерство и мениджмънт на персонала, мениджмънт на ресурсите за насърчаване на равенство.

Осигуряване на обучение: учебно съдържание, преподаване и оценяване, партньорство.

Успехи и постижения: осигуряване на благополучие, равенство и включване, подобряване на постиженията, творчество и заетост на служителите.

В теоретичен аспект С. Chapman и Р. Sammons включват в рамката на училищното самооценяване следните елементи (Chapman, С., Р. Sammons, 2013, p. 13):

1. Характеристики на училището.
2. Възгледи на учители, ученици, стейкхолдъри (заинтересовани страни).
3. Постигания и стандарти.
4. Индивидуално развитие и благополучие.
5. Качество на условията в училище.
6. Лидерство и мениджмънт.
7. Обща ефикасност и ефективност на училището.

М. Ehrem насочва самооценяването към ключовите фактори на училищната ефективност: ориентация към постижения, лидерство, коопериране, кохезия и консенсус между персонала в училище, качество на учебното съдържание, училищен климат, оценяване и мониторинг, участие на родителите, климат в класната стая, ефективно използване на учебното време, структура на преподаването, конструктивистко преподаване и независимо учене, диференциация (Ehrem, M., 2016, 31–35).

Етапи на самооценяване

Процесът на самооценяване включва набор от последователни и взаимосвързани етапи, в които се реализират планираните дейности. Броят на етапите в различните теоретични разработки или в практиката може да варира, но като цяло включва няколко основни такива – определяне на областите за самооценяване, събиране на необходимата информация, нейния анализ, подготовка на доклад (самооценка) и планиране на областите за подобрене. Например указанието за самооценяването на ирландските училища предвижда то да се реализира в следните шест стъпки (School Self-Evaluation Guidelines 2016: 12–14):

1. Определяне на фокусите (области от преподаването и ученето), където има потенциал за подобрене.

2. Набиране на информация, като видът ѝ зависи от избраните фокуси.

3. Анализ на информацията и подготовка на решения – училищата трябва да определят силните си страни в аспектите на оценяваната практика и областите, които трябва да бъдат подобрени.

4. Доклад за самооценяване, който трябва да съдържа отчет за постигнатия напредък за подобрения в областите, които са били планирани през предходната година.

5. План за подобряване на работата. Това е ключовата стъпка в самооценяването. Само когато дейностите, заложи в плана, се изпълняват, работата в училище може да се подобри и това трябва да бъде отговорност на целия училищен персонал. Планът трябва да съдържа цели за подобрене с акцент върху резултатите на обучаваните ученици, дейности за постигане на целите за срок от 3 години, разпределение на планираните дейности между съответните изпълнители, дейности за оказване помощ на родителите и срокове за изпълнение.

6. Мониторинг върху дейностите и оценяване на прогреса.

Методи и средства за самооценяване

Методите, използвани за самооценяване на училищата, са твърде много и разнообразни и включват широк набор от изследователски способности, използвани в социалните науки и в частност в педагогиката, методи, използвани при вземането на управленски решения, статистически методи и др. Като такива методи например Р. Ainsworth посочва наблюдението на уроци, фокус-групи, въпросници, статистически анализ на данни и др. (Ainsworth, P, 2010, 11–98). I. Mavromatidis включва към тях учителски дискусии и рефлексии, екипен преглед на преподаването, преглед на професионалното сътрудничество в преподаването, преглед на индивидуалната и колективна работа с учениците, проучване мнението на учители, ученици и родители, количествени и качествени методи, стандартизирани тестове и др. (Mavromatidis, I., 2016, p. 35).

Средствата за самооценяване включват също рамки за самооценяване, различни диагностични инструментариуми от типа на форми за наблюдение на урок, стандартизирани въпросници, тестове и др. Рамките за оценяване най-общо представляват набор от индикатори, които се използват при самооценяването. Те биват два вида – теоретични разработки и такива, създадени от държавни институции в сферата на образованието, които се използват при регламентираното самооценяване. Например D. Carperucci предлага следната рамка за оценяване, базирана върху три основни дименсии – контекст и ресурси, резултати и процеси (Carperucci, D., 2015, 269–270):

1. Контекст и ресурси

- 1.1. Училищна популация
- 1.2. Територия и човешки капитал
- 1.3. Икономически и структурни ресурси
- 1.4. Професионални ресурси

2. Резултати

- 2.1. Училищни резултати
- 2.2. Резултати от стандартизирани тестове
- 2.3. Ключови умения и гражданска компетентност
- 2.4. Дългосрочни резултати и последващи действия

3. Процеси

- 3.1. Дизайн на учебното съдържание и на оценяването
- 3.2. Училищна среда
- 3.3. Включване и диференциация
- 3.4. Ориентация към продължаващо образование
- 3.5. Стратегически политики на училищната организация
- 3.6. Развитие на човешките ресурси
- 3.7. Интеграция и отношения с локалните власти и семействата на учениците

Рамката за самооценяване на училищата в Нов Южен Уелс, Австралия, за 2017 г. обхваща 14 елемента в три области на оценяване:

- *учене* – култура на учене, благополучие на учениците, учебно съдържание, оценяване, измерване постиженията на учениците;
- *ефективна практика в класната стая* – умения за работа с информация и тяхното използване, практика на сътрудничество, учене и развитие, професионални стандарти за учителите;
- *ръководене* – лидерство, училищно планиране, изпълнение, отчитане, училищни ресурси, практики и процеси на управление (School Excellence Framework. NSW Department of Education, 2017).

Анализ на нормативната база за самооценяване на училищата в България

Преди въвеждането на Закона за предучилищното и училищното образование самооценяването на училищата у нас има изцяло доброволен характер, поради което се среща изключително рядко като самоинициатива на отделни училища. С въвеждането на ЗПУО то се превърна в задължително, като е ориентирано в насока управление на качеството. Както вече беше споменато, основните нормативни документи, в които се засягат въпросите на самооценяването на училищата, са ЗПУО и Наредба № 16/2016 г. за управление на качеството в институциите. В ЗПУО на управлението на качеството е посветена глава XV. В чл. 271(1) от закона управлението на качеството се определя като „непрекъснат процес на организационно развитие, основан на анализиране, планиране, изпълнение на дейности, оценяване и внасяне на подобрения в работата на детските градини и училища“. В ал. 4 на същия член се уточнява, че самооценяването се извършва по условия и ред, определени с държавни образователни изисквания.

Впоследствие в чл. 272 на закона се прави конкретизацията, че самооценяването е насочено към изготвянето на вътрешна оценка на качеството на предоставяното образование чрез дейности, процедури и критерии, определени от училището или от детската градина.

В Наредба № 16 на самооценяването на училищата е отделено сериозно внимание. Въведено е изискване за осъществяване на самооценяване на всеки две години (чл. 13). Ал. 3 на същия член определя две области, в които да се извършва самооценяването:

1. Управление на институцията: ефективно разпределяне, използване и управление на ресурсите за повишаване на качеството в институцията, лидерство, стратегия и планиране, взаимодействие на всички заинтересовани страни.
2. Образователен процес: обучение, възпитание, социализация и резултатите от тях, като се отчита индивидуалния напредък на всяко дете, подкрепата на децата със СОП, превенцията срещу отпадането от образователната система.

Чл. 14 на наредбата посочва участниците в процеса на самооценяване – директорът и другите педагогически специалисти, учители, ученици, родители. Съобразно чл. 15 на наредбата самооценяването се извършва от работна група от представители на институцията, която:

1. Предлага на директора дейностите и процедурите, критериите, показателите и инструментите за самооценяване на качеството на предоставяното образование.

2. Провежда самооценяването.

3. Изготвя доклад от самооценяването, който представя на директора.

Работната група се назначава от директора на училището. Чл. 17 изисква критериите, показателите и инструментите за самооценяване да се приемат от педагогическия съвет на училището по предложение на работната група, след което те се утвърждават от директора. В алинеи 2 и 3 на този член на наредбата са въведени две важни изисквания. Ал. 2 изисква като задължително провеждането на анкетно проучване с родителите за качеството на образователните услуги, предлагани от училището, и за цялостната дейност на институцията. Изискването за отчитане мнението на родителите за качеството на предлаганото от училището образование може да се оцени положително. Липсата на такова отчитане би довело до непълна и неточна оценка. В крайна сметка родителите са един от най-важните потребители на предлаганите от съответното училище образователни услуги и най-важен извънучилищен образователен и възпитателен фактор. Плюс това заслужава да се отбележи, че един от подходите за оценка на качеството е именно степента, в която се удовлетворяват изискванията на потребителите.

Що се касае обаче до отчитане мнението на родителите за цялостната дейност на училищната институция, следва да се отбележи, че тази формулировка е твърде дискуссионна. Първо, родителите не разполагат с информация и преки впечатления от тази цялостна дейност. Второ, те не са достатъчно компетентни, за да оценяват цялостната дейност на училището. Така че има основание да се счита, че този аспект от наредбата се нуждае от допълнително обсъждане и коригиране.

Казаното за родителите важи и по отношение на учениците. В ал. 3 се указва, че „може да бъде организирано анкетно проучване на мнението на учениците за качеството на предлаганите образователни услуги и цялостната дейност на институцията“. Първо, не би следвало проучването на мнението на учениците да бъде пожелателно, то трябва да бъде задължително. Това е съществен пропуск в нормативната уредба на самооценяването. Без проучване мнението на учениците не може да се направи достатъчно пълна и обективна оценка на работата на училището, особено по отношение на обучението. А това би могло да доведе до субективизъм при определянето на реалните проблеми в работата на училището, до тяхното прикриване и подценяване и в крайна сметка да доведе до разработването на неефективни мерки за подобряване на

неговата работа за в бъдеще. Поради това би следвало отчитането на мнението на учениците да има задължителен характер, както е и при родителите.

Второ, учениците също не разполагат с информация и подготовка за оценяване цялостната дейност на училището. Би следвало тяхното участие в самооценяването да бъде съобразено с възрастта им и ориентирано към сфери на училищната дейност, където биха могли да изразят своето мнение като потребители на образователния продукт на училището и едновременно с това участници в образователния процес.

Определянето на етапите на самооценяването в чл. 18 е сравнително дискуссионно, защото може да се разглежда като излишно и елемент на свръхрегламентация. От друга гледна точка, като се изходи от недостатъчния практически опит в областта на самооценяването, може да се приеме, че това е свързано с подпомагане на участниците в самооценяването.

Чл. 18 на наредбата въвежда следните етапи на процеса на самооценяване:

1. Определяне на работната група.
2. Обучение на членовете на работната група.
3. Подготовка – определяне на дейностите, процедурите, критериите, показателите и инструментите за самооценяване.
4. Провеждане на информационна кампания сред учениците, учителите, другите педагогически специалисти и родителите.
5. Провеждане на самооценяването.
6. Обработване на информацията от проведеното самооценяване.
7. Анализирание на получените резултати от самооценяването.
8. Предлагане на мерки за внасяне на подобрения в работата на институцията за повишаване на качеството на предоставяното образование.

Предвиденото обучение на членовете на работните групи е полезно и необходимо предвид липсата на досегашен опит в самооценяването на училищно равнище. Не би следвало да се пристъпва към дейност без осигуряването на необходимата подготовка на членовете на работните групи. Полезно би било, ако от страна на Министерството на образованието и науката (МОН) беше предвидено и разработването на наръчници и друга помощна литература, свързана със самооценяването.

Изискването за провеждане на информационна кампания е целесъобразно, но формулировката на петия етап от процеса на самооценяване не е точна. Той е формулиран като провеждане на самооценяването. Съпоставянето на този етап с останалите обаче показва, че тук става въпрос за набиране на необходимата информация. Следващите два етапа в процедурата – обработката на информация и анализът на получените резултати, могат да се обединят.

Чл. 19 определя съдържанието на доклада за самооценяването, който следва да се утвърждава от директора на училището. Това изискване също е твърде дискуссионно. Би могло да се предположи, че идеята в случая е мерките за подобрение да се легитимират чрез санкция от ръководителя на инсти-

туцията. От друга страна, това обаче ограничава автономията на работната група. Може би по-удачният вариант би бил директорът да утвърждава само мерките, свързани с подобряването на работата на училището.

Чл. 22 въвежда изискване за публичност по отношение на мерките за подобрене – те следва да се публикуват на интернет страницата на институцията. Самото реализиране на подобренията (чл. 24) се осъществява чрез изпълнение на плана за работа на стратегията за развитие на училището, в който се включват мерките за подобрения, предложени от работната група и приети от педагогическия съвет на училището.

Раздел IV на наредбата определя отговорностите на ръководните органи на училището при управлението на качеството. Като такива чл. 26 посочва директора на училището и педагогическия съвет.

Директорът на училището (чл. 27) организира и контролира процеса на управление на качеството, като определя състава на работната група, задачите и сроковете за работа, обучението на нейните членове, провеждането на информационна кампания, начина на участие в самооценяването на учителите, другите педагогически специалисти, родителите и учениците, утвърждава дейностите, процедурите, критериите и показателите, инструментите за самооценяване и доклада по самооценката.

Също така директорът запознава педагогическия съвет и обществения съвет (чл. 27) с доклада от самооценяването, а педагогическият съвет приема двугодишен отчет към плана за действие на стратегията за развитие на училището и мерки за повишаване на качеството на образованието. Изискването педагогическият съвет да бъде запознат с доклада по самооценяването не е твърде подходящо и демократично. По удачно би било ръководителят на работната група да внесе доклада за самооценяването за обсъждане в педагогическия съвет.

Като цяло наредбата предоставя твърде много правомощия в самооценяването на директорите на училища, докато ролята на педагогическия съвет е доста ограничена, а това създава предпоставки за администриране и субективизъм при оценяването. Както бе отбелязано по-горе, директорите определят състава на работната група по самооценяването, осигуряват нейното обучение, определят начина на участие на учителите, учениците и родителите в самооценяването, утвърждават критериите и процедурите по самооценяването и самия доклад. Тези правомощия им създават възможности за въздействие върху подготовката, хода и резултатите от самооценяването. Съгласно чл. 13(3) т. 1 от наредбата самооценяването обхваща и управлението на институцията, където основните отговорности се носят от директора. При така формираната процедура на самооценяване обаче се създават предпоставки за понижаване обективността на самооценяването.

В крайна сметка може да се обобщи, че нормативната база на училищното самооценяване като цяло е удовлетворителна. Съществуват елементи на

свърхрегламентиране, които могат да се обяснят донякъде с желание да се компенсира липсата на практически опит. Повечето от отговорностите в самооценяването са адресирани към директорите на училища, докато ролята на педагогическите съвети в някои отношения е подценена.

Контент-анализ върху показателите за самооценяване на училищата в областта на управлението на училищната институция

Както вече бе отбелязано при анализа на нормативната база, тя предоставя възможност на училищата сами да определят показателите и критериите, по които ще се самооценяват, в двете области на самооценяване. Тази възможност е много благоприятна за училищата, защото могат да се ориентират към поставяне на акценти в самооценяването, свързани с техни конкретни проблеми и приоритети. Същевременно следва да се отбележи, че автономията при определянето на съответните показатели и критерии крие и известни рискове, произтичащи от използването на неподходящи показатели, които биха довели до субективизъм в оценяването.

Настоящият контент-анализ си поставя две основни задачи:

1. Да се проучи какви показатели са приели училищата за самооценяване в областта на управлението на институцията.
2. Да се проучи доколко избраните показатели могат да осигурят необходимата обективност в самооценяването.

Установяването на приетите от училищата показатели за самооценяване бе проведено върху намиращите се на училищни сайтове мерки (програми, стратегии) за подобряване качеството на предлаганото образование. Съобразно чл. 22 от Наредба № 16 училищата са задължени след приемането на тези мерки те да бъдат качени на сайтовете на училищата. В изследването бяха включени мерките (в някои случаи програми, стратегии) за подобряване на качеството на 50 общообразователни училища – профилирани гимназии, средни училища, основни училища и начални училища от различни райони на страната, подбрани по случаен признак². Според вида си училищата се разпределят по следния начин:

² В проучването бяха включени следните училища: ОУ „Ив. Вазов“, Свиленград; ОУ „Княз Александър I“, Пловдив; СУ „В. Левски“, Хасково; ОУ „Св. Ив. Рилски“, Хасково; СУ „Св. П. Хилендарски“, Дупница; 2 СУ „Ем. Станев“, София; НУ „Хр. Ботев“, Елин Пелин; 38 ОУ „В. Априлов“, София; ОУ „Ст. Михайловски“, Пловдив; 3 ПМГ „Акад. М. Попов“, Варна; ОУ „Ст. Михайловски“, Варна; НУ „Патриарх Евтимий“, Плевен; ОУ „К. Фотинов“, Лом; ОУ „Св. Кл. Охридски“, Бургас; ОУ „Хр. Ботев“, с. Щръклево, общ. Иваново; ОУ „П. Р. Славейков“, Бургас; 22 СУ „Г. С. Раковски“, София; ОУ „Н. Вапцаров“, Казанлък; 42 ОУ „Х. Димитър“, София; 134 СУ „Д. Дебелянов“, София; ОУ „Ангел Кънчев“, Варна; ОУ „Я. Сандански“, Пловдив; СУ „Н. Рилски“, Твърдица; 12 ОУ „В. Левски“,

✓ профилирани гимназии	10%
✓ средни училища	38%
✓ основни училища	42%
✓ начални училища	10%

Според типа населено място разпределението на училищата е:

✓ гр. София	14%
✓ областен град	46%
✓ малък град	24%
✓ село	16%

При проучването бе установено, че съвсем малка част от училищата са качили на своите сайтове мерки за подобряване на качеството на предлаганото от тях образование.

Подборът на анализирани показатели за самооценяване се основава на два признака. Първо това са показателите, които самите училища са включили за самооценяване в областта на управление на институцията. Второ, понеже в повечето случаи показателите не са диференцирани по области, а са общи, са отчитани само тези от тях, които са свързани с управлението на училището.

Анализът на проучените училищни документи показва, че малка част от училищата са разработили самостоятелни показатели за самооценяване в областта на управлението на училищната институция. При повечето училища те са смесени с показателите от другата област – образователен процес. Също така почти половината от училищата – 42%, използват с минимални различия вариант, съдържащ четири показателя за самооценяване, като три от тях са в областта на управлението на институцията – подобряване на работната среда, развитие на персонала и взаимодействие с родителите и с местните общности. В таблица 2 са обобщени данните за приетите от училищата показатели за управление на училищната институция.

Перник; ОУ „Св. Кл. Охридски“, Кърджали; СУ „Св. Седмочисленици“, Търговище; СУ „Е. Пелин“, Варна; ОУ „Ив. Вазов“, с. Русокастро; ОУ „Д-р П. Берон“, Червен бряг; ОУ „Валери Петров“, Плевен; ОУ „Хр. Ботев“, с. Ръжево Конаре; 88 СУ „Д. Попниколов“, София; ПМГ „Акад. И. Ценов“, Варна; ОУ „Л. Каравелов“, Бургас; ОУ „Хр. Ботев“, с. Аврен, обл. Варна; ОУ „Св. Св. Кирил и Методий“, с. Поликраище, общ. Г. Оряховица; НУ „П. Хилендарски“, Пазарджик; ОУ „Н. Рилски“ гр. Баня; СУ „В. Левски“, гр. Ветово; ПГ „Акад. П. Стайнов“, Казанлък; ОУ „Хр. Ботев“, с. Караманци, общ. Минерални бани; СУ „Н. Хикмет“ с. Медовец, общ. Дългопол; ПГПЧЕ „Н. Вапцаров“, Шумен; НУ „Патриарх Евтимий“, Плевен; 48 ОУ „Й. Ковачев“, София; ПМГ „Св. Кл. Охридски“, Силистра; ОУ „Проф. Ас. Златаров“, с. Бояница, общ. Асеновград; СУ „Отец Паисий“, Кърджали; СУ „Ив. Вазов“, Ст. Загора; НУ „П. Хилендарски“, гр. Стрелча.

Таблица 2. Показатели за самооценяване на училищата в областта на управлението на училищната институция

<i>Училище</i>	
Нормативно осигуряване дейността на училището	16%
Равнище на административно обслужване в училище	6%
Училищна среда	6%
Развитие на мрежова стратегия за формиране на общ социален капитал	4%
Утвърждаване на училището като научно, културно и спортно средище	4%
Училището като социално място	4%
Лидерство, стратегии и планиране	4%
Утвърждаване на училището като прилагащо иновационни подходи	2%
Развитие на култура на качеството	2%
Позитивен училищен климат	2%
Планиране, организиране, училищна култура	2%
Училищна култура	2%
Външна и вътрешна комуникация	2%
Маркетингова дейност	2%
Лидерство	2%
Училището като социална институция	2%
Система за ефективно управление на училищната институция	2%
<i>Образование</i>	
Наличие на система за осигуряване на качествено образование в училище	16%
Осигуряване равен достъп до качествено образование	10%
Реализиране на учениците придобили професия	8%
Публичност и популяризиране на предлаганото от училището образование	4%
<i>Човешки ресурси (персонал)</i>	
Развитие на персонала	42%
Училищен персонал	10%
Планиране, развитие и подбор на училищен персонал	2%
Стимулиране на персонала за иновации	2%
Кариерно развитие и израстване	2%

Управление на персонала	2%
Човешки ресурси	2%
Дейност на педагогическия персонал	2%
Квалификационна дейност	
Квалификационна дейност	22%
Развитие на система за поддържане и повишаване на квалификацията	10%
Учители, участващи в квалификационни дейности	4%
Подобряване на възможностите за въвеждаща и поддържаща квалификация	4%
Споделяне на ефективни практики	4%
Информирание на училищната общност и други заинтересовани страни за постигнати добри практики	2%
Брой проведени методически срещи за обмяна на опит	2%
Партньорства	
Взаимодействие с местните общности	40%
Взаимодействие училище – семейство	6%
Педагогическо взаимодействие с извънучилищни фактори	4%
Партньорства и сътрудничества	4%
Взаимодействие ученик–ученик, ученик–учител, учител–учител и учител–родители	2%
Педагогически отношения училище–семейство	2%
Педагогическо взаимодействие с извънучилищни фактори	4%
Дейност на училищното настоятелство	2%
Открита, ясна и добронамерена комуникация в педагогическото и административното взаимодействие	2%
Педагогическо и административно взаимодействие	2%
Взаимодействие с училищната общност	2%
Взаимодействие с родителите и други общности	2%
Партньорство	2%
Финансиране на училището	
Инвестиране в програми и проекти	6%
Инвестиране в образование	6%
Управление на финансовите ресурси	4%

Законосъобразно, икономично, целесъобразно и прозрачно изразходване на бюджета	2%
Осигуряване на допълнително финансиране	2%
Инвестиционни и финансови ресурси	2%
Материална база и ресурси	
Подобряване на работната среда	44%
Материална база	22%
Достъпна архитектурна среда	6%
Подобряване на външната и вътрешната среда на училището	4%
Информационни ресурси	4%
Материални ресурси	2%
Ефективно разпределяне и използване на ресурсите	2%
Проекти	
Участие в училищни, национални и международни проекти	6%
Изпълнение на Националната стратегия за учене през целия живот	4%
Реализиране на училищни програми и проекти	4%

Анализът на показателите показва, че при тяхното разработване липсва системен или комплексен подход. В повечето случаи те представляват механичен набор, който не обхваща цялостната управленска дейност, свързана с качеството на предлаганото образование. Някои от показателите са несъществени (например брой учители, участвали в квалификационни курсове, брой обмен на добри практики и др.). Поради тази причина най-често използваните показатели са работна среда (без в много случаи да се конкретизира какво точно се разбира под нея), развитие на персонала, взаимодействие с родителите и местните общности, МТБ на училището.

Въпреки изискванията на чл. 9 от наредбата анализът на управлението на качеството в институцията да се основава на данните за резултатите от изпълнението на целите на институцията, на нейните силни и слаби страни, възможности и рискове, на специфичните за институцията ключови фактори, които влияят върху качеството на предоставяното образование и др., сред показателите липсват такива, свързани със състоянието на външната среда на училището. Липсват достатъчно връзки и между управлението на училището и резултатите в образователния процес. С малки изключения училищата са разработили досега само показатели за самооценяване, липсват критерии към тях.

Причините за това състояние са няколко. Голяма част от директорите на училища нямат необходимата мениджърска подготовка, защото нормативната

уредба не изисква те да притежават магистърска степен по образователен мениджмънт. Също така при провеждането на конкурсите за назначаване на директори на училища изпитната материя от много години е ограничена само в областта на нормативните документи и не включва нищо от теорията и практиката на мениджмънта на образованието. В сферата на училищното самооценяване у нас липсват достатъчно публикации, което също се отразява неблагоприятно върху тази дейност. Решаването на възникналите проблеми би могло да бъде насочено към провеждането на курсове с директори и зам.-директори на училища, осигуряването на научна и методическа литература в тази област, разработването на указания и на използваните в практиката на образованието на други страни рамки за самооценяване.

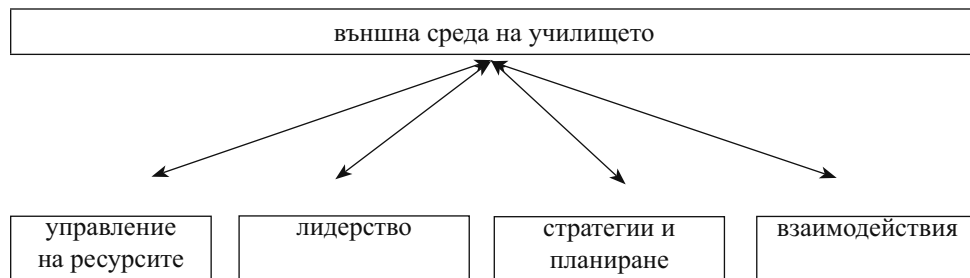
Вариант на рамка за самооценяване на училищата в областта на управление на институцията

Работата по реализирането на самооценяването в училищната практика започна непосредствено след приемането на Наредба № 16 и показва наличието на някои съществени проблеми, които биха могли да повлияят върху неговото реализиране. Най-важният от тях е свързан с извеждането на индикатори в областите на оценяване. Както вече бе отбелязано, чл. 13(3) от наредбата предвижда две области на оценяване, като първата от тях – управлението на институцията, включва ефективното разпределяне, използване и управление на ресурсите (тук отново имаме неточна формулировка – разпределянето и използването на ресурсите не би следвало да се разглеждат извън тяхното управление) за повишаване на качеството в институцията, лидерство, стратегии и планиране, взаимодействие с всички заинтересовани страни. Тази формулировка е достатъчно обща и може би това не е случайно, по този начин се предоставя висока степен на свобода при нейното интерпретиране. Именно това интерпретиране предизвиква затруднения в практиката, защото трябва да се определят променливите, които ще бъдат оценявани, а липсва практически опит в тази насока.

Един от възможните пътища за преодоляване на тези затруднения е чрез създаването на работни рамки за самооценяване, които биха могли да се използват в практиката. Те следва да съдържат набор от индикатори, които позволяват оценка на съответните променливи. С оглед на това по-долу ще представим вариант на такава рамка за оценяване. Тя е съобразена с чл. 13(3) т. 1 от наредбата и е структурирана ъобразно указаното съдържание – управление на ресурсите, лидерство, стратегии и планиране, взаимодействие със заинтересованите страни. Самооценяването по тези елементи обаче няма да бъде достатъчно обективно, ако не се отчете състоянието на външната среда на училището. Училищната организация не може да бъде разглеждана извън средата на нейното функциониране, защото тя оказва съществено влияние

върху нея. Например демографските тенденции в района на училището влияят върху ученическия контингент, който постъпва в него. Икономическите и социални фактори оказват влияние върху отношението на учениците към ученето, към училищната институция, върху техните образователни постижения, нещо, което се констатира и при изследванията по PISA³. Поради това към тези четири елемента е прибавен и още един – външна среда на училището. Графично съдържанието на рамката е представено на фигура 1.

Фигура 1



Външна среда на училището

Външната среда на училището представлява сложен комплекс от разнообразни фактори, чиято динамика на развитие в съвременните условия е висока. Измежду различните фактори най-съществено значение имат няколко от групата на икономическите и социалните фактори – равнище на заетост, средна работна заплата, демографска тенденция, етническа и образователна структура на населението. По-долу ще се спрем накратко върху тях.

Равнище на трудова заетост. То оказва влияние върху материалния статус на семействата на учениците. Когато единият или двамата родители са без работа, те в повечето случаи пренасочват вниманието си към материалните проблеми на семейството и проявяват понижен интерес към възпитанието на децата си. В много случаи безработните родители мигрират в други населени места или в чужбина в търсене на работа, а това се отразява неблагоприятно на децата вследствие на занижения или липсващ родителски контрол.

Средна работна заплата. Между отделните области, общини и населени места в страната съществуват значими различия в средната работна заплата. Тези различия следва да се отчитат, защото например при анализа

³ По този въпрос виж: Господинов, Д. Стратегически фактори в средата на училищните организации. – Годишник на СУ, Факултет по педагогика, Книга Педагогика, т. 109, 2016; Господинов, Д. Регионални различия в образованието. – *Българско списание за образование*, 2016, 2.

на данните от изследванията PISA се установява сериозно влияние на социално-икономическите характеристики на семействата на учениците. Нещо повече, някои специалисти дори считат, че системата на нашето средно образование е силно стратифицирана⁴.

Демографско състояние. За съжаление демографската тенденция в страната с изключение на малък брой населени места е отрицателна. При анализа следва да се отчете каква е детската популация в района на училището, какъв ученически контингент постъпва в него, достатъчен ли е той за функционирането на училището в условията на делегирани бюджети.

Етническа структура на населението. Отношението към образованието в различните етнически групи в страната не е еднакво, вследствие на което се получават съществени различия в тяхната образователна структура. Тези различия се отразяват и върху работата на училищата, като най-неблагоприятна е ситуацията при ромите, където има висок относителен дял на деца, които не постъпват в училище и отпадат преждевременно от образователната система.

Образователна структура на населението. Изследванията PISA отново потвърдиха, че учениците, произхождащи от семейства с по-висок образователен статус, имат по-добри образователни резултати. В нашата страна има големи различия между образователната структура на населението, която се проявява най-вече според типа на населеното място. В някои от областите в страната обаче съществуват големи групи от население със завършено основно и по-ниско образование.

Управление на ресурсите за повишаване качеството на предлаганото образование

Училищата разполагат с разнообразни ресурси и за да могат да се диференцират тези от тях, които са значими за управлението на качеството, училището може да се разгледа като отворена система, която има вход и изход. За да може да функционира училището, на неговия вход трябва да постъпват определени ресурси. Училището не би могло да функционира, ако в него не постъпват ученици, ако не разполага с необходимия персонал, технология на обучение, финансови и материални ресурси, информационни ресурси. Към тях може да се добави и имиджовия ресурс на училището.

Ученически ресурс. Качеството на образование, предлагано от училището, зависи в голяма степен от социално-педагогическите характеристики на учениците, които то привлича – етнос, успех, равнище на владеење на български език, отношение към ученето и др.

⁴ По този въпрос виж: Господинов, Д. Регионални различия в образованието. – *Българско списание за образование*, 2016, 2.

Човешки ресурси на училището. Това са хората от училищната трудова общност заедно с техните знания, трудови навици, компетентности, мотивация, очаквания. Те са най-важният фактор в управлението на качеството, защото качеството на реализирания образователен продукт зависи от качеството на учителите. Оценяването на човешките ресурси може да стане по следните основни индикатори:

- състояние на местния пазар на труда – търсене и предлагане на кадри, необходими за дейността на училището, възможност то да си осигури необходимите му качествени кадри;

- равнище на попълване на щата на персонала – наличие на незаети работни места, продължителност на незаемане, динамика на персонала (текуещество), брой кандидати, кандидатстващи за едно работно място, наличие на кандидати очакващи свободни работни места в училището;

- качество на подбор на персонал;
- дейности за въвеждане на новоназначените в организацията;
- управление на изпълнението;
- обучение и развитие на човешките ресурси;
- мотивиране и задържане
- оценяване на трудовото представяне;
- условия на труд;
- удовлетвореност от труда.

Технология на обучение. Най-общо тя представлява комплекс от средства, форми и методи на работа, начини за организиране на обучението, предписания, алгоритми и др., които позволяват успешно да се постигат поставените цели.

Финансови ресурси. В условията на финансиране чрез системата на делегираните бюджети училищата следва да използват съществуващите възможности за стимулиране работата на учителите и другите педагогически специалисти, които постигат високо качество на образователния продукт в своята работа, и за подобряване на материалната училищна среда. Добър показател за работата на училището би било привличането на допълнителни средства за подобряване на материалната среда за обучение чрез спонсорство и участие в проекти.

Материална база на училището. Състоянието на материалната база оказва сериозно въздействие върху постиганите от училището образователни резултати чрез условията за труд и учебна дейност. Добрите условия за труд създават предпоставки за поддържане на висока трудова мотивация у учителите и за задържане на добре работещите членове на училищната трудова общност. Добрата материална база се отразява благоприятно и върху учебните постижения на учениците, а инвестирането в съвременно обзавеждане на класните стаи и кабинети, интерактивни дъски, компютри създава възможности за използване на съвременни технологии в обучението.

Тук следва да се отчита, че при малките училища, които в по-голямата си част са разположени в малки градове и села, прилагането на системата на делегираните бюджети се отразява неблагоприятно, понеже те разполагат с малък и непрекъснато намаляващ ученически контингент. Въпреки приеманите мерки за компенсиране това води до формирането на по-малки бюджети и съответно до по-слаби възможности за развитие на училищната материална база. Освен това с незначителни изключения общините в малките населени места също имат ограничени финансови възможности, което неминуемо се отразява върху състоянието и възможностите за развитие на училищната материална база.

Информационни ресурси. Въвременните условия са едни от най-важните организационни ресурси. Те включват системата за вътрешноучилищна комуникация, библиотеки, бази данни, научна и методическа информация, информация, свързана с местния пазар на образователни услуги (маркетингова информация), информация за добри практики, даваща възможност за бенчмаркинг, използване на отворени знания, вътрешни системи за управление на знанията и др.

Имиджов ресурс на училището. Всяко училище си изгражда свой имидж, който се определя от много фактори като история на училището и местни образователни традиции, материална база, резултати в дейността на училището, имидж на директора на училището и учителите, връзки с обществеността. Имиджовият ресурс на училището оказва влияние върху качеството на образователния продукт на училището посредством привличането и задържането на добри ученици и учители, поддържането на висока мотивационна среда за учителите с елементи на ангажиране, създаването на училищна среда, ориентирана към високи постижения.

Лидерство

Тук биха могли да се използват няколко показателя:

- създаване на реалистична визия за развитие на училището;
- ориентация към резултати (изграждане култура на постиженията;
- създаването на условия за развитие на потенциала на учителите и служителите и неговото максимално използване (обучаващо лидерство);
- участие на учителите и служителите при подготовката и вземането на решения в училище (партиципативно лидерство).

Стратегии и планиране

Показателите в тази област могат да се търсят най-вече по отношение на адаптирането на училището към промените на средата и в избраните от него

приоритети – кои са те, доколко са свързани с качеството на образованието, в каква степен училището успява да ги реализира:

- проучване, анализиране и отчитане състоянието на външната среда на училището;
- избор на стратегически приоритети на училището и тяхното реализиране;
- качество на планирането на дейностите за изпълнение на стратегическите приоритети.

Взаимодействия

Най-важният показател тук безспорно е взаимодействието с родителите, което има съществено значение за работата на училището. При професионалните училища е от изключително значение взаимодействието с потребителите на подготвяните от тях кадри. В зависимост от конкретните за училището условия могат да се търсят и показатели, свързани с взаимодействието с други фактори:

- взаимодействие с учениците;
- взаимодействие с родителите;
- взаимодействие с органите и администрацията на местното самоуправление;
- взаимодействие с местните общности (образователни, културни, спортни институции, фирми, НПО и др.).

ЛИТЕРАТУРА

Закон за предучилищното и училищното образование.

Наредба № 16/2016 г. за управление на качеството в институциите.

Ainsworth, P. (2010) Developing a self-evaluating school. London, Continuum Publishing.

Antoniou, P., J. Myburgh–Louw, P. Gironn (2016) School self-evaluation for improvement: Examining the measuring properties of the LEAD surveys. – *Australian Journal of Education*, 3.

Capperucci, D. (2015) How self-evaluation can make schools more effective? – Form@re, 3. – www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17202

Chapman, C., P. Sammons (2013) School self-evaluation for school improvement: that works and why? University of Glasgow. – <https://eric.ed.gov/?id=ED546801>

Donnelly, V., P. O'Murchu, W. Thies (2016) Addressing the Challenges of Raising Achievement for All. – Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy – Practice Gap. Emerald.

Ehren, M. (2016) Methods and Modalities of Effective School Inspection. Springer.

- Faddar, J., J. Vanhoof, S. Maeyer (2017) School self-evaluation instruments and cognitive validity. Do item capture what they intend to? – *School Effectiveness and School Involvement*, 4.
- Freddano, M., A. Siril (2012) Teacher Training for School Self-Evaluation. – *Procedia*, 69.
- Kyriakides, L., R. Campbell (2004) School-self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. – *Studies in Educational Evaluation*, 30.
- Mavromatidis, I. Characteristics of teachers with positive attitudes toward school self-evaluation in Greece. MPh Thesis in the Department of Education, University of Oslo, 2016. – <https://www.duo.uio.no/handle/10852/54558> – ползвана на 24.10.2017.
- OECD Review of Evaluation and Assessment in Education. Czech Republic. 2012, OECD. *School Excellence Framework. NSW Department of Education*. – https://www.det.nsw.edu.au/.../school-excellence/School_Excel
- School Self-Evaluation Guidelines 2016–2020. Department of Education and Skills. The Inspectorate. Dublin, 2016.* – <https://www.education.ie/.../Evaluation...Guidelines/School-Sel...>
- Whole school and community approach to learning for sustainability. Education Scotland. 2016.* – https://education.gov.scot/.../frwk11_learning-for-sustainabilit...

Постъпила февруари 2018 г.

Рецензент: доц. д-р Йонка Първанова

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 111

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 111

ПЕРСОНАЛИЗИРАНЕ НА ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

ГАЛИНА ГЕОРГИЕВА*

Резюме: В настоящата студия е направен опит за представяне на полезни идеи за персонализиране на обучението в начална училищна възраст. Експерти от Софийски университет „Св. Климент Охридски“ и начални учители прецениха потенциала на различни дейности за стимулиране на повече отговорност и осигуряване на повече възможности за избор на учениците в обучението. Доколкото се споделя мнението, че събразяването на обучението с индивидуалните особености и предпочитания на учениците съдейства за по-добро разбиране на учебното съдържание и по-високи постижения. Нагласите на респондентите относно различните идеи за персонализиране на обучението в начална училищна възраст разкриват някои значими перспективи за оптимизиране на подготовката и квалификацията на учителите (например по отношение на образователния потенциал на ученическото електронно портфолио).

Ключови думи: персонализиране, индивидуализиране, обучение, учене, начално училище, електронно портфолио

PERSONALIZE LEARNING IN PRIMARY SCHOOLS

Galina Georgieva

Abstract. In this paper is made an attempt to present some useful ideas about personalizing learning in primary schools. The educational experts from Sofia University “St. Kliment Ohridski” and teachers from Bulgarian primary schools were asked to express their opinion about different activities for stimulating more students’ responsibility and encouraging individual choices in the instruction relevant to their characteristics and preferences. It is shared

* E-mail: ggeorgieva1977@abv.bg

the opinion that the students have more various real opportunities for deeper understandings and higher achievements when the instruction is relevant to individual characteristics and preferences. Respondents' attitudes towards these different ideas about personalizing learning in primary schools reveal some important perspectives for improving the teacher education and qualification (teacher education and qualification about educational uses of the learners' electronic portfolio for example).

Key words: *personalization, individualization, instruction, learning, primary school, electronic portfolio*

Увод

Силната демотивация за учене, трудното разбиране на учебното съдържание, неразбирането на връзката между теория и практика и трудностите при откриването на собствен смисъл и перспектива в живота непрекъснато се коментират в публичното пространство, на научни форуми и в различни научни публикации. Това несъмнено са много сериозни симптоми за недостатъчна отговорност и липса на осъзнати лични избори, съобразени със способностите, интересите и потребностите на учениците. Не е достатъчно учителят (и родителите) да познават добре учениците и да ги ангажират в подходящи дейности. Ако се доверим на древната мъдрост, можем да повярваме в уменията и компетентността на преподавателите да „изведат“ учениците на „Добрия път“. Отговорността да продължат по него, обаче, е на самите ученици (по: Стоянов, 2014, с. 79). Още в начален етап на основната образователна степен всеки ученик трябва да получава подкрепа в опознаването и израстването си, като се учи сам да избира от предложени варианти най-ползното за себе си. Липсата на реални възможности за избор, съобразени с потребностите на учениците, всъщност формира неправилната нагласа, че не е необходима инициатива. А образованието би следвало да е преди всичко лична инвестиция в себе си.

Осъзнаването на това, което ученикът вече знае и може, и това, което все още го затруднява, е основа за очертаване на интереси и перспективи за развитие. Неговите интереси и перспективи за развитие, а не проектирани чужди или социално желателни, поради което често предизвикващи неудовлетворение. Необходимо е всеки ученик да може да проследява през годините на своето обучение как се развива, за да открива своя смисъл и мотивация за учене.

Основната цел на настоящата студия е свързана с представяне на значими решения, мислени преди години, и съвременни такива с ориентация към отговорността, интересите, потребностите и инициативата на учениците. Експерти в сферата на образованието прецениха потенциала на идеи за персонализиране на обучението в начален етап на основната образователна степен. Анкетно проучване с начални учители беше ориентирано към очертаване на водещи цели, свързани с използване на ученическо електронно портфолио в търсене на актуални решения относно осмисляне на опита, проследяване и планиране на собствения прогрес от страна на малките ученици с подкрепа

от учителя. Началните учители добре познават особеностите на обучението в начален етап и особеностите на съвременните ученици. В този смисъл техните предварителни нагласи към използването на ученическо електронно портфолио за реализиране на различни цели в обучението биха осигурили значими ориентири за актуалните потребности при планиране и реализиране на дейности за запознаване с характерните особености на електронното портфолио както по време на базовата подготовка, така и при повишаване на квалификацията на началните учители.

Дефиниране на основните понятия

В настоящата студия се използва понятието „персонализиране“ за обозначаване на съобразяването и подпомагането на осъзнаването на личностно значимото в процеса на обучение за всеки ученик с оглед повишаване на ученическата отговорност и инициатива. В литературата обикновено се интерпретират проблемите на индивидуализацията и диференциацията в обучението. В съвременните условия обаче все повече се открояват потребностите на обучаваните и от откриване на личностната значимост и полезност от изучаваното в училище.

Едно от значенията на „индивидуализирам“ в Българския тълковен речник е „осъществявам индивидуален подход, съобразявам нещо с индивида, по отношение на който то се прилага, осъществява“ (Андрейчин и колектив, 1994, с. 325). С други думи в процеса на обучението учителят планира определени дейности и задачи, съобразени с индивидуалните особености на всеки ученик, за да може всеки да постигне целите на обучението.

В Българския тълковен речник персонализирам се определя като „свързвам, обвързвам нещо ... с отделна личност или личности“ (пак там, с. 625). В този смисъл персонализирането предполага не само съобразяване с индивидуалните особености, но и търсене на личностна значимост и ползи за всеки ученик. При персонализирането е важно не само по-лесно и ефективно да се реализират съответните дейности, но и да се подпомогнат учениците да идентифицират онези от тях, които са важни или важното във всяка дейност за тяхното развитие. Мотивацията за учене и удовлетвореността се постигат трудно, ако отсъства увереност в полезността за теб, а не по принцип, и то сега. Всъщност при персонализирането ученикът постепенно осъзнава и може да проследи сам личните ползи от обучението, което в определен етап от развитието му позволява да упражнява известен контрол и да насочва усилията си по посока на постигане на личностно значими цели.

Проблемът за индивидуализацията в традиционното обучение се интерпретира от много автори. За някои от тях тя е форма (М. Андреев), за други – стратегия в обучението или частен случай на диференциация (по: Пл. Радев). При съдържателното ѝ интерпретиране обаче винаги се акцентира

върху съобразяването с индивидуалните особености на отделния обучаван. В този смисъл определящи са равнището на интелектуално развитие, скоростта на учене, наличието на специални способности и надареност, наличието на специални образователни потребности, равнището на подготовка и постижения, съответният индивидуален стил на учене, интересите, мотивацията и др. Те детерминират решенията за създаване на подходящи условия за пълноценно реализиране на потенциала на всеки ученик (по: Андреев, 1996, 334–335; Радев, 2005, с. 465).

Особено важна роля при изграждане на подходяща среда за учене на всеки ученик има неговият стил на учене. Стилът на учене се дефинира като „общото и устойчивото в своеобразието и спецификата на предпочитаната ... реализация на процеса на учене“ (Радев, 2005, с. 245). Акцентира се върху неговата детерминираност от наследствеността, персоналното развитие и конкретния контекст (пак там). Различните стилове на учене се свързват с различни стратегии за учене. Стратегиите за учене се определят като „съвкупност от различните начини за справяне с учебните задачи (по: Цветкова, 2004, с. 56). Те са представи относно това, което трябва да се направи, за да се решават учебните задачи.

При индивидуализацията адаптирането и подкрепата на ученето на всеки ученик се реализира въз основа на решения, които учителят взема след преценяване на индивидуалните потребности на учениците. Съобразно установените потребности се селектират определени ресурси, проследява се прогресът и се оценява наученото. Персонализирането много често се свързва с онлайн и смесеното (blended) обучение (учене). Като водещи при него се посочват по-скоро интересите и аспирациите на учениците, които детерминират управлението на собственото им учене, поради което се формират и развиват уменията им за личен избор, и използване на подходящи технологии и ресурси за подкрепа на тяхното учене. Всъщност те израстват като независими, самонасочени учащи се, които са в състояние да проследяват собствения си прогрес и да рефлектират върху наученото (вж.: Bray & McClaskey, 2013, р. 13). Данните от саморефлексията позволяват на учителя непрекъснато да следи как учениците интерпретират всички дейности, които се реализират, и да подпомага формулирането на личностно значими цели и личностно значимите избори в рамките на целите на обучението. По този начин учениците постепенно ще разберат, че участват във вземането на решения в процеса на обучение. В този смисъл би могло да се посочи, че при персонализирането е важно как учениците възприемат и интерпретират дейностите, в които участват. Не е достатъчно учителят да акцентира върху най-значимото от изучаваното учебно съдържание и да се реализират дейности, съобразени с индивидуалните особености на учениците. Саморефлексията осигурява данни за значимото и затрудненията, както ги виждат учениците. По този начин те всъщност проявяват отговорност за собственото си учене, включвайки се

активно в осмислянето на изучаваното в контекста на личните си цели и предпочитания.

Персонализирането е свързано с обръщане на внимание и съобразяване с потребностите на всеки ученик с оглед постигане на по-високи постижения, като е важно всички учители, които работят със съответния клас, да познават добре всеки ученик (интереси, култура, семейна среда, индивидуален стил на учене, силните и слабите му страни в процеса на обучение). Важно е да се работи често в малки групи или индивидуално съобразно идентифицираните потребности и способности на всеки ученик, като се използва и компютър, когато е удачно, или за отделни ученици, които срещат определени затруднения. Съчетаването на различни стратегии за оценяване, особено използването на формиращо оценяване, съдейства за диагностициране на силните страни и пропуските на всеки ученик като се осигурява подкрепа за подобряване на ученическите постижения. Особено полезно за персоналното и професионалното развитие на учениците е те да са в състояние да определят както с какво се справят, така и какво трябва да усъвършенстват, като точно идентифицират къде се намират в момента и какво трябва да знаят. Като потенциално решение за подпомагане на учителите в тази насока в литературата се посочва ангажирането на съответната общност – например родители доброволци, пенсионирани учители, различни ментори (по: Equity-focused Schools Carry All Students to High Levels 2014, 2–3).

При персонализирането на обучението всъщност се създават благоприятни условия учениците постепенно да започнат да контролират в някаква степен как учат, да им се осигурява незабавна подкрепа при затруднения и възможности за индивидуален темп на напредък. Важно е да се вземат определени решения относно учебното съдържание. Обучението трябва да се диференцира и индивидуализира с оглед лично ангажиране на всеки ученик в процеса на постигане на предварително формулираните цели. Създаването на благоприятни условия за задълбочено учене, критично мислене и решаване на проблеми; осигуряването на своевременна и адекватна обратна връзка (включително от съучениците, които се подпомагат от учителя в начален етап); работата по атрактивни проекти, както и разработването на хартиено или електронно ученическо портфолио също са сред значимите особености на персонализирането на обучението (по: iNACOL's New Learning Models Vision 2013, p. 3; Osofsky; Sinner; Wolk, 2003, p. 29). Така още от начален етап на обучение ще се формират ученици, отговорни за собственото си учене.

Поемането на отговорност за собственото учене се свързва с понятието „саморегулирано“ учене, при което са важни както откривателството и развитието на уменията за четене, писане и решаване на задачи, така и моделирането, насочването на поведението, и активният емоционален самоконтрол. Поставените цели се постигат чрез лична инициатива и настойчивост (по: Янкулова, 2012, с. 212). Ефективното му реализиране предполага отделни

елементи (доколкото е възможно) да се въвеждат и апробират още в начална училищна възраст. Необходимо е „пълноценно развитие на формиращата се личност чрез разширяване сферата на субектност“ (Василева, 2009, с. 40). Понятието „субектност“ се интерпретира във връзка с индивидуалната активност и овладяването на способности за осъзнато и творческо трансформиране на дейността. В този смисъл определящи са: духовната извисеност; проявата на инициатива и самостоятелност при избора на средства и подходи за решаване на разнообразни задачи; трансферът на знания и умения в нови ситуации; рефлексивното поведение, изразяващо се в планиране, регулиране, самооценяване; реализиране на непрекъснато самоусъвършенстване (пак там).

Необходимостта детето да обоснове своята позиция, води до осъзнаване на собствените мисли съгласно възгледите на Пиаже. Виготски доуточнява, че рефлексията възниква с развитието на знаковата функция на съзнанието, като зависи от характера на знанието. Всъщност рефлексията позволява по-висока ефективност, включително по-ефективно използване на собствените способности (по: Стаматов, 2000, 240–242). Рефлексията се дефинира като метакогнитивна процедура, водеща до знание за знанието (Янева, 2008, с. 148). Предвид ориентирането към начална училищна възраст е важно да се направи уточнението, че се споделя позицията за въвеждане и използване с помощта на учителя на елементи на рефлексия и саморефлексия. Доколкото дори при възрастни обучавани именно рефлектирането предизвиква много сериозни затруднения, се възприема необходимостта от въвеждане на отделни елементи с оглед изявеното желание в тази възраст за подражаване и ориентиране в съответствие с действията и оценките на учителя.

Въвеждането на рефлектиране върху направеното и наученото в подходяща форма може да се реализира като елемент от процеса на разработване на ученическо портфолио в хартиен (вероятно първоначално) и в електронен формат. Портфолиото е колекция (в хартиен или електронен формат) от разнообразни авторски материали, артефакти, доказващи определени постижения; данни за обратна връзка и оценяване, включително сертификати и др. под., и данни за рефлексия (индивидуална и групова) (за повече подр. вж: Brown, 2008; Abrenica, 1996). Портфолиото може да интегрира лично, академично и професионално представяне в различните периоди на развитие на обучаваните. По атрактивен начин авторът на портфолиото може да запознава различни публики (в зависимост от конкретните цели) със своя опит. Възможно е да се използва като средство за обучение и в частност като инструмент за оценяване.

Полезността от използване на хартиено и дигитално портфолио се доказва и от различни изследвания относно мотивацията, които акцентират върху ключовото значение на своевременната и релевантна обратна връзка за повишаване качеството и ефективността на обучението. Обратната връзка, фокусираща вниманието върху индивидуалния напредък в обучението, е особено ефективна и стимулира персоналното развитие. Повишава се рав-

нището на личната удовлетвореност, компетентност и увереността при дефиниране на бъдещи цели (по: Цветкова, 2004, с. 134).

Особености на децата от начална училищна възраст

Преходът към нов възрастов период в развитието е специфична ситуация, в която различни изследвания открояват значимостта на равнището на саморегулация, способността за изразяване на мислите и желанията, любопитството. Доколкото различният тип отношения в училище предполага съобразяване на поведението с определени ясно дефинирани правила и норми. Успешната училищна адаптация изисква управление на вниманието, следване на инструкции, решаване на определени задачи, контрол върху собствените емоции и социалните взаимодействия, както и определено равнище на развитие на нагледно-образното и логическото мислене. Самите деца често поставят акцент върху значението на правилата и отношението към училището. Огромно е значението и на формирането на адекватни мотиви за учене.

В контекста и на интерпретирането на различни аспекти, свързани с персонализиране на обучението в начален етап, като еднакво важни се открояват както емоционалното, социалното и поведенческото адаптиране, така и равнището на когнитивно развитие и учебната подготовка. Предвид представянето на различни решения за персонализиране на обучението се налага да бъдат проследени определени значими особености в развитието на децата в начална училищна възраст.

Като важен компонент на когнитивната готовност в този период се акцентира върху развитието на символната функция и прехода към конкретно-операционално равнище на интелект. Доколкото развитието на символната функция позволява осъзнаване на езика като различна реалност и на тази основа анализиране на звуковия и буквения състав на думата.

Много значими в контекста на училищната готовност също са и: обучаемостта, равнището на формиране на понятия, развитието на речта, знанията за заобикалящия свят, овладяване на отношения между множества, познаване и различаване на форми, способност за диференциране на усещания и развитие на възприятията, способност за работа с молив или химикалка, ориентирание в малки пространства, умение за класифициране на предмети, паметта. Освен определено равнище на нагледно-образно и логическо мислене много важно е развитието на познавателната сфера (възприятие, внимание, памет, въображение) (по: Калчев, 2005, 16–28).

Интелектуалните структури в начална училищна възраст според Ж. Пиаже стават подвижни, обратими и организирани в по-сложни цялости, като форми на обратимост са инверсията и компенсацията. Инверсията се проявява при проблеми, свързани с ред и последователност, докато компенсацията е свързана с измененията на свойствата. Взаимодействията се освобождават

от ограниченията – пространствени и темпорални. Свойствата и отношенията между явленията са представени в концептуална форма. За този период е характерно също децентриране и координиране на собствената с чуждите гледни точки. Детето може да изгради понятие за съхранение на количество; понятия за число, време, движение, пространство, различни пространствени отношения: топологични, проективни, евклидови. То започва да разбира както количествени, така и качествени отношения, защото вече може да оперира с отношенията между класове и техните подкласове. Въз основа на разбирането, че класът включва всички подкласове, се реализира класифицирането. Всъщност в периода от 7–8 до 11–12 години според Пиаже се осъществява действителна класификация. В този период се осъществява и сериация – подреждане на група елементи във възходящ и низходящ ред в зависимост от размер, тегло или обем (Пиаже, 1996; Стаматов, 2000, 74–75, 226–230).

От най-ранна възраст децата използват различни стратегии за запомняне и възпроизвеждане на определено съдържание. Дете на 7–8 години спонтанно може да използва маркери за обозначаване на определено място, което е важно съобразно определена цел. С увеличаване на възрастта започва да се използва и повторение, което се променя както в количествено, така и в качествено отношение. Изследванията показват, че деца на 10–11 години по-често използват групиране на елементи, за да запомнят по-лесно, а когато се изисква да се използват категории за групиране, се установява подобряване на запомнянето. Посочва се също, че децата на 4–5 години могат да използват групиране за целите на запомнянето и възпроизвеждането, но те не са в състояние да го използват в други подобни на съответната ситуации. Използването на осмисляне също се увеличава с възрастта и се повлиява благоприятно от целенасоченото използване в учебната дейност. То се основава на разбирането и е свързано с диференциране на учебното съдържание на определени смислови единици и откриване на връзките между тях.

Специално внимание би следвало да се отделя на дейностите, работата с определено учебно съдържание, както и наличието на определена мотивация, словесните обозначения, миналия опит и личната значимост (смисъл) за съответния субект, доколкото те са изключително значими за целите на запомнянето (по: Стаматов, 2000, 247–251).

Важно за запомнянето и интерпретирането на учебното съдържание е разбирането на причинността. Пиаже свързва разбирането на отношението между необходимост и случайност с разбирането на причинността, като приема, че в периода 6–11 години детето разграничава причинност от случайност. Отношението необходимост–случайност се разбира след 11 години.

Когато учениците са ангажирани с дейности, свързани с решаване на проблеми, е необходимо да използват аналогии, описания (скриптове) и дедуктивни разсъждения. Аналогията се основава на подобие, сходството. Скриптът е схема за определено събитие и може да се използва в стереотипни

ситуации. Той обикновено се актуализира автоматично в съответната ситуация, като с увеличаване на възрастта се обогатява в съдържателно отношение. Всъщност скриптовите структурират знанията, които се използват във всекидневието. С развитието на възрастта детето усвоява по-добре способността да съставя и използва когнитивни карти на определени места от заобикалящата среда. Когнитивната карта е ментален образ, осигуряващ получаване, съхраняване и използване на информацията за дадена част от средата. В периода 7–8 до 11–12 години разсъжденията придобиват дедуктивен характер. Стават осъзнати, вътрешно свързани и по-изящни (пак там, 231–237).

Дж. Кейгън открива, че още при деца на 3 години при решаване на проблеми и вземане на решения се проявява склонност към импулсивност или рефлексивност. Импулсивността се определя като когнитивен стил, характеризиращ се с бързо сканиране на информацията, бърза реакция на външните дразнители, поради което не винаги адекватна, а рефлексивността – с обмисляне, внимателно сканиране на информацията и вземане на решение. Способността за рефлексия върху собствената мисловна дейност според Пиаже възниква в периода около 11–12 години (пак там, 240–242; Петров и Атанасова, 2001, с. 193).

Учениците се справят успешно в определен контекст благодарение на „чувството за създаване“, както го определя Ериксън. Според него трудолюбието е водещо в началната училищна възраст, като се изразява в стремеж да се научи всичко. „Аз съм това, което съм научил“, е израз на Его-идентичността през този период. Съмнението в собствените способности, в статуса сред връстниците или осъзнаването на различните видове принадлежност (полова, религиозна, социална) може да предизвикат чувство за малоценност и отчужденост от себе си. Детето може да загуби мотивация да учи и в по-далечна перспектива да възникнат проблеми, свързани със социалната му реализация (по: Стаматов, 2000, с. 36).

Значимостта на ранния опит за развитието се подчертава от различни автори. Съгласно концепцията на Адлер детето е отговорно за изграждането на собствения жизнен стил. „Творческият Аз“ превръща детето в „самоопределящо се същество“. То се ражда с уникални способности и придобива уникален опит, но е „съзидателно“. Може да използва възможностите и своя опит, за да изгражда себе си. В тази връзка според Адлер ключово е поставянето на цели (пак там, с. 41, 45–46).

В разбиранията на К. Роджърс и на Маслоу детето притежава неограничен потенциал за самоусъвършенстване. Необходима е отговорност от негова страна за свободен избор между предоставени възможности с оглед осмисляне на собствения му живот. К. Роджърс свързва развитието с тенденцията към самоактуализиране, като конкретното поведение се предопределя от разбирането за ситуацията такава, каквато е за детето (пак там, 76–82).

Детското разбиране на ситуацията, обаче, е ограничено. Децата на 3–4 години могат да разпознаят ситуации, свързани с щастие, вълнение, изненада,

тъга или гняв. При децата на 4–5 години разбирането на ситуациите и свързаните с тях емоции зависи от ясно изразената лицева експресия (свързана с радост, тъга или гняв). Децата на 7 години вече могат да опишат ситуации, свързани с гордост, ревност, вина, тревога. Разбирането на чуждите чувства предполага сензитивност и към смесените чувства, което изисква съобразяване с повече аспекти на ситуацията. Детето започва да осъзнава, че не само ситуационни променливи могат да провокират определени емоции, а влияние оказват и вътрешните състояния. Докато децата на 5–6 години могат да опишат ситуации, в които има повече от една емоция само ако емоциите са от същия тип, децата на 8–9 години описват ситуации, провокиращи едновременно две емоции, а тези на 10–11 години – ситуация, в която са включени две противоположни чувства. На 11 години децата вече разбират, че едно и също нещо може да предизвика две противоположни емоции (пак там, 141–143).

Идеите за адаптиране на обучението към индивидуалните особености и потребности на учениците

Мисленото връщане назад във времето в търсене на онези възгледи, фокусиращи вниманието и усилията на педагозите върху индивидуалното своеобразие, потребностите и интересите на ученика, би фиксирало различни алтернативни варианти на т.нар. традиционно училище. В настоящото изложение специално внимание ще бъде отделено на идеи и изследвания, които, като поставят акцент върху детската индивидуалност, предвиждат насочване на активността към нарастваща отговорност, инициатива и себепознание и в този смисъл осъзнаване (постепенно с увеличаване на възрастта) на лично значимите области от учебното съдържание с оглед систематизиране на продуктивни решения, свързани с разкриване на потенциални перспективи за развитие на учениците.

Особено ценно в начална училищна възраст е акцентирането върху самоизразяване на собствения опит, чувства и интереси, което е водещо в т.нар. училище за самоопределение. Осигуряват се възможности всеки ученик да открие себе си и собствения си потенциал чрез опит в разнообразни дейности: учебни, художественотворчески, социални, трудови. Учителите отделят специално внимание на овладяването на универсални начини на дейност. Много интересна форма на самооценяване и елементи на саморефлексия (в рамките на възможностите за възрастта) е подготвянето (включително илюстриране) през годините на своеобразна книга „Аз съм“ (по: Петров и Атанасова, 2001, 166–167). Всичко това съдейства за по-задълбочено познаване на всеки ученик и изграждане на самонасочени учащи, които осъзнават личните ползи от обучението.

В този смисъл много значим е въпросът как се формира и развива мотивацията за учене особено в начална училищна възраст, когато децата силно се повлияват от мненията и оценките на значимите възрастни. Очевидно е, че при

наличие на интереси в дадени области радостта от ученето и постиженията ще са по-големи. В областите, където няма изяви интереси и способности обаче, е много важно вниманието да се фокусира върху ползите, практическите проекции, както и върху собствените знания и умения, и това, което представлява интерес с оглед преодоляване на съществуващите затруднения.

Възможно е също така да съществува потребност от обясняване на поставените изисквания или развитие на умения за самостоятелно проверяване дали малките ученици са се съобразили с изискванията, преди да представят това, което са направили. В този смисъл от голямо значение е как учителят дава указания и запознава учениците си с критериите за оценяване (помощ от родителите в тази насока също е изключително полезна). Важно е да се формира разбиране за реализиране на определени дейности с оглед постигане на привлекателни цели за децата, като се подкрепя изграждането на ценностно базирана мотивация. С други думи е необходимо перманентно подпомагане на обмислени и личностно значими за детето избори (Кенеди-Муър & Лоуентал, 2014, 249–251; 254–255). Нагласата „скучно е, не съм добър по ... няма да полагам усилия“, е преодолима и децата постепенно могат да се научат ефективно да учат и да решават проблеми от различен характер.

Като отправна точка за повишаване мотивацията за учене се определя подкрепата за индивидуално осъзнаване и оценяване на ползите от ученето като продължителен процес, свързан с дефиниране на конкретни цели и полагане на усилия за постигането им, както и с различно качество и различен личностен смисъл на крайните резултати (по: Цветкова, 2004, с. 139). В тази връзка много значимо е ориентирането на учениците относно поставянето на определени цели.

С оглед изграждането на самонасочени учащи заслужава внимание следното диференциране на групи от цели: ориентирани към процеса на учене и такива, ориентирани към изпълнението на учебната дейност (пак там, 131–132). Ориентацията към процеса на учене стимулира оптимизиране на собствената дейност независимо от броя допускани грешки, търсене на предизвикателства в процеса на обучение и апробиране на разнообразни подходи за успешно справяне с трудности от различен характер. В поведенчески план определящи са личната включеност и липсата (или ниската степен) на тревожност за крайната оценка.

Добре известно е, че високите равнища на тревожност са свързани с мисли за неуспех и неприемането на цели, ориентирани към постиженията, като личностно значими и ценни. Равнището на тревожност може да се повиши и при нереалистично високи очаквания за постижения, състезателност, неконструктивна обратна връзка или налагани наказания след неуспех (по: Янкулова, 2012, с. 123).

Увереността в собствените способности и в постоянството на усилията за постигане на отлични резултати провокира възприемане като ценно по-скоро

на успешното справяне с по-трудни (и все пак не непосилно трудни) задачи. В случаите когато водещи са мотивите за избягване на неуспех, се регистрира предпочитание или към много лесни, или към много трудни задачи. Неуспехите в обучението се отразяват различно върху силно мотивираните ученици и върху тези, които избягват неуспеха. Докато първите увеличават усилията си в такива ситуации, избягващите неуспеха влошават още повече представянето си, като крайна форма е т.нар. заучена безпомощност. Убеждението за невъзможност за възстановяване на личния контрол върху поведението и заобикалящата среда стимулира мотивационен дефицит, който силно ограничава личната активност и инициатива (пак там, 237–238).

Когато ориентацията е към качеството на изпълнение на учебната дейност, по-лесно се реализира самооценяване на равнището на собствената компетентност и се избягват негативните оценки на другите. Характерна е висока чувствителност към чуждите оценки, поради което съществува предпочитание към защитни, ориентирани към избягване на неуспеха стратегии или отказване на съвместни дейности в обучението с оглед съхраняване на представата за себе си като интелигентна и компетентна личност. Бързо се решават само онези от поставените задачи, които осигуряват бързи успехи и прикриват съществуващи слабости.

Индивидуалната ценност и значимост на формулираните цели съдейства за повишаване на равнището на мотивация за учене. Когато учениците възприемат поставените от други хора цели като разумни, реалистични, ценни и реално постижими, те обикновено са склонни да ги приемат.

Доброто познаване на индивидуалните способности и потребности на всеки ученик би позволило подпомагане на развитието на лична отговорност, и осъзнаването на собствените му задължения в обучението. Учениците се нуждаят от подкрепа при разпределението на отговорностите си и още в начална училищна възраст е много важно вниманието им да се фокусира върху различни самостоятелни дейности, които да допълват и подпомагат разнообразната работа с учебното съдържание. Възприемането на идеята за своеобразен договор между всеки ученик и учителя, сключван в началото на всяка учебна година, което е характерно за Далтон плана, създаден от Е. Паркхърст (вж.: Радев, 2005, с. 398), би гарантирало определена свобода на избор. По този начин ще се планира самостоятелно учене в съдържателно и темпорално отношение, като всеки ученик ще разполага с указания за договорените самостоятелни дейности и списък с разнообразни учебни помагала. Индивидуалното консултиране от страна на учителя е много важно за повишаване ефективността на собственото учене. Т.нар. отчетни карти могат да се модифицират в бланки за самооценяване и саморефлексия.

Доброто познаване на индивидуалните особености и потребности на обучаваните предполага и идентифициране на индивидуалните стилове на учене. Още повече, че различни автори виждат успешността в обучението в адапти-

ране към индивидуалните стилове на учене. Бети Лу Ливер свързва ефективното обучение на целия клас с идентифициране на т.нар. рискова група – ученици, които се отличават с неспособност за обучение, негъвкав стил на учене, отклонения във физическото развитие, физиологични нарушения и др. под. Много важни условия за оптимална работа са разработването на карта със стиловете на учене на всички ученици и идентифицирането на онези от тях, които се включват в т.нар. усреднен стил на класа. Ключов момент е определянето на индивидуалните стилове на учене, които не съответстват на стиловете на по-голямата част от учениците. Важно също е определянето на стила на преподаване и ориентацията към учебни материали, и конкретните случаи на конфликт със стиловете на учениците, както и анализирането на всички възможни конфликти. Възможностите, които Бети Лу Ливер очертава за включване на учениците от рисковата група, са свързани с адаптиране на задачите към особеностите на класа, работа в малки групи, избор на задачи, индивидуални задачи за домашна работа, консултиране на учениците (по: Петров и Атанасова, 2001, 269–271). Очевидна е необходимостта от прецизна диагностика и разнообразни дидактически материали. Особено продуктивно е за начална училищна възраст, доколкото разнообразните дейности ще активизират и учениците, които срещат затруднения, своевременно да компенсират пропуските си. Преживяването на успех ще мотивира полагането на усилия, а възможностите за избор ще стимулират развитие на инициатива и отговорност за собственото учене.

Доколкото стартира с изследователски интерес към ранните индикации за интелигентностите, т.нар. проект Спектър се фокусира върху идентифициране на профила на интелигентностите и когнитивния стил на малки деца (предучилищна и начална училищна възраст). Водещото допускане е свързано с признаване на проявлението на индивидуалния потенциал в една или повече области. Проучват се различни умения и способности, които повлияват реализирането на значими и удовлетворяващи социални роли, а не само значими умения в училищен контекст. Спектралната класна стая включва различни центрове (числа, наука, музика, общество, движение и др.). Подборът на разнообразните и атрактивни материали в тези центрове е подчинен на основната цел, свързана с активизиране на различните интелигентности. Задачите, които се използват, също са различни, като има и относително структурирани, и конкретни, а има и такива, предполагащи определена свобода и природни наблюдения. Х. Гарднър диференцира различни интелигентности, които се комбинират по своеобразен начин при всеки отделен човек:

- музикална интелигентност;
- телесно-кинестетична интелигентност;
- логико-математическа интелигентност;
- лингвистична интелигентност;
- пространствена интелигентност;

- интерперсонална интелигентност;
- интраперсонална интелигентност;
- натуралистична интелигентност;
- екзистенциална интелигентност (Гарднър, 2014, 19–35, 115–139).

Разнообразните практики, претендиращи че са базирани на МИ теорията (някои от тях самият Гарднър квалифицира като погрешни), в значителна степен доказват атрактивността ѝ и в сферата на образованието. В т.нар. традиционно училище също е възможно да се използват разнообразни материали, стимулиращи проявите на различните интелигентности, както и да се проектират различни дейности по избор за апробиране и проявление на водещите интелигентности с оглед подобряване на разбирането и прилагане на изучаваното учебно съдържание.

Ангажирането на повече сетива съдейства за по-лесно възприемане, за по-голяма достъпност. В този смисъл е много значимо използването на различните видове изкуства в процеса на обучение, като се има предвид, че съчетаването на танц и музика ангажира почти всички сензорни системи, а поезията изисква по-голяма активност и автономност, способност за съавторство и сътворчество (Рашева–Мерджанова, 2005, 32–33). „Изграждането на автономно чувстващи, автономно мислещи, автономно действащи личности (значи отговорни) е възможно в условията на дидактически степенувана мултисензорност“ (пак там, 2005, с. 33).

Вероятно един от най-тежките грехове в българското образование е свързан с negliжирането както на дребни, така и на по-сериозни неточности или грешки особено при учениците с обичайно високи и тези с ниски постижения. Много често необосновано се разчита на потенциални възможности, които обикновено изобщо не се случват. В този смисъл високата мотивация и удовлетворението от ученето са тясно свързани със своевременно консултиране и допълнителни индивидуални задачи за преодоляване на пропуските. Когато учениците още в начална училищна възраст работят системно с помощта на учителя, а и на съучениците си, за преодоляване на моментните затруднения, те развиват умения за справяне в различни критични ситуации. В тази връзка много е важно, в рамките на възможностите за възрастта, малките ученици да усвояват стратегии за рационална работа с книгата, за систематизиране, осмисляне и представяне на учебно съдържание.

Адаптирането на разнообразни дейности към индивидуалните особености и предпочитания на децата с цел обогатяване на познанията им за света и развитие на различни умения придобива все по-голяма значимост за много родители. Интересен пример за родителска ангажираност е проектът Red Paper Plane (червен хартиен самолет), който е създаден и активно популяризиран от Цветелина и Георги Камови. Семейната игра се разработва за техните деца Симеон и Анета, но постепенно се възприема и от други семейства в и България, и чужбина. Фейсбук страницата го представя като различен тип семейна игра

за родители и техните от 3- до 6-годишни деца (с тенденция за развитие във възрастов план) – дизайнери. Проектът включва различни т.нар. мисии, които се изпълняват в 20-минутни сесии в няколко дни съобразно индивидуалния темп на всяко дете с помощта на цялото семейство. Всяка мисия е определено предизвикателство (някои от мисиите са: готвач, фотограф, космонавт, ескимос, карнавалът в Бразилия и др.), като създаването на мисии е отворен процес и продължава, подхранвано от идеите на децата. Подготвени са различни материали (текстове, снимки, стикери и др.) и идеи за вдъхновение: повечето са безплатни, а вече има и платени. Цялото семейство се включва в креативно решаване на проблеми, планиране и организиране на събития и дейности, изпълнение на точно определена последователност от действия, екипна работа, визуализиране и реализиране на идеи. Проявяват се и в този смисъл се развиват емпатия, търпение и концентрация. Подготвя се дневник с най-важните моменти от мисията, който трябва и да се илюстрира. Подготвените стикери се изрязват и залепват в дневника. Първият ден от всяка мисия започва с наблюдения, запознаване, обсъждане и разбиране на важни моменти за изпълнение на мисията. Възможно е да се разглеждат снимки, видео, да се четат различни материали или да се организира разходка с оглед запознаване с актуалното предизвикателство. През следващия ден се избират и моделират семейна тема, проблем, аспект, дейности от съответното предизвикателство. Останалите дни са посветени на изработване и представяне на направеното. Подготвят се всички необходими елементи и аксесоари и представянето се заснема, като се прави колаж, който може да се публикува във фейсбук страницата на проекта (проектът е представен по материали от фейсбук страницата: <https://web.facebook.com/rpplane/?fref=ts>, за повече подр. вж.: <http://www.rpplane.com/>).

Семейство Камови коментират, че всъщност адаптират за деца на възраст от 3- до 6-години процеса на т.нар. дизайн мислене. Основните етапи са следните:

- Дефиниране на проблема, като се използва емпатия.
- В хетерогенен екип обсъждане на колкото се може повече възможности и широк кръг от решения.
- Избор на най-подходящата идея за реализация.
- Създаване на прототип, модел, концепция – продукт, който бързо може да се предложи за обратна връзка от потенциалните потребители.
- Получаване на обратна връзка за силните и слабите страни на предложения продукт.
- Апробиране/тестване каква е ефективността.
- Анализирание и усъвършенстване на базата на получената информация от потребители (по подр. вж.: <http://innovationstarterbox.bg/resources/kakvo-e-dizain-mislene/>).

По този начин се проверява потенциалът на много идеи на ранна фаза с оглед идентифициране на най-продуктивните идеи и най-работещите решения.

Т.нар. дизайн мислене е приложимо в различни сфери, включително и в образованието. Особено ценни са подобни идеи за начална училищна възраст, доколкото ще се интегрират усилията и креативността и на учителя, и на семейството с оглед превръщане на училището в привлекателна среда за учениците. Разработването на подобни проекти по предпочитани теми ще стимулира разбирането и осмислянето, ще мотивира ученето. Така децата няма да извършват отделни действия, а ще проучват източници и ще планират различни събития и последователност от дейности, ще разработват концепция за събития и дейности. Много важно е да се подготвят подходящи и атрактивни аксесоари, но и да се помисли за ефекта от цялостното представяне пред определена публика, както и да се подготви колаж с най-въздействащите снимки от съответното събитие за популяризирането му сред по-широка аудитория. Воденето на дневник позволява обмисляне, систематизиране и онагледяване на най-значимите моменти от реализираните дейности. В зависимост от избраната тематика в дома и когато е подходящо в училище, може да се преживее карнавал, кулинарно събитие, изследователски процес в импровизирана лаборатория и др. под. Такива проекти ще подхранват любознателността и развитието на определени познавателни интереси. С помощта на учителя и семейството си всеки ученик постепенно ще открива връзката между изучаваното в училище и живота, ще развива значими умения, и ще се научи да учи ефективно с оглед удовлетворяване на потребностите от непрекъснато усъвършенстване.

Системната и последователна работа през всички възрастови периоди на развитие, свързана с опознаване на индивидуалните особености, потребности и предпочитания на учениците, има огромно значение за подпомагането на персоналното и професионалното (включително като самонасочени учащи) израстване. С оглед дискутиране и възприемане на продуктивни решения в тази насока още в начална училищна възраст заслужават внимание и различни изследвания в сферата на висшето образование, които установяват свързаност и взаимна обусловеност на качествено различните учебни постижения от различните равнища на разбиране и от различните подходи към ученето. Още повече, че изследванията установяват, че предпочитанието към определен подход към ученето не е неизменно, а се повлиява от различни фактори – личностни и ситуационни. Особено значими в този смисъл са съдържанието и контекстът на учебния процес, както и начинът на възприемане на съответните задачи.

В специализираната литература се диференцират: повърхностен подход към ученето, задълбочен подход към ученето и подход към ученето, ориентиран към постиженията. Характерни за повърхностния подход са инструменталните повърхностни мотиви за учене. Водещо е постигането на високи академични постижения с минимални усилия. Използва се репродуктивната повърхностна стратегия, свързана с възпроизвеждане на определен обем учебно съдържание въз основа на механично учене. Обикновено се наблюдава засилен интерес към това как ще се оценява, доколкото е много важно

да се възпроизведе точно онова, което се изисква за успешно представяне на изпит. При задълбочения подход съществува вътрешна мотивация за учене. Задълбочените мотиви за учене се актуализират при висок познавателен интерес и поддържат разбирането за персонална компетентност и Аз-ефективност. Използва се задълбочената стратегия за учене, като новонаученото се свързва с вече усвоените релевантни знания. За този подход е характерно многостранното запознаване с различни източници. Подходът, ориентиран към постиженията, обхваща мотиви за постижения, основани на принципите на съревнование, потребността от самоусъвършенстване и постигане на високи академични постижения независимо от атрактивността на учебното съдържание за съответния обучаван. Основната стратегия е стратегията, ориентирана към постижения. Тя интегрира умения за гъвкава организация на времето за учене, работното пространство и мобилизация на наличния интелектуален потенциал (по: Цветкова, 2004, 52–54, с. 67).

Изследване на С. Уенстъм (представено по: Цветкова, 2004, с. 27, 31–32) регистрира различни равнища на разбиране на представен текст на студенти. Установява се, че част от студентите, които участват в изследването, само привеждат примери, които илюстрират основната идея в текста, без изобщо да я разбират, докато други студенти се ориентират в основните идеи веднага след прочитане на текста. С. Уенстъм вижда зависимост между различните начини за разбиране на определен текст и различните начини за организирането или структурирането му. В този смисъл много голямо значение имат уменията за проследяване на йерархичните връзки между основните идеи в един текст и техните непосредствени илюстрации, както и за обобщаване на всички ключови моменти. При работа с учебното съдържание е необходимо точно да се идентифицира структурата му и отделните ѝ компоненти.

Динамичните промени в информационното общество, в което живеем, предпоставят изисквания учениците още от начална училищна възраст да се учат как да се ориентират и да работят с учебното съдържание, да диференцират важните, ключовите акценти от маловажното и да учат задълбочено.

Измерения на персонализирането в обучението в начална училищна възраст (резултати от изследване)

В периода декември 2015 г.–януари 2016 г. беше проучено мнението на експерти (преподаватели в Софийски университет „Св. Климент Охридски“), подготвящи начални учители, относно идеи за персонализиране на обучението още в начална училищна възраст с оглед осигуряване на подкрепа, ориентирана към повече отговорност, самостоятелност и инициатива по отношение на собственото учене. Любознателността на малките ученици, желанието им да научат нови неща и да се представят добре, за да получат одобрението на учителя и другите значими възрастни, са изключително благоприятни фак-

тори за постепенното осъзнаване на ползите от ученето. В съвременните условия формирането и развитието на самонасочени учащи трябва да започне именно в начална училищна възраст с откриване на стратегии за повишаване ефективността и удовлетвореността от собственото учене. Натрупването на неуспехи и пропуски отдалечава, увеличава апатията и демотивацията за учене. В този смисъл огромно значение има подготовката във висшите училища на бъдещите начални учители. Още повече, че е много възможно голяма част от тях да срещат затруднения в процеса на собственото си обучение. На този етап от изследването беше търсена различна експертиза и опит, за да се осигурят различни гледни точки при оценяване на потенциала на формулираните решения с оглед усъвършенстване на използвания инструментариум, преди да се разшири кръгът на изследователските търсения.

Областите на научен интерес на експертите са свързани със:

- ✓ алтернативни методи на личностно консултиране, професионално образование и кариерно развитие, професионално ориентиране и консултиране, ключови компетентности и компетентностен подход, мултисензорност в обучението, генеалогичен подход, експертиза за училищни учебници;
- ✓ методика на обучението по български език и литература: формиране на комуникативна компетентност у децата в начална училищна възраст; формиране на читателска култура; специфика на обучението по български език и литература в мултикултурна среда; оценяване на постиженията на учениците в контекста на обучението по български език и литература в начален етап на основната образователна степен;
- ✓ личностно-ориентиран образователен процес; особености на професионалната дейност и личността на учителя; гражданско образование;
- ✓ електронно обучение; информационни и комуникационни технологии в обучението и рехабилитацията на деца със специални образователни потребности; интерактивна образователна мултимедия;
- ✓ методика на преподаването по природни и социални науки в начален етап на обучение; оценяване; интеркултурно образование.

Петимата експерти са от женски пол, тяхната възраст е над 38 години и най-младият от тях има повече от 6 години професионален опит. Разпределението на данните относно професионалните звания и степени е следното:

- двама са професори, един е доцент и двама са асистенти;
- двама са доктори на педагогическите науки, двама са доктори по педагогика и един от тях все още няма докторска степен.

Що се отнася до данните за завършената специалност, те са следните: Педагогика, Българска филология и Начална училищна педагогика.

От формулираните общо 27 твърдения, свързани с постепенното формиране на самонасочени учащи още от начална училищна възраст, тук ще бъдат представени 15 с оглед целите на настоящата публикация, ориентирани към сравнителен анализ на позициите на експерти, подготвящи начални учители

и на начални учители, преподаващи в български държавни и частни училища. По този начин въз основа на различния опит и компетентност на респондентите в двете изследвания се търсят продуктивни решения за оптимизиране на подготовката и квалификацията на началните учители.

Анкетираните начални учители са от градовете София (16 начални учители) и Враца (11 начални учители). Всички са от женски пол. 14 от тях преподават в държавно училище, а 13 в частно училище. 8 от тях имат до 10 години професионален опит, 11 – от 11 до 20 години, 5 начални учители – от 21 до 30 години и 3 имат над 31 години професионален опит. Двама от респондентите са на възраст до 30 години, 8 – от 31 до 40 години, 10 – от 41 до 50 години, и 7 от началните учители са на възраст над 51 години.

Анкетното проучване е проведено през април и май 2016 г. Анкетната карта за началните учители е разработена въз основа на анализа на данните от експертното мнение като броят на въпросите е редуциран и възможностите за персонализиране, отговорност и инициатива на малките ученици се проектират и проследяват в контекста на разработване на персонално електронно портфолио. Доколкото на първия етап на изследването (първото изследване с експерти от Софийски университет „Св. Климент Охридски“) беше установено позитивно отношение на експертите относно използване на ученическо електронно портфолио, а именно при разработването му може да се осигурят повече възможности за персонализиране на обучението. Проучването на предварителните нагласи на началните учители наложи във въвеждащата част на анкетната карта да се представи какво представлява ученическото електронно портфолио. Авторът на настоящата студия води лекционни курсове в бакалавърска и магистърска програми, свързани с използване на електронно портфолио за цели на обучението. В тази връзка установяването на предварителните нагласи на началните учители е много ценно като своеобразна входяща диагностика за техните нагласи и очаквания. Много е важно да се установи дали и доколко началните учители са склонни да приемат, че портфолио, разработвано в електронен формат, осигурява съществени възможности за постигане на значими цели на обучението в начален етап. Началните учители са експерти по отношение на обучението в начален етап и техните предварителни нагласи относно особености на използването на ученическо електронно портфолио би фиксирало значими ориентири при планиране на дейностите, свързани с повишаване на тяхната квалификация, както и при подготовката на бъдещи кадри в сферата на образованието. Преподавателският опит на респондентите, както и опитът от участието в различни квалификационни форми предопределят значимостта, която те придават на различните дейности, реализирани в процеса на разработване на електронно портфолио. Още повече че много от тези дейности се реализират или би следвало да се реализират в процеса на обучение и без да се използва електронно портфолио. Използването на ученическо е-портфолио

обаче предполага сериозно обмисляне на методите и стратегиите за оценяване, които ще се използват, за да се осигурят разнообразни възможности учениците да покажат всичко, което знаят и могат. Познаването на нагласите на началните учители относно възможностите да се постигнат важни цели в процеса на обучение при разработване на портфолио в електронен формат позволява идентифициране на техните актуални потребности и очаквания към обучение, ориентирано към запознаване със специфичните особености и апробиране на електронно портфолио в образователен контекст. По този начин при проектиране на образователни дейности за повишаване на квалификацията на учителите или при подготовка на кадри в сферата на образованието ще се търси силно изразена практическа насоченост с оглед подпомагане на решаването на конкретни проблеми от преподавателската практика.

Експертите и началните учители изразяват степента на съгласието си с представените твърдения, като използват 5-степенна скала (от напълно не съм съгласен/а до напълно съм съгласен/а). За обработката на резултатите е използван софтуерен пакет SPSS 19.0.

Анализ на резултатите от експертната оценка

В настоящата студия ще бъде представено експертното мнение относно 15 твърдения, свързани с различни измерения на персонализирането на обучението, при преобладаващата част от които (с изключение на две от твърденията) експертните мнения се разпределят между степените „по-скоро съм съгласен/а“ и „напълно съм съгласен/а“.

През последните години все по-често се коментират проблемите, свързани с развитието на критичното мислене и креативността. В същото време различни изследвания установяват ниски равнища на разбиране. Независимо от това обучаваните дори и във висшите училища започват да поставят въпроси при затруднения и неясноти едва след целенасочена работа в тази посока. Много често не се познава съответният понятиен апарат, което затруднява както коректното изразяване, така и интерпретирането на определена проблематика. Сериозни затруднения обучаваните срещат при ориентирането и работата с различни източници. В тази връзка за експертна оценка бяха формулирани няколко твърдения, отнасящи се до осигуряване на различни възможности за проверяване на разбирането и уточняване на неясното.

Почти всички експерти (4 от 5 експерти) посочват позитивните степени на скалата по отношение на полезността от установяване на това какво са разбрали учениците и какво не им е станало ясно. Възможно е това да се реализира в последните минути от всеки учебен час в писмен вид (за първокласниците първоначално устно). За двама от експертите разбирането може да се проверява и в устна форма, защото така е по-ефективно, според единия от тях, а според другия е по-бързо.

Повишаването на равнището на разбиране може да се реализира и чрез изясняване и подпомагане от страна на учителя на коректното използване на основните понятия. Доколкото усвояването на понятийния апарат на съответната учебна дисциплина е изключително важно, е необходима системна и продължителна работа в тази посока. Възможно е да се подготвят разноцветни карти, дневници, картинни речници. С оглед по-големите възможности и за онагледяване, и за ориентиране, електронните дневници и картинни речници са за предпочитане като е важно да се проследи доколко точни са собствените дефиниции. Всички експерти са единодушни в полезността на разноцветни дневници в електронен вид или на хартия с основните понятия по даден учебен предмет.

Поставянето на задачи за обяснение в избрана от ученика форма (рисунок/схема/музика/текст (поезия или проза)/видео/презентация) също се възприема положително от експертите. Важен момент, върху който е необходимо да се акцентира е осигуряването на възможност за личен избор на формат за представяне. Още повече, че по този начин ще се разнообрази представянето, ще се осигурят условия за ангажиране на повече сензорни системи и това ще съдейства за подобряване на разбирането.

Друг значим аспект, свързан с повишаване равнището на разбиране, е поставянето на въпроси от страна на учениците, затова беше формулирано и твърдението „Важно е поставянето на задачи за формулиране на ясни и конкретни въпроси относно изучаван проблем“. Експертната оценка е положителна, доколкото поставянето на конкретни въпроси е от изключително значение за подобряване на разбирането на указания, и инструкции, както и за разбиране на различни гледни точки, и формулиране на обща позиция. Много е важно да се развият увереността и уменията на малките ученици да поставят ясни и конкретни въпроси във всички ситуации, когато имат съмнения или притеснения. Важно е да се посочи също, че относно значимостта на развитието на уменията за формулиране на конкретни въпроси експертите са почти единодушни като четирима (от общо пет експерти) са посочили напълно съм съгласен/а и само един от тях – по-скоро съм съгласен/а. Това е най-позитивно възприеманото твърдение в сравнителен план с останалите твърдения, отнасящи се до установяването на равнището на разбиране при изучаване на учебното съдържание, които бяха представени за експертна оценка.

В търсене на ориентири относно значими решения, свързани с подпомагане на отговорността, инициативата и осъзнатите лични избори в процеса на обучение, през последните три години в работата си със студенти от първи курс, редовно и задочно обучение на специалност Педагогика, Факултет по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ използвам задачи за систематизиране и обобщаване на важните акценти в кратък научен текст. В периода 2014–2015 година модифицирах някои от задачите, като в отделни случаи аз обяснявах отново и уточнявахме разбраното от лекцията по съответния проблем, а в други – студентите разполагаха с кратък текст и ключовите думи, чрез които да

представят и обяснят на останалите си колеги определени актуални процеси. Прави впечатление, че когато отново се представят и обяснят водещи понятия и идеи, обсъждани вече на лекция, в някои от групите студентите успяват да представят последователно изложение (експозе). Когато обаче групите разполагат с кратки текстове и основните ключови думи, които би следвало да ги ориентират във важното и значимото независимо от задължителното изискване да поставят въпроси при неясноти, защото трябва да обяснят на останалите си колеги в последствие, студентите срещат редица затруднения. Някои от тях поставят въпроси относно особеностите на съответната задача (какво трябва да направят) или относно самия текст, главно за изясняване на основните понятия. При представянето обаче много често експозето не е добре структурирано, дори липсват много от ключовите думи, а се представя това, което е направило впечатление като важно за членовете на съответната група. Освен това, когато се поставят въпроси, членовете на групата срещат затруднения да обяснят.

Очевидно в процеса на обучение в училище не остава време не просто за проследяване на индивидуалното развитие на всеки от учениците, но и за подпомагане на техните самостоятелни усилия за преценяване и осмисляне на необходимите познания и умения, които са личностно значими с оглед бъдещи перспективи за развитие.

Тревожните резултати от редица изследвания фокусират вниманието върху необходимостта от проверяване на възможности за подпомагане на самостоятелно систематизиране и обобщаване на важните акценти, които биха могли да се реализират в начална училищна възраст.

Формулираните твърдения в тази област, представени за експертна оценка, бяха няколко. Предвид целите на настоящото изложение тук ще бъде представено само едно от тях, относно което мненията на експертите се разпределят между позитивните степени на скалата („напълно съм съгласен/а“ и „по-скоро съм съгласен/а“), доколкото по този начин постепенно учениците ще се научат да се ориентират във водещите акценти на всеки текст, да структурират и да представят най-същественото от изучаваното. Това твърдение е свързано с необходимостта от поставяне на задачи за измисляне на лого и мото или за използване на различни техники за систематизиране, обобщаване и представяне на учебно съдържание, включително в табличен или графичен вид.

Следващите няколко твърдения се отнасят до осигуряване на възможности за избор на формат на представяне на определено учебно съдържание (текст, схема, рисунка, танц, презентация, кратък етюд, видео или аудио). Много е важно всеки ученик да има възможност да преживява успехи благодарение на индивидуалните му способности и таланти, като в същото време се поощрява да изпробва в други ситуации други форми на представяне. Единствено като изпробват различни възможности, малките ученици разбират в какво са добри и в какви области имат перспективи за развитие, което трансформира ученето в привлекателна и значима дейност, предизвикваща

радост и удовлетворение. Освен това чрез осигуряване на възможности за проява на различните способности на учениците ще се редуцира скучното представяне в еднакъв формат, а за учениците, които не са разбрали нещо от изучаваното учебно съдържание, ще се осигурят още възможности за обяснение с помощта на техните съученици. По този начин в класната стая ще се представят и авторски произведения на малките ученици.

Всички експерти посочват позитивните степени на скалата относно твърдението „Началният учител трябва да поставя различни задачи, съобразно затрудненията, интересите и способностите, а учениците да имат възможност (когато е удачно) сами да изберат формат за представяне“.

Планирането на разнообразни варианти на представяне може да включва задачи за създаване от учениците на фото или музикални колажи, комикси, истории (текст или видео), етюди за свързване на идеи, събития, личности като се обяснят основанията. Реализирането на подобни дейности също се оценява позитивно от всички експерти. Обсъждането с учениците как да селектират и вземат решение относно начина на представяне в зависимост от различните цели подпомага постигането на висока релевантност по отношение на изискванията и коректното интерпретиране.

В бланката за експертна оценка бяха включени и твърдения, отнасящи се до осигуряване на възможности за самооценяване и саморефлексия (доколкото е възможно съобразно възрастовите особености на учениците) с подкрепа от страна на учителя. Формирането на самонасочени учащи е немислимо или поне е много трудно осъществимо без подобни дейности. Всеки ученик още от начална училищна възраст постепенно трябва да придобива увереност и да може да идентифицира какво е постигнал и какво е необходимо да се направи още с оглед перманентно усъвършенстване и преодоляване на съществуващи неясноти и пропуски в кратки срокове. Рефлектирането върху направеното и наученото от страна на учениците съдейства за повишаване равнището на осъзнатост и отговорност в процеса на обучение. Както при самооценяването, така и при елементите на саморефлексия малките ученици се ориентират въз основа на ясни критерии за оценка, обратната връзка и оценяването от страна на учителя.

Планирането на самооценяване при отделни задачи преди оценяването от учителя (при ясни критерии за оценка и с помощ от учителя, особено за първокласниците) е също сред позитивно възприеманите възможности като мненията на експертите се разпределят между степените напълно съм съгласен/а (4 от 5 експерти) и по-скоро съм съгласен/а (1 от 5 експерти).

Позитивно оценено е и представянето от страна на учениците на саморефлексия (зная, мога, затруднява ме, искам да науча още) в табличен вид при завършване на всеки раздел.

Твърдението „Необходимо е да се създава ученическо е-портфолио с най-добрите продукти, което да се представя на семейството“ също беше предложено на вниманието на петимата експерти. Доколкото формирането

на самонасочени учаци е свързано с реализиране на цялостна концепция за разработване и поддържане на портфолио по-скоро в електронен формат поради разнообразните възможности на създадените платформи за електронно портфолио. Трима от тях посочват по-скоро съм съгласен/а, като един експерт уточнява полезността не само на електронното, но и на хартиеното учебническо портфолио. Останалите двама експерти са напълно убедени в ценността на използването на дигитално портфолио за целите на обучението в начална училищна възраст.

За експертна оценка бяха представени и твърдения относно проектиране на дейности, стимулиращи по-високо равнище на активност, инициатива и творчество от страна на малките ученици.

„Необходимо е често да се използват релевантни недовършени истории, стихотворения, рисунки, схеми, чертежи, видео, презентации, които да се интерпретират и представят от учениците“, е друго твърдение за преценка от страна на експертите, относно което те също посочват позитивните степени на скалата. Възприема се потенциалът на подобни дейности, разкриващи разнообразни възможности за проява на индивидуалните особености и предпочитания на малките ученици, както и за разнообразяване и увеличаване на атрактивността на представянето на подготвените артефакти. Още повече че в случаите, когато се разработва портфолио в хартиен или електронен формат, именно разнообразните и атрактивни артефакти допринасят за по-добро представяне на собствената личност и постижения. Свободата да интерпретираш и довършиш дадена идея, послание, настроение, свързани с изучаваното учебно съдържание, позволява преживяване на съавторство, личен принос в създаването на смисъл или нова реалност. В коментарите си към това твърдение двама от експертите доуточняват необходимостта от откриване на оптималното съотношение с оглед ефективно постигане на предварително формулираните цели.

Друго твърдение, което се отнася до осигуряване на свобода за интерпретиране и преживяване на авторство, е: „Учителят трябва да планира всеки учебен час (и все пак не самоцелно) поне една творческа задача (по избор: писане на кратко стихотворение или измисляне на отделни движения за танц, или кратък етюд, или схема, или рисунка, или развиване на идея по изучаваната тема и др. подходящо)“. Възможен вариант е да се постави като задача, която да се реализира по време на занималня, ако е необходимо повече време, а само да се представи в следващ учебен час. Относно това твърдение има една по-скоро негативна оценка, две по-скоро позитивни и две напълно позитивни оценки. Посочените основания за повече или по-малко резервирано отношение са свързани с твърде често реализиране (всеки учебен час) и конкретно за писането на стихотворение един от експертите посочва, че „в 1.–4. клас стихотворение се съчинява само колективно“.

Последната група от формулирани твърдения, които се оценяват позитивно от експертите, се отнася до осигуряване на възможности за разпознаване

и осмисляне на ролята на емоциите и значението на ценностите. Развитието на емоционалната интелигентност е от огромно значение за пълноценната персонална и професионална реализация, както и за ефективната социална интеграция на младите хора. Емоционалният самоконтрол е ключов елемент при реализирането на саморегулирано учене.

В тази връзка високо се оценява значимостта на поставянето на въпроси от страна на учителя относно емоционалното състояние на учениците (собственото и това на другите) по време на работа, особено при групови дейности. Малките ученици ще се научат да отграничават и да осъзнават значението на емоциите само ако учителят винаги използва подходящите възможности за фокусиране на вниманието им в тази посока.

Актуалните ценностни ориентации все по-често фокусират общественото внимание и са в центъра на изследователските търсения. В публичното пространство непрекъснато се коментират ценностите на младите хора, какви са, колко са различни. Организират се разнообразни културни събития, ориентирани приоритетно към децата и младите хора. Много от тях са безплатни и ангажират популярни личности и различни институции – Националният дворец на културата (НДК) в София, галерии, музеи, книжарници, и отворени пространства в различни градове на България. В същото време ескалира агресията в училище и извън него. В много училища се наблюдава апатия, отчуждение или цинично отношение, както и отсъствие на уважение към авторитетите.

В тази връзка беше формулирано и следващото позитивно оценено твърдение от тази група, а именно: „Често трябва да се насочва вниманието към определени ценности и да се поставят задачи за оценяване на значението или ценността на идеи, дейности и събития“.

Последното твърдение в тази област, включено в бланката за експертна оценка, което се възприема от експертите, е: „Полезно е да се планират задачи за изразяване на настроението (от прочетено или преживяно) чрез създаване на продукт по избор (рисунка, схема, оригама, стих, песен, видео или др. подходящо)“. С акцент отново върху планиране на възможности за персонализиране на обучението в начален етап на основната образователна степен.

Въз основа на експертната оценка относно решенията от последната група, ориентирани към развитието на емоционалната интелигентност на малките ученици, би могло да се посочи, че най-позитивно се възприема честото насочване на вниманието на малките ученици към определени ценности и поставянето на задачи за оценяване на значението или ценността на идеи, дейности и събития. Много високо оценени са и останалите две представени твърдения: „Често трябва да се поставят въпроси относно емоционалното състояние (собственото и това на другите) по време на работа, особено при групови дейности“ и „Полезно е да се планират задачи за изразяване на настроението (от прочетено или преживяно) чрез създаване на продукт по избор (рисунка, схема, оригама, стих, песен, видео или др. подходящо).

Анализ на данните от анкетното проучване с начални учители

Несъмнено едни от най-сериозните възможности на електронното портфолио са свързани с реализирането на формиращо оценяване, самооценяване и саморефлексия. Активното участие в процесите на оценяване и самооценяване позволява всеки ученик постепенно да се научи да проследява собствения прогрес в ученето и как се оценява. Освен това перманентното диагностициране на постиженията и пропуските е основа за проектиране на варианти за персонализиране на обучението. Поради тази причина в анкетното проучване с начални учители беше конкретизиран контекстът (процесът на разработване на ученическо е-портфолио), за разлика от експертното мнение, където се преценяваха възможности за персонализиране в по-широк контекст и отделно използването на ученическо е-портфолио. Както вече беше посочено, познаването на нагласите на началните учители относно възможностите да се постигнат важни цели в процеса на обучение при разработване на портфолио в електронен формат позволява идентифициране на техните актуални потребности и очаквания към обучение, ориентирано към запознаване със специфичните особености и апробиране на електронно портфолио в образователен контекст. Това насочва усилията в търсене на силно изразена практическа насоченост при проектиране на образователни дейности за повишаване на квалификацията на учителите или при подготовка на бъдещи педагогически специалисти. С оглед малкия брой на изследваните начални учители при анализирането на резултатите ще бъдат посочвани абсолютните честоти (вж. разпределението на данните от анкетното проучване в таблица 1).

Резултатите от анкетното проучване с начални учители от градовете София и Враца показват, че нито един от тях не използва електронно портфолио. След този филтриращ въпрос в анкетната карта тези от учителите, посочили негативната опция, трябваше да отговорят и на въпрос относно склонността за използване на ученическо електронно портфолио. Доколкото никой от респондентите не използва е-портфолио, въпросът за потенциалната им готовност да го използват в бъдеще ги диференцира в две почти равни групи, като 14 от началните учители (при общо 27 респонденти) посочват позитивните степени на скалата. По този начин всъщност се отграничават не просто различни нагласи и отношение, а и различни потребности и очаквания, свързани с подготовката и подкрепата при въвеждане на концепцията за създаване на електронно портфолио.

Таблица 1. Абсолютни честоти

Твърдение	Напълно не съм съгласен/а	По-скоро не съм съгласен/а	Не мога да преценя	По-скоро съм съгласен/а	Напълно съм съгласен/а
Възрастта на учениците е водещ фактор относно използването на е-портфолио.	6	1	4	11	5
Е-портфолиото позволява непрекъснато проследяване на индивидуалния прогрес и своевременна обратна връзка от преподавателя (и съучениците), което съдейства за усъвършенстване на материалите, и по-високи финални резултати.	–	3	2	16	6
Обсъждането в процеса на работа подпомага разбирането на критериите за оценяване от страна на учениците.	1	1	8	9	8
Обсъждането на силните и слабите страни в процеса работа помага учениците да се научат да оценяват.	1	2	3	7	14
Използването му съдейства за поемане на повече отговорност от страна на ученика за собственото му учене.	2	4	11	7	3
Самооценяването и саморефлексията подпомагат по-ефективно планиране и проследяване на собствения прогрес от страна на ученика (какво знае и може, и какво е необходимо да научи).	1	3	6	14	3
Е-портфолиото осигурява повече възможности за съобразяване с индивидуалните възможности и потребности на учениците с цел по-добро разбиране на учебното съдържание.	–	4	4	14	5

Използването му съдейства за по-задълбочено обмисляне какво от изучаваното е важно за развитието на всеки ученик.	2	2	5	16	2
Е-портфолиото осигурява разнообразни възможности за по-атрактивно презентирание на селектирани постижения.	1	3	6	8	9
Контролирането на достъпа до собствените материали позволява по-добро съобразяване с особеностите на различни аудитории (учителя, съучениците, други учители) при представяне на постиженията.	1	3	7	10	6
Познаването от страна на ученика на силните му страни и затрудненията мотивира по-голяма активност в процеса на обучение.	–	4	10	9	4
Разнообразните възможности за избор на формат при представяне на определени материали стимулира по-голяма инициатива от страна на учениците.	1	2	10	11	3
Запознаването с материалите на другите ученици стимулира по-активна работа за усъвършенстване на собствените материали.	–	4	4	13	6

При вземането на решение относно използването на персонално електронно портфолио като детерминиращ фактор се откроява възрастта на учениците. Преобладаващата част от анкетираните начални учители (16 от 27 начални учители) все пак посочват позитивните степени на скалата в потвърждение на неговата значимост. Тези резултати показват осъзнати потребности от подготовка както на учителите, така и на малките ученици, ориентирана към изясняване на подходящите инструменти на платформата, които ще се използват и разпределението на основните функции. Доколкото селектирането на основните задачи и дейности в платформа за създаване и поддържане на електронно портфолио несъмнено се детерминира от познанията и уменията на учениците, както и от дигиталната компетентност на началните учители да осигуряват подкрепа при използването на необходимите инструменти. В този смисъл работата по определените задачи в платформа за електронно портфо-

лио в начален етап в много висока степен е възможно да изисква и сериозна подкрепа от учители по информационни технологии.

Разработването на персонално ученическо е-портфолио предполага и системно развитие на самостоятелност и отговорност към собственото учене от страна на малките ученици. Още в първите години от училищния живот с подкрепата на своя учител те би следвало да експериментират и да участват във вземането на решения относно личностно значими избори.

Поддържането на електронно портфолио би се превърнало в непосилна задача, ако в процеса на работа постепенно учениците не поемат отговорност за процеса на учене. Доколко е във възможностите на малките ученици да преодолеят съществуващите стереотипи относно отговорностите в обучението и собствените си задължения? Резултатите показват, че мненията на преподаващата част от началните учители се разпределят между „не мога да преценя“ и позитивните степени на скалата. Почти еднакъв е броят на началните учители, които нямат категорична позиция относно възможностите в процеса на разработване на е-портфолио да се развива отговорност към собственото учене (11 от 27 начални учители), и тези, които са позитивно настроени (10 от 27 респонденти). Тези данни очертават по-скоро готовност за по-задълбочено запознаване със специфичните особености на електронното портфолио и за апробирането му в практиката, за да се проверят тези възможности. В тази връзка важен аспект от обучението или повишаването на квалификацията на педагогическите кадри е свързан именно с представяне на решения или конкретни практики, ориентирани към стимулиране на самостоятелност и отговорност включително и в контекста на разработване на ученическо електронно портфолио. Още повече, че сравнително големият брой начални учители, посочили опцията „не мога да преценя“, позволява интерпретиране и по-висока оценяване на високата значимост на конкретните решения, които ще се възприемат в процеса на разработване на електронното портфолио.

Предварителните мнения и нагласи на анкетираните начални учители относно потенциала на електронното портфолио на обучаваните за реализиране на цели, свързани с осигуряване на повече възможности за персонализиране с оглед повишаване равнището на разбиране на учебното съдържание, са също по-скоро позитивни (19 от 27 респонденти посочват позитивните степени на скалата). Очевидно в голямата си част учителите оценяват високо възможностите да се предоставят допълнителни онлайн ресурси в различни формати с цел постигане на по-голяма релевантност на стиловете на учене, интересите, предварителния опит и равнището на познания на учениците. По този начин се осигуряват разнообразни възможности за задълбочено учене, разширяване и надграждане на познанията особено за учениците с по-слаби и с високи постижения.

Нещо повече, в представите на по-голямата част от респондентите ученическото електронно портфолио притежава също сериозен потенциал за

стимулиране на осмисляне на личностно значимото за всеки. 18 от 27 анкетираните начални учители посочват позитивните степени на скалата относно възможностите за обмисляне в процеса на разработване на е-портфолио на важното от изучаваното учебно съдържание за развитието на всеки ученик. Очевидно високо се оценява разнообразната информация относно постиженията и слабите страни, критериите за оценяване и отграничаването на важното от маловажното, която може да се осигурява благодарение на перманентната обратна връзка, самооценяването и саморефлексията. Поставени в ситуации, изискващи да преценяват и обясняват, постепенно учениците още от начална училищна възраст биха могли да се ориентират по-лесно и да вземат активно участие в процеса на вземане на решения, свързани с развитието на техните интереси и способности.

Предимно позитивни са и предварителните нагласи на анкетираните начални учители по отношение на потенциала на ученическото електронно портфолио за реализиране на цели, ориентирани към повишаване атрактивността на подготвяните материали (17 от 27 респонденти са посочили позитивните степени на скалата). Както учениците, така и началните учители биха могли да използват различни технологии при подготовката на материалите и ресурсите, които ще интегрират. В тази връзка много често е важно доброто ориентиране в необходими ценни ресурси или необходима помощ за разработване на по-атрактивни материали. Началните учители биха могли да разработват или да адаптират различни съществуващи онлайн ресурси към потребностите, интересите и стиловете на учене на своите ученици с цел повишаване на равнището на разбиране. С оглед реализиране на подобни цели в платформата за създаване и поддържане на електронно портфолио Mahara например е възможно да се интегрира външно съдържание: Google Apps, Glogster, Youtube, Google Video, Prezi, TeacherTube и др. В тази връзка при обучението и повишаването на квалификацията на началните учители е важно те да се запознаят с различните възможности, със съществуващи онлайн ресурси и интегрирането им в електронното портфолио за реализиране на различни цели в обучението в начален етап.

Планираните възможности за самоизразяване и атрактивно презентиране сами по себе си са важни, но с оглед подпомагане на учениците в постигане на по-добро представяне, съобразено с различни очаквания и изисквания, е много по-важно да се научат, представяйки себе си и това, което знаят и могат, да комуникират ефективно с различни публики. В тази връзка бяха проучени предварителните нагласи на началните учители и относно тези възможности в контекста на разработването на персонално електронно портфолио и беше установено, че по-голямата част от тях (16 от 27 респонденти) посочват позитивните степени на скалата. Платформа за създаване и поддържане на електронно портфолио предоставя възможности за диференциран и с различна продължителност достъп до различни части от е-портфолиото. Различни

потребители могат в едно и също време да имат достъп до едни и същи или различни конфигурации артефакти, като по всяко време е възможно достъпът да се прекъсне (ако определени потребители създават проблеми и конфликти) или да се промени при необходимост от запознаване с още артефакти, които са включени в електронното портфолио на отделен ученик. Възможностите за лесно регрупиране в платформата Mahara например позволяват и лесно взаимно оценяване на групови дейности или диференциране в различни групи с цел реализиране на различни специфични компоненти от една дейност.

В тази връзка е важно предварително учениците да разберат дали ще е необходимо да се предоставя достъп и на какви потребители, както и да се подпомагат при селектирането и описанието на конфигурациите от артефакти, които ще бъдат предназначени за различни аудитории.

Би могло да се посочи също, че разликата в абсолютните стойности на посочилите позитивните степени на скалата и останалите респонденти е сравнително малка. Този факт е значим, доколкото фокусира вниманието върху потребностите при запознаване с определена платформа за създаване и поддържане на електронно портфолио с началните учители да се коментират специфичните ѝ особености и различните възможности, които могат да използват за реализиране на подобни цели.

Изключително позитивни са предварителните нагласи на анкетираните начални учители (22 от 27 анкетирани начални учители посочват позитивните степени на скалата) относно потенциала на електронното портфолио за осигуряване на индивидуална подкрепа в процеса на разработване с цел усъвършенстване на материалите и по-добри финални продукти. Коментирането на силните и слабите страни несъмнено е сериозна основа за преосмисляне на собствените идеи и гледни точки. В същото време е още една възможност за откриване на силни аргументи в подкрепа на важните позиции и интерпретации.

Освен това непрекъснатото обсъждане на качеството на подготвяните артефакти предоставя разнообразни възможности за по-добро обяснение на критериите за оценка. Преобладаващата част от началните учители и тук посочват позитивните степени на скалата (17 от 27 респонденти). Всичко, което е останало неразбрано, се проектира в процеса на разработване на електронното портфолио и началният учител при проследяването на индивидуалния прогрес на всеки ученик може да идентифицира неяснотите и да осигури насоки за усъвършенстване. Прави впечатление сравнително високата абсолютна честота (8 от 27 респонденти) на посочилите опцията „не мога да преценя“. Само двама респонденти са посочили негативните степени на скалата. Тези данни заслужават сериозно внимание, защото насочват към значимостта на обратната връзка и оценяването от страна на учителя. Независимо от потенциалните възможности именно адекватната и конструктивна обратна връзка от началния учител позволява по-добро разбиране на критериите за оценка от страна на учениците.

Много категорично 21 от 27 анкетирани начални учители споделят позицията, че поставени в ситуация да получават и да осигуряват обратна връзка, малките ученици постепенно ще се научат да оценяват. В процеса на разработване на електронно портфолио оценяването ще се възприема по-лесно като естествена част от обучението.

В процеса на разработване на изискваните артефакти и непрекъснато проследяване както своя прогрес, така и на прогреса на останалите ученици, всеки от учениците постепенно ще се научи и да се самооценява. Потенциалът на електронното портфолио за планиране и проследяване от страна на учениците на собствения им прогрес в ученето макар и не толкова категорично в сравнение с останалите твърдения, свързани с възможностите за подпомагане на оценяването, все пак се възприема позитивно от по-голямата част от анкетираните начални учители (17 от 27 респонденти посочват позитивните степени на скалата). Потенциално обяснение може да бъде търсено по посока специфичните възрастови особености и познавателните възможности на учениците.

Любознателността и стремежът да се създава, характерни за начална училищна възраст, задължително изискват осигуряване на различни възможности за проява на творчество от страна на малките ученици, доколкото се легитимира определена свобода на личен избор, активност и инициатива.

В анкетното проучване с начални учители бяха установени и предварителните нагласи, свързани с възможностите на електронното портфолио да стимулира по-висока активност, инициатива и проява на оригиналност. Нормално е, особено при преценяване на потенциала за стимулиране на по-висока активност на учениците с оглед липсата на личен опит от апробиране много често, да се посочва „не мога да преценя“ (10 от 27 респонденти). 13 от 27 анкетирани начални учители обаче посочват позитивните степени на скалата вероятно поради данните за повишаване на мотивацията и активността при работа в електронна платформа и интензивното развитие на информационните и комуникационните технологии (ИКТ). По отношение и на тези потенциални възможности на е-портфолиото незначителен брой от респондентите посочват „по-скоро не съм съгласен/а“. Този факт е особено благоприятен и като индикатор за отвореност към възприемане на нови решения, които да се апробират в собствената преподавателска практика. Както е известно, предварителното негативно отношение и резервираност са сериозни бариери при обучението и повишаването на квалификацията на учителите, които силно биха затруднили запознаването и апробирането на всички възможности на ученическото е-портфолио.

Предварителните нагласи относно потенциала на е-портфолиото за стимулиране на инициатива от страна на малките ученици в следствие на разнообразните възможности за избор при разработване на техните е-портфолия са сходни с горепосоченото. 10 от 27 начални учители посочват „не мога да преценя“, а 14 избират позитивните степени на скалата.

Много по-категорична позиция се обособява по отношение на възможностите за провокиране поради запознаването с материалите на другите ученици на по-активна работа за усъвършенстване на собствените материали от електронното портфолио (19 от 27 респонденти посочват позитивните степени на скалата). Резултати от собствени проучвания и наблюдения също потвърждават мотивиращия ефект на проследяването на чуждия опит. Много често именно по този начин определени обучавани се ориентират по-лесно в изискванията и концентрират повече усилия, за да демонстрират по-добри постижения и оригинални продукти. Още повече че възможностите за проследяване на обратната връзка, осигурявана на всеки ученик, създава благоприятни условия да не се допускат едни и същи грешки. Важен момент тук е да се планират достатъчно творчески задачи.

Обсъждане на резултатите в сравнителен план

Само някои от твърденията за експертна оценка и в анкетното проучване с начални учители бяха сходни. Обобщенията относно тях ще бъдат представени в сравнителен план и ще се акцентира върху различните твърдения, представени за експертна оценка или при проучване на предварителните нагласи на анкетираните начални учители.

1. В сравнителен план се очертава определена готовност на анкетираните начални учители да апробират възможностите на основните инструменти на платформа за създаване и поддържане на електронно портфолио. Прави впечатление, че като цяло по отношение на представените потенциални възможности на ученическото е-портфолио незначителен брой от респондентите посочват негативните степени на скалата. Това е особено благоприятна предпоставка за по-задълбочено запознаване и апробиране в собствената преподавателска практика. Експертите също високо оценяват представените решения за персонализиране на обучението в начален етап.

2. Прави впечатление, че сравнително голям брой от анкетираните начални учители посочват опцията „не мога да преценя“ по отношение на твърденията относно стимулиране на повече отговорност и проследяване на собствен прогрес от страна на учениците в процеса на обучение, относно стимулиране на по-голяма активност и инициатива от страна на малките ученици, както и относно разнообразните възможности за по-атрактивно и съобразено с изискванията на различни публики представяне на собствената личност и постижения. Само частично това може да се обясни с изявени потребности от задълбочено познаване на концепцията за използване на електронно портфолио, запознаването с подходящ софтуер за създаване на електронно портфолио и апробирането в собствената преподавателска практика. Всъщност това са сериозни проблеми, които съществуват в по-широк контекст и са обект на перманентни дискусии относно повишаването на качеството на образование-

то. Не е възможно те да не се проектират и при проучване на предварителните нагласи относно значими особености на ученическото електронно портфолио, когато се използва за различни цели в обучението.

3. При проучването на предварителните нагласи на началните учители относно възможностите в процеса на разработване на е-портфолио да се развива отговорността на малките ученици към собственото им учене, се диференцират две големи групи – на нямащи категорична позиция и посочващи позитивните степени на скалата. При преценяване на конкретни решения за стимулиране на отговорност от страна на малките ученици за собственото им учене експертите са определено позитивно настроени относно потенциалните им ползи. Предварителните нагласи на началните учители всъщност са сходни с описваните затруднения в специализираната литература, свързани с нежелание на обучаваните да поемат отговорност за тяхното учене, като поддържат персонално е-портфолио. В тази връзка е необходимо да се акцентира върху подбора на конкретните задачи, които ще бъдат изпълнявани и проследявани в платформа за създаване на е-портфолио или като се използват други технологии за създаване на е-портфолио.

4. Категорично като положително както от начални учители, така и от експертите се възприема влиянието на разнообразяването на възможностите за персонализиране на обучението за подобряване на равнището на разбиране на изучаваното учебно съдържание. Най-висока степен на съгласие относно конкретните решения в тази насока експертите изразяват по отношение на „поставянето на задачи за формулиране на ясни и конкретни въпроси от страна на учениците“ и „разработването на разноцветни дневници с основните понятия по даден учебен предмет в електронен или хартиен формат“.

5. Както анкетираните начални учители, така и експертите, включили се в проучването, преценяват позитивно възможностите при използване на ученическо е-портфолио да се стимулира осмисляне и систематизиране на важното и личностно значимото за всеки от малките ученици и на тази основа да се правят личностно значими избори при демонстриране на техните постижения.

6. По отношение на потенциала на различни решения за разнообразяване и повишаване на атрактивността при презентирание на значимите постижения би могло да се обобщи, че преобладаващата част от респондентите, включили се в двете проучвания, посочват позитивните степени на скалата. Обикновено една платформа за създаване на електронно портфолио позволява интегриране на външно съдържание. Съчетаването на различни технологии може да направи представянето по-разнообразно, интересно, а в определени случаи и по-достъпно за разбиране. Тези възможности на платформа за създаване на е-портфолио биха могли пълноценно да се използват и от началните учители при разработването и адаптирането на различни ресурси, които да се представят на учениците с различни потребности и интереси. В тази връзка сериозно внимание заслужава и възможността за съобразя-

ване на представянето с различните потребности и изисквания на определени публики, които биха имали достъп до материалите. Платформа за създаване и поддържане на електронно портфолио предоставя възможности за диференциран и с различна продължителност достъп до различни части от е-портфолиото. Що се отнася до експертната оценка, най-висока степен на съгласие относно представените решения в настоящата публикация в тази насока се генерира около „Планиране на задачи за създаване от учениците на фото или музикални колажи, комикси, истории (текст или видео), етюди за свързване на идеи, събития, личности като се обяснят основанията“.

7. При проучване на потенциала на електронното портфолио за реализиране на различни цели в обучението несъмнено е важно да се постави акцент върху тези негови възможности, които са свързани с реализиране на формиращо оценяване, самооценяване и саморефлексия и на тази основа проследяване на собствения прогрес от всеки ученик и постепенно научаване как се оценява. Поради тази причина в анкетното проучване с начални учители беше конкретизиран контекстът, за разлика от експертното мнение, където се преценяваха възможностите в по-широк контекст и отделно използването на ученическо е-портфолио. Независимо от това преобладаващата част от респондентите посочват позитивните степени на скалата. Прави впечатление, че много голям брой начални учители посочват позитивните степени на скалата относно потенциала на е-портфолиото за осъществяване на формиращо оценяване и за подпомагане на малките ученици да се научат да оценяват в процеса на подготовка на своето електронно портфолио. Експертите оценяват много високо реализирането на самооценяване за отделни задачи преди оценяването от учителя (при ясни критерии за оценка и с помощ от учителя, особено за първокласниците). Би могло да се посочи също, че експертите оценяват високо и необходимостта от представяне в табличен вид на саморефлексия (зная, мога, затруднява ме, искам да науча още) при завършване на всеки раздел. Тези резултати всъщност разкриват по-скоро различни акценти, които поставят началните учители и експертите. Докато за началните учители сякаш по-лесно разпознаваеми са възможностите на е-портфолиото за подпомагане на оценяването и научаването на малките ученици как да оценяват, експертите оценяват високо проектирането на дейности за самооценяване и саморефлексия. Тези констатации обаче изискват по-задълбочено проучване, затова тук само се маркират като перспективи за бъдещи изследвания.

8. Преценяването на потенциала на различни решения за повишаване на активността, инициативата и проявата на творчество от страна на малките ученици може да се обобщи по следния начин. Сравнително голям брой от анкетираните начални учители посочват опцията „не мога да преценя“, което е обяснимо предвид липсата на личен опит от апробиране. Преобладаващата част от респондентите все пак избират позитивните степени на скалата. Като цяло мненията на експертите се разпределят между позитивните степени на

скалата. Честото използване на релевантни недовършени истории, стихотворения, рисунки, схеми, чертежи, видео, презентации, които да се интерпретират и представят от учениците се оценява високо от експертите. Мненията им обаче се разсейват при другото твърдение, което се отнася до осигуряване на свобода за интерпретиране и преживяване на авторство, а именно: „Учителят трябва да планира всеки учебен час (и все пак не самоцелно) поне една творческа задача (по избор: писане на кратко стихотворение или измисляне на отделни движения за танц, или кратък етюд, или схема, или рисунка, или развиване на идея по изучаваната тема и др. подходящо)“. Вероятно главно поради възрастовите особености на учениците експертите сякаш оценяват значимостта по-скоро на дейностите, изискващи създаване на смисъл в съавторство, като се довърши определен творчески продукт или идея.

9. Само за експертна оценка бяха представени няколко твърдения, които се отнасят до осигуряване на възможности за разпознаване и осмисляне на ролята на емоциите и значението на ценностите. Доколкото емоционалният самоконтрол е ключов елемент при реализирането на саморегулирано учене. Много високо експертите оценяват често реализиране на дейности за насочване на вниманието на малките ученици към определени ценности и поставянето на задачи за оценяване на значението или ценността на идеи, дейности и събития.

Заклучение

Ако се върна към древната мъдрост, с която започнах, малките ученици ще могат да продължат по „Пътя“ или да учат през целия си живот единствено когато са получили подкрепа от учителя си за установяване на начините всеки от тях да учи ефективно. Доколкото всеки може да изпитва удовлетворение, ако е в състояние да упражнява контрол в известна степен върху процесите, в които участва.

Персонализирането на обучението е свързано с реализиране на повече индивидуални и групови дейности съобразно установените постижения и затруднения на малките ученици. Развитието на технологиите непрекъснато ще увеличава възможностите за избор и съобразяване с индивидуалните потребности и интереси. Използването на различни технологични решения, за да се представи или обясни нещо пред аудитория позволява проява на креативност при представяне на авторски артефакти. В същото време са необходими както добро равнище на разбиране, така и добро структуриране на изложението. Свободата за избор на формат при представяне съдейства за повишаване на атрактивността и за разнообразяване на възможностите за обяснение и по-добро разбиране от страна на другите ученици. Още повече че ще се осигурят различни възможности за проява на индивидуалните способности и таланти на малките ученици, и оценяването ще се превърне в естествена част от процеса на обучение.

В този смисъл за експертна оценка бяха представени различни варианти за персонализиране на обучението в начална училищна възраст с оглед постепенно формиране на самонасочени учаци.

Прави впечатление, че експертите се обединяват и оценяват най-високо решенията, отнасящи се до развитие на емоционалната интелигентност на малките ученици, както и различните възможности за самооценяване и елементи на саморефлексия. Позитивно е отношението към разработване на ученическо е-портфолио. Вероятно поради това, че използването на електронно портфолио ще улесни реструктурирането, обобщаването и представянето на селектирани артефакти съобразно различни цели и характеристиките на съответните аудитории. Високо оценени са и решенията, отнасящи се до различни възможности за проверяване на равнището на разбиране, включително чрез личен избор относно формат на представяне, доколкото основният фокус е точно върху различни варианти на персонализиране.

Въз основа на резултатите от експертната оценка беше разработена анкетна карта за учители, преподаващи в начален етап като различни измерения на персонализиране бяха проектирани в контекста на разработване на ученическо електронно портфолио. Доколкото беше установено позитивно отношение на експертите относно използване на ученическо електронно портфолио, а именно в процеса на разработването му се разкриват разнообразни възможности за персонализиране на обучението. Познаването на предварителните нагласи и на началните учители към възможностите при разработване на електронно портфолио да се постигат значими цели в обучението позволява търсене на адекватни решения при планиране и реализиране на обучение на начални учители и бъдещи педагогически кадри, свързано с по-задълбочено запознаване със специфичните особености на е-портфолиото и апробирането му в образователен контекст.

Като водещи цели, свързани с използването на ученическо е-портфолио и в тази връзка най-значими възможности за персонализиране, въз основа на данните от анкетното проучване с началните учители се очертават осигуряване на индивидуална подкрепа в процеса на разработване на е-портфолиото с цел повишаване на качеството на материалите и по-високи финални резултати или реализиране на формиращо оценяване; подпомагане на малките ученици да се научат да оценяват в процеса на подготовка на своето електронно портфолио; персонализиране с цел по-добро разбиране на учебното съдържание; по-активна работа за усъвършенстване на собствените материали от е-портфолиото, провокирана от запознаването с материалите на другите ученици, както и повече възможности за обмисляне в процеса на разработване на е-портфолио на важното от изучаваното учебно съдържание за развитието на всеки ученик.

В сравнителен план по отношение на представените твърдения, които са сходни, може да се акцентира върху установената висока значимост, която се придава и от двете групи, взели участие в изследването, на проекти-

ране на повече възможности за персонализиране с цел по-добро разбиране на учебното съдържание, както и на осигуряване на подкрепа в областта на оценяването. Определено внимание заслужава констатираното различие между експертите и анкетираните начални учители относно водещото в областта на оценяването. Докато предварителните нагласи на голям брой от началните учители са позитивни относно възможностите на електронното портфолио за подпомагане на оценяването и научаването на малките ученици как да оценяват, експертите оценяват високо проектирането на дейности за самооценяване и саморефлексия.

Като цяло в сравнителен план се очертава определена готовност на анкетираните начални учители да апробират възможностите на основните инструменти на платформа за създаване и поддържане на електронно портфолио. Експертите също високо оценяват представените решения за персонализиране на обучението в начален етап, включително използването на ученическо електронно портфолио. При проведеното изследване се установяват по-скоро позитивни нагласи на анкетираните начални учители, което е особено благоприятна предпоставка при реализиране на дейности за по-задълбочено запознаване с характерните особености на електронното портфолио по време на базовата подготовка или при повишаване на квалификацията на началните учители.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (1996) Процесът на обучението. Дидактика. УИ „Св. Кл. Охридски“, София.
- Андрейчин, Л. и колектив (1994) Български тълковен речник (четвърто изд., доп. и пр. от Д. Попов). Изд. Наука и изкуство, София.
- Василева, Е. (2009) Духовно – нравственото израстване на малкия ученик. Изд. Фараго, София.
- Гарднър, Х. (2014) Множеството интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката. Изд. Изток-Запад, София.
- Дизайн мислене (Design thinking), достъпно на: <http://innovationstarterbox.bg/resources/kakvo-e-dizain-mislene/> (04.03.2016 г.).
- Калчев, Пл. (2005) Готовност за обучение в училище: Тест за оценка на когнитивни аспекти. Изд. Парадигма, София.
- Кенеди-Муър, Е., М. Лоуентал (2014) Мъдро родителство за умни деца. Да отгледате и развиете истинския потенциал на детето си. Изд. Сиела, София.
- Материали за семейната игра Red Paper Plane, достъпни на: <https://web.facebook.com/rpplane/?fref=ts> и <http://www.rpplane.com/> (04.03.2016 г.).
- Петров, П., М. Атанасова (2001) Образователни технологии и стратегии на учене. Изд. Веда Словена – ЖГ, София.
- Пиаже, Ж. (1996) Психология на интелекта. – *Педагогика*, 8 (79–80).
- Радев, Пл. (2005) Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование. Университетско

- издателство „Паисий Хилендарски“, Пл.
- Рашева–Мерджанова, Я. (2005) Мултисензорният принцип в обучението и в живота. Общи и частни аспекти. Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, София.
- Стаматов, Р. (2000) Детска психология. Изд. Хермес, Пл.
- Стоянов, Ж. (2014) Четири исторически портрета. Конфуций. Буда. Христос. Мохамед. Изд. Парадигма, София.
- Цветкова, Й. (2004) Мотивационна и когнитивна регулация на ученето. Изд. Пропелер, София.
- Янева, Д. (2008) Емпиричен подход към човешкото знание. Рефлексивна и надрефлексивна позиция. – В: Рефлексията – самореференциалност в епистемологията и сред социалния свят. (Съст. и ред. Бл. Златанов). Център за академични изследвания, София.
- Янкулова, Й. (2012) Педагогическа психология. Изд. Парадигма, София.
- Abrenica, Y. (1996) Electronic Portfolios, достъпно на: <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica/Abrenica.html>
- Bray, B. & McClaskey, K. (2013). A step-by-step Guide to Personalize Learning. Learning & Leading with Technology. Достъпно на: <http://eric.ed.gov/?q=personalized+learning&ft=on&id=EJ1015153> (06.03.2016 г.).
- Brown, M. (2008) Electronic Portfolios in the K-12 Classroom. Достъпно на: http://www.educationworld.com/a_tech/tech/tech111.shtml
- Equity-focused Schools Carry All Students to High Levels. WestEd (2014) Достъпно на: <https://eric.ed.gov/?q=personalize+learning&id=ED559627> (06.03.2016 г.).
- iNACOL's New Learning Models Vision. International Association for K-12 Online Learning (2013) Достъпно на: <https://eric.ed.gov/?q=personalize+learning&id=ED561300> (06.03.2016 г.).
- Osofsky, D.; G. Sinner; D. Wolk (2003) Changing Systems To Personalize Learning: The Power of Advisories. Достъпно на: <https://eric.ed.gov/?q=personalize+learning&ft=on&id=ED482971> (06.03.2016 г.).

Постъпила февруари 2018 г.

Рецензенти: проф. дпн Нели Иванова
доц. д-р Илиана Петкова

ЗНАЧЕНИЕТО НА РАЗВИТИЕТО НА ЧОВЕШКИТЕ РЕСУРСИ ЗА СТРАТЕГИЧЕСКОТО УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩНИТЕ ОРГАНИЗАЦИИ

ИНА ДИКОВА*

Резюме: В студията се разглежда ролята на развитието на човешките ресурси за стратегическото управление на училището. Направен е опит за разкриване същността на човешките ресурси, проследена е в исторически план динамиката на възгледите за тяхното развитие, представени са характеристиките на развитието на човешките ресурси, неговия обхват, ролята на теорията за човешкия капитал като основа за развитието на човешките ресурси.

Анализирано е влиянието на основните проблеми в системата на средното образование върху управлението на човешките ресурси в училище, както и основните пътища за влияние на развитието на човешките ресурси върху стратегическото им управление – управлението на знания, кариерното развитие, управлението на таланта, управлението на изпълнението и др.

Ключови думи: човешки ресурси, развитие на човешките ресурси, човешки капитал, обучение на човешките ресурси, стратегическо управление на човешките ресурси

THE IMPORTANCE OF HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT FOR THE STRATEGIC MANAGEMENT OF SCHOOL ORGANIZATIONS

Ina Dikova

Abstract: This paper examines the role of human resources development for their strategic management. An attempt has been made to reveal the essence of human resources, the historical dynamics of the views on their development, the characteristics of human resources development, its scope, the role of human capital theory as a basis for the development of human resources.

* E-mail: dikova.ina@abv.bg

The paper also analyzes the impact of the main problems in the secondary education system on the human resources management at school as well as the main ways of influencing the human resources development on their strategic management - knowledge management, career development, talent management, performance management and etc.

Key words: *human resources, human resources development, human capital, human resources training, strategic human resources management*

Човешките ресурси и потенциалът, който притежават, са ключови фактори за успеха на организацията. В резултат на глобализацията и технологичните промени днешните организации непрекъснато се променят. За да се увеличи максимално организационната ефективност, човешкият потенциал, индивидуалните способности и талантите трябва да се управляват и развиват. И така, практиките по управление на човешките ресурси (УЧР) и тези по развитие на човешките ресурси се намесват, за да гарантират, че служителите са в състояние да изпълнят целите на организацията. Освен това, с бързото разпространяване на информацията по световните комуникации, конкурентното предимство, основано на технологията, може да се поддържа за сравнително кратък период от време, преди да бъде минимизирано или изцяло елиминирано от конкурентите. За да бъде в състояние да поддържа устойчиво конкурентно предимство, организацията трябва да бъде по-гъвкава, по-креативна и да учи по-бързо от своите конкуренти. Това може да бъде постигнато само чрез осъществяването на бързи и ефективни мерки за развитие на човешките ресурси.

Човешките ресурси и тяхната значимост за организациите

До възникването на направлението на УЧР на хората, работещи в организациите, се гледа като на трудов ресурс, който е необходим наред с редица други ресурси, за да може организацията да функционира. На тези трудови ресурси се предоставя основно изпълнителска активност. Нещата значително се променят с възникването и развитието на теорията за човешкия капитал. Тя показва икономическата целесъобразност на инвестирането в човешкия капитал на организацията. Нещо повече, с течение на времето се утвърждава разбирането, че инвестирането в развитие на човешкия капитал представлява най-ефективната организационна инвестиция.

Понастоящем в УЧР се приема, че човешките ресурси представляват най-важният организационен ресурс, от който в най-голяма степен зависят организационните постижения. Хората с техните компетентности и трудова мотивация са тези, които чрез своите трудови резултати постигат целите на организацията, развиват я, адаптират я към промените и създават нейните конкурентни преимущества. В научната литература понятието „човешки ресурси“ се свързва с хората, които работят в дадена организация и техните способности, чрез които организацията постига своите цели. Според Д. Шопов

и М. Атанасова „човешките ресурси са хората в организацията със своята професионална квалификация и личностни качества, „които правят възможно тя да достигне своите стопански цели“ (Шопов, Д., М. Атанасова, 2003, с. 13).

В терминологичния речник по управление на човешките ресурси те се определят като „фактор мултипликатор по отношение на всички останали фактори за развитие и усъвършенстване на производството и за повишаване на неговата ефективност. От тяхното качество и от степента на реализация на потенциалните им възможности и способности в трудовия процес зависи конкурентоспособността на организацията“ (Терминологичен речник по управление на човешки ресурси. С., 2004, с. 563).

Всички организации независимо от големината и областта, в която развиват своята дейност, имат една обща потребност – нуждаят се от компетентни и мотивирани служители. Ето защо развитието на тези служители трябва да бъде нейна основна задача. Развитието на човешките ресурси е от жизненоважно значение, тъй като иновациите, гъвкавостта, изобретателността и непрекъснато усъвършенстване, необходими на организацията, за да се конкурира и да се развива, идват основно от хората, а не от машините. Необходимостта от непрекъснатото развитие на човешките ресурси, обаче, невинаги е била толкова осъзнато важна. Както отбелязва Р. Drucker, „най-ценният актив на една организация от XX век е нейното производствено оборудване, а най-ценният актив на организацията от XXI век (независимо дали в производствения сектор или в сектора на услугите) са знаещите служители“ (Drucker, Р., 1999, р. 79). Т.е. от положение, в което хората се възприемат просто като производствен фактор, се наблюдава промяна в признаването на огромния потенциален принос, който човешките ресурси могат да предложат. Организацията трябва да планира нуждите си от човешки ресурси не само за да улесни производството и разпространението на съществуващи процеси, продукти и услуги, но и да генерира нови такива, които ще ѝ позволят дългосрочната стабилност и растеж. Конкурентното предимство в съвременните условия зависи не само от внедряване на нови технологии или от мащаба на операциите, а по-скоро от ефективното използване на човешките ресурси в организацията. Истински успешната организация постига своите цели чрез развитие на човешките ресурси, стремейки се да използва пълния им потенциал. Развитието на човешките ресурси означава изграждане на способности, ангажираност и култура. По-специално – работата в екип, включването на служителите във вземането на важните решения и обученията се превръщат в модел на поведение и се вкореняват в организационната култура. Тази култура обаче не се появява случайно: тя трябва да се изгради, поддържа и развива.

За една организация развитието на човешките ресурси е важно поради няколко причини. Първата и може би най-важната от тях е свързана с факта, че съвременната организация функционира в изключително бурна и сложна външна среда. Оцеляването ѝ изисква наличието на служители с високо раз-

вити умения, за да може да се адаптира бързо към постоянните промени и да бъде гъвкава. В условията на бързо развиваща се икономика, основана на знанието и иновацията, качеството на човешките ресурси придобива изключително важно значение.

Следващата причина е свързана с напредъка на технологиите и широко-то използване на мултимедия, интернет и др. В резултат от този постоянен технологичен напредък се засилва нуждата от постоянно обучение и развитие на служителите.

Значението на развитието на човешките ресурси нараства и поради състоянието на съвременния трудов пазар, демографските тенденции, остаряването на човешките знания, умения, способности и от увеличаващата се конкуренция между организациите.

Развитието на човешките ресурси в УЧР играе много важна роля и е от изключително актуално значение особено за развиващите се организации и организациите, производители на знания – каквито са училищата. Развитие-то на човешките ресурси е основен процес и неразделна част от цялостното управление на училището. Необходимостта училищата да прилагат развитие на човешките ресурси все повече се признава. По-конкретно развитието на човешките ресурси има потенциала да повиши резултатите на учениците чрез по-активното участие на учителите в процесите на обучение и развитие.

Теорията на човешкия капитал и развитието на човешките ресурси

Дълготрайното и традиционно вярване, че физическите активи на организацията поправят пътя към икономическия успех, се заменя със схващането, че физическите ресурси всъщност предоставят малко предимство на организациите, тъй като те лесно могат да бъдат купени и продадени на свободния пазар. Т.е. свидетели сме на прехода от производствената икономика към икономика на знанието, иновациите и промяна в начина, по който се разглеждат активите в организацията. На въпроса кой е най-важният организационен актив, мениджърите често отговарят: човешките активи или техните служители. Но само твърдението, че служителите са важни активи, не е достатъчно. За да се разкрие по-пълно значението на развитието на човешките ресурси за съвременните организации, включително училищните, е необходимо да се разгледа теорията за човешкия капитал.

Едно от предизвикателствата пред управлението на организацията на ХХІ в. и управлението на развитието на човешките ресурси е новото разбиране за човешкия фактор в организацията, разглеждан като човешки капитал. В съвременната литература в областта на УЧР се приема, че натрупването на човешкия капитал е резултат от развитието на човешките ресурси. И въпреки че в литературата терминът „човешки капитал“ много често се използва като

синоним на термина „човешките ресурси“, все пак между тях съществува разлика. Човешкият капитал има по-тясно значение: това е запасът от знанията, навиците, способностите, които притежава всеки човек и които са въплътени в неговата личност. Човешките ресурси според Алла Кирова и Ирена Зарева са „по-широко по обхват понятие от човешкия капитал и, което е по-важно, имат различно измерение: те изразяват по-скоро социалната стойност на притежаваните от хората разностранни качества, влияещи върху тяхното поведение в трудовия процес, докато човешкият капитал е чисто икономическа категория“ (Кирова, А., И. Зарева, 2012, с. 29). От икономическа гледна точка инвестирането в човешкия капитал, подобно и на други инвестиции, предполага, че нещо се влага днес с надеждата да се получи нещо повече утре. Под инвестиции в човешкия капитал преди всичко се разбират разходите, свързани с образованието, обучението, развитието и здравето на служителите.

И въпреки че всички форми на капитала са важни и ценни, човешкият определено е с най-голямо значение, тъй като физическият и финансовият капитал сами по себе си съвсем не са достатъчни, за да постигнат растеж за организацията. Необходими са квалифицирани служители и иновативни мениджъри, за да управляват сложните машини, да разработват нови продукти и процеси и да използват иновации от други страни. Разликата между човешкия капитал, от една страна, и физическия и финансовия, от друга, се дължи на факта, че докато един индивид лесно може да бъде отделен от своите имуществени активи, то от своите знания, умения, ценности и здраве – не може. Освен това за разлика от финансовите и материалните активи човешкият капитал не може да бъде разпознат чрез докосване. Във всичко останало, както посочват Д. Генов и М. Русева, „човешкият капитал е подобен на физическия: той представлява благо с много продължително използване, но с ограничен срок на действие; както и всеки друг ресурс, който се изчерпва, той винаги изисква разходи по неговото възстановяване и съдържание; той може морално да остарее още преди да се случи неговото физическо износване“ (Генова, Д., Русева, М., 2015, с. 79).

Съществен принос за създаването на съвременната теория за човешкия капитал имат нобеловите лауреати в областта на икономическите науки – Гари Бекер, Теодор Шултц и Джеймс Хекман. Докато Бекер акцентира върху значенето на инвестирането в образование и обучение за увеличаване на производителността на труда, Шултц подчертава необходимостта от подобряване на качеството на знанието като източник на благосъстояние и печалба. Според Хекман инвестициите трябва да започнат в ранна детска възраст с цел да се развие емоционална интелигентност, тъй като ранните обучения насърчават последващи такива.

В литературата се срещат различни определения на понятието „човешки капитал“. Счита се, че няма общоприето определение. Той се определя като:

✓ „Човешкият капитал включва вродените способности и таланти на индивидите, както и придобитите в училището и в труда специални знания, професионални умения, трудови навици и нагласи, които те могат да използват в своята трудова дейност. Той не е обикновена търговска вещ, не се купува и не се продава и остава собственост на неговия притежател“ (Терминологичен речник по управление на човешки ресурси. С., 2004, с. 563).

✓ „Човешкият капитал изразява натрупаните познания, опита, придобитите умения и променената в резултат на това квалификация в съчетание със здравния статус на носителя, на тези нови свойства, неговата мотивация, талант и способност да борави с информация“ (Казаков, А., 2010, с. 22).

✓ „Човешкият капитал представлява „знания, умения, компетенции и способности, въплътени в хората, които благоприятстват създаването на лично, социално и икономическо благосъстояние“ (The Well-being of Nations: The role of human and social capital. Paris., 2001, p. 18)

✓ „Човешкият капитал се отнася до знанието, информацията, идеите, уменията и здравето на хората“ (Becker, G., 2002, p. 1).

Съобразно посочените по-горе определения можем да обобщим, че човешкият капитал включва следните характеристики (вж. таблица 1):

Таблица 1. Характеристики на човешкия капитал

човешки капитал
• знания и умения • опит • способности и компетенции • обучения • креативност, творчество, гъвкавост и иновации • енергия • мотивация • преценка • далновидност • физическо и психическо състояние (здраве)

Що се отнася до образованието в концепциите за човешкия капитал, Р. Велева обобщава, че: „1) образованието се смята за ключов фактор за човешкия капитал, тъй като то играе основополагаща роля при неговото формиране и 2) образованието е от значение за икономическия напредък, подблявайки човешкия капитал и създавайки възможности за въвеждане на нови технологии в производството“ (Велева, Р., 2015, с. 133).

Идеята, че организациите се конкурират чрез хората, които работят в тях, подчертава факта, че успехът им все повече зависи от тяхната способност да управляват човешкия капитал. Управлението на човешките ресурси е от решаващо значение за успеха на организациите, защото човешкият капитал има

определени качества, които го правят незаменимо ценен. Той е нематериален и неуловим и не може да бъде управляван по начина, по който организациите управляват продуктите и технологиите. Една от причините за това е, че служителите, а не организациите са тези, които притежават собствен човешки капитал. Ако ценните служители напуснат организацията, човешкият капитал напуска заедно с тях, и тогава всяка инвестиция, която организацията е направила в тяхното обучение и развитие, е била напразна. За да защитят инвестициите си в обучение, обикновено организациите предпочитат да инвестират в специфични умения – използвани в точно определен производствен процес, а не на общи такива, които се срещат често на трудовия пазар и са предпоставка за нарастване на производителността в широк кръг организации. Или както посочва по този повод Катя Владимирова, „всяка организация има интерес да насочи своето внимание при формирането на човешкия ѝ капитал главно в онези негови качества, които осигуряват нарастване на производителността на труда и които няма да облагодетелстват друга организация, т.е. в специфична за нея подготовка“ (Владимирова, К., 2009, с. 192).

Еволюция в разбирането на развитието на човешките ресурси в теорията и практиката на УЧР

Терминът „развитие на човешките ресурси“ навлиза в широка употреба през 80-те години на миналия век, но произходът му според J. Werner и R. DeSimone може да бъде проследен доста по-назад във времето и е свързан с възникването на обучителни програми за чиракуване през XVIII в. в Америка. Това бил и първият етап от развитието на човешките ресурси – *занаятчийското производство*. По това време малките магазини са управлявани от опитни занаятчии. Те произвеждали почти всякакви домакински предмети като съдове, дрехи, обувки и др. Когато търсенето на продуктите се увеличило, занаятчиите били принудени да наемат допълнителни работници. И тъй като нямало училища, които да обучават такива работници, с тази задача се заемат самите собственици, превръщайки се в обучители и обучавайки чираците си (Werner, J., DeSimone, R., 2008, p. 5).

По-долу в таблицата, на базата на проучването на C. Duguay, S. Landry and F. Pasin са представени основните характеристики на следващите два етапа – *масовото производство и новото гъвкаво, модерно производство* (Duguay, C., Landry, S., Pasin, F., 1997, 1185–1192).

Таблица 2. Характеристики на парадигмата за масовото и гъвкавото производство

	Масово производство	Гъвкаво производство
1. Основна цел	Намаляване на разходите и увеличаване на обема на производството	Подобряване на качеството, разходите, времето
2. Основна ориентация	Процесите	Клиентите и процесите
3. Предпочитано средство за подобрение	Малко на брой иновации	Непрекъснато подобряване и иновации
4. Работна сила	Работната сила е ограничена до изпълнението на производствени задачи под ръководството на мениджърите	Работната сила произвежда продуктите и решава проблемите с подкрепата на мениджърите
5. Доставчици	Противоречиви отношения с доставчиците	Партньори
6. Организационна структура	Механистична	Взаимозависима
7. Технология	Аналитична	Системна
8. Оценка на изпълнението	Най-важни са финансовите резултати	Насърчава непрекъснатото усъвършенстване

При масовото производство обемът е голям, но разнообразието малко. Системата бележи началото си през първите няколко години на XX в. и се свързва с публикуването на принципите на Фредерик Тейлър (1911) за научното управление и първата производствена линия на Хенри Форд (1913). Този период продължава около 80 години, когато в края на XX в. навлизаме в ерата на гъвкавото, модерното производство, при което обемът и разнообразието се свързват с бързите темпове на развитие на иновациите вследствие на бързото развитие на науката и технологиите.

През последните години настъпиха радикални промени и в теорията и практиката на различните управленски дейности, като най-съществени са те в областта на управлението на хората (вж. фиг. 1). С други думи, преходът на традиционните практики за управление на персонала към съвременната концепция за управление на човешките ресурси е неизбежен с оглед на днешните предизвикателства.

Фигура 1. Еволюция на развитието на функцията „човешки ресурси“



Практиките за управлението на персонала в образователната система се свързват най-вече с администриране, строга йерархична структура, високи нива на централизация и формализация, стриктно спазване на разпоредбите на ръководството, строг бюрократичен контрол, възприемане на персонала като източник на излишни средства. От друга страна, промените на практиките по управление на човешките ресурси са свързани с децентрализация на училищната система (не само в областта на разпределението на хората, но и във всички останали дейности – разпределение на материални активи, технология, финанси, време, информация и др.), с ниски нива на формализация, разширяване на училищната автономност, „въвеждането на пазарен подход, примесен с концепции и идеи за възприятието и разбирането на образованието през призмата на маркетинга“ (Първанова, Й., 2015, с. 10) и съответно наличие на конкуренция. В контекста на образователната сфера конкуренцията „постави училището в ролята на икономически активен субект на пазара на образователни услуги, който трябва да се бори за вниманието на настоящите и потенциални потребители на предлагания от него продукт, ако иска да оцелее и да се развива“ (пак там, с. 55). Новото разбиране за стратегическата роля на УЧР се основава върху компетенциите, вътрешните ресурси, търсене на новаторски и творчески решения, адаптивност към променящите се изисквания, гъвкави действия, високо ниво на участие на населението във въпросите свързани с образованието (чрез Обществените съвети). Т.е. от рутинна, административна и реактивна функцията на човешките ресурси се превръща в проактивна и стратегическа. Стратегическото управление на човешките ре-

сурси (СУЧР) се появява като резултат от акцентирането и задълбочаването на значението на човешките ресурси за постигането на дългосрочните цели на организацията. В тази връзка за СУЧР УЧР се намира в неговата сърцевина. Фокусът на СУЧР е върху човешките ресурси (служителите) като основен източник за постигане на по-голяма сигурност и конкурентоспособност в организацията; дейностите (програми и практики) в областта на човешките ресурси като средство на разгръщане на техния потенциал; и върху разработване на политика за СУЧР, която е част от общата политика на организацията и предназначена да реализира нейните стратегически цели.

Еволюцията в мениджмънта от персонал към човешки ресурси доведе до промяна в разбирането на ролята на човешкия фактор – от положение, в който той е смятан за финансов пасив на организацията, до положение, в което се възприема като определящ организационен фактор. С оглед на това съвременните организации са ориентирани към създаване на условия за личностно и професионално развитие на служителите, системи за кариерно планиране, които съчетават интересите на служителите с нуждите на организацията и системи за управление на изпълнението, обединявайки и обвързвайки всичко това, със стратегическото управление на организацията.

Динамика във възгледите за развитието на човешките ресурси

Прегледът на специализираната научна литература в областта на развитието на човешките ресурси (както чуждестранна, така и българска) показва, от една страна, че отделните автори използват различни дефиниции при определяне на понятието „развитие на човешките ресурси“, а от друга, че разбиранията за това развитие се променят с времето (вж. таблица 3).

Таблица 3. Еволюция в дефинирането на развитието на човешките ресурси в научната литература

Автор	Определение
Надлър (1970)	Развитието на човешките ресурси е поредица от организирани дейности, провеждани в рамките на определен период от време и предназначени да доведат до промяна в поведението (цит. по: Haslinda, A., 2009).
Джонс (1981)	Развитието на човешките ресурси представлява системно увеличаване на човешките умения за работа, насочено към постигането както на индивидуалните, така и на организационните цели (цит. по: Swanson, R., 2001).
Мак Лаган (1989)	Цялостно използване на 1) обучение и развитие, 2) организационно развитие и 3) кариерно развитие с цел подобряване на индивидуалната, груповата и организационната ефективност (цит. по: Poell, R, 2015, p. 53).

Ричард Суонсън (1995)	Развитието на човешките ресурси представлява процес на развитие и разгръщане на експертни познания чрез 1) обучение и развитие на служителите и 2) организационно развитие с цел подобряване на ефективността (Swanson, R., 1995, p. 207).
Лекс Дилорт (2003)	Развитието на човешките ресурси представлява творчески дизайн и смесване на стратегии, структури, системи, технологии и човешки същества по начини, които да насърчават индивидуалното и организационното учене и да изграждат и поддържат организационната ефективност. Включени в тази дефиниция са: стратегическото управление на промените, интегрирането на учебни процеси, управлението на знания, кариерно развитие, здравословна и продуктивна работна среда, тиймбилдинг, развитие на лидерство и прилагане на технологии в областта на развитието на човешките ресурси (Dilworth, L., 2003, p. 241).
Любомир Стефанов и Мирослава Пейчева (2013)	Развитието на човешките ресурси включва процедури, процеси и практики в две основни направления: • управление на кариерата на заетите, включително професионалното развитие и кариерното израстване; • управление на приемствеността и талантите – идентифициране и развитие на ключови и талантлив служители, идентифициране и развитие на потенциални заместници на ключови за организацията хора (Стефанов, Л., 2013, с. 16).
Дейвид Мегинсън и Марк Суртес (2004)	Термин, който се използва, за да се опише един интегриран и цялостен, съзнателен и проактивен подход към променящите се знания и поведения, свързани с работата, използвайки набор от стратегии и техники за учене. Тези стратегии и техники имат за цел да помогнат на отделните индивиди, групи и организации да реализират пълния си потенциал, по начин, позволяващ индивидуалност и същевременно ефективност в конкретен контекст (Megginson, D., M. Surtess, 2004).
Майкъл Армстронг (2006)	Развитието на човешките ресурси е свързано с предоставяне на възможности за учене, обучение и развитие, за да се подобри индивидуалното, екипното и организационното изпълнение (Armstrong, M., 2006).
Джон Уернер (2008)	Развитието на човешките ресурси представлява набор от системни и планирани дейности, разработени от една организация, за да обезпечи своите служители с необходими умения за посрещане на настоящите и бъдещите изисквания към работата, осигурявайки им възможност за учене (Werner, J., 2008).
Маргарита Атанасова (2015)	Процес на усъвършенстване на знанията, уменията, нагласите и поведението на заетите да изпълняват на изискваното равнище настоящи и бъдещи задачи (Атанасова, М., 2015, с. 8).

Въз основа на цитираните по-горе определения можем да обобщим, че те отразяват много добре различията в разбирането за развитието на човешките ресурси. През 80-те години на XX в. това развитие се разглежда като организационна дейност, насочена към промяна на трудовото поведение, увеличаване на човешките умения и използване на обучението, организационното и кариерното развитие за подобряване на индивидуалната и организационната ефективност. В периода 2000–2010 г. в това разбиране настъпват промени и развитието на човешките ресурси вече се възприема като:

- насърчаване на индивидуалното и организационно *учене* с цел организационна ефективност;

- цялостен проактивен подход към *променящите се знания и трудово поведение*;

- *предоставяне на възможност за учене, обучение и развитие* за да се подобри индивидуалното и организационното изпълнение;

- набор от системни и планирани дейности, за да *обезпечи организацията своите служители с умения за посрещане на настоящите и бъдещите изисквания към работата чрез осигуряване на възможност за учене*.

След 2010 г. – *процес на усъвършенстване на знания, умения и поведение на заетите с оглед изпълнението на настоящи и бъдещи задачи*.

Динамиката в тези възгледи показва, че през 80-те години на миналия век развитието на човешките ресурси се разглежда като една от организационните дейности, като усъвършенстване на трудовите умения и използване на обучението за подобряване на индивидуалната и организационната ефективност. Към края на периода 2001–2010 г. то вече се възприема като проактивен подход към непрекъснато променящите се знания и трудово поведение, чрез който съвременните организации се опитват да обезпечат своите служители с компетентности за посрещане не само на настоящите, но и на бъдещите предизвикателства като основно средство за това е ученето.

Въз основата на анализа на проучените литературни източници могат да се посочат няколко основни характеристики на съвременното развитие на човешките ресурси:

- Всички организации трябва да провеждат политика за развитие на човешките ресурси, която да насърчава обучението като средство за увеличаване на производителността и ефективността.

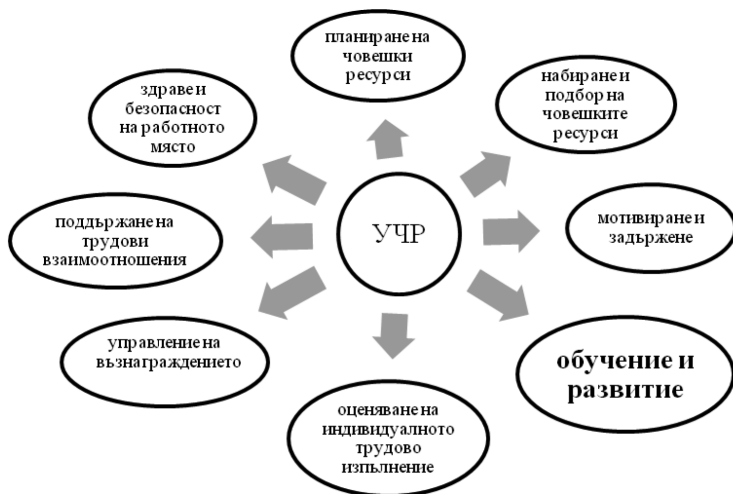
- Развитието на човешките ресурси улеснява организацията да постигне своите цели и да я подготви за бъдещите предизвикателства в резултат на бързите промени в икономическата и социалната среда, изпълнена с несигурност. За тази цел организациите трябва да интегрират стратегията за развитие на човешките ресурси с цялостната стратегия за развитие на организацията.

- Развитието на човешките ресурси помага на организацията да се сдобие със служители, притежаващи съвременни умения и познания в определена област и отличителни компетенции.

Място на развитието на човешките ресурси в системата на УЧР на организацията

Развитието на човешките ресурси е един от основните компоненти (елементи) на системата за управление на човешките ресурси (УЧР) (вж. фиг. 2).

Фигура 2. Място на развитието на човешките ресурси в системата на управление на човешките ресурси



Според повечето автори¹ УЧР започва със: 1) правилното планиране на човешките ресурси, необходими на организацията, минава през 2) набирането и подбора на кандидатите, съответстващи в най-голяма степен на предварителните изисквания за заемане на длъжността, 3) мотивиране и задържане, 4) обучение и развитие на човешките ресурси, 5) оценяване на индивидуалното трудово изпълнение (управление на изпълнението), 6) осигуряването им с подходящо възнаграждение, 7) поддържането на трудови взаимоотношения и 8) създаване на безопасни и здравословни условия за работа. Именно развитието на човешките ресурси е обект на нашето изследване като основен елемент от управлението на организацията и в частност – от управлението на нейните човешки ресурси. УЧР е по-широкото понятие – то е област от теорията и практиката на мениджмънта, а развитието на човешките ресурси е част от него, негов елемент, инструмент за осъществяване на това управление. Чрез развитието на хората се развива техният потенциал, който се поставя в услуга на организацията. Т.е. чрез развитието на хората се създават предпоставки за по-високо равнище на тяхното трудово изпълнение и оттук за постигането на по-високи резултати от страна на организацията.

¹ Д. Господинов, М. Харизанова., М. Атанасова., К. Владимирова и др.

Развитието на човешките ресурси е свързано със:

- ✓ набиране и назначаване на подходящи хора и тяхното ефективно използване;
- ✓ идентифициране и подобряване на уменията и мотивацията на служителите;
- ✓ редовно анализиране на съдържанието на работата, във връзка с организационните цели и индивидуалните умения;
- ✓ фокусиране повече върху уменията и общата интелигентност на хората, отколкото върху образователните постижения;
- ✓ идентифициране на потребностите от обучение;
- ✓ осигуряване на обучение за подобряване на трудовото изпълнение на служителите и за тяхното кариерно развитие;
- ✓ предоставяне на възможност за индивидуално саморазвитие и личностно израстване;
- ✓ подпомагане на служителите да управляват собствената си кариера;
- ✓ насърчаване на служителите да приемат промяната като организационна норма и индивидуална възможност.

Функцията на развитието на човешките ресурси е да осигури обучение и кариерно развитие на подбраните и вече наети служители. Развитието на човешките ресурси съдържа следните компоненти:

- обучение на човешките ресурси в училище;
- управление и развитие на кариерата;
- управление на знанието ;
- управление на таланта;
- управление на изпълнението.

Обучение на човешките ресурси в училище

Обучението е основното средство за развитието на човешките ресурси. То е планирано усилие от страна на организацията да промени или подобри знанията, уменията и нагласите на отделните личности, свързани с работата. Обучението се отнася до преодоляване на разликата между действителното и желаното равнище на трудовото изпълнение. Целта на обучението е усвояване от страна на учителите на знания, умения и компетентности, които са необходими за ефективното изпълнение на техните трудови дейности. Чрез обучението се усъвършенстват знания, умения, компетентности, трудови навици и опит необходими за сегашната дейност на организацията, а чрез развитието се усвояват такива, които ще са необходими в бъдеще с оглед на очакваните промени и необходимостта от адаптиране на организацията към тях.

Основните европейски документи, в които се засягат въпросите, свързани с развитието и обучението на учителите, са: Стратегията на Европейския

съюз за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж „Европа 2020“, Стратегическата рамка за европейско сътрудничество в образованието и обучението „Образование и обучение 2020“. На национално ниво това са: Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014–2020), Национална стратегия за учене през целия живот (2014–2020), Наредба 12 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, която определя системата за повишаване квалификацията на педагогическите кадри и тяхното професионално развитие, Национална програма „Квалификация“, приета от Министерски съвет през 2014 г. и др. Според Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014–2020) „решаващо условие за качествено образование са подготвеността на педагогическите кадри, тяхното обучение и квалификация, както и свързаните с това политики, съответстващи на динамично променящите се социални и икономически условия“ (Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014–2020)).

Етапи на обучението

Най-често срещаният вариант в специализираната литература на етапите на обучението на човешките ресурси са: идентифициране на нуждите от обучение на човешките ресурси в организацията (анализ на потребностите на организацията за обучение), проектиране на обучението (формулиране на неговите цели), разработване (формулират се критерии за оценка на успеха на обучението, неговото съдържание и учебни материали), осъществяване на обучението от опитни и обучени обучители и оценяване на резултатите от обучението, което дава обратна информация за планирането на бъдещи програми за обучение (вж. фиг. 3).

Важно е да се отбележи, че освен на организационно ниво анализът на потребностите от обучения се извършва и за служители и за отделните длъжности. Индивидуалният анализ помага да се идентифицират както нуждите от обучение на служителите, т.е. дали техните текущи или очаквани резултати показват необходимост от обучение, така и да се определи готовността им за обучение. Анализът на отделните длъжности е процес, който включва идентифициране на задачите, знанията, уменията и поведението, на които обучението трябва да наблегне. За да изпълняват своите задължения, служителите трябва да имат специфични нива на знания, умения и способности. Както е показано и на фигурата, етапите на обучението на човешките ресурси се осъществяват взаимосвързано.

Фигура 3. Етапи на обучението на човешките ресурси



Съгласно нормативната уредба у нас обучението на кадрите, работещи в системата на средното образование, се обозначава като **квалификация**. В чл. 221(1) от ЗПУО повишаването на квалификацията се определя като „непрекъснат процес на усъвършенстване и обогатяване компетентностите на педагогическите специалисти за ефективното изпълнение на изискванията на изпълняваната работа и за кариерно развитие“. Квалификацията, от една страна, е въпрос на професионална отговорност от всеки учител, а от друга, е задача на всички заинтересовани страни – директори, университети, бизнеса. В тази връзка съгласно чл. 221 (1) от ЗПУО и чл. 44 от Наредба 12, квалификацията на педагогическите кадри се осъществява на четири нива – на национално от МОН, на регионално от РУО, на общинско от общинската администрация и на вътрешноучилищно ниво от директора на училището. Законът изисква педагогическите специалисти ежегодно да повишават своята квалификация, като организациите, осъществяващи тези дейности, са:

1. специализираните обслужващи звена;
2. висшите училища;
3. научни организации;
4. обучителни организации.

През 2016 г. МОН създаде и въведе нов регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. Всяка одобрена програма съдържа броя на квалификационните кредити, тъй като според новия закон за всеки период на атестиране всеки учител, директор или друг педагогически специалист е длъжен да придобие не по-малко от 3 квалификационни кредита от участие в обучения за повишаване на квалификацията. А по-големият брой квалификационни кредити и по-високата професионално-квалификационна степен са основание за по-бързо кариерно развитие на педагогическите специалисти независимо от учителския стаж. Идеята за въвеждането на квалификационните кредити, както посочва Динко Господинов, е „да се стимулира участието в квалификационна дейност в програми от сертифициран тип“ (Господинов, Д., 2012, с. 100).

Според новата система за квалификационни кредити (чл. 222. (3) от ЗПУО и чл. 46 от Наредба 12) педагогическите специалисти следва да повишават квалификацията си не по-малко от 48 академични часа за всеки период на атестиране и не по-малко от 16 академични часа годишно за всеки педа-

гогически специалист във вътрешна квалификация. Законът предоставя възможност на учителите сами да избират програмите и формите за повишаване на квалификацията си в зависимост от индивидуалните и организационните потребности и изпълняваната от тях длъжност. Съобразно чл. 43. (3) от Наредба 12 квалификационната дейност има за цел:

1. Актуализиране и усъвършенстване на придобити или придобиване на нови допълнителни компетентности.

2. Подобряване на образователните резултатите на учениците.

3. Кариерно развитие и професионално израстване.

4. Създаване на среда, стимулираща творчеството и иновациите.

5. Повишаване привлекателността на учителската професия и социалния статус на педагогическия специалист.

Видовете квалификация в зависимост от потребностите, целите и съдържанието на обученията (чл. 45 от Наредба 12) в системата на нашето средно образование са обобщени в следната таблица.

Освен вече споменатото вътрешно и външно обучение Динко Господинов (Господнов, Д., 2012, с. 186) разграничава още два вида обучения на човешките ресурси в училище. Първият вид е в зависимост от участниците в обучението, според което се разграничават три основни равнища:

1. индивидуално равнище – участие на отделни индивиди във вътрешно или външно обучение според индивидуалните или организационните потребности;

2. групово равнище – обхваща различни групи от персонала в училище;

3. общо равнище – обхваща целия персонал, работещ в училището.

Вторият вид е в зависимост от целите на обучението, което също е три вида:

1. компенсаторно – за компенсиране на пропуски в трудовата дейност;

2. адаптивно – усъвършенстване на трудовата дейност;

3. генеративно – развитието и иновирането на трудовата дейност.

Необходимостта от осъществяването на непрекъснато обучение на учителите произтича от (пак там, с. 168):

- Бързото натрупване на нови знания и произтичащото от това ускорено остаряване на старите знания.

- Постигането на по-високи цели от училищните организации не е възможно без усъвършенстването на техните човешки ресурси.

- За да може училището да бъде конкурентоспособно и да привлича по-голям ученически контингент чрез предлагането на по-високо качеството на образованието.

- Промените в изискванията на потребителите на предлагания от училището образователен продукт.

Таблица 4. Видове квалификация в системата на средното образование

Видове квалификация	Цел на квалификацията	Основни характеристики на квалификацията	Форми на квалификацията	Място на осъществяване
1. Въвеждаща	1. Усвояване на знания и формиране на умения, въвеждащи в професията. 2. По-бързо адаптиране в образователната среда. 3. Методическо и организационно подпомагане.	1. Подкрепа при изпълнението на трудовите задължения на постъпили за първи път на работа в СПУУО; 2. Подкрепа на назначените за първи път на нова длъжност; 3. Подкрепа на заемачи длъжност, която е нова за СПУУО; 4. Подкрепа на заемачи длъжност след прекъсване на учителския си стаж за повече от две учебни години; 5. Подкрепа при промяна на учебните планове и учебните програми в училищата.	Вътрешно организационни обучения като: 1. инструктиране 2. наблюдения 3. демонстриране 4. наставничество 5. менторство	В рамките на вътрешноинституционалната квалификация
2. Продължаваща	1. Непрекъснато професионално и личностно усъвършенстване в рамките на учене през целия живот. 2. Карьерно развитие на педагогическите специалисти.	1. Участия в краткосрочни обучения и практикуми за периодично анализиране на знания по съответния учебен предмет, за развитие на умения за преподаване на ключови компетентности, за познаване и прилагане на иновативни подходи в образователния процес, за карьерно консултиране и ориентиране на учениците. 2. Участие в проучвания, изследователска и творческа дейност. 3. Обучения за придобиване на по-висока професионално-квалификационна степен. 4. Придобиване на нова или допълнителна професионална квалификация или специализация.	Външноорганизационни обучения като: 1. Курсове – въвеждащи, тематични, комплексни и др. 2. Семинари, професионални педагогически тренинги, школи, практикуми, лектории и др. 3. Специализации, свързани с методическата, педагогическата, психологическата подготовка на педагогическите специалисти с конкретна предметна област или с управление на образованието. 4. Професионално педагогическа специализация. 5. Майсторски клас като интерактивна форма на обучение на учители новатори. 6. Форуми (конференции, конкурси, пленери и др.) за представяне на резултати от проучвания, изследователска и творческа дейност, за професионална изява и представяне на добри, иновативни практики или постижения.	От външни за училището организации: 1. СОЗ 2. Висшите училища 3. Научни организации 4. Обучителни организации

- Промените в държавната образователна политика, в нормативната база също изискват обучение на човешките ресурси в училище.

Друга причина, изискваща непрекъснатото обучение, е застаряването на педагогическите кадри в системата на ПУУО. Според данни на Центъра за информационно обслужване на образованието на МОН за учебната 2016–2017 година общият брой на педагогическите специалисти е 89 399 души, от които 39 468 или 44,15% са на възраст между 50 и 65 години. Това изисква тяхното периодично обучение с цел актуализиране и осъвременяване на знания и компетентности вследствие на непрекъснато променящата се външна среда. От друга страна, очакваният голям брой на пенсиониращи се учители през следващите няколко години засилва нуждата от повишаване на привлекателността и авторитета на учителската професия сред младите кадри. Непрекъснатото обучение на учителите с оглед повишаване на възможностите за тяхната продължаваща квалификация и кариерно развитие е необходимо условие за повишаване на статуса на учителската професия у нас и като резултат привличането, задържането и насърчаването на млади педагогически кадри (до 35 г.) в системата на средното образование.

С оглед на новите предизвикателства пред образователната система, каквито са засилващите се международни контакти, развитието на информационните технологии, мултикултурализмът, бързо променящите се изисквания на пазара на труда и много други, се очертава необходимост от провеждане на обучения за увеличаване на следните професионални компетентности, които трябва да притежават учителите:

- Компетентности за работа с информационни и комуникационни технологии;
- Компетентности за работа в интеркултурна образователна среда;
- Компетентности, необходими за успешното задържане на ученици, които са в риск от отпадане от училище;
- Компетентности, свързани с подобряване на постиженията от PISA.

Компетентности за работа с информационни и комуникационни технологии (ИКТ)

Тази компетентност е от изключително значение за учителите, особено в днешното общество, основано на знанията, иновациите, информацията, комуникацията, компютрите и технологията. Общество, в което днешните ученици имат нови способности, нови подходи и нови концепции, различни от тези от преди двадесет години. Или както отбелязва по този повод А. Кръстева, „тези деца са различни, родени са в различен свят, живеят на различна скорост, мозъците им функционират по различен начин и е невъзможно да бъдат адаптирани към образователната система във вида, в който тя съществува“ (Кръстева, А., 2016, с. 134). Следователно образованието трябва постоянно да се адаптира

към новите поколения ученици, белязани от глобализацията, които „очакват технологиите да са част от тяхното формално учене, както са интегрална част от начина им на живот“ (Пейчева-Форсайт, Р., 2012, с. 2). По-специално бързите и дълбоки промени, породени от ИКТ, оказват силно влияние върху знанието, преподаването и ученето. Фактът, че светът се променя изключително бързо, налага учителите да притежават ИКТ компетентност, за да подпомогнат учениците в усвояването на нови умения и знания, подготвящи ги за XXI в. Освен това чрез използването на новите технологии училищата ще могат да осигурят по-добро образование въз основа на потребностите и желанията на отделния учаш. Поради тази причина адекватната подготовка на учителите е предпоставка за оптимизация на процеса на обучение и повишаване на неговата ефективност. За да използват адекватно тези технологии, учителите се нуждаят не само от основни умения и знания в областта на ИКТ, но също така трябва да знаят как да ги използват, за да подобрят ученето на своите учениците.

Трите основни направления в Стратегията за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014–2020) са единна ИКТ инфраструктура, цифрово съдържание и ИКТ обучението на преподавателските кадри. „Всеки от тях е ключов за успеха на процеса на модернизация на образованието и науката и липсата му би попречила да се затвори този своеобразен триъгълник на образователното и научно развитие.“ В този смисъл обучението на учителите за усвояването от тяхна страна на компетентности в областта на ИКТ е от голямо значение.

*Компетентности, необходими за успешното задържане на ученици,
които са в риск от отпадане от училище*

Тази компетентност е важна с оглед постигането на един от четирите приоритета в националната стратегия „България 2020“ – този за конкурентоспособна младеж, „която цел е намаляване на броя на ранно напусналите училище и увеличаване на броя на завършилите висше образование“.

Учителите играят ключова роля не само по отношение на осигуряване качеството на образователния процес, но и за задържане на учениците в училище. Значителна част от децата в задължителна училищна възраст, които изобщо не започват училище или пък го напускат само след няколко години на обучение, са предимно от ромски произход. Това е може би най-сериозният проблем на образователната ни система, влияещ неблагоприятно не само върху отделния индивид и неговото семейство, но и върху цялото общество. Отрицателните измерения на отпадането от училище се изразяват в нарушена социализация, културно и социално изключване, нееднакъв достъп до възможностите за заетост, бедност и в крайна сметка водят до деструктивни прояви, свързани с агресия, нарастване на престъпността и кражбите. Ромските общности според Валентина Миленкова (Миленкова, В., 2004, с. 61) „са един

взривоопасен феномен за социалната действителност благодарение на своята инерция, произтичаща от унаследената бедност и отхвърляне на образованието“. Единственият начин за прекратяване на порочния кръг, в който се намират голяма част от ромските семейства, е образованието и по специално интегрирането на ромите в образователната система и поэтапното премахване на изцяло сегрегирани училища, резултат от жилищната сегрегация. Но само мерките в областта на образованието не са достатъчни за решаването на този проблем, тъй като голяма част от учениците отпадат поради външни на училището причини, каквито са: финансовите, здравословните, семейните и родовите, свързани с ранните бракове и ранна раждаемост. В този смисъл отпадането от училище на ромите (най-голямото европейско малцинство) е не само училищен или национален, но и глобален проблем, навлизащ в икономическите, политическите и социалните траектории. Наред с етнокултурните, образователните, семейните, институционалните, икономическите, социалните и причините, свързани с емигрирането, В. Миленкова посочва и „ниската заинтересованост на учителите, следствие от съответната степен на професионална подготовка и от педагогическата компетентност на преподавателя, а невъзможността да се уловят ранните индикации за отпадане, като закъснения, отсъствия, проблеми с дисциплината и взаимоотношенията в клас, говори за професионална нечувствителност“ (пак там, с. 69).

Една от стратегическите цели на Националната стратегия за учене през целия живот (2014–2020) е намаляване на дела на преждевременно напусналите образователната система под 11% до 2020 г., като за 2016 този процент е 13,8. Най-тежко е положението в Северозападния и Югоизточния район на страната. Най-нисък е коефициентът на отпадане в Югозападна България. Данните от Националния статистически институт (НСИ) (таблица 5) показват, че през последните години коефициентът на отпадане от училище не намалява, а напротив – остава или непроменен, или дори нараства.

Таблица 5. Дял на преждевременно напусналите училище (ПНУ)
за периода 2012-2016 година по райони

	2012	2013	2014	2015	2016	2020
Общо за страната	12,5%	12,5%	12,9%	13,3%	13,8%	11%
Северозападен район	20,8%	18,2%	20,8%	23,1%	27,7%	
Североизточен район	13,6%	14,3%	15,6%	16,0%	14,1%	
Югоизточен район	21,2%	19,8%	16,8%	19,3%	21,2%	
Югозападен район	4,0%	4,8%	5,9%	5,7%	5,7%	

За да бъде постигната тази цел, е необходимо поставянето на специален акцент върху педагогическите кадри и по-специално върху повишаване на капацитета им за прилагане на ефективни методи, подходи и средства за задържането на учениците минимум до навършването на задължителната им учи-

лична възраст като например: осигуряване на позитивна образователна среда; ранна интервенция; ангажиране на семейството; дейности извън училището, осмислящи свободното време на учениците; допълнителни консултации; мотивиране за придобиване на професионална квалификация; сътрудничество; създаване на атмосфера за взаимоотношения; прилагане на различни стилове на преподаване, съобразени с индивидуалността на ученика; формиране на нагласа за учене през целия живот; кариерно консултиране; менторство и др.

Компетентности за работа в интеркултурна образователна среда

Интеркултурната компетентност, както отбелязва Иван Иванов, е „основният вид компетентност, гарантираща оцеляването в един все по-разнообразен свят“ (Иванов, И., 2003, с. 1). И това е така, тъй като днес както в Европа, така и в света няма хомогенна в етническо отношение държава, същото се отнася и за училищата. Според резултатите от международното изследване за преподаване и учене TALIS на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие, проведено през 2013 г., „всеки пети български прогимназиален учител работи в училище, в което за повече от половината ученици българският език не е майчин“ (TALIS, 2015, с. 20). Това, както и успешното прилагане и осъществяване на Наредба 13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, налага необходимостта от включването на педагогическия персонал в квалификационни форми за работа в мултикултурна образователна среда. Освен това тази компетентност е от изключителна важност и с оглед изпълнението на четирите стратегически цели на Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства (2015–2020), а именно:

1. Пълноценна социализация на деца и ученици от етническите малцинства.
2. Гарантиране на равен достъп до качествено образование за децата и учениците от етническите малцинства.
3. Утвърждаване на интеркултурното образование като неотменна част от процеса на модернизация на българската образователна система.
4. Съхраняване и развиване на културната идентичност на децата и учениците от етническите малцинства.

В свое изследване С. Чавдарова–Костова, П. Макариев и Л. Драгоева предлагат следните критерии (таблица 6), по които може да се оцени качеството на работата на учителя в съвременната мултикултурна класна стая (Чавдарова–Костова, С., Макариев, Драгоева, 2008, 79–83).

Таблица 6. Критерии за качеството на работа на учителя в мултикултурна среда

Критерии	Учителят
1. Личностно–професионални	• Запознат е с основни положения от теорията на интеркултурното образование. • Познава основната нормативна уредба у нас и актуалните международни документи, имащи отношение към образователната интеграция. • Запознат е с основните нормативни положения относно правата на детето и правата на малцинствата. • Включва се в различни форми за усъвършенстване на професионалната му компетентност за работа в мултикултурна среда.
2. Свързани с отношението на учителя към учениците	• Разпознава ефектите от действието на факторите, понижаващи мотивацията на ученика за участие в учебно-възпитателния процес. • Запознат е с условията на живот на учениците, имащи проблем в усвояването на знания или с поведението. • Умее да идентифицира различия в културните нагласи на учениците. • Умее да идентифицира прояви на стереотипно мислене, етноцентризъм и предразсъдъци и прилага методи за тяхното противодействие. • Умее да идентифицира случаи на нарушаване на правата на детето и прилага тази своя компетентност в учебно-възпитателната работа. • Стимулира и насърчава участието на децата от етническите малцинства в цялостния живот на класа. • Прилага техники за групово сплотяване на класа. • Владее и прилага техники за решаване на конфликти особено от интеркултурно естество. • Формира позитивни нагласи към децата от етническите малцинства. • Проявява компетентност за работа с родителите на децата от етнически малцинства.
3. Свързани с преподаването	• Прилага познанията си относно културните различия при работата си с ученици, имащи проблеми с участието в учебно-възпитателния процес. • Съобразява се с индивидуалните потребности на децата от етнически малцинства в процеса на обучение. • Организира процеса на обучение в класната стая от позициите на необходимостта от компенсаторна педагогическа дейност с децата от етнически малцинства, изпитващи затруднения в усвояването на учебния материал.

3. Свързани с преподаването	• Използва техники за развитие на интеркултурна компетентност у учениците и създаване у тях чувство на емпатия. • Познава особеностите на битовата култура на своите ученици и използва тези познания в учебно-възпитателната работа. • Формира позитивни нагласи към децата от етническите малцинства в рамките на урочната дейност. • Прилага интерактивни методи на работа и използва проектен подход при възлагане на самостоятелни задачи.
4. Свързани с извънкласната и извънучилищната дейност	• Инициира извънкласни и извънучилищни, създаващи възможности за изява на способности и таланти на децата от етнически малцинства. • Използва ресурсите на културните традиции, обичаи и фолклора на децата от етнически малцинства при провеждането на извънкласните дейности. • Организира извънучилищните дейности по начин, който да стимулира сътрудничеството и позитивните отношения между учениците с различна етническа идентичност.
5. Свързани с взаимодействието и сътрудничеството с други педагогически субекти	• Сътрудничество с педагогическия съветник, училищното ръководство и други педагогически субекти. • Сътрудничество с възпитателите, работещи в занималня с децата от етнически малцинства. • Сътрудничество с медиаторите (ако в училището има такива).

Компетентността на учителя, свързана с познаване, ползване, практическо прилагане и инициативност за усъвършенстването на нормативните актове, е изключително важна предпоставка за успешната интеграция за децата от различни етнически групи. Това са следните международни документи: Всеобща декларация за правата на човека (чл. 26); Конвенцията за защита на правата на човека и основните свободи (Протокол 1, чл. 2 и Протокол 12, чл. 1); Конвенция за борба срещу дискриминацията в областта на образованието; Конвенция за правата на детето; Рамкова конвенция за защита на националните малцинства, Международна конвенция за премахване на всички форми на расова дискриминация. Принципът е пренесен и в нашата Конституция (чл. 6(2), чл. 53 и чл. 54(1), в ЗПУО посредством разпоредбите в чл. 3(3) и (4); Закона за защита от дискриминация; Закона за вероизповеданията; Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015–2020); Национална стратегия на Република България за интегриране на ромите (2012–2020); Наредба 13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование; Наредба за приобщаващото образование.

Необходимо условие за осъществяване на качествено образование в мултикултурната класна стая е прилагането на всеки един от изброените по-горе критерии от страна на учителите или както посочват авторите, които са ги разработили, „без такива критерии не може да се измерва напредъкът на образователната интеграция, а е и по-трудно да се изработват инструменти за стимулиране дейността на учителите и управленските кадри в системата, които са свързани с интеграцията“ (пак там, с. 69). Ето защо обучението на учителите в областта на интеркултурната компетентност е едно от най-важните предизвикателства за българската образователна система както днес, така и в бъдеще. И въпреки че придобиването на интеркултурна компетентност е непрекъснат процес, продължаващ през целия живот, и дейност, изискваща обучение и време за овладяване, образованието също играе важна роля. Програмите, предлагащи се в нашите университети, имат за цел да предоставят на потенциалните учители компетенциите, от които ще се нуждаят, за да управляват културното многообразие по-ефективно независимо дали ще работят като учители или други специалисти в областта на образованието в днешния силно глобализиран свят.

Компетентности, свързани с подобряване на постиженията от PISA

Без добре обучени учители училището не може да постигне основната си цел: да формира критично мислещи млади хора, способни да вземат самостоятелни решения и да прилагат наученото в редица практически ситуации от обществения живот. Въпреки последователните усилия за повишаване качеството на българското образование и положителните ефекти на прилаганите политики, свързани с развитие на човешките ресурси, за съжаление обаче пред нашата образователна система остават и редица предизвикателства. Доказателство за това са резултатите от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците (PISA). Последният етап от това изследване се проведе през пролетта на 2015 г. и включваше 6300 ученици на 15–16-годишна възраст, които са в края на своето задължително училищно образование. Данните от доклада показват, че 37,9% от учениците в България са функционално неграмотни по природо-математически науки спрямо 20,6% за ЕС; 41,5% са функционално неграмотни по четене спрямо 19,7% за ЕС и 42,1% по математика спрямо 22,2% за ЕС. Т.е. и при трите изследвани области делът на учениците с ниски постижения е два пъти по-висок от средния за ЕС. Резултатите от проведеното изследване показват, че България е на 45-то място по среден резултат на учениците по природни науки от общо 70 държави, участвали в PISA, 2015 г. С най-добри резултати се отличават учениците в Сингапур, следвани от тези в Япония, Естония, Китайски Тайбей и Финландия. Сходни са и средните резултати на учениците по четене – България на 49-то място, а най-висок среден резултат са постигнали отново учениците в

Сингапур, Хонгконг-Китай, Канада, Финландия и Ирландия. Що се отнася до математическите резултати, българските ученици заемат отново 45-то място. Данните също така показват, че в България 59% от учениците, произхождащи от бедни семейства или от семейства, чийто майчин език е различен от българския, имат по-слаби резултати, т.е. съществува силна зависимост между семейната и социалната среда и образователните резултати на учениците (PISA, 2015). Въпреки това в шестия годишен обзор на образованието на Европейската комисия се посочва, че „социално-икономическият статус сам по себе си не може да обясни като цяло лошите резултати на България според PISA: поне също толкова важни са и факторите в системата на образованието като учебни програми и преподаване“ (Мониторинг на образованието и обучението, 2017, с. 7). Като иновативен момент е въвеждането на модула „Решаване на проблеми в сътрудничество“, който измерва уменията придобитите знания да се използват за работа в екип при решаване на проблеми. По този показател отново сме под средните равнища (Петрова, 2015). Следващото оценяване ще е през 2018 г. То ще има за цел да изгради скала, която да измерва до каква степен учениците са в състояние да използват своите знания (дисциплинарни, интердисциплинарни и практически), умения (когнитивни, социални, емоционални, физически и практически) и нагласи за:

- познаване и разбиране на глобални проблеми;
- интеркултурно знание и разбиране;
- аналитично и критично мислене.

Комбинацията от тези три взаимосвързани измерения – 1) умения, 2) знания и разбиране и 3) нагласи, формират глобалната компетентност, която не може да се постигне само чрез включването на повече материали в учебното съдържание. Даже напротив, за да са функционално грамотни учениците, е необходима промяна в съдържанието на учебниците, която ще доведе и до промяна в методите на преподаване, а оттам и до по-добрите постижения на учениците. Тази промяна трябва да бъде насочена към стимулиране на контекстуалните, мисловните и процесуалните умения на учениците. Учебната програма трябва да е разработена така, че учениците да могат да използват знанията, получени по различните области, в реални ситуации от живота за управление на конфликти, за постигане на консенсус, за организиране и работа в екип и сътрудничество, а не да запомнят и възпроизвеждат излишни факти, които и без това трудно се съхраняват в дълготрайната памет. От решаващо значение за прилагането на тези глобални компетентности от учениците и за подобряването на техните резултати, както и за повишаване качеството на образованието е необходимо не само образователните системи да подкрепят развитието на компетентностите на учителите, но положително въздействие биха могли да оказат следните целенасочени политики:

✓ подобряване на образованието на учениците, принадлежащи към ромското малцинство, чрез инвестиране на ресурси в програми за социална интеграция;

✓ иновации в учебните програми;

✓ създаване на ефективни механизми за обратна връзка;

✓ формиране на добронамерен климат в училище.

Дейностите по РЧР целят да развият уменията на служителите за постигане на висока производителност, ефективност и способността за улавяне на настоящите и бъдещите изисквания на организацията.

Кариерно развитие на човешките ресурси в училищните организации

През последните няколко години темите за кариерата и кариерното развитие се дискутират, развиват и присъстват като задължителен елемент в системата на управление на човешките ресурси, съответно те са важен елемент и от развитието на човешките ресурси в организацията. Всяка училищна организация трябва да разработва стратегия за развитие на човешките ресурси, за ефективно въвеждане в организацията и конкретното работно място, за обучение през целия трудов живот, както и за развитие на кариерата и повишаване на мотивацията.

Според Д. Господинов „кариерното развитие е насочено към създаване на възможности за развитие на способностите на служителите на организацията съобразно техните индивидуални потребности и потребностите на организацията“ (Господинов, Д., 2012, с. 275).

Радка Гайдова дава следните определения за кариерата (Гайдова, Р., 2015, с. 283):

✓ Кариерата е процес на овладяване, реализация и защита на последователност от професионални роли и позиции, които човек заема по време на активния си професионален път.

✓ Кариерата е потребност на индивида за професионален растеж, изява, утвърждаване и самоутвърждаване.

✓ Кариерата има място в професионалното развитие на всеки човек, само ако човек се чувства „обвързан“ с професията си.

✓ Кариерата е движение, при всеки тя е строго индивидуален процес на реализация.

Според Катя Владимирова и Михал Михайлов „към развитието на човешките ресурси в организациите може да се подходи от две гледни точки – тази на потребностите на организацията и тази на потребностите, които има нейния сътрудник. Първата гледна точка се обозначава с понятието управление на кариерата, а втората с планиране на кариерното развитие“ (Владимова, К., М. Михайлов, 2014). Следователно кариерното развитие включва

два различни процеса: управление на кариерата и планиране на кариерата. Планирането на кариерата е нещо, което индивидът прави за себе си съобразно своите интереси и мотивация, по-конкретно, планирането на кариерата е отговорност на личността, а управлението на кариерата – на организацията. Управлението на кариерата включва дейности като: набиране и подбор, правилното разпределение на човешките ресурси, оценка на трудовото представяне, обучение и развитие, а планирането на кариерата: избор на професия, организация, самостоятелно развитие на кариерата.

Д. Господинов посочва следните видове кариера (Господинов, Д., 2012, с. 275):

- ✓ Организационна кариера – осъществява се в рамките на организацията – от постъпването на работа в нея до напускането.

- ✓ Междуорганизационна кариера – последователната работа на едно лице в няколко различни организации.

- ✓ Професионална кариера – включва в структурата си избора на професия и обучението в средното училище или във ВУЗ. Този вид професия се реализира в рамките на различни организации.

- ✓ Трудова кариера – обхваща периода на трудовия живот, от постъпването за първи път на работа до пенсионирането.

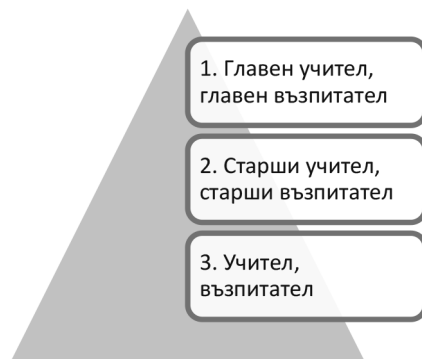
- ✓ Вертикална кариера – предполага заемането на длъжност на по-високо йерархично ниво.

- ✓ Хоризонтална кариера – предполага, че служителят в организацията повишава своята квалификация, придобива нови знания и умения, но при това продължава да изпълнява предишната длъжност или се прехвърля на подобно ниво в друг отдел.

- ✓ Традиционна кариера – тази кариера е линейна, вертикална, ориентирана към длъжности и заплащане.

Според автора хоризонталната кариера е най-типичният пример за нашето образование. Този подход, приведен в сферата на образованието и по-специално в училищните организации, изглежда по следния начин (фиг. 4).

Фигура 4. Кариерно развитие на учителите



Съвременното разбиране за кариерно развитие е ориентирано към растеж на място, тоест към усъвършенстване на компетентности и на професионализма. Тези думи се потвърждават от разпоредбите в чл. 227, ал.(1) от ЗПУО и чл. 69(1) от Наредба 12, според които кариерното развитие е „процес на усъвършенстване на компетентности при последователно заемане на учителски или възпитателски длъжности или при придобиване на степени с цел повишаване качеството и ефективността на образованието“. Кариерното развитие на учителите вече се осъществява не на пет, както беше до преди приемането на новия закон, а на три степени (фиг. 4). По този начин се удовлетворяват желанията за бързо кариерно развитие, но това поставя въпроса за кариерните стимули след навършването на около 10 г. трудов стаж“ (пак там, с. 286).

Основните критерии за преминаване в по-висока длъжност са учителският стаж, получените квалификационни кредити, придобитата професионално-квалификационна степен, както и резултатите от атестирането на учителите.

Управление на знанието

Терминът „икономика на знанието“ се използва в целия свят е резултат от признаването на ролята на знанието и технологиите за икономическия растеж в днешната все по-бурна и конкурентна среда.

Уменията и знанията на хората, живеещи в едно общество, са от основно значение за неговото развитие. Ето защо управлението на знанието е признато като ефективен инструмент за подобряване на производителността и качеството на една организация, включително и най-вече на училищните. В този контекст управлението на знания в училищните организации представлява системен, динамичен и иновативен процес, обхващащ инициативи, дейности и програми, насочени към придобиване, използване, споделяне, съхранение и разпространение на знания чрез обучения, семинари, научни

изследвания, конференции, организационно самооценяване, стратегическо планиране, разрешаване на конфликти и др.

Бързото разпространение на информационните системи и новите технологии (като например облачните технологии) отразяват нарастващото значение на управлението на знанието за днешните организации. Ключов фактор е знанието и как да го прилагаме в нашето ежедневие. За директорите на училищата е важно да знаят как да създават среда, която да мотивира учителите чрез своите знания да допринасят за подобряване на училището.

Училищните организации могат да използват управлението на знания като възможност за подобряване на ефективността и ефикасността на процесите и като стратегия за подобряване на конкурентоспособността. Управлението на знания обединява три основни организационни ресурса – хора, процеси и технологии, които позволяват на организацията да използва и обменя по-ефективно информация и знания.

Прилагането на управлението на знания в училищното образование може да помогне на училищата да подобрят възможностите си да планират, да се справят с предизвикателствата на новите образователни реформи и да предоставят качествено образование на своите ученици.

Важен процес за управлението на знанията във всяка организация е изграждането на интелектуален капитал. Управлението на знанията има за цел да подпомогне организациите в създаването на механизъм, който измерва, съхранява и трансформира знанието в интелектуален капитал. Управлението на знания в училищата може да се разглежда като подход, който позволява на учителите да разработят набор от политики, практики или процеси за събиране на информация и споделяне на това, което знаят и учат от другите, което от своя страна води до действия, подобряващи резултатите от обучението.

Управление на таланта

За много организации управлението на таланта е сравнително ново и неизползвано понятие в областта на управлението на човешките ресурси, въпреки че многократно е доказало значението си за постигането на конкурентното предимство на организацията.

Управлението на таланта, подобно на управлението на знанията, е важен фактор за развитието на всяка организация, включително и за училищната. Но само привличането на хора с висок потенциал не е достатъчно, необходимо е и планирана стратегия за развитие и управление на техните таланти, която е подкрепяна от процеси, свързани с задържането и правилно използване на способностите им, както и прилагането на система за измерване на възвръщаемостта от тяхната инвестиция. Именно способността за привличане и задържане на индивиди с високи качества е основно предизвикателство за ръководството, за да може училището да се движи напред.

Британският институт по персонал и развитие определя управлението на таланта като „системно привличане, идентифициране, развитие, ангажиране, задържане на тези лица, които са от особено значение, както с оглед на техния висок потенциал за бъдещото развитие, а така също, защото изпълняват важна роля за дейността за организацията. Гарантирането, че стратегията за управление на таланта е тясно свързана с цялостната организационната стратегия, трябва да бъде приоритет“ (CIPD).

Управлението на таланта представлява процес на придобиване, задържане, мотивиране и развитие на висококвалифицирани служители. Значението на управлението на таланта все повече се засилва поради промените в търсенето на определени професии, необходими на съвременното общество, изискванията към когнитивните умения и необходимостта от развитие на управленски таланти с лидерски умения.

Управление на изпълнението

Управлението на изпълнението е процес, който гарантира, че дейностите и резултатите на служителите отговарят на целите на организацията. Според М. Armstrong управлението на изпълнението представлява естествен процес, състоящ се от редица взаимосвързани дейности и процеси, а не техника или инструмент за управление на човешките ресурси. Като естествен процес управлението на изпълнението включва (Armstrong, M., 2016, p. 90):

- планиране на изпълнението – определяне на ролите, целите, компетенциите и план за развитие;
- дейности по изпълнението – изпълнение на ролите, изпълнение на плана за развитие;
- управление на изпълнението през цялата година – мониторинг на изпълнението, осигуряване на непрекъсната обратна връзка, коучинг;
- съвместен анализ на изпълнението – диалог и обратна връзка, съгласуване на силните страни, изграждане на силни страни, съгласуване на областите за изпълнение.

Целта на развитието на човешките ресурси е да подобри изпълнението на трудовите задължения. Изпълнението е средство, чрез което организациите постигат своите цели. Ако развитието на човешките ресурси трябва да бъде съобразено с целите и стратегиите на организацията, а средството, чрез което те се реализират, е изпълнението, то тогава следва, че развитието на човешките ресурси трябва да се свързва основно с подобряване изпълнението на организационно и индивидуално ниво.

Изпълнението може да бъде измерено по много начини. Степента на възвращаемост, качеството на продуктите и услугите, както и времето, необходимо за тяхното производство, са някои от тях. То се измерва на индивидуално, екипно и организационно ниво.

Управлението на изпълнението включва разработването и прилагането на политики и процедури, които да гарантират, че педагогическите специалисти предоставят образование и услуги, които отговарят на потребностите на учениците в съответствие с целите и задачите на съответното училище.

Ефективната система за управление на изпълнението в училище трябва да включва редица дейности като:

- набирането и задържането на персонал;
- подбор и назначаване на персонал;
- оценяване на персонала;
- професионалното развитие;
- планиране на последващи действия;
- управление на възнаграждението;
- наказание и освобождаване на персонала.

Заклучение

Концепцията за развитието на човешките ресурси се основава на убеждението, че е наложително за една организация да инвестира в хората, за да получи значителни ползи в дългосрочен план. Има се предвид цялостно развитие на човешките ресурси, което ще допринесе за благосъстоянието на служителите, организацията и обществото като цяло. Парадигмата на управлението на служителите през последните десетилетия претърпя бърза трансформация, насочена към непрекъснати иновации, интелигентна рамка и стратегически стремеж към конкурентно предимство. Днешните служители са по-взискателни и имат високи амбиции, а това означава изпреварващо усъвършенстване на техните умения и компетенции. Организациите трябва да разработват подходящи политики и стратегии за човешките ресурси и да се грижат за тяхното формулиране и прилагане в съответствие с целите на организацията. Стратегията за развитие на човешките ресурси трябва да предлага отговори на въпроси като: Дали целите, стратегиите, политиките и програмите на организацията са ясно определени? Дали всички дейности за развитие на човешките ресурси са в съответствие с визията, мисията, целите, политиките, вътрешната и външната среда на организацията? Колко добре се развива областта на развитие на човешките ресурси по отношение на подобряване на пригодността между отделния служител и работата? Използват ли се подходящи концепции и техники за оценяване и подобряване на организационното учене и производителност?

Съвременната концепция за развитието на човешките ресурси възприема служителите като партньори в хода на развитие на организацията. У тях трябва да се създаде чувство на привързаност и ангажираност към организацията. За тази цел мениджърите трябва да предлагат по-добро качество на

трудовия живот и да предоставят възможност на служителите да развиват напълно своя потенциал.

Като основни цели на развитието на човешките ресурси в училищните организации могат да се посочат:

- повишаване на качеството на образованието и обучението чрез придобиването на деветте ключови компетентности² и компетентности в съответствие с пазара на труда и новите обществени очаквания;
- подобряване на качеството на образователните продукти;
- внедряване на съвременни технически средства на обучение;
- повишаване на квалификацията и перспектива за кариерно развитие;
- превръщането на професията на учителя в привлекателен избор за кариера;
- превръщането на училището в достойна конкурентна организация;
- допринася за превръщането на училището в постоянно „учеща организация“;
- допринасят за превръщането на училището в иновативно училище.

Стратегическото управление на човешките ресурси е подход към разработването и прилагането на стратегии за човешките ресурси, които са интегрирани в организационните стратегии и подпомагат тяхното постигане. Следователно развитието на човешките ресурси е една от стратегиите, реализирането и прилагането на която ще подпомогне постигането на цялостната организационна стратегия.

Развитието на човешките ресурси е стратегически въпрос, свързан с обучение и професионално израстване. Следователно въздействието на развитието на човешките ресурси върху стратегическото управление на човешките ресурси може да се търси по-конкретно във:

- определяне на бъдещите изисквания към кадрите, за да запази организацията своята конкурентоспособност;
- осигуряване на обучение и развитие съобразно тези изисквания;
- подготовка на кадрите за работа в условията на промяна и като агент на промяната;

² Съгласно чл.77 (1) от ЗПУВО, ключовите компетентности са:

1. компетентности в областта на българския език;
2. умения за общуване на чужди езици;
3. математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите;
4. дигитална компетентност;
5. умения за учене;
6. социални и граждански компетентности;
7. инициативност и предприемачество;
8. културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;
9. умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт.

- стимулиране и изграждане на иновационните им нагласи;
- професионално развитие – стимулиране на професионалното израстване, работата в условията на открита професионална комуникация, екипна работа, сътрудничество;
- управление на знанието;
- управление на таланта;
- управление на кариерата.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, М. (2015) Обучение и развитие на човешките ресурси в организациите – основи. София: Фонд. Буквите.
- Велева, Р. (2015) Човешкият капитал. Методология. Измерения. Практики. НБУ.
- Владиминова, К., М. Михайлов, М. Димитрова (2014) Управление на човешките ресурси. НБУ.
- Владиминова, К. (2009) Стратегическо управление на човешките ресурси. Теория и практика. НБУ.
- Гайдова, Р. (2015) Професионално ориентиране и кариерно развитие на педагогическите специалисти по техника и технологии. – *Педагогическо списание на Великотърновския университет „Св.св. Кирил и Методий“*, 2.
- Генов, Д., М. Русева (2015) Човешкият капитал. Методология. Измерения. Практики. НБУ.
- Господинов, Д. (2012) Управление на човешките ресурси в училищни организации. Деал – Емилия Недялкова.
- Иванов, И. (2003) Развитие на интеркултурна компетентност. ШУ „Епископ Константин Преславски“.
- Казаков, А. (2010) Човешкият капитал: Концептуална рамка и функционална методология. УНСС.
- Кирова, А., И. Зарева (2012) Съхранение и развитие на човешкия капитал в образованието и науката в България. София. Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.
- Кръстева, А. (2016) Иновации в училищното образование. Теоретични и приложни аспекти. Астарта, Пловдив.
- Миленкова, В. (2004) Отпадането от училище. София. Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.
- Петрова, С. (2015) Модулът на PISA „Решаване на проблеми в сътрудничество“. Концепция на изследването, анализ на резултатите и примерни въпроси.
- Първанова, Й. (2015) Съвременното училище между децентрализацията, конкуренцията и автономията. В търсене на управленския баланс. Колбис.
- Първанова, Й. (2015) Предизвикателства пред управлението на училищните финанси в условията на децентрализация и конкуренция. – *Българско списание за образование*, 2.
- Стефанов, Л., М. Пейчева (2013) Управление на човешките ресурси. С., Тракия-М.
- Пейчева-Форсайт, Р. (2012) За качеството на електронното обучение.

- Чавдарова-Костова, С., П. Макариев, Л. Драгоева (2008) Критерии за оценка качеството на педагогическата работа в мултикултурна училищна среда. – В: Многообразие без граници.
- Шопов, Д., М. Атанасова (2000) Управление на човешките ресурси. С., Тракия-М. Перспективи пред преподаването и ученето. Резултати от международното изследване TALIS 2013 на организацията за икономическо сътрудничество и развитие.
- Терминологичен речник по управление на човешките ресурси. С., 2004. Университетско издателство „Стопанство“.
- Закон за предучилищно и училищно образование.
- Наредба 12 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (2014–2020).
- Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014–2020).
- Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства (2015–2020).
- Armstrong, M. (2016) *Armstrong's Handbook of Management and Leadership for HR*.
- Armstrong, M. (2006) *A Handbook of Human Resources Management. Practice*.
- Becker, G. (2002) The age of human capital.
- Dilworth, L. (2003) Searching for the future of HRD. *Advances in Developing Human Resources*.
- Drucker, P. (1999) Knowledge-Worker productivity: the biggest challenge. *California Management Review*.
- Duguay, C., Landry, S., Pasin, F. (1997) From mass production to flexible/agile production. – *International Journal of Operations and Production Management*, Vol.17, 12, pp. 1183–1195.
- Haslinda, A. (2009) Evolving terms of human resource management and development.
- Meggison, D., Surtees, M. (2004). Human resource development.
- Poell, R. (2015) *The routledge companion to human resource development*.
- Swanson, R. A (1995) Human resource development: Performance is the key. – *Human Resource Development Quarterly*, 6(2), 207–213.
- Swanson, R. (2001) Foundations of human resource development.
- Werner, J., Randy L. DeSimone (2008) Human resource development.
- OECD, The Well-being of Nations: The role of human and social capital, Paris: OECD, 2001. – <https://www.cipd.co.uk/knowledge/strategy/resourcing/talent-factsheet#7237>

Постъпила февруари 2018 г.

Рецензенти:

доц. д-р Динко Господинов
доц. д-р Йонка Първанова

