

**ТЕОРЕТИЧЕН СЕМИНАР
НА КАТЕДРА „ИСТОРИЯ НА ПЕДАГОГИКАТА И
УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО“ ПО
СЛУЧАЙ 25 - ГОДИШНИНАТА НА ФАКУЛТЕТА
ПО ПЕДАГОГИКА ПРИ СУ „СВ. КЛИМЕНТ
ОХРИДСКИ“
09.05.2011 г.**

София, 2011

ДЕАЛ - ЕМИЛИЯ НЕДЯЛКОВА

ТЕОРЕТИЧЕН СЕМИНАР
НА КАТЕДРА „ИСТОРИЯ НА ПЕДАГОГИКАТА И УПРАВЛЕНИЕ НА
ОБРАЗОВАНИЕТО“ ПО СЛУЧАЙ 25 - ГОДИШНИНАТА НА ФАКУЛТЕТА
ПО ПЕДАГОГИКА ПРИ СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
09.05.2011 г.
СБОРНИК ДОКЛАДИ

София, 2011
ДЕАЛ – ЕМИЛИЯ НЕДЯЛКОВА

СЪСТАВИТЕЛ:

доц. Емилия Еничарова

РЕЦЕНЗЕНТИ:

доц. Емилия Еничарова, доц. Пенка Цонева, доц. Радка Питекова

© Софийски университет “Св. Климент Охридски”

Факултет по педагогика

Катедра „История на педагогиката и управление на образованието“

София, 2011

издателство Деал – Емилия Недялкова

ISBN 978-954-92637-3-2

СЪДЪРЖАНИЕ

<u>Увод</u>	4
<u>Емилия Еничарова - Културен възход на България през XIV в.</u>	
<u>Търновска школа</u>	6
<u>Пенка Цонева - Духовно-просветната дейност на църквата по време на</u> <u>налагане на тоталитарната система в България – 1948–1953</u>	19
<u>Пенка Цонева - Просветната политика и дейност на Българската екзархия</u> <u>през периода от 1870 година до Освобождението</u>	29
<u>Снежана Янакиева - Управление на училището и синдром</u> <u>на емоционалното изгаряне (бърнаут)</u>	34
<u>Йонка Първанова - Училищният мениджър и лидер. Тенденции и</u> <u>европейски перспективи</u>	47
<u>Динко Господинов - Електронното учителско портфолио</u>	55
<u>Ваня Божилова - Модел за разработване на практико-приложно задание за</u> <u>организиране на курс за образование на възрастни в рамките</u> <u>на обучението по „Андрогогия” в СУ „Св. Климент Охридски</u> ...63	
<u>Зорница Ганева - Основни характеристики на прехода от юношество към</u> <u>възрастност</u>	73
<u>Радка Питекова - Маркетингова ориентация на образованието</u>	84
<u>Василка Баничанска - Управление на мултикултурно училище</u> <u>(теоретични аспекти)</u>	105

УВОД

Въпреки че едва през 1986 г. е създаден Факултетът по педагогика в СУ „Св. Климент Охридски“, педагогическото образование в България има вековна традиция, чието начало е поставено още по времето на Първата българска държава.

Християнизирването на страната и въвеждането на славянската писменост са двете основни предпоставки за разгръщането на организираното образование у нас, свързано най-напред с подготовката на учители. На тази цел посвещават живота си Климент в Охрид и Наум в Плиска – двете културно-просветни средища, които се превръщат в центрове не само на българската, но и на славянската християнска духовност.

Идеите и сътвореното от първостроителите на българската книжовност и просвета, дали основание тези времена да се нарекат “Златен век на българската култура”, се превръщат в здрава основа за културния ни разцвет през XIV в., спечелил си славата на “Втори златен век на българската култура”. Именно през третата четвърт на XIV в. творят книжовниците-учители от знаменитата Търновска школа със своя най-могъщ представител – патриарх Евтимий. Днес с гордост можем да кажем, че това е първата школа-университет, в която обучението се е извършвало на славянски език, а новаторските идеи и продукцията на търновските творци за втори път оказват благотворното си влияние върху културно-духовното развитие на славянския християнски свят.

Дори във времената на османското владичество културно-просветната ни традиция не угасва. Напротив – творците от Софийското Светогорие, рилските книжовници, етрополските монаси, дамаскинарите, културно-просветните усилия и дейност на българската католическа общност, доказват, че в нашия народ жаждата за просвета е така дълбоко присъща, както и волята за живот. Затова не е нито странен, нито неочакван духовният кипнеж по българските земи, започнал далеч преди освобождението ни от чужда власт. Паисий формулира това, което вече е оформено като стремеж в подвластните, Софроний придава ясен политически оттенък на идеята за светско национално образование, Раковски я обогатява с революционен заряд. А междуременно на културно-просветното поприще килийните учители съхраняват и продължават духовната ни традиция, учителите елинисти внасят идеите на новото време, разширявайки кръгозора и подхранвайки мечтите за просперитет на българите, д-р Петър Берон подарява на българското училище светски учебник, в който намират жив израз най-модерните и хуманни педагогически идеи, а Васил Априлов създава план за изграждане на новата

българска просвета, в който за пръв път е изразено намерението за откриване на висше българско училище.

Справедливо ще бъде да кажем, че наравно с IX-X в. и XIV в., XIX в. е времето на най-интензивен духовен растеж на българите. Само за няколко десетилетия по българските земи се развива мрежата на взаимните и класните училища, в които са подготвени и в които се изявяват като учители едни от най-светлите личности в българската история. Този невероятен културен подем няма как да не бъде увенчан само десет години след освобождението ни с най-големия успех – създаването на Висшия педагогически курс, прераснал в последствие в първия български университет – Софийския университет „Св. Климент Охридски”.

Въпрос на заслужена гордост е да помним историята на педагогическото образование у нас. Израз на дълбок респект е да не забравяме първите преподаватели във Висшия педагогически курс, тези, които са титулувани по единствено достойния начин – “новите седмочисленици”. Проява на себеуважение, защото сме част от Факултета по педагогика е, отдаването на дължимото почитание на научните дейци в областта на педагогиката, които с работките и преподавателската си дейност през годините изградиха не само собствения, но и авторитета на педагогическата наука в Алма Матер.

Днес във Факултета по педагогика работят професори, доценти и асистенти – доказани специалисти на национално ниво. По техните стъпки вървят докторанти и студенти, които един ден ще заемат преподавателските катедри на учителите си, за да съхранят, продължат и обогатят традицията на българското педагогическо образование.

Доц. д-р Емилия Еничарова

КУЛТУРЕН ВЪЗХОД НА БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ XIV В. ТЪРНОВСКА ШКОЛА

Емилия Еничарова

Keywords: culture, art, education, literature, hesychasme, patriarch Evtimii, reform, tradition

Emilia Enicharova. The cultural progress of Bulgaria during XIV c. The school of Tarnovo

In this study is accomplished an analysis of the development of the education and the art during the Second Bulgarian country (1185-1396). The objective conditions for cultural bloom are outlined - the inherited cultural traditions from the period until 1018, the public protection in the field of the culture, the most important philosophical- religious movements. The study takes into consideration the deed of the last Bulgarian patriarch - Evtimii Turnovski, which embodies the cultural progress of Bulgaria until its fall under slavery.

Емилия Еничарова. В тази студия е осъществен анализ на развитието на образованието и изкуството по времето на Втората българска държава (1185-1396 г.) Открити са обективните условия за общокултурния разцвет – наследените културни традиции от времето до 1018 г., държавното покровителство в областта на културата като цяло, най-значимите философско-религиозни движения. Специално внимание е отделено на делото на последния български патриарх – Евтимий Търновски, което олицетворява културния възход на България до падането ѝ под османска власт.

През 1185 г. България постига политическото си освобождение от Византия, а с това се слага началото на продължителен период на изключително културно развитие. Наченките на ренесансови тенденции на запад, претворени в подчертания интерес към човека и обществото, природата, историята, литературата и изкуството, нюансирани от конкретните условия в средновековна България, дават допълнителен импулс за духовния подем на държавата през XIV в. [4, с. 7-9] – в периода до падането на страната под османска власт своите шедьоври създават живописците в Земен, Иваново и Бояна, а Теодосий

Търновски и Евтимий Търновски очертават нова възможност за възвисяване на човешкия дух, устремен към божественото.

Младата столица Търново, особено след като на престола се възкачва цар Иван-Асен II, бързо се разраства. Тук идват търговци от Генуа, Венеция, Дубровник, Ориента. Общественият живот се раздвижва, а владетели и боляри украсяват престолнината с нови разкошни сгради, увековечават имената си като ктитори на църкви и манастири. Градът се превръща в притегателен център за художници, строители, певци и композитори на светски и църковни песни, за миниатюристи и златари от всички краища на България. Превеждат се книги на големи религиозни писатели и философи, исторически съчинения, жития, хроники, създават се оригинални съчинения – просветата и книжовността процъфтяват [5]. Така, към втората половина на XIV в. Търново си спечелва заслужената слава на един от най-значителните духовни центрове на славянския свят. И въпреки, че в този културен подем, като най-важна фигура се откроява патриарх Евтимий, е необходима уточняващата аналогия, че както с Преславската школа не се изчерпва понятието „Златен век на българската култура”, така и в случая е на лице доста по-мощен феномен, обхващащ и творците преди последния търновски патриарх, защото техният труд е прелюдията на забележителния литературно-просветен възход през XIV в., и последователите на Евтимий Търновски, благодарение на които, въпреки държавно-политическия разгром, и въпреки че творят извън българските предели, културната ни традиция преживява петвековното турско господство. Преценявана в този план, Търновската школа се превръща в обобщаващо понятие, илюстриращо културната история на Второто българско царство. Но за разлика от жестокия край на държавата, Търновската школа има друга съдба – дори при отсъствието на собствена държавна институция, културните достижения на поколения книжовници, художници, строители и миниатюристи, продължават благотворното си влияние върху българската духовност и просвета през предстоящите робски векове [3, с. 106].

По повод въпроса за времето на възникване на Търновската школа, анализите на специалистите насочват към констатацията, че е трудно, ако не невъзможно, то да се свърже с конкретна дата – доминира мнението, че това най-впечатляващо явление в културното битие на Второто българско царство не е резултат на еднократен акт, а е логично следствие от постепенно натрупване, закономерен продукт, колкото на историческото развитие на духовната ни традиция, толкова и на настоящия културен живот в страната и извън нея, и по-конкретно във Византия. Завърналият се от там през 1371 г. бъдещ български патриарх, създава в манастира Св. Троица край Търново книжовно средище, в което подготвя голям брой ученици. Но творческият кипез тук е бил възможен благодарение не само на личната мотивация на Евтимий и привлечените от авторитета на името му, но най-напред благодарение на постиженията на българската култура до тогава, чиято богата история, както се спомена, е

всъщност историята на оживената културна дейност в българските селища и манастири в периода след отхвърлянето на византийската власт.

Обективно потвърждение за това е непрестанната грижа на царете от времето на Втората българска държава да осигурят най-благоприятни условия за развитието на духовността. Примерите са много – цар Иван Асен II дарява Ватопедския манастир, цар Иван Александър дарява Зографския манастир, манастира „Св. Никола“, манастира „Св. Богородица Елеуса“ и др., цар Иван Шишман дарява Рилския и Драгалевския манастир и т.н. Георги Чавръков подчертава, че повечето от търновските манастири са свързани с ктиторската дейност на Асеновци и техните приемници. В тази група се отличават: „Великата лавра св. 40 мъченици“, „Св. Богородица Пътеводителка“ на хълма „Света гора“, „Св. Иван Рилски“ на Трапезица, „Св. Марко“ на брега на р. Янтра, „Св. Богородица Темница“ срещу Царевец. Освен тези обители, в Еленския Балкан, възникват Капиновският манастир „Св. Никола“, Плаковският „Св. Илия“, Мерданският „Св. 40 мъченици“ и др. Околностите на София също се осейват с манастири: Драгалевският „Успение Богородично“, Кремиковският „Св. Георги Победоносец“, Илиенският „Св. Пророк Илия“, Урвичкия „Св. Никола“, Кокалянският „Св. Архангел Михаил“, Кладнишкият „Св. Никола“, Бистришкият „Св. Георги“ – те поставят началото на манастирската група „Софийска Света гора“, наречена още „Мала Света гора“. Манастирска групировка, също наречена „Мала Света гора“, се създава и край Сливен, с главен манастир Сотирския „Св. Спас“, край Асеновград и на други места. Все от времето на Втората българска държава са и манастирите в Стара планина – Раковишкият, Чипровският „Св. Иван Рилски“, Черепишкият „Успение Богородично“, Чикотинският „Св. Арахангел Михаил“, Карлуковският, Етрополският „Св. Троица“, Батошевският [8].

Но българските владетели от това време не само основават нови манастири, те възстановяват и старите. Когато Иван-Александър към 1344 г. включва в границите на България Бачково, той се залавя с обновяването на манастира „Успение Богородично“ и богато го дарява. Затова ликът на този български владетел е изографисан редом с образите на първите ктитори на манастира – Григорий Бакуриани и брат му Апасий. Обновен е и Рилският манастир, когато в 1335 г. в именията му се настънява протосеваст Хрелъо, владетелят на Струмишка област. По същото време деспот Деян, владетелят на Велбъждкото княжество, основава (или обновява) Земенския манастир „Св. Йоан Богослов“ [пак там]. Известно е, че конкретно през XIII в., в България са функционирали, освен столични, но и периферни книжовни средища, и то не само в манастирите, но и в някои малки селища, предимно в западните и северозападните предели на държавата като Рилското и Средецкото, Осоговското, Скопското, Лесновското и др., а още през XI-XII в. се създават Рило-Лесновските и Пшинско-Осоговските анахоретски култове в съответните манастири и през XIII в. там се съхранява писмената традиция за тях [7]. Показателни за

живата книжовна традиция в западнобългарските земи през XIII в. са запазените среднобългарски ръкописи, чийто произход се свързва с тях – Битолският триод, писан в с. Стълп, Кичевско, Болонският псалтир, писан в с. Равне, близо до Охрид и Добрейшовото евангелие, писано в северозападна България. Не бива да се пропуска и значителната роля на Света гора и на българския манастир Зограф за старобългарската книжнина през цялото Средновековие [пак там].

В книжовните средища през XIII в. започва ново адаптиране на византийските богослужбни книги за нуждите на отделената от Константинопол българска църква. От това време са освен споменатите Битолски триод, Добрейшово евангелие и Болонски псалтир, но още и Врачанското евангелие, Свърлижкото евангелие, Пирдопският апостол, Радомирският псалтир, Зографският миней, Кюстендилското евангелие, Търновското евангелие и др. Освен чрез преводи българската книжнина се обновява и с преписи и редакции на стари български творби като Драгановия миней, съдържащ служби и помени за български светци, „Азбучна молитва” и „Проглас към евангелието”. Увеличава се броят на житията на български светци, измежду които на най-висока почит се радва св. Иван Рилски. Засиленият интерес към българското минало се задоволява със създадените летописи и химнографски съчинения. През XIV в. функционират манастирски скриптории в Североизточна България и по Черноморието: Иваново, Червен, Преслав, Овеч, Дръстър. С отделянето на Добруджанското десподство започва оформянето на нов книжовен център около Облучица (Исакча), Карвуна и Калиакра. По Черноморието традиционният манастирско-църковен комплекс в Несебър умножава книжовната си продукция [2, с. 75-78]. Стенописите в оцелелите манастирски църкви от времето на Втората българска държава са истински шедеври на средновековното българско изобразително изкуство. Най-забележителните сред тях са в Боянската църква (1259 г.), в скалния манастир при с. Иваново, Русенско (XII-XIV в.), в параклиса „Св. Йоан Предтеча” на Хрельовата кула (XIV в.) в Рилския манастир, в църквата на Земенския манастир (1354 г.) и някои стенописи в костницата на Бачковския манастир (XIV в.). Така че не случайно периодът XIII-XIV в. се нарича „Втори златен век на българската култура” – книжнината и изкуството процъфтяват в пределите на цяла България [8].

От тази гледна точка, блестящите постижения на Търновската школа са напълно естествени и заради общодържавната културно-просветна традиция-та, чието начало е поставено в Охрид и Преслав, но и заради статута на селището като престолен град – най-вече в столицата се концентрират и материални ресурси, и интелектуален потенциал.

В процеса на оформянето на облика на Търновската школа влияние оказват, освен посочените обективни обстоятелства, но и обстоятелствата от субективен характер, свързани с изграждането на творческия мироглед на Евтимий Търновски, акумулирал огромен комплекс от научни, религиозно-фи-

лософски, литературни и естетически концепции, свързани с миналото и настоящето на България и Византия.

Със сигурност съществен фактор в процеса на духовното израстване на бъдещия български патриарх е бил контактът с исихастите, защото Евтимий е ученик на Теодосий Търновски и е пребивавал в Килифаревския манастир – значимо религиозно и книжовно средище, в което Теодосий Търновски превежда съчиненията на Григорий Синаит. Изглежда точно тук Евтимий получава някои от най-важните уроци в книжовното изкуство [3, с.107].

Исихазмът е специфично религиозно-философско учение, зародило се през ранновизантийската епоха и придобило завършен вид в съчиненията на византийския богослов Григорий Синаит. През 1338 г., покровителстван и материално подпомогнат от цар Иван Александър, в Странджа той основава обител, превърнала се в център на исихазма.

Водещата теза в исихазма е схващането за непосредствената връзка между човека и Бог, прекъсната с изгонването на Адам и Ева от рай. Внушавайки, че това е причината за зловещата съдба на хората, исихастите вярвали, че възстановяването на първоначалната хармония, би могло да се случи, само ако се възстанови връзката на човека с Бог. За целта било нужно спазването на строго определени правила, включващи праксис (деяние) и теория (съзерцание). Практикът означавал смирение, бодърстване, пост и молитва, отказ от физически удоволствия. Тази първа стъпка в приближаването до Бог, предхождала теорията – оттегляне далеч от светската суета, като вярващият се отдавал на безмълвие и съзерцание. В това състояние на тялото и душата, човек можел да постигне желаното единение с Бога, който макар според исихастите да е непознаваем, може да бъде „видян” в светлината, както това се случило на планината Табор.

Очевидно исихастката философия отхвърля рационалния подход във възприемането и оценката на света, издигайки отрицанието му в свой идеал. В това своеобразно бягство от реалността се съзира сериозен индикатор за изчерпването на интелектуалния ресурс на византийския културен модел. Но имащ своя аналог в живота на древните мъдреци и черпещ сила от източното съзерцание и специфичното възприемане на света от човека на Юга и така присъщия на византийската духовна нагласа мистицизъм, в обществената и културната практика исихазмът се оказва доста подходящ, за да обслужи непосредствените политически потребности на империята. Поради това Църковният събор в Константинопол през 1351 г. постановява, че възгледите на Григорий Синаит са напълно в духа на източноправославната догма [2, с. 71].

В контекста на византийския исихазъм от XIV в., православно богословие се обновява. Тази промяна, започнала от молитвената практика и духовното съзерцание на монашеството, постепенно обхваща все по-широки слоеве сред вярващите, за да се отрази върху цялостния живот на църквата.

Чрез центровете на активна богословска и книжовна дейност настъпва духовно раздвижване, свързано с богословско-философски търсения и развитие на църковното изкуство. Исихазмът се отразява върху теологията, аскетиката, литургиката, иконографията, а това довежда до активен културен обмен между атонските манастири, България и славянския свят.

Основните центрове на това движение се намирали в пограничната област Парория и атонските манастири на Света Гора, където много български монаси и духовници се посветили на подвижнически живот и книжовна дейност. Изпод перото им излезли нови преводи на български език на големите църковни учители, съставени са сборници с нравоучителни слова и беседи. В Търново е създадена нова сбирка от духовни и нравоучителни беседи на св. Йоан Златоуст под името „Маргарит“, преведени са съчиненията на Дионисий Ареопагит от Исая Серски, „Лествицата“ от св. Йоан Лествичник и богословски творения на св. Максим Исповедник [6].

Исихазмът като типично източно философско учение по своеобразен начин отразява вековния идейно-политически спор на Изтока със Запада. Белязал българската и византийската култура в годините преди турското завоевание, той възплащава стремежа към съхраняване на културната традиция във времената, когато на запад стават все по-ясни параметрите на духовната обнова [2, с. 72].

В България исихазмът навлиза посредством последователите на Григорий Синаит, акцентиращи върху борбата със страстите и постоянната молитва. Чрез Теодосий Търновски, Ромил Видински, Евтимий Търновски и много други, духовните принципи на това учение сериозно повлияват книжовната дейност, свързана преди всичко с обновление на богослужебната, агиографската и аскетичната литература [6]. И макар да се основава на мистицизма и да проповядва индивидуален път за спасението на душата, поради това, че последователите на исихазма демонстрирали благоразположение спрямо традиционните източноправославни тайнства и подкрепяли светските управници, и в България той се превърнал в одобряван и от църквата, и от царската власт, мироглед. В същото време, със своя висок, за конкретните обстоятелства, духовен интелектуализъм, исихазмът обогатявал културните взаимоотношения между България и Византия през XIV в., като някои изследователи дори съзират в резултатите от тях проява на ренесансови явления в България [3, с. 108; 4, с. 73].

Все пак се прокрадва съмнението, доколко в отричането на потенциала на човешкия разум и отдаването на мистичното могат да се констатират доказателства за наченки на ренесансови тенденции, още повече, че елементи, в духа на ренесанса, се очертават по-скоро в контрапункта на исихазма – учението на гръцкия монах от Калабрия Варлаам.

И за варлаамитите била важна връзката с Бог, но в този процес главното е той да бъде опознат, като за осъществяването на тази цел най-доброто средство е логиката на Аристотел. Със знанията си в областта на античната

философия, варлаамитите доста се доближавали до ерудицията на ренесансовите хора. Позовавайки се на древната наука, те обогатявали учението си с елементи на рационализъм, а така категорично се разграничавали от мистицизма на Григорий Синаит. Вероятно, от страна на Варлаам, е била нужна не само убеденост в собственото мнение, но и чисто човешка смелост, за да заяви в прав текст, че „онзи, който не се е запознал с това, което са открили елинските мъдрци за движението на небесните тела или природата, не знае истината, а то е едно и също с това да не знае Бога” [цит. по 1].

Исихазмът и варлаамитството представят двата основни потока на византийската култура – официално-християнският и античният, отразяващи опитите за идейно превъоръжаване в съдбовните времена на XIV в. и илюстриращи социалните и духовни тежнения на една отиваща си култура. За съжаление силите, доминиращи в политиката, а за Изтока това означава и в културата, ще заложат на догмата т.е. традицията, а не на рационалистическата концепция. На същия църковен събор през 1351 г., на който исихазмът триумфира, Варлаам е анатемосан като еретик, за да се върне в Италия – доказателство, че идеите му са по-близки до ренесансовите търсения, отколкото до традициите на византизма. Горчива ирония е, че византийската култура, която цели девет века запазва античното наследство, в крайна сметка го предава в името на ортодоксалната догма, докато в същото време Западът започва неговото преоткриване [2, с. 72-74].

В България варлаамитството намерило добър отзвук най-вече сред образованите слоеве в столицата, където добил популярност монахът (или лекарят) Теодорит. Очаквано обаче, и у нас рационалистичната концепция била преценена като опасна и през 1355 г. цар Иван Александър свикал събор в Търново, на който варлаамитството е обявено за ерес с произтичащите от това последици за привържениците му – те са заставени да напуснат страната.

Във всички случаи ценностният потенциал на исихазма, варлаамитството и на други, актуални в онази епоха религиозно-философски учения, дълбоко е повлиял мирогледа на Евтимий. И тук не може да се говори за механично натрупване на впечатления, а за изградено, посредством собствен житейски и духовен опит, отношение, към аргументите на мистиците и рационалистите, и към ренесансовия полъх от Запада. Със сигурност въз основа на този опит, в съчетание с критичен анализ на интелектуалните предизвикателства, съдържащи се в многобройните идейни течения, както и благодарение на философската си интуиция и огромна ерудиция, бъдещият български патриарх е формирал стратегията си за реализиране на възможността за реално обновяване на вътрешния свят на човека. Навярно Евтимий е разтълкувал посланията конкретно на исихазма, като многообещаващо предложение за преодоляване и туширане на негативните ефекти от компрометиращите църквата явления, и за алтернативен път, водещ към усъвършенстването на личността. Разглеждано в този план, още повече за

конкретния случай, това учение няма как да бъде отъждествявано с отказа от социално-политическа активност и с духовната апатия. Фактите сочат, че Евтимий е твърде далече от монашеския идеал „от послушанието – смирение, от смирението – безстрастие, което се нарича и владичица на добродетелите”, защото животът му преминава в борба [3, с. 108-112].

Тъй като очевидно горната граница на съществуването на Търновската школа, с оглед на последователите и продължителите на литературните ѝ традиции, надхвърля края на Втората българска държава, литературните историци препоръчват характеристиката на Търновската школа, а и на общобългарското духовно развитие през XIV в., да се изгражда колкото чрез анализ на същностните характеристики, толкова повече чрез разкриване на процесите [пак там, с.108]. Това се оказва твърде необходимо, за да се преодолее схващането за т.нар. затворен характер на старобългарската култура и в частност на литературата, в която доминирала силата на традицията, възпрепятстваща разгръщането на новото. Оценявайки резултатите от дейността в Търновската школа се оформя убеждението, че тук, именно желанието за опазване на традицията се превръща в богат източник на нови идеи. Впрочем, както се посочва [3], съществуват ярки исторически свидетелства за обществено-културни явления и процеси, които аргументират тезата, че често тенденциите на промяната, водят началото си от внимателното вглеждане в ресурса на миналото. Например, блясъкът на Ренесанса се дължи на гениалното прозрение за непреходната валидност на духовното и материално богатство, сътворено през античните векове – благодарение на това прозрение ще се преобърнат наложените схващания и отношение към Античността; средновековната образност и тематика ще се окажат извор на творческо вдъхновение за Романтизма, а у нас, в средата на XVIII в., Паисий Хилендарски ще посвети живота си на идеята да възкреси спомена за някогашното величие на държавата, за да го превърне от спомен в непосредствено стояща пред българите цел. Новаторство от такъв порядък се разгръща и в Търновската школа, а като цяло и в литературно-просветното движение през XIV в. По идеологически причини, този процес най-често е бил тълкуван като консервативен, заради актуализирането на отдавна преодолени, поради естественото развитие на живата реч, форми в областта на езика и литературата, заради нетърпимостта спрямо богомилската критика и възприемането на исихазма в трагичен исторически период, предхождащ краха на българската държава. С надмогването на тази преднамерена и тенденциозно едностранчива интерпретация на характера на Търновската школа, става възможно формулирането на адекватна на тогавашните обстоятелства, оценка на общокултурните процеси в България през XIV в. А с изоставянето на антиисторическото отношение към ценностите на Търновската школа, по силата, на което в културата от онази епоха са се търсели идейни еквиваленти, присъщи на днешната действителност, се стига до преосмисляне на тезата, че всеки нов исторически период по необходимост

отрича постиженията на отминалия – подобно механично пренасяне върху духовната сфера на закономерности, които може и да са реално действащи в други области на обществения живот, би означавало да приемем за вярно абсурдното заключение, че Шекспир и Байрон са лаици в сравнение с днешните поети и, че съвременните художници няма какво да научат нито от средновековните иконописци, зографи и дърворезбари, нито от Леонардо да Винчи... [пак там, с.109-110].

Разглеждани от тази позиция, обновителните процеси в културно-просветното ни развитие през XIV в., които са най-добре представени в дейността на Търновската школа, се проявяват преди всичко в стремежа към реформиране на литературата, посредством издигане на естетическите изисквания и създаване на нова езиково-стилова система. Естетическата цел на литературното творчество – да се пише по законите на изкуството – е формулирана еднозначно и в съответствие с нея се извайва уникалният за Търновската школа стил, наричан „плетение словес“ [пак там, с.111 -114]. Наред с това, книжовниците в Търново, а и работещите в други български културни средища, мобилизират интелектуалния си потенциал, за да обновят житийния жанр и да доближат похвалното слово до житието, правят сериозен опит за въвеждане на лириката в прозата и за вмъкване в стихотворния жанр на прекия разказ и непосредственото описание, насочват се към създаване на нов вид сборници и т.н. А предусещайки трагичните събития от края на XIV в., в произведенията все по-често прозвучава темата за народната орис, което на свой ред поражда необходимостта от използването на нови литературни средства и похвати, тъй като ресурсът на традиционните вече е изчерпан. Този невероятен творчески подем, е насочен, но и отразява потребността от философско, теологично и филологическо образование, но вече на по-високо ниво. А резултатите от тази дейност, надхвърлили формално-временевите граници на школата, сочат, че тя изиграва значителна роля в духовното развитие на балканските народи и Русия [пак там, с.116-118].

Дефиницията на основния приоритет в работата на Евтимий е „изправлението на книгите“. Това означава осъществяване на езиково-правописна реформа, в чийто фундамент е вградена идеята за единство на книжовния език. Поради всеобхватността и насоченият в перспектива замисъл на реформата, тя се оказала от съдбовно значение за културно-просветното развитие на България далече след края на държавата, а заради сходството, конкретно в литературните процеси, и за Сърбия, Румъния и Русия. Основното съображение за необходимостта от създаване на граматически норми било, че покваряването на книгите е довело до „противоречие с истинските догми“, което ще рече, че са налице условия за разпространението на различни ереси, заплашващи с разруха православието. Погледнати в глобален план, обстоятелствата, поради които Евтимий се заема с езиковата реформа, съдържали освен строго филологически и теологически проблеми, но и опасния потенциал да

перераснат в държавно-политическа криза. Опасенията на Евтимий не се основавали на хипотези, а на реалността, която изобилствала с книги, преписани и от еретици, и от слабо образовани свещеници, което общо взето било едно и също и абсолютно неприемливо. Реформата на Евтимий целяла, от една страна, възстановяване на езика на Кирил и Методий, т.е. възкресяване на езиковата и литературна традиция, от времето на светите първоучителите и, от друга страна, нов превод на гръцките оригинали на богослужебните книги.

Мерките, които Евтимий, вече като патриарх, предприел за справяне с проблема били мащабни и радикални. Книгите, несъвместими с канона били унищожени, а, за да се елиминира всяка вероятност за поява на книжнина, отклоняваща се от езика на Кирил и Методий и от гръцките оригинали, било организирано широко движение за ограмотяване на духовниците, за превеждане и преписване на богослужебната литература. Наред с това било създадено значително по обем оригинално творчество. Като се има предвид основната задача, на която се посветили Евтимий и сподвижниците му, може да се предположи, че в Търновската школа са изучавани на най-високо ниво широк кръг науки с акцент върху старобългарски и гръцки език, поетика, история, теология и т.н.

Възникнала като резултат, от една страна, от вековно духовно натрупване и, от друга страна, от сътрудничеството между византийските и българските културни дейци през XIV в., посредством създадените в нея духовни традиции, Търновската школа се превръща в явление с международно значение – превеждането на богослужебните книги, уточняването на правописа, езика, стила, естетическата система – тази мащабна и изключително плодотворна културна дейност привлича вниманието на книжовници и от други страни. Реформаторските идеи на Евтимий са пренесени в Русия от Киприян и Григорий Цамблак, стигат дори до Великото литовско княжество. Този своеобразен културен „износ“ след векове ще бъде определен, като второ южнославянско влияние – първото се осъществява през IX-X в. Ползотворни отношения се изграждат и със сръбските духовни центрове – тук намират условия за интелектуален труд Григорий Цамблак и Константин Костенечки. Евтимиевата реформа намира чудесен прием и във Влахия и Молдова – румънски монаси идват в България като ученици, а българи заминават за Влахия и Молдова, където основават манастири и книжовни средища (Никодим Тисменски от Видин основава манастирите във Водица и Тисмена). Българските емигранти пренасят в Румъния много български ръкописи, а търновският правопис и произведенията на търновските книжовници се превръщат в основа на влахобългарската книжнина. Търновски ръкописи се пренасят и в Света гора, дори в Йерусалим [пак там, с. 124].

Културният разцвет през XIII-XIV в. се свързва не само с литературата, но и с църковната архитектура, иконописта, миниатюрата, музиката. Църковните сгради били сред най-красивите и солидни постройки по онова

време. Такива били църквите „Св. Димитър”, „Св. 40 мъченици” и „Св. Петър и Павел” в Търново, епископската църква в Червен, църквите в Несебър. Сега се установява живописен архитектурен стил, който украсявал сградите със сменящи се редове от камъни и тухли в хоризонтал и от следващи една след друга слепи арки на два етажа във вертикал. Отгоре минавали един или повече редове от декоративна керамика. Тези особености дават възможност да се говори за българска архитектурна школа в източнохристиянския архитектурен стил. Повечето специалисти я наричат Търновска архитектурна школа, защото в Търново са запазени или разкрити при разкопки повече от двадесет църкви с посочените типични черти – например църквата „Св. Димитър”, църквата „Св. 40 мъченици”, строена вероятно още по времето на цар Калоян и възобновена от цар Иван Асен II през 1230 г. в чест на победата при Клокотница. В нея са запазени надписи върху колони – единият от хан Крум, а другият от времето на хан Омуртаг – ярко доказателство за приемствеността с културата от времето на Първата българска държава. Същите характерни особености в плана, градежа и украсата притежават и църквите в средновековния град Червен, както и няколко от съхранените до днес църкви на Несебър – датирани са на XIII-XIV в. и очевидно са строени в пластично-декоративния стил на Търновската архитектурна школа [5].

Търновската живописна школа, която предхожда с повече от един век книжовната школа на патриарх Евтимий, е естествен приемник и продължител на традициите в изобразителното изкуство от времето на Първата българска държава. Проучванията на художествените паметници, открити в руините на Преслав сочат, че още през Първото българско царство живописата на Източна България е търпяла силни византийски влияния с ориенталски привкус. Обагрени от типично българското светоусещане, елементи от източното изкуство съществуват и в изкуството на Второто българско царство, което придава на Търновската иконография по-емоционален характер. И макар, все така да влияе върху българското изкуство, пречупен през естетическите критерии и вкус на нашите творци, изтънченият константинополски стил от XII в. се оказва в голяма степен освободен от мистичните си внушения. От това уникално съчетание на външни стилове и влияния, одухотворено от неповторимата фантазия и усет за красивото на българските майстори, negliжирали в известна степен установените художествени канони, се ражда оригинално и завладяващо изкуство – едновременно реалистично, но и боговдъхновено, чиято съвършена илюстрация са стенописите на боянския майстор. Този до скоро неизвестен художник, по думите на проф. Мавродинов, е „първият от майсторите-живописци на второто хилядолетие, който отваря очите си и гледа, и вижда действителността, той е първият велик реалист от оная епоха...” [цит. по 5].

Към същото време и към същата школа принадлежат и прекрасните стенописи в параклиса в Хрельовата кула, издигната според надписа в 1334-1335

г. От средата на XIV в. са и стенописите в църквата на Земенския манастир, Кюстендилско. Макар да не са представителни за Търновската школа, а да илюстрират постиженията на местни майстори, те доказват културния подем, обхванал и по-отдалечените от столицата български земи [пак там].

В Търново процъфтява и друг клон на изкуството – украсата на ръкописите с миниатюри, чието най-впечатляващо постижение са миниатюрите в Четвероевангелието на Иван Александър. Техен запазен знак е изящният, аристократичен рисунък, който освен за гениалност на майстора-миниатюрист, подсеща, че тук става въпрос и за целенасочена професионална подготовка. Разцветът на художествената миниатюра и миниатюрната техника през XIV в. няма как да бъде изолирано, още по-малко случайно явление. Той е удивителен синтез на писменото слово и изкуството, отразявайки по още един прекрасен начин възхода на българската духовност през този период. Красивите илюстрации на евангелия, псалтири, жития и други ръкописи, са вдъхновявали читателя, отдаден на безмълвно съзерцание на божественото, дори и извън храмовете [4, с.75].

Постепенно изящният миниатюристичен стил се прехвърля върху църковната живопис – фреските очароват с финия си вид, пастелен колорит и грациозността на изобразяваните фигури. Точно тази характеристика е присъща на стенописите в Ивановските скални църкви, чиято пластичност и изящество, мотивират изкуствоведите да говорят за период „рококо” в балканското изобразително изкуство [5].

През XIII-XIV в. в България достига забележителен разцвет музикалното творчество в неговите два големи дяла – светска и църковна музика. Сега се оформя традицията на т.нар. български распев, пренесен впоследствие във Влахия, Молдова и Русия. В същността си той бил уникален църковен народен напев – реакция срещу каноничните църковни песнопения на източната и западната църкви. Сред авторите на църковна химническа музика и поезия трябва да се споменат светогорските книжовници Драган, Йоан и монахът Макарий. Изключителна е ролята в това отношение на българина от Драч Йоан Кукузел (1280-1360). Неговите съвременници го наричали „ангелогласен” и „велик майстор песнопеец”. Кукузел е най-значителната фигура в създаването на византийско-славянската музика след Йоан Дамаскин. При разработването на своя стил той широко използвал в църковните музикални творби орнаментиката на българската народна песен [9]. Йоан Кукузел създава късновизантийската нотна система, наречена в негова чест „кукузелева”. Едно от най-известните му произведения е „Полиелей на българката”, което посвещава на своята майка [2, с.84].

Търновската школа се утвърждава като най-авторитетния център, олицетворяващ духовния живот от времето на Второто българско царство, а патриарх Евтимий израства, вероятно и по силата на сложните, а към края на столетието и трагични исторически обстоятелства, като най-значимата

личност на XIV в. И той, и неговите последователи, посредством великолепното си творчество и оригинални идеи, осигуряват приемствеността в хода на културните процеси. А те, макар и при коренно променени и враждебни, на всяко духовно развитие условия, ще продължават и през предстоящите мрачни векове.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелов, Д. Българското средновековие – идеологична мисъл и просвета. С., 1982
2. Генчев, Н. Българската култура XV-XIX в. С., 1988
3. Динев, П. Проблеми на старата българска литература. С., 1989
4. Живкова, Л. Четвероевангелието на цар Иван Александър. С., 1980
5. Константинов, В. Иконографският ренесанс в българските земи през XIII-XIV в. <http://amb.cult.bg/web/WWW/Konstantinov/essays/renesans.html>
6. Нушев, К. Духовно-аскетичните принципи на исихазма и православното подвижничество според „завет” на св. Йоан Рилски <http://bg-patriarshia.bg/reflections.php?id=153>
7. Трифонова Р. Манастирски средища и монашеска книжнина в Сърбия и България XIII в <http://liternet.bg/publish4/rtrifonova/manastiri1.html>
8. Чавръков, Г. Български манастири, С., 1974
http://www.pravoslavieto.com/manastiri/bulgarskite_manastiri.html
9. <http://www.kaminata.net/post138633.html>

**ДУХОВНО-ПРОСВЕТНАТА ДЕЙНОСТ НА ЦЪРКВАТА ПО ВРЕМЕ НА
НАЛАГАНЕ НА ТОТАЛИТАРНАТА СИСТЕМА В БЪЛГАРИЯ
– 1948–1953**

Пенка Цонева

Keywords: spiritual and educative activities, Bulgarian Church, historical and pedagogical analysis, period (1948 – 1953).

Penka Tsoneva. SPIRITUAL AND EDUCATIVE ACTIVITIES OF BULGARIAN CHURCH DURING THE PERIOD OF 1948 TO 1953

This study presents a historical and pedagogical analysis of the spiritual and educative activities of Bulgarian Orthodox Church during the period of 1948 TO 1953. In the determination of stages of the examined period the influence of two significant factors is taken into consideration - on one hand, the inner logic of development of the studied phenomenon (spiritual and educative activities of the Church) and, on the other hand, the modern periodization of Bulgarian history and Bulgarian education.

ВЪВЕДЕНИЕ

Настоящото изследване, теоретично и историко-педагогическо по характер, има за цел да проучи, анализира и обобщи основните тенденции и техните проявления в развитието на духовно-просветната дейност на Църквата в годините на налагането на тоталитарната система у нас (1948–1953). При обособяването на етапа се отчита влиянието на два съществени фактора – вътрешната логика на развитие на изследваното явление (духовно-просветната дейност на църквата), от една страна, и съвременната периодизация на българската история и българско образование, от друга.

Методите на изследване са в тясна връзка с основните източници на проучването. Приоритетно се използват културно-историческият, фактографският, архиварският, херменевтичният и други методи в единство със системно-структурния и функционален подход.

В терминологично отношение се налага едно уточнение на изследвания обект – духовно-просветната дейност на Българската православна църква. За краткост и удобство в изследването ще използваме термините „Българска църква” или просто „Църквата”, вместо „Българската православна църква”.

Основни причини, обуславящи тенденцията към постепенното затихване на просветната дейност на Църквата

С приемането на конституцията на 04.12.1947 г. и провъзгласяването на България за “народна република” започват радикални промени в общественно-политическия живот. “Създава се тоталитарна система, при която БРП налага своята идеология на цялото общество; партийните структурни се сливат с държавните; тя държи под контрол всички дейности, като ликвидира разделението на властите; води масирана пропаганда и създава култ към лидера... “ [7, 95–97]. В съставеното на 11.12.1947 г. четвърто отечественофронтовско правителство 14 от 23-имата министри са комунисти, сред които е и Кирил Драмалиев (1892–1961), оглавяващ Министерството на народната просвета до 04.02.1952 г. Самият премиер – Георги Димитров – е избран за генерален секретар на Централния комитет на Българската работническа партия и за председател на Националния съвет на Отечествения фронт (ОФ). Практически се поставя началото на сливането на управляващата партия с държавата. ОФ постепенно изгубва облика си на коалиция от партии и “се трансформира в единна общественно-политическа организация с индивидуално членство, чиято дейност постепенно се обезличава. Младежките и профсъюзните организации също обслужват партията-държава” [пак там, с. 98].

В новата общественно-политическа обстановка съществено се редуцира просветната дейност на Църквата. Причините за стесняването, ограничаването на тази дейност и ликвидирането на редица нейни форми на проява могат да се обобщят в две групи.

Първата група причини са от външен характер. До подписването на мирния договор през 1947 г., уреждащ международното положение на страната след Втората световна война, отношението на отечественофронтовската власт към Църквата е деликатно. В стремежа си да изгради образа на България в представите на международната общност като демократична държава тя е принудена да се съобразява с чувствата на вярващите и религиозната традиция в страната, да спазва клаузите на Търновската конституция относно статута на Българската църква. Това до известна степен обяснява избора на 21.01.1945 г. на нов екзарх – Софийския митрополит Стефан – и присъствието му на официалните мероприятия на най-високо равнище, съхраняването близо 2 години след 09.09.1944 г. на „някои от религиозните ритуали в българската армия като молитвата преди хранене и след вечерната проверка,” увеличаването около Великденските празници „в търговската мрежа на контингентите за продажба на населението на яйца, месо, козунаци, бонбони и др.,” съдействието за пре-

махването на схизмата на 22.02.1945 г. със специален акт на Вселенския патриарх Вениамин и признаването на 13.03.1945 г. на автокефалността на БПЦ [9, с. 457]. Подписаният на 10.02.1947 г. в Париж мирен договор между България и държавите победителки във Втората световна война, влязъл в сила на 15.09.1947 г., и признаването в международното пространство на българското правителство начело с Георги Димитров, от една страна, както и несбъднатите очаквания на опозицията за външна подкрепа, от друга, освобождават действията на БКП и ОФ спрямо Църквата.

Втората група причини са от вътрешен характер. В условията на налагането на тоталитарната система, когато всички държавни и обществени структури обслужват управляващата партия, нейната марксистко-ленинска идеология се превръща в господстваща за обществото. Съгласно основните принципи на тази идеология религията е частно дело на хората, но не и на комунистическата партия, чиято атеистична дейност се превръща в държавна политика, реализирана чрез училището, висшите учебни заведения, масмедиите, ДПО „Септемврийче”, Димитровския комунистически младежки съюз (ДКМС), ОФ, профсъюзите, Научно-техническите съюзи (НТС), Националната лекторска група „Г. Кирков”, читалищата и др. Налице е не само транслиране на партийното отношение в държавно и обществено отношение към Църквата и нейната дейност. Активизирането на атеистично-възпитателната работа на партийните, държавни и обществени структури и намесата им в „чисто църковните (религиозни, устройствени, кадрови) дела на православния институт”, противопоставянето на вярващи и невярващи, типично тоталитарното „третиране на проблема за свободата на съвестта”, при което показното деклариране на религиозните права и свободи е в симбиоза със стремежа за намаляване на влиянието на религията в страната, са все фактори, отразяващи се върху религиозността на българина и духовно-просветната дейност на Църквата [16, с. 138]. Обратна е зависимостта на тези фактори и възможностите за религиозна дейност. Статистиката показва, че усиляването на тяхното действие има за следствие намаляване на религиозността на българското население, до ограничаване и редуциране на свободната и открита духовно-просветна дейност [пак там, 139–140]. Възможностите за нормално осъществяване на функциите, включително и на духовно-възпитателните и образователни, на Българската църква значително намаляват.

Съществена към групата причини от вътрешен характер е законодателната. Периодът 1948–1953 г. се опира върху четири основни юридически акта, имащи пряко отношение към образователно-възпитателната дейност на Църквата. Първият от тях е гласуваният от Великото народно събрание (ВНС) на 24.02.1949 г. Закон за изповеданията, с който държавната власт до голяма степен налага контрол върху православното, католическото, протестантското, юдаисткото, мюсюлманското и другите вероизповедания в страната и легализира намесата си в духовно-просветната и останалите форми на дейност на

БПЦ [6, чл. 9, 12, 14, 15]. Законът за вероизповеданията като следствие и конкретизация на чл. 78 от Димитровската конституция отделя юридически Църквата от Държавата, с което се предпоставя и практическото преустановяване на християнското образование и възпитание на подрастващото поколение и населението [пак там, чл. 2, 14, 20]. За това съдействат и другите три правни акта – Наказателният закон от 13.02.1951 г. в петата му част „Престъпления против изповеданията”, а така също и Законът за поземлената собственост от 12.03.1946 г. и Законът за индустриализацията на частните индустриални и минни предприятия, от 24.12.1947 г., установяващи държавен контрол върху финансовите средства на БПЦ и отнемащи промишлените й предприятия и значителна част от земеделската й собственост [10, чл.303–305; 4, 5]. Изземването на 65% от земите, собственост на манастирите, на 41% от имотите на ставропигиалните манастири у нас и национализирането на църковните фабрики и предприятия, на Синаodalната свещоливница и Синаodalна книжарница, на църковните имоти – паметници на културата (Боянската църква и Арбанаси), рефлектират чувствително върху финансовата самостоятелност на Църквата и значително намаляват възможностите й за осъществяване на нейните религиозни функции и духовно-просветна дейност [8, с. 157]. Финансовите приходи на БПЦ се уточняват чрез влезлия в сила от началото на 1951 г. неин Устав, съгласно който те се свеждат до собствените й доходи и държавна субсидия [18, чл.209]. Стесняването на икономическите основи на Църквата неизбежно има за последица редукцията както в броя на духовните учебни заведения и в църковните периодични издания, така и във формите на християнско образование и възпитание на младежта и населението, сведени и концентрирани почти изцяло в църковната обредност и ритуали.

Характеристика на процеса на постепенното затихване на религиозната просвета

Посочените причини, фактори и условия обуславят процеса на постепенното затихване до пълното прекратяване на религиозната просвета, осъществявана от Църквата през периода от 1948 до 1953 г. Процесът носи характеристиките на постепенност и необратимост и се трасира от няколко съществени момента.

Първият е свързан с постепенното затихване на духовно-просветните функции на Църквата в продължение на цялата 1948 г. и до 24.02.1949 г., когато се приема от ВНС Закон за изповеданията [6]. През този период на страниците на в. „Църковен вестник” в рубриката „Външни новини” тече сравнителен анализ на християнската просвета и образование в другите европейски страни. Опитът на Унгария, където предметът „вероучение” е задължителен за всички ученици от първо отделение до осми гимназиален клас и се преподава от духовни лица”, редовни учители като останалите, както и този на Германия, в която програмите на училищата не предвиждат „Закон Божи” за сметка на „засилената организационна църковна работа за религиозното обучение и

възпитание на децата и младежта направо от църквата и нейните катехети” (подготвяни по библиознание, вероучение, църковна история, детска психология и педагогически въпроси), са съществен аргумент на Св. Синод в отстояване на правото на християнско образование на младото поколение у нас [2, с. 12; 14, с. 15]. В тази посока са и действията на Св. Синод и лично на Екзарх Стефан, който до оставката си на 06.09.1948 г. всеотдайно и последователно работи за съхраняване на вероучителните беседи въпреки нарастващите препятствия, поставяни от държавната власт, казионните детски, младежки и обществени организации и част от учителството, обслужващи интересите на БКП.

Усилената пропаганда на изгубилия облик си на коалиция от партии Отечествен фронт, на профсъюзните организации, на ДПО „Септемврийче” и ДКМС за отнемане на духовното влияние на Църквата върху младежта, заедно с недостига на учебни помещения, учебници и подготвени катехети, не успяват да преустановят напълно вероучителната дейност през 1948 г. Свещениците в редица енории, въпреки обстоятелствата, продължават по време на Коледната и Великденска ваканция, а така също и в неделните дни, своите вероучителни уроци и диспути [8, с. 97–99].

Вторият момент е свързан с юридическото обезпечаване на окончателното прекратяване на вероучението в прицърковните училища. Това става с приетия на 24.02.1949 г. и обнародван на 01.03. същата година в „Държавен вестник” Закон за изповеданията. Безусловно и категорично в чл.20 се постановява държавният монопол върху възпитанието на децата и младежта, операционализиран в три пункта. От една страна, „възпитанието и организирането на децата и младежта се извършва под собствените грижи на държавата и се намира извън кръга на дейност на изповеданията и техните свещенослужители.” От друга – „образуването на дружества и организации с религиозно-нравствена цел”, а така също и „издаването на печатни произведения за религиозна просвета” са под държавен контрол, като „се подчиняват на общите закони и на административните разпореждания” [6, чл.20]. Духовно-просветната и нравствено-възпитателна дейност на Църквата е сведена и ограничена в рамките на нейните религиозни обреди и служби. Позволява се на „изповеданията да строят и откриват за своите нужди молитвени домове, както и да извършват публично в тях религиозните си обреди и служби” [пак там, чл.7]. Даже откриването и функционирането на средните и висши духовни училища на отделните вероизповедни общности у нас и подготовката на техните свещенослужители е контролирано от държавата. Тоталността на държавния монопол в тази сфера е заявен в чл.14, изискващ както устройствените правилници и учебни програми, така и „изпращането на младежи за следване в духовни училища в чужбина” да става „само с разрешение на министъра на външните работи” [пак там, чл.14]. Централизирането на държавния контрол засяга и трансформирането на Дирекцията на изповеданията от орган на Министерс-

твото на външните работи в орган на правителството (03.12.1950 г.), чийто нов статут е представен в „Правилник за работа и устройство на Дирекцията на изповеданията при Министерския съвет на Народна република България” (01.03.1951 г.). По този начин чрез централизираните управленски структури, от една страна, и чрез клаузите на Закона за изповеданията, допълнени и обезпечени в практическата си реализация от Указа за изменение на Закона за изповеданията (1951) и Наказателния закон (1951) в частта му „Престъпления против изповеданията”, от друга, юридически и фактически се отнема възможността и свободата на Църквата за каквото и да е духовно влияние върху младежта и населението. Църквата е поставена в състояние на пълна изолация от младото поколение от гледна точка на възможност за християнска просвета и възпитание.

Третият момент касае остатъчната, следствие на мащабната редукция, духовно-просветна дейност на Църквата в периода 1949–1953 г. Християнската просвета по това време се проявява в границите на законово позволените проповеди по време на църковните служби и обреди, в религиозните периодични издания, в духовните учебни заведения и в курсовете за религиозно обучение на енорийските свещеници.

Непосредствено след обнародване на Закона за изповеданията Църквата е с диоцез от 11 епархии, върху които функционират 2940 храма и 100 манастира, обслужвани от Синодалното книгоиздателство в София и Пловдив [1]. Там се отпечатват в. „Църковен вестник” в 4-хиляден тираж, сп. „Духовна култура” – със същия тираж за 1949 г., както и вестниците „Народен пастир” и „Църковен служител”, а сред публикуваните църковни книги с най-голям тираж са „Молитвеник” – 20 хил. броя и „Кратка илюстрирана Библия” с 10 хил. броя [пак там]. За научно-богословските потребности се издава „Годишник на Богословски факултет.” Само след четири години религиозните периодични издания се редуцират от 5 на 3. Издателската дейност на Църквата е сведена до отпечатваните от Синодалното издателство в. „Църковен вестник” (издаван от 1900 г.), сп. „Духовна култура” (издавано от 1920 г.) и „Годишник на Духовната академия”. Съкращаването на периодичните издания за 32 години (1921–1953) от 21 на 3, т.е. седем пъти, а за последните 4 години на изследвания период (1949–1953) – с 25%, както и прекратяването на издаването на митрополитските вестници, сред които са сп. „Духовно възраждане” (Врачанска митрополия), в. „Търновски епархийски вести” (Търновска митрополия), сп. „Братско слово” (Пловдивска митрополия), сп. „Народен страж” (Софийска митрополия) и други, са само едната страна на тенденцията към затихване до прекратяване на духовната просвета и нравственото възпитание в страната. Тази тенденция освен количествени показатели има и качествен израз. Съдържанието на публикациите в двете периодични издания (в. „Църковен вестник” и сп. „Духовна култура”) все повече се преструктурира по посока на увеличаване на относителния дял на статиите, третиращи църковната ни политика относно

световния мир и мира на Балканите (за целта от 1952 г. се въвежда постоянната рубрика „Борба за запазване и заздравяване на световния мир“), църковната ни дипломатия и нейните форуми, националните празници и събития от църковната и светска история, организационни въпроси на Църквата, свързани с нейните предишни и действащ Устав, за сметка на намаляване на относителния дял на словата, поученията и проповедите на вярата с дълбоко нравствено-възпитателно значение [17, с. 7; 11, с. 1; 13]. Успоредно с религиозно-поучителните материали и теологически беседи, с образите на светци и библейски сцени, се отпечатват телеграми, поздравяващи държавните лидери за рождените им дни, както и снимки на Й. Сталин, Г. Димитров и В. Коларов. Обобщено – в църковния периодичен печат се обособяват следните тематични направления: религиозно-обществено, научно-богословско, историческо, нравствено-етическо, проповедническо и актуално-политическо. Тези факти са показател още и за способността на Църквата, изгубила битката да организира и провежда обучение на подрастващото поколение у нас поради законовата забрана след 1949 г. и лишена от възможността да осъществява духовна просвета сред многобройните религиозни братства, детски, ученически и студентски християнски дружества, заради прекратяване на дейността им, да се адаптира към трудните условия на съществуване и съхрани макар и крехките възможности за духовно влияние върху част от населението. Ето защо тя насочва усилията си към образованието и квалификацията на собствените си кадри, от една страна, и към разширяване възможностите за нравствено-възпитателно въздействие на православно богослужение и религиозни практики, от друга. Тези два нейни приоритета са взаимно свързани.

Първият приоритет Църквата реализира по два начина – чрез системната образователна и научна подготовка на възпитаниците на средните и висши духовни учебни заведения у нас и чрез периодичните квалификационни курсове за енорийски свещеници. И в тази сфера дейността ѝ търпи редукия. От заварените след Деветосептемврийската промяна четири духовни учебни заведения – Богословски факултет при СДУ „Св. Климент Охридски“, Пастирско-богословския институт в Черепиш и двете духовни семинарии в София и Пловдив – през 1953 г. остават само две. В духа на политиката на управляващата партия е тенденцията към ограничаване броя на свещенослужителите, както и промяна в учебното съдържание и насоките на тяхната подготовка. През изследвания период проблемите на Пловдивската и Софийската семинария, както и тези на Пастирско-богословския институт и Свещеническото училище в Черепиш, са сродни – недостиг на учебници, неподходящи учебни помещения, ниски учителски заплати и др. Тези трудности се съчетават с опитите на просветното министерство, особено след приемането на Закона за изповеданията, да се намесва легално в учебния и възпитателен процес на двете семинарии с разпореждания за въвеждане на час по социалистическо възпи-

тание върху основите на историческия материализъм и учредяване на дружество на ДСНМ. Задълбочаването на проблемите, към които се добавя резкият спад на броя на курсистите, семинаристите и студентите, достига своята критична точка през лятото на 1949 г. Развързката идва със закриването на Свещеническото училище и Пастирско-богословския институт в Черепиш, със сливането на двете семинарии и преместването им при крайно неподходящи условия в бившата учебна база на закритото Свещеническо училище и с отделянето по решение на Политбюро на ЦК на БКП от 22.06.1950 г. на Богословския факултет от СДУ „Св. Климент Охридски“ и преустройването му в Духовна академия при Св. Синод. Клирът на Църквата продължава своите усилия за организиране на нормален учебен процес в Духовната семинария и Духовна академия. Същевременно Св. Синод дава аргументиран отпор на исканията на Дирекцията по изповеданията да намали броя на студентите и преподавателите в Академията, да одобрява учебните програми и включи в тях самостоятелната учебна дисциплина „Диалектически и исторически материализъм“. Всички тези усилия на църковното ръководство са в духа на съхраняване на макар и крайно ограничения „терен“ от учебни заведения и количество обучаеми, както и на качеството на тяхното християнско образование и възпитание.

Религиозна просвета тече и в курсовете за обучение на енорийски свещеници от цялата страна. Всяка година те се обучават по предварително разработен план, включващ различни религиозно-просветни направления. Така например Общият план за религиозно-просветна работа през 1953 г. включва 9 раздела, сред които са: Църковен катехуменат, Въвеждане в по-широка практика на тайнство Изповед, Курс по мисионерство и др. [12, с. 7]. Повишаването на теоретико-практическата подготовка на енорийските свещеници е в правопрпорционална зависимост и връзка с качеството и силата на въздействие на осъществяваните от тях проповеди по време на богослужения и различни религиозни практики, както и на цялостната им мисионерска дейност.

Проповедите по време на църковните служби и обреди приемат ролята на основен за разглеждания период образователно-възпитателен фактор в живота на православната църква. Целеполага се проповедта като съставна, неразривна част от богослужението да разгърне своите образователно-възпитателни възможности в структурно-съдържателно и риторическо (дикция, разбираем език и др.) отношение [15, с. 3]. Духовното въздействие се осъществява и чрез различните религиозни практики, най-често прилаганите от които са Св. Тайнства Кръщение и Брак. Емпиричните данни показват, че въпреки въвеждането от 12.05.1945 г. с Наредба-закон задължителен граждански брак и замяната на кръщелните свидетелства, престанали да бъдат официални документи от март 1946 г., с документи за гражданско състояние, сравнително високият относителен дял на църковните бракове и кръщенета се запазва. Само за 1953 г. от сключените общо 63 319 православни бракове 18 151 са църковни и

съставляват 26,5%, а от всички новородени 153 220 православни български граждани 71 902, възлизащи на 47%, приемат Св. Тайнство Кръщение [3, с. 30]. Тези факти се допълват и логически съответстват на представената в проценти по-обща структура на населението, упражняващо православни религиозни практики – 40% от активно работещото население и 30% от електората участват в различни църковни служби и обреди [пак там, с. 21]. Не само в условията на народната демокрация, но и в годините на налагане на тоталитарната система в България се съхранява традицията една немалка част от активното и образовано население да посещава църковни служби и обреди въпреки специалното наблюдение и неписаната забрана за религиозните граждани да влизат в редовете на управляващата партия. Едва ли има по-красноречив и убедителен факт, свидетелстващ за ценностните предпочитания на населението и устойчивостта на духовно-просветните и възпитателни традиции на Църквата въпреки съвкупните ѝ екзистенциални проблеми в периода на установяване и развитие на тоталитаризма у нас.

Заклучение

Духовно-просветната дейност на Църквата през периода от 1948 до 1953 г. се характеризира с действието на две ясно изразени тенденции:

- настъпление на срастващата се с държавната власт управляваща партия срещу Църквата. То намира израз както в приемане на законодателство, позволяващо на управляващите не само да се намесват легално в църковния живот, но и да отделят Църквата от обществото и минимизират нейното влияние, особено върху младото поколение;
- действен, аргументиран и тактичен отпор от страна на Св. Синод срещу действията на управляващата партия-държава с цел запазване и развитие на крайно редуцираните възможности за християнска просвета и нравствено възпитание в сферата на православно богослужение и религиозни практики, на образованието и квалификацията на собствените си кадри и църковния периодичен печат.

Като резултатна от двете тенденции е процесът на постепенното затихване на духовната просвета и нравственото възпитание в страната, осъществявано от Българската църква в условията на налагане на тоталитаризма у нас.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОРИЧЕСКИ ИЗВОРИ

1. Архимандрит Иона Животът на БПЦ след обнародване на Закона за изповеданията. – *Църковен вестник*, 10–11, 22.03.1950.
2. Вероучението в Унгария. – *Църковен вестник*, 18 – 19, 15.05.1948.
3. Гарболевски, Евг. Закостеняла църква? Потискане и възраждане на българското православие 1944 – 1956. С., 2005.

4. Закон за поземлената собственост. – *ДВ*, 12.03.1946.
5. Закон за национализацията на частните индустриални и минни предприятия. – *ДВ*, 24.12.1947.
6. Закон за изповеданията. – *ДВ*, 48, 01.03.1949.
7. Калинова, Е., И. Баева. Българските преходи 1939–2005. С., 2006.
8. Калканджиева, Д. БПЦ и „народната демокрация“. Силистра, 2002.
9. Мигев, В. Някои аспекти на отношенията на БПЦ и... – В: Сб. по-случай 135-годишнината от учредяването на Българската екзархия. С., 2006.
10. Наказателен закон. – Известия на Президиума на Народното събрание, 13, 13.02.1951.
11. Новият устав на БПЦ. – *Църковен вестник*, 6–7, 05.02.1950.
12. Общ план за религиозно-просветна работа през 1953 г. – *Църковен вестник*, 13–14, 24.03.1953.
13. Поздравителна реч, произнесена от заместник-председателя на Св. Синод при откриване на 31 конгрес на Свещеническите братства. – *Църковен вестник*, 37–38, 27.10.1949.
14. Религиозното обучение и възпитание в училищата на Германия. – *Църковен вестник*, 11–12, 27.03.1948.
15. Тодоров, Т. Богослужението като образователно-възпитателен фактор в живота на православната църква. – *Църковен вестник*, 42–43, 30.11.1951.
16. Станоев, Б. Православието и България. С., 1992.
17. Трети църковно-народен събор в София. – *Църковен вестник*, 19–22, 28.05.1953.
18. Устав на Българската православна църква С., 01.01.1951.

Доц.д-р Пенка Ненова Цонева, ФП, СУ”Св. Климент Охридски”
penkazonewa@abv.bg

ПРОСВЕТНАТА ПОЛИТИКА И ДЕЙНОСТ НА БЪЛГАРСКАТА ЕКЗАРХИЯ ПРЕЗ ПЕРИОДА ОТ 1870 ГОДИНА ДО ОСВОБОЖДЕНИЕТО

Пенка Цонева

Keywords: spiritual and educative activities, Bulgarian Church, historical and pedagogical analysis, period (1870– 1878).

Penka Tsoneva. Spiritual and educative activities of Bulgarian Church during the period from the formation of Bulgarian exarchate to 1878

This study presents many-sided historical and pedagogical analysis of the spiritual and educative activities of Bulgarian Orthodox Church for the period from the formation of Bulgarian Exarchate till 1878 and projections of these activities on Bulgarian educational tradition.

ВЪВЕДЕНИЕ

Изследването е опит за осветляване на една недостатъчно проучена територия в българската историография – историята на духовно-просветната дейност на Църквата, която в тесен смисъл на думата е неразделна и съществена част от историята на неформалното образование в България, а в широк – на историята на българското образование.

Дейността на Българската църква има полифункционален характер. Неразделна част от културните и функции са образователните, чието съдържание и форми на проявление са различни за отделните исторически периоди.

Настоящото изследване, теоретично и историко-педагогическо по характер, има за цел да проучи, анализира и обобщи основните приоритети в просветната политика и дейност на Българската екзархия през периода от 1870 до Освобождението. За реализиране на целта приоритетно се използват културно-историческият, фактографският, херменевтичният и други методи в единство със системно-структурния и функционален подход.

Развитие на образователните функции на Българската екзархия през периода от нейното създаване до Освобождението

Църквата в най-голяма степен допринася за съхраняването на българските просветни традиции в условията на османското присъствие на нашите земи. През периода XV – VIII в. тя е главен изразител и организатор на религиозния и просветен живот на народа ни. Значително нарастват нейните просветни функции след създаването на Българската екзархия на 28.02.1870 г. Разширяването и обогатяването на съдържанието на образователните ѝ функции през 70-те години на XIX в. протича в няколко направления.

Първо, Екзархията като официално призната религиозна институция получава правото да централизира ръководството на българското учебно дело. Съгласно чл. 98 от екзархийския устав смесеният екзархийски съвет е длъжен да се грижи за уреждането и управлението на училищата във всички епархии на Екзархията, а също и при българския метох в Цариград, „за постановлението на добри и разумни учители в училищата и въобще за всякакви средства и мерки, полезни за развитието на образованието в българските епархии” [4, с. 4]. Към екзархийския съвет се създава централно настоятелство за осъществяване на просветната политика на Екзархията. То поема централното управление на училищата в градовете и селата.

Централната власт има голямо значение за българската просвета и образование. Тя има правото да отваря училища, да ги поддържа и контролира, да се грижи за тяхното уреждане „чрез архиерея и чрез местните свещеници, чрез градските учители, които са изпращани да надзират селските училища, а на някои места и чрез специални училищни инспектори, ангажирани от властите за определени епархии” [2, с. 38]. Така първите български инспектори, назначени от черковните власти, стават Илия Блъсков от Шуменско и Йосиф Ковачев от Кюстендил. Заедно с това властта защитава училищата от всякакви клевети и интриги на гръцките владци, които, макар и отстранени, остават да ръководят малкото останали под тяхна власт гръцки църкви. В качеството си на официални застъпници на българското население пред турската власт българските владци са в правото си да дават всякакви обяснения за съществуващите клевети, както и да настояват за запазване на училищата и учителите. П. Нойков подчертава изключителната им роля за изграждането и поддържането на училищата. „През тази епоха е нещо обикновено щото, при обиколката на някой владика из епархията, да държи всякога пред местното население реч, в която да му докаже необходимостта от образование, нуждата от бързото съграждане на училищата и да го призове още в същия час да се залови за съграждане на подобно училище” [пак там, с. 39].

Второ, църковната власт развива и обогатява просветната функция, свързана с учителските събори. Независимо че родоначалник на идеята за учителските събори като „живо училище за учителите, където взаимно ще се научават един от друг” е П. Р. Славейков и че първият от тях е свикан по коледни-

те празници през 1868 г. в Стара Загора, връх в своето развитие те бележат с обособяването на Българската екзархия. Екзархията закрепва инициативата за провеждане на учителските събори с окръжно от 02.07.1874 г., с което се определя времето на провеждането им – лятната ваканция; и въпросите за разискване: как и с какви средства да се разпространяват основните училища; как да се привличат способни учители и как да се контролират; какви програми и учебници да се използват и др.

Решенията на съборите стават задължителни за всички учители. Неслучайно Н. Чакъров ги определя като “първите наши училищни законодателствувания” [5, с. 29].

Учителските събори характеризират един по-висок стадий в развитието на управлението на българското училище. Те дават тласък за организиране на учителите в учителско дружество, за регламентиране положението на учителя, за унифициране на учебните програми, за засилване на училищния надзор чрез избора на специални училищни инспектори, за обединяване на учебното дело в страната. Като самодейна и демократична форма те не само разгръщат местната самоинициатива и активност, но повишават организираността на българското учителство и са сполучлив опит за осъществяване на централизирано управление на учебното дело в страната.

Трето, архиепископът и местните свещеници имат още задължението да се грижат за запазването и развитието на българските училища, за осигуряването, грижата и контролирането на учителите в подведомствените им градове и села. След създаването на Екзархията епархиалните съвети по места отнемат по-голямата част от задълженията на училищните настоятелства. Само със съгласието на епархиалния съвет настоятелството може да назначава и уволнява учители. Контролът и оценката на дейността на учителите също се реализира от епархиалните съвети.

Четвърто, просветната политика на Екзархията е насочена към откриване на по-висши и специални училища. Сред тях са Народното богословско педагогическо училище в гр. Щип, характерно със специалните си курсове по богословие и педагогия с методика, хоспитиране и образцови уроци, Габровското главно училище, трансформирало се през 1874-1875 учебна година в главна гимназия и други. Новата училищна власт има значение и за девическите главни училища, сред които са Главното девическо училище в Стара Загора, Габровското девическо училище и др., поставили си за цел да формират високообразовани майки и добре подготвени учителки.

Пето, уставът на Екзархията регламентира точно и ясно източниците на средства за откриване и поддържане на училищата: една част постъпват от приходите на Екзархията и на черквата, а друга – от местното население. Разширяващата се училищна мрежа болезнено поставя проблема за училищни сгради, подготвени учители, книги и учебни пособия. Градските и селските общини перманентно са търсили помощ от манастирите и метосите и почти

винаги са я получавали. По традиция сградите на метосите са се използвали за учебни цели. Чести са случаите, когато манастирите са ги дарявали на общините за нуждите на просветата. Едни от най-щедрите дарители са зографи. Зографският манастир подарява метоха си в Гърново заедно със значителна сума пари за просветното дело в града. Подобни дарения зографци правят на общините в Татар-Пазарджик и Кукуш.

Централизирано ръководство на учебното дело под егидата на екзархийската власт

Най-съществената промяна в българското образование и неговото управление през третата четвърт на XIX в. е формиране на централна ръководна власт за осъществяване на просветната политика. Първоначално това е архиепископската власт, представена чрез владиката, неговия заместник и неговия епархиален съвет, която се грижи за училищата в църковната епархия. От 1872 г. централното управление на училищата се поема от Българската екзархия в лицето на нейния орган – Централното настоятелство към екзархийския съвет. По този начин се създава централна училищна власт, която поема вътрешното ръководство на всички учебни заведения в градовете и селата. На път е да се осъществи дългогодишният стремеж към централизирано управление на учебното дело, започнал от Петър Берон и Васил Априлов, което практически в пълния смисъл на думата се реализира след Освобождението.

През разглеждания период институциите, ръководещи учебното дело, се интегрират в две групи. „Първа – неспециализирани институции, чиято основна дейност е друга. Това са общините, църквата и манастирите, еснафските сдружения. Втората – специализирани, създадени специално за тази цел. Тук спадат училищните настоятелства, читалищата, благотворителните организации, учителските събори и Българската екзархия” [1, с. 267]. Най-голямо е дяловото участие на църквата, която след 1870 г. редуцира функциите на училищните настоятелства и със съдействието на читалищата, еснафските и благотворителни организации поема изцяло отговорността по откриването, поддържането, инспектирането и равнопоставянето на училищата в системата, по осигуряването и контролирането на учителите, по финансовото обезпечаване на българското училище.

Просветната дейност на Българската църква в периода от създаването на Българската екзархия до Освобождението приоритетно включва функциите на една бъдеща държавна власт по ръководство на учебното дело, в тесен смисъл, а в широк – и духовната просвета по време на църковните служби, проповеди, благотворителни инициативи, чествания на християнски празници и др.

Екзархията не се задоволява само с „поддържането и укрепването на църковно-училищния живот. Екзархийската власт реализира отдавнашното си намерение за откриване на специализирани богословски училища. През 1874 г.

се открива първото българско богословско училище в Лясковския манастир към Великотърновска епархия, което започва с 25, а на следващата – със 75 ученика и има първоначално четиригодишно, а след това петгодишно обучение. През септември 1876 г. в Самоков се открива Самоковско-Рилското богословско училище. Екзархийското ръководство изпраща и свои специалисти в Русия, Австро-Унгария, Белград, Берлин” [3, с. 115].

Заключение

В просветната политика и дейност на Българската екзархия през периода от нейното създаване до Освобождението могат да се изведат два основни приоритета – акцент върху модернизиранието на учебното дело в структурен и кадрови план, от една страна, и осъществяването му с тенденцията на централизирано ръководство на българската просвета под егидата на екзархийската власт.

В това отношение се формира значим исторически опит – в организирането на учителските събори, в създаването на църковно-училищните настоятелства, в ръководството на училищата чрез Централното настоятелство към Екзархийския съвет, в превантивната инспекция на учебното дело чрез архиепископа, местните свещеници, градските учители и първите български инспектори Илия Блъсков и Йосиф Ковачев. Този опит, снет в типичната и ясно изразена през Възраждането демократична тенденция в цялостната организация на просветното ни дело, е съществен и актуален и за настоящето [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. История на педагогиката и българското образование. Ред. Й. Колев, С., 1998.
2. Нойков, П. Поглед върху развитието на българското образование от Паисия до края на XIX в. Кн. XXII, 5, С., 1926.
3. Станоев, Б. Православието и България. С., 1992.
4. Устав за управлението на Българската екзархия. – Право, V, 48, 25.01.1871; VI, 6, 14, 15.
5. Чакаров, Н. История на образованието и педагогическата мисъл в България. т. 2., С., 1985.
6. Цонева, П. Управление на училището в България от началото на XIX век до 1989 година, Унив. изд. „Св. Кл. Охридски”, С., 2007.

Доц.д-р Пенка Ненова Цонева, ФП, СУ”Св. Климент Охридски”
penkazonewa@abv.bg

УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩЕТО И СИНДРОМ НА ЕМОЦИОНАЛНОТО ИЗГАРЯНЕ (БЪРНАУТ)

Снежана Янакиева

Keywords: burnout syndrome, characteristics and phases of burnout syndrome, preventing of and coping with the burnout syndrome

Snejana Ianakieva. School management and “emotional burnout” syndrome
A wide range of recent research shows that managers and teachers are among the high risk groups to be affected by the burn-out syndrome and scientists believe this is a problem with significant socioeconomic and physiological and implications. It is imperative for the 21st century managers and teachers to understand the syndrome, to be able to identify the symptoms and phases when they are affecting them as well as their colleagues, and to be able to take adequate steps for preventing and coping with the syndrome.

През последното десетилетие все повече се увеличават изследванията, посветени на един значим психо-социален проблем - синдрома на емоционалното изгаряне (*бърнаут*). Той има ясни управленски проекции в образователната сфера, поради което е необходимо както разпознаването му на практическо равнище, така и целенасочена работа за неговата превенция и преодоляване.

Проблемът е особено важен за ръководителите, най-малко поради две причини:

1. самите те са застрашени от синдрома поради интензивните професионални контакти с различни хора и разнородни проблеми;
2. учителите също са сред рисковите групи поради естеството на професионалната си дейност.

Това поставя два относително самостоятелни кръга от проблеми пред ръководителите, свързани с *бърнаут* в училищната организация : как да разпознават проявите на синдрома у себе си и да се справят; как да разпознават проявите на синдрома в организацията и да създават подходяща работна среда, която не дава възможност за неговото разпространение.

Необходимостта от познаване и противодействие на синдрома произтича и от факта, че според български изследвания през последните години той е широко разпространен сред учителите у нас [12]. В световен мащаб тенденцията също е тревожна [7; 18; 20].

Разпознаването на *бърнаут* е свързано с разграничаване на признаците и етапите на протичането му.

Какво е бърнаут или синдром на емоционалното изгаряне?

Терминът „емоционално „изгаряне“ (англ. burnout – изгарям, горя) е въведен сравнително неотдавна - през 1974 г. от американския психиатър Х. Фрайденберг (Herbert Freudenberg). С него се обозначава съвкупността от признаци, които се появяват у хора, работещи в тесни професионални отношения с други хора, на които помагат и в този смисъл са зависими от тях. Самият той е забелязал у себе си и у свои колеги смущаващи промени, които по-късно изследва и метафорично обозначава по този начин.

Какво се случва нерядко с хората от т. нар. помагачи професии (учител, медицински работник, социален работник, психолог и др.)? Те навлизат в професията си с много ентузиазъм, идеализирани представи и очаквания. Постепенно разбират, че всъщност действителността е много по-сложна. Тази група професии предполагат изграждането на сложни отношения между помагачия и получаващия помощ, които изискват много търпение, любов, психична устойчивост, висока професионална мотивация. Непрекъснатото вживяване в проблемите на другите хора е съпътствано от сложна гама от чувства, които не винаги са положителни: разочарование, безсилие, недоверие, обида, гняв и др. Тогава у някои професионалисти предимно от средите на този тип професии може да се развие синдромът. Х. Фрайденберг характеризира хората, поддаващи се на „изгаряне“, като склонни към съчувствие, меки, хуманни, лесно-поддаващи се на влияние, идеалисти, и заедно с това – неустойчиви, интровертни, фанатични [9]. Други автори [9;11; 12] също посочват сходни личностни особености, които се оказват предразполагащи за появата на бърнаут: повишена тревожност, интровертност, идеализъм, свръхентузиазъм, работохолизъм, свръхмотивираност и амбициозност, високи очаквания, перфекционизъм в професията и др.

Независимо от различията на отделни автори, в повечето литературни източници той се описва като „индивидуално преживяване в контекста на работата“ [14], като състояние на физическо, емоционално и умствено изтощение, което се проявява в социалния тип професии [7]. Смята се за общоприето разглеждането му като съвкупност от следните три признака [7; 9; 11; 21 и др.]:

1. чувство на *емоционално изтощение*, безразличие, отдръпване, хронична умора, изчерпване. При учителите то се изразява в намалената загриженост за учениците, в усещането, че не можеш повече да им „даваш“ от себе си, че си преситен от непрекъснатото вживяване при решаването на чуждите проблеми и болки;

2. *дехуманизация* – проявяване на негативно отношение към зависимите хора (клиенти, ученици, пациенти, колеги), което може да достигне до цинизъм. Учителят започва да акцентира на грешките, пропуските у своите ученици, не забелязва позитивните им страни, кара ги да се чувстват непрекъснато виновни, не вижда своите пропуски и т.н. ;
3. *намаляване (редукция) на професионалните постижения, негативно себевъзприемане и намалена себеефективност в професионален аспект* - чувство, че не се справяш вече така успешно, че не си добър в работата си, че се проваляш. Човек престава да вижда положителните резултати, които е постигнал и акцентира само на неуспехите.

Посочените признаци, разгледани в комплекс, показват реално опасността за всяка организация, обхваната от синдрома. Още повече, че, както сочат редица изследвания, *бърнаут* е заразителен – веднъж възникнал сред някои членове на професионалната общност, той може да засегне и останалите [11].

Бърнаут може да се интерпретира в различен контекст. От психологическа гледна точка той се разглежда като един от новоописаните в психологическата литература *защитни механизми на личността*, който предупреждава, сигнализира за настъпващи проблеми и в този смисъл помага да се съхрани психичното и физическото здраве [1]. Той дава възможност на професионалиста да изразходва енергийните си ресурси икономично и дозирано [1]. Нерядко и не без основание *бърнаут* се причислява към *формите на личностна деформация* под влияние на особеностите на професионалната дейност [2], както и към *рисковете* на учителската професия.

В психологическата литература има разработен богат инструментариум за диагностициране на *бърнаут* и стadiите в развитието му. С голяма популярност се ползват въпросникът на К. Маслах (Maslach Burnout Inventory, MBI) [13] и методиката на В. Бойко [6, с. 161-168]. За нуждите на ежедневната професионална дейност обаче такова задълбочено изследване е трудно осъществимо. По-реално и достъпно е неговото разпознаване чрез прояви и промени от различен характер (след което разбира се е необходима консултация със специалист):

- ✓ *емоционални* - апатия, студенина, резервираност;
- ✓ *когнитивни* - свързани с отчужденост от професионалните проблеми, почти липса на нови идеи за сметка на рутинно изпълняване на задълженията, негативна промяна в отношението към зависимите хора (а понякога и към началниците и колегите), свръхкритичност и др.;
- ✓ *физиологични* - изразяват се най-често в лесна уморяемост, по-често боледуване, намален имунитет на организма, промени в апетита и съответно в теллото, безсъние и др.;

- ✓ *поведенчески* - проявяват се обикновено в намалена работоспособност и ефективност, чести отсъствия от работа, склонност към крайни форми на поведение (рязко отдръпване, вечно недоволство, рисково поведение – прекомерна употреба на алкохол, определени медикаменти, агресивност) и др.

Стадиите на развитие на синдрома, които посочват различните изследователи, варират в широк диапазон [7 и цит.там литература]. Тук ще бъдат само маркирани *четирите стадия*, които дефинира К. Маслах [5]:

1. идеализъм и свръхизисквания към себе си;
2. емоционално и психическо изтощаване;
3. дехуманизация като форма на защита;
4. синдром на отвращаването (от себе си, от другите, от всичко).

Какво на практика се случва? Как обикновено протича процесът на професионално изгаряне, ако своевременно не бъде прекъснат? Според Т. Хенел [10] в класическия случай хората, засегнати от *бърнаут*, се отличават в началото с динамичност, свръхотговорност, завишена мотивираност, отдаденост. Постепенно те се изтощават, започват по-често да боледуват от вирусни и простудни заболявания, да страдат от безсъние, главоболие, нарушена концентрация, понякога сърдечно-съдови увреждания и др. Човек се чувства непрекъснато уморен, напрегнат и тревожен, често става и по-раздразнителен. Така с течение на времето оптимизмът се заменя с песимизъм, позитивната нагласа – с негативна, дори може да се стигне до цинизъм спрямо зависимите хора. Настъпват съществени промени не само на физиологично ниво, а в основни структури на личността и всичко това възпрепятства нормалното изпълнение на професионалните функции. В началото хората се опитват сами да се справят с проблема, като по-често прибегват до употребата на алкохол, цигари, кафе, сънотворни медикаменти. Постепенно започват да проявяват повече агресия, което влошава взаимоотношенията им с колеги, началници, пациенти. Накрая изпадат в изолация и се затварят още повече в собствените си проблеми.

Според специалистите развитието на синдрома би могло да бъде овладяно на всеки стадий. Също така цикълът може да се повтаря отново и отново. Това прави особено важен въпросът за навременното му разпознаване, както и разграничаването му от други сходни състояния – *стрес*, *депресия* и др. *Бърнаут* е тясно свързан със стреса, и то в помагащите професии, но „не е резултат от стреса сам по себе си, а от непреодоления социален стрес” [11, с.48; 14]. Той може да бъде описан като последен стадий в края на поредица от неуспешни опити за преодоляване на продължителен и силен социален стрес, свързан с работата [14 и цит. там литература] . Депресията би могла да бъде

един от симптомите на *бърнаут*, но синдромът е свързан с професионалната дейност, а не изобщо с житейски проблеми.

Учителската професия има свои *особености*, които при съчетание и с други фактори, които ще бъдат разгледани специално, са благоприятни за появата на синдрома. Тук ще бъдат посочени някои от тези особености:

- интензивното общуване с деца и млади хора, което е и източник на професионално удовлетворение, но и причина за емоционално „пресищане“;
- нереалистично високите очаквания на обществото, че учителят ще реши основните проблеми на образователната система, семейната среда и т.н.;
- неясните критерии за успешност, ефективност на учителския труд;
- чувството за несправедливо оценяване на учителския труд от страна на обществото – в заплащане, оценка и признание на труда и др.
- необходимостта да се взимат бързи и отговорни решения в множество динамични педагогически ситуации;
- на равнище училищно ръководство – потискане желанието за промени, иновации, професионално израстване;
- разрушаване на единството, взаимодействието между учител-родител, което създава чувство за самотност и дистанцираност от професията и др.

Управление, работна среда, бърнаут

Много изследователи на стреса и *бърнаут* са се опитвали да отговорят на въпроса защо при едни и същи условия на работната среда някои хора остават незасегнати от негативното им влияние, други – успяват все пак да се справят, а трети – са сериозно и трайно засегнати. В съвременните подходи към изследване на *бърнаут* все повече се утвърждава идеята, че възникването му е предизвикано от *сложното взаимодействие на различни групи фактори – личностни, ситуационни* и др. К. Маслах и М. Лайтър подробно развиват тази идея, като стигат до извода, че емоционалното изгаряне е резултат от *несъответствието между личностните особености и професионалната среда*. По-конкретно това се проявява в следните направления [7; 19]:

1. Несъответствие между високите изисквания към работника (учителя, директора) и реалните му възможности и ресурси. В съвременните условия тази диспропорция е много характерна за образователната сфера, в която непрекъснато се прокарват нови управленски решения, за които българските учители като цяло не са подготвени.
2. Несъответствие между стремежа към по-голяма самостоятелност и самоконтрол в работата и прекалено строгия, често неефективен и недостатъчно компетентен контрол на администрацията. В резултат

- може да се развие чувство за безполезност в работата, намалена персонална отговорност за резултатите и др.
3. Усещането за непризнаване на усилията, незачитане на успехите, липса на положителна обратна връзка и възнаграждения (изразени в различни форми – похвала, признание, подкрепа и т.н.).
 4. Загуба на усещането за положителни взаимодействия с колегите и принадлежност към организацията, чувството за общност, доброжелателност, поява на чувството за самотност на работното място. Редица изследвания показват и все по-голямо разпространение на т. нар. *мобинг* (mobbing), изразяващ се най-общо в продължителен психичен тормоз по отношение на член на професионалната група. Обикновено по-различният, по-слабият е в позиция на изолация, пренебрегване, обидни забележки и други форми на негативно отношение, които могат да доведат до развитието на *бърнаут*.
 5. Възникване на чувство за несправедливост в работата, което води до понижена професионална самооценка и самоефективност.
 6. Несъответствие между собствените етични принципи и ценности и необходимостта те да се нарушават в работата. В училищната среда това се проявява, когато учителят или директорът са принудени да правят компромиси с професионалните си ценности (поставяне на незаслужени оценки, „затваряне на очите“ пред груби нарушения и др.) поради конюнктурни съображения, натиск „отгоре“ и т.н.

Очевидна е необходимостта съвременните ръководители на училищата да познават посочените източници на *бърнаут*, тъй като са тясно свързани с училищната среда, върху която те могат да влияят.

Бърнаут и удовлетвореността от труда

В много изследвания е установена силна положителна корелационна зависимост между *бърнаут* и удовлетвореността от труда като показател за психичното здраве и качеството на живота изобщо.

Съществуват разнообразни подходи към изследване и обяснение на разглеждания проблем.

В западната психология удовлетвореността от труда се разглежда като *нагласа към труда*, която заедно с другите нагласи към него (включеност, ангажираност в труда и привързаност към организацията), показва как личността се е интегрирала в професията и как се чувства [3 и цит. литература]. Тя изразява, от една страна съответствието между желанията, потребностите, очакванията от трудовата дейност и, от друга страна, възможностите на средата да ги удовлетвори, както и изискванията на

професията. Ако липсва това съответствие, човек се чувства неудовлетворен в труда с всички негативни последици от това (в това число и *бърнаут*).

Така например, ако в учителската професия е попаднал човек със слаба потребност от общуване, то неговите личностни особености влизат в противоречие с изискванията на професията, която е подчертано комуникативна. Ако очакванията и потребностите на личността са свързани със спокойна, точно регламентирана дейност, те също няма да бъдат оправдани, тъй като динамиката също е характерна особеност на педагогическата действителност. Не би се чувствал комфортно на работното си място и училищен ръководител, който е твърде колеблив, непоследователен и подвластен на емоциите си при вземане на управленски решения. Професионалната роля, която изпълнява, изисква противоположен комплекс от качества.

Други западни автори разглеждат удовлетвореността от труда като *психично състояние*, свързано с положителни преживявания – на радост и щастие от дейността.

За източноевропейската психология е характерно интерпретирането на удовлетвореността от труда като психично или емоционално състояние, което е субективен показател за *отношението към труда* (Ядов, В., Здравомислов, А. и др.). Изследователите търсят начини да се формира удовлетвореност не само като емоционално преживяване, а като трайно, устойчиво положително отношение. Изследвания, конкретно свързани с учителската професия [8, с. 234], показват, че удовлетвореността от труда е толкова по-висока, колкото по-близък до оптималния е мотивационният комплекс на личността (изразяващ голям дял на вътрешната и външната положителна мотивация и малък – на външната отрицателна). Също така слабата удовлетвореност от учителската професия пряко корелира с висока емоционална нестабилност [8].

Не е лишен от основание и един друг подход (*диспозиционен*), според който у хората съществуват стабилни, устойчиви характеристики да се чувстват удовлетворени или не [3]. Има хора, склонни много често да бъдат недоволни, да актуализират в съзнанието си отрицателните страни на труда си, и обратно, има хора, които по-често забелязват добрите страни, предимствата на упражняваната професия. Основания за такива заключения дават не само житейските наблюдения, но и резултати от лонгитюдни изследвания.

Все повече сред специалистите се утвърждава подходът, според който най-важното е да има *съответствие между особеностите на личността и изискванията на средата (професията)*, който ще бъде накратко представен в следващ параграф.

Бърнаут в управленската дейност

Известен факт е, че в управленската дейност нивата на работния стрес са високи и мениджърите са сред професионалните групи, силно предразполо-

жени към развитие на синдрома на емоционалното изгаряне. Конкретни изследвания очертават три групи фактори, влияещи върху появата на *бърнаут* при тях [9 и цит. литература]:

Първият фактор очертава в какви случаи има по-малка вероятност от възникването му и включва: ориентация към сътрудничество и компромис, висока мотивация за професионално развитие, креативен подход към решаване на професионални задачи, висока степен на развитие на комуникативните умения. Към личностните фактори, възпрепятстващи развитието на синдрома, се отнасят: висока степен на общителност в малки групи, социална смелост, радикализъм.

Вторият фактор определя вероятността за развитие на емоционално изтощение и деперсонализация и включва: занижена самооценка, емоционална неустойчивост, слаба активност и неумение да се обедини групата, използване на стратегията на избягване от проблема, а не решаването му.

Третият фактор обединява: неясни лични цели и ценности, ниско ниво на мениджърски умения, консерватизъм, липса на гъвкави модели на поведение.

Вторият и третият фактор могат да се обединят като персонални рискови фактори за развитието на *бърнаут*.

Очертаните рискови фактори могат да служат като основа при изработването на програми за обучение на мениджъри, както и при професионалния подбор в образователната сфера.

Посочените изследвания категорично показват мащабите на проблема като загуба на човешки потенциал и финансови ресурси в училищните организации. Това прави особено важни въпросите, свързани с конкретните начини за превенция и справяне с *бърнаут* както на личностно, така и на организационно равнище.

Личностни ресурси за справяне с бърнаут

Различните учители и директори имат специфичен отговор на стресорите в училищните организации, по различен начин се справят с тях в ежедневието си.

В редица изследвания и публикации са разгледани подробно онези личностни особености, които предразполагат към развитието на синдрома [7; 9; 11; 14; 15; 21 и др.]. Поради това в настоящия материал те няма да бъдат представяни. Специален акцент заслужава един алтернативен съвременен подход към справянето със стреса на работното място и здравето. Съгласно този подход е важно *съчетаването на индивидуалните личностни ресурси с ресурсите на средата* [4; 14]. Постепенно се стига до оформянето на т.нар. *модел за организационно здраве*, който включва взаимодействието между индивидуалните характеристики като мотиви, способности, компетентност,

личностни особености, от една страна, и организационните характеристики като структура, условия на труд, системи на възнаграждения, политика на организацията, от друга страна. Съгласно него „от психологическа гледна точка е важно не толкова наличието на определени фактори на средата, колкото тяхното възприемане и интерпретиране от страна на работниците и служителите” [4].

Отнесено към конкретния проблем това означава, че за възникването и развитието на *бърнаут* е важно взаимодействието между индивидуалните характеристики на учителя и особеностите на конкретната училищна организация. Това обяснява до голяма степен и фактът, че в едно и също училище някои учители са обхванати от *бърнаут*, а други - не. Според подхода не е толкова съществено какви са сами по себе си особеностите (желания, очаквания, характерологични качества) на личността и какви са особеностите на средата (заплащане, изисквания, условия на труд), а доколко те са в синхрон. Например един силно мотивиран в работата си учител ще се чувства удовлетворен в училище с амбициозни и също мотивирани за успех ученици. В същия тип училище би се чувствал не на мястото си учител, за когото изискванията към нивото на преподаване и темповете на обучение са прекалено високи и изтощителни. Това го прави по-заstrasен в бъдеще да развие *бърнаут*.

Релацията *личност – емоционално изгаряне* намира модерно обяснение и от гледна точка на разбирането за *кохерентността* [14]. Според редица съвременни изследователи на проблема основен личностен ресурс за справяне е чувството за *съгласуваност* (кохерентност – *sense of coherence* - по терминологията А. Антоновски), изразяващо трайна увереност, че случващите се събития са обясними, предвидими и управляеми, и че си струва човек да се ангажира с тях. Според автора на модела той има три компонента [4; 17].

- ✓ Чувството на *разбиране* (comprehensibility) - разкрива способността на индивидите да преработват познатите и непознати стимули като контролируеми и структурирани. Така чувството за кохерентност съдържа когнитивен аспект, който се изразява в способността да се разбира света и той да се възприема като подлежащ на контрол от страна на индивида. Именно това придава на учителя усещане за стабилност, сигурност в сложната ни образователна действителност – усещане, което сякаш все повече липсва.
- ✓ Чувството на *справяне* (manageability) изразява убедеността на индивидите, че притежават достатъчно ресурси, за да посрещнат предизвикателствата и изискванията на външния свят.
- ✓ Чувството на *смисленост* (meaningfulness) описва степента, в която емоционално светът се възприема като смислен и значим. С други думи казано, ние трябва да вярваме, че поне някои от проблемите, с които се сблъскваме, си заслужават, имат смисъл и в тяхното разрешаване си струва да се вложи енергия и отговорност. Така изисква-

нията се възприемат по-позитивно и хората се опитват да се справят с тях. За А. Антоновски този компонент е най-важният аспект на чувството на кохерентност, тъй като без чувството на смисленост човек по-скоро изживява живота си като бремене и се измъчва от поставените пред него задачи [4].

Теорията на А. Антоновски има директни проекции не само при справяне в личен план, а и за организиране на такава училищна работна среда, която да подкрепя, осмисля, оценява усилията на всеки учител.

Управленски възможности за превенция и справяне със синдрома бърнаут

Някои възможности за превенция

- Както бе вече подчертано, много изследвания доказват значими положителни корелации между удовлетвореността от труда и ниските равнища на синдрома [7; 11; 14]. Имайки предвид този факт, ръководителите биха могли специално да работят за повишаване на удовлетвореността на учителите от своя труд. В това отношение са известни разнообразни подходи, които е необходимо специално да се проучат и да се прецени кои са оптимални за конкретната училищна организация.
- Училищното ръководство да работи за създаване на подкрепяща и приемаща професионална среда, в която е по-малко вероятно да се развият симптомите на *бърнаут*. Резултати от редица проучвания показват, че равнищата му са ниски там, където хората се идентифицират с организацията, приемат нейните цели, не желаят да я напускат [14; 18 и др.]. Ако повечето учители възприемат училищната среда като „кохерентна”, т.е. разбираема, незастрашаваща, посилна за справяне, смислена, това би ги съхранило до голяма степен от емоционално изгаряне.
- Училищното ръководство може да работи активно за повишаването на качеството и интензитета на комуникационните връзки в училищната среда, което води до по-голяма удовлетвореност и доверие в организацията. Един от възможните начини за създаване на „кохерентна” среда е организирането на тренингови форми за квалификация, в които да се обсъждат и споделят професионални проблеми без учителите да се чувстват застрашени [22]. Много е важно човек да почувства, че и други негови колеги имат сходни преживявания, че той не е сам и „единствен виновник” за неуспехите. Тренингите могат да бъдат насочени към различни значими аспекти на професионалния труд, например: мотивиране на учители и ученици, поста-

вяне на цели, решаване на конфликти, асертивно (самоутвърждаващо) поведение, справяне с професионалния стрес и др.

Управленски възможности за справяне при проявена симптоматика в училищната организация

Ръководителите с помощта на педагогическия съветник биха могли да оказват помощ и подкрепа на колегите си в училищната среда в различни насоки:

- Като познават техните личностни особености и симптомите на синдрома, да диагностицират (разпознават) по-предразположените към развитието му. Важно е да знаят, че не винаги апатията, загубата на инициатива и т.н. у някои учители се дължат на мързел и нежелание за работа;
- Като адаптират задачите към тези учители по начин, който няма да провокира задълбочаването на проявите, например:
 - ✓ да не бъдат представяни като изключително важни и с «фатални последици» (на практика такива задачи не се срещат често в учителската професия, за разлика от лекарската);
 - ✓ да създава усещане за ценност на всеки учител и да се оценяват положените усилия;
 - ✓ доколкото е възможно да се правят измерими резултатите от професионалния труд (успехите, напредъка, пропуските). Това наистина е трудноосъществимо за педагогическата дейност, но ясното поставяне на конкретни цели и задачи, критерии за успех, обратна връзка, срокове създава усещането за лична ефективност;
 - ✓ да създават условия в училищната организация за разнообразяване на работата и професионалните изяви (чрез участие в изследователска дейност, проекти, квалификационни програми, авторски колективи и др.), в които учителите да се чувстват значими и ценени като експерти;
- Ако констатира задълбочаване на симптоматиката, да възлагат на учителя да изпълнява облекчени задачи, за да преодолее кризата (вече бе посочено, че процесът е обратим на всяка фаза).
- Да потърсят по-специализирана помощ при невъзможност да се справят със собствените ресурси в организацията.

Разгледаните в материала резултати от изследвания и техният анализ показват по безспорен начин необходимостта от целенасочено развиване на умения и компетентности както от страна на учителите, така и у техните ръководители по проблема за емоционалното изгаряне. Отговорността на равнището на организацията носят основно мениджърите, които трябва да се

грижат за индивидуалното и за организационното здраве (в съвременните измерения на понятието „здраве“) в училищната общност.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Демина, Л. Д., И. А. Ральникова.* Психическое здоровье и защитные механизмы личности. Алтай, АГУ, 2000.
2. *Елдьшова О.А.* Синдром выгорания как форма устойчивой личностной деформации. – В: Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур: материалы Международной научно-практической конференции. Астрахань, 2007.
3. *Илиева, С.* Привързаност към организацията. С., 1998.
4. *Илиева, С., В. Найденова.* Съвременни подходи към стреса и здравето в организацията. – *Журнал психология*, 2006, 21.
5. *Лэнге, А.* Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа.- *Вопросы психологии*, 2008, 2.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. (сост. Д. Я. Райгородский), Самара, 1998.
7. *Орел, В. Е.* Феномен „выгорания“ в зарубежной психологии: эмпирические исследования. – *Журнал практической психологии и психоанализа*, 2001, 3.
8. *Реан, А. А., Я. Л. Коломинский.* Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 2000.
9. Управление персонала (электронный словарь-справочник) <http://psyfactor.org/personal0.htm> (18.05.2011)
10. *Хэнел, Т.* Депрессия, или как жить с дамой в черном. М., 2009.
11. *Ценова, Б.* Феноменът “Бърнаут” – *Българско списание по психология*, 4, 1993.
12. *Ценова, Б.* Професионален стрес и психично здраве при учителите – I част. – *Българско списание по психология*, 4, 1996.
13. *Ценова, Б.* Въпросник на Маслах за определяне на синдрома на бърнаут (МБИ). Авторизиран превод. НЦХМЕ, С., 1992.
14. *Ценова, Б.* Личностни корелати на бърнаут-синдрома. http://bjop.files.wordpress.com/2008/10/bistra_tsenova_doklad.pdf (18.5.2011).
15. *Янакиева, С.* Емоционалното „изгаряне“ – един от рисковете в учителската професия. – *I-продължаващо образование*, 2009, 15.
16. *Янакиева, С.* Възможности за превенция и справяне със синдрома на емоционалното „изгаряне“ в учителската професия – *I-продължаващо образование*, 2009, 17.
17. *Antonovsky, A.* Health, Stress and Coping. San Francisco, 1979.
18. *Pierce SM., Molloy G.N.* Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout // *British J. of Educational Psychology*. 1990. V. 60 (1).
19. *Maslach C., Leiter M. P.* The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
20. *Padilla, M.* Prevalence and Characteristics of Burnout Syndrome among Teachers of Three Public Schools in Bogota (Colombia). *rev.colomb.psiquiater*. [online]. 2009, vol.38, n.1.
21. *Stock. Chr.* Das Burnout-Syndrome. – *Practische Arbeitsmedizin*, 2003, 13.

22. *Yanakieva, S.* Pedagogical Training for Preventing and Coping with the Burnout-Syndrome.
– In: Quality education for all through improving teacher training, Sub-regional Conference of countries from South East Europe, Sofia, 2010.

УЧИЛИЩНИЯТ МЕНИДЖЪР И ЛИДЕР. ^[1]

ТЕНДЕНЦИИ И ЕВРОПЕЙСКИ ПЕРСПЕКТИВИ

Йонка Първанова

Keywords: school management; school leadership

Ionka.Parvanova. School manager and leader - tendencies and European perspectives

The article presents the result of a participation in a Study visit named “Trends, perspectives and changes roles of school leadership”, conducted 13-15 April 2011 in Krsehir, Turkey. The discussions about the future of school management and leadership led to some common tendencies and perspectives in school management development and outlined the main questions regarding school leaders’ roles, qualities and functions.

Все повече лидерството и мениджмънта на училището се считат за ключова предпоставка за подобряване на образователната система в различни сфери. Тези два елемента според редица изследователи и анализатори могат сериозно да повишат образователните резултати на учениците, да подобрят достъпа до качествено образование. Ефективния, динамичен лидер на училището е от съществено значение за оптималното управление на училищната организация и за постигане на нейните цели и приоритети. Ето защо в редица европейски стратегии и документи лидерството и мениджмънта на училището се адресират и се търсят пътища за повишаване квалификацията на училищните мениджъри и превръщането им в ефективни лидери.

В условията на децентрализация на образователната система в България и стремеж към оптимизиране на управлението на училищната институция, профилът на училищния мениджър и неговите лидерски качества и умения заемат ключово място. Все повече на директора на училището се гледа като на мениджър на специфична организация за предоставяне на образователни

[1] Статията е резултат от участие на автора в учебна визита на тема „Тенденции, перспективи и променящите се роли в училищното лидерство”, организирана по програма „Учебни визити” на CEDEFOP, проведена в периода 13-15 Април 2011 г. в гр. Кършехир, Турция услуги, а не само като на администратор. От директора се очаква, „в условията

на конкурентен пазар на образователните услуги „ (Въпроси на образователния мениджмънт, Увод, с. 5) да управлява училището така, „че да се гарантира качествено обучение на учащите” (пак там).

Най-обобщено в научната литература се приема, че мениджмънтът като процес цели „постигане на резултати в управлението на организацията и в качеството на дейността ѝ, чрез най-ефективно използване на човешките, финансовите и материалните ресурси, оцеляване и развитие...” [8, с. 7]. В този смисъл мениджмънта на образователните организации, в това число и училището, може да се разбира като целенасочен процес на формулиране и постигане целите на организацията, които пряко произтичат от основните потребности на обществото за нейното създаване – обучението и възпитанието на подрастващото поколение и подготовката му за бъдеща пълноценна интеграция в обществото - посредством реализиране на редица управленски функции. В съответствие с тези концепции, мениджърът е субектът „на управление на дадена организация, система, фирма, група хора” [Англо-български речник, по 8, с. 9]. Училищният мениджър е човекът, който управлява, ръководи училищната организация. В контекста на съвременните теории за мениджмънта директорът на училището вече не осъществява само администраторски дейности, свързани с „процеси и процедури за разпределянето на властта и отговорностите за изпълнение на общата цел и задачи...и прилагането на законите и контрола в този процес” [5, с. 8]. Той се възприема много повече като човек, изпълняващ редица управленски функции – планиране, организиране, мотивиране, координиране, контролиране. Директорът на училището в качеството му на мениджър ръководи организацията посредством изпълнението на множество и разнообразни роли, създава мисията и визията на училището и мотивира персонала за тяхното изпълнение. В последните години в теорията и практиката все повече се набляга на лидерството в работата на училищния директор като „основна управленска функция и качество на ръководителя [5, с. 11].

В мениджмънта съществуват множество теории и квалификации за лидерството и профилите на ефективния лидер. Често лидерството се разглежда от различни гледни точки – „като функция, роля и длъжност” [4, с. 76]. Лидерът се възприема като човекът, който следва „да се грижи за развитието на образователната организация, за нейното бъдеще и просперитет и да мотивира и вдъхновява преподавателите да дават най-доброто от себе си в името на това” [3, с. 286]. Макар на пръв поглед мениджмънта и лидерството да имат множество общи параметри, може да се направи разграничението, че „мениджмънтът засяга управлението на сложността, планирането на задачите, конкретните стъпки за разпределянето на ресурсите за изпълнение механизмите за контрол, докато лидерството се отнася до управление на промяната, конкретните стратегии за нейното извършване, което от своя страна

същевременно изисква мотивиране ,убеждаване ,въодушевяване” [Мениджмънт и лидерство, с. 222, по 5, с. 12].

В контекста на това разбиране за мениджмънта и лидерството, в последните години на различни нива, в национален и международен план, зачестяват дискусиите относно трансформирането на училищния директор не само в мениджър, а и в лидер на промяната в образователните организации. Тези дискусии намират отражение и в редица европейски документи и програми. Ролята на лидерството в училище за подобряване на европейското образователно пространство се подчертава в редица случаи като част от програмата „Обучение и тренинг 2020”. Същевременно Европейския съвет по образование още през 2007 година набляга на нуждата от достъп до качествено образование и обучение на училищните мениджъри по посока развитие на техните лидерски качества и умения. Подчертава се ролята на училищния лидер за „създаването на условия за подобрения, иновации и съвместно учене” [10], като същевременно се набляга на факта, че училищното лидерство и мениджмънт трябва да бъдат предефинирани и че е необходима трансформация от традиционния йерархично структуриран механизъм на училищно управление към „споделено лидерство, при което всички професионалисти в училището взаимодействат по посока постигане на неговите стратегически цели” [10].

Обусловена от това разбиране за развитието на училищния мениджър и лидер е и европейската практика за обмен на опит между мениджъри и лидери на различни нива в образователната система. Тази практика се реализира посредством различни европейски и национални програми. Една такава програма е „Учебни визити” на Европейския център за развитие на професионалното обучение. В рамките на тази програма като отделна тема за обмен на опит и идеи е интегрирана темата „Лидерство и мениджмънт в училищата и доставчиците на образователни услуги”. Участниците в тези визити обикновено са учители, директори и помощник-директори на училища и образователни институции, изследователи, частни консултантски фирми и представители на други организации, които пряко или косвено работят в образователния сектор или ползват резултатите от неговата дейност. Целта на учебните визити и работните групи в тази тема е именно да се обменят идеи и опит в сферата на училищния мениджмънт и лидерство, да се споделят добри практики и да се очертаят общите предизвикателства пред училищния лидер в разнообразен национален и европейски контекст.

В рамките на програмата „Учебни визити” в периода 13-15 Април 2011 в Центъра за работа с талантиливи и надарени деца, гр. Кършехир, Турция се проведе учебна визита на тема „Тенденции, перспективи и променящите се роли в училищното лидерство”. Във визитата участваха представители на 10 държави – Англия, Финландия, Холандия, Румъния, Испания, България, Италия, Словения, Унгария и домакините – Турция. Групата се състоеше от трима директори на училища, един помощник-директор, двама представители на

консултантски фирми, предоставящи подкрепа и обучение на директори, университетски преподавател, представител на национална агенция за обучение и лицензиране на директори, двама учители. Основната цел на визитата беше да се сподели опит и да се обменят идеи в сферата на лидерството в училище и да се потърсят предизвикателствата пред училищния директор на общо европейско равнище.

Една от темите, които се дискутираха по време на визитата беше свързана с подготовката и квалификацията на училищните директори, изискванията за заемането на длъжността и начина на нейното заемане. Очертаха се няколко основни тенденции:

- В повечето държави е необходимо директорът да има бакалавърска или магистърска степен в областта на образователния или училищен мениджмънт. В Италия и Словения лицето трябва да премине специално организирано обучение, което в Словения завършва с издаването на т.нар. лиценз, а в Италия – с удостоверение, което дава право да се кандидатства за длъжността.
- В голяма част от държавите заемането на директорската длъжност може да стане само при наличие на определен стаж като учител (между 5 и 7 години). Изключение правят Холандия и Англия, в които се наблюдава интересна практика – привличане на мениджъри от бизнес сектора за директори на училища. Това се прави с цел да се подобри управлението на училището като се доближи то до класическото управление на бизнес организациите.
- Назначаването на директорите в повечето държави става чрез конкурс или специален изпит, свързан с училищния мениджмънт и администрация. Същевременно се наблюдава тенденцията училищните директори да се избират и назначават с активното участие на училището (училищния борд, учителите), каквито практики съществуват в Унгария и Словения. Често изборът на директор става след представянето на план за развитието на училището, който подлежи на широко обсъждане. Все повече държави се ориентират към мандатност на директорската длъжност с различни варианти за броя на мандатите.
- Продължаващата квалификация на училищните мениджъри е сравнително рядко нормативно определена, като в повечето държави тя се реализира под формата на участия в различни обучения, които обаче не са задължителни. В голяма част от случаите тази квалификация се реализира от национални структури. Изключение правят Холандия и Англия, където частни организации могат да консултират и обучават директорите като заплащането се извършва от бюджета на училището.

Като цяло може да се обобщи, ще по отношение на квалификацията, подбора и продължаващото обучение на училищните директори се наблюдават няколко нови тенденции, които навлизат в различни европейски държави с оглед осигуряването на качествено управление на образователните организации. На първо място – подготовката на училищния мениджър все по-често се обвързва с формално обучение по мениджмънт, като дори се свързва с получаването на т.нар. лиценз. Успоредно с това, водени от стремежа за пренос на успешни мениджърски практики в образователния сектор, държави като Холандия и Англия поставят на директорските места успешни мениджъри от други икономически сектори. Това обаче все още не е широко разпространена практика и повечето държави продължават да държат на изискването бъдещия директор да притежава определен брой години преподавателски стаж. Очертава се и тенденцията подбора на директорите да се превръща в отворен процес, в който участие взимат представители на училищната общност. Същевременно все още сравнително рядко се срещат нормативно дефинирани изисквания за продължаваща квалификация на училищните мениджъри, като се разчита главно на курсове и обучения, организирани от национални структури.

От особен интерес в рамките на учебната визита бяха дискусиите, свързани с променящата се роля на училищния директор и функциите, които той изпълнява. Като основни задължения на училищните директори във всички държави се очертаха административното управление на организацията, образователния (педагогическия) мениджмънт и стратегическия мениджмънт. С малки изключения [Италия, Турция, Румъния] директорът е отговорен за подбора и назначаването на училищния персонал. В посочените три държави процеса на подбор и назначаване на учителите е централизиран на регионално ниво. В по-голямата част от представените на учебната визита държави директорът няма задължения за дизайна на учебното съдържание на учениците, тъй като то е определено на национално или регионално ниво или неговите правомощия са свързани само с малка част от него, която той може да променя съобразно нуждите на училището. В повечето държави директорът е пряко отговорен за осигуряването на продължаващото обучение на учителите и за тяхното оценяване. Същевременно във всички държави училищният мениджър има ключови функции по отношение създаването и поддържането на комуникацията с родителите, с близкото училищно обкръжение, с местната администрация и с други организации, които имат отношение към дейността на институцията, която ръководи. Всичко това поставя училищния мениджър в позицията на активен комуникатор, който представлява училището пред множество и разнообразни институции и субекти. В контекста на стратегическото планиране директорът дефинира мисията и визията на училището и съвместно с училищната общност планира целите и дейностите за тяхното постигане.

Като резултат от обсъждането на ролята и функциите на училищния директор в различните държави и променящите се изисквания към него в

контекста на очакванията към управлението на училището като проактивна организация се очертаха следните предизвикателства към училищния мениджър:

Какъв трябва да бъде и какво трябва да умее училищният мениджър, за да бъде успешен лидер? Много от участниците в учебната визита се обединиха около качества, които лидерът в образователната организация трябва да притежава като организираност, умение да вдъхновява, целенасоченост, екипност, системност в работата, умение за решаване на конфликти, умение за планиране и реализиране на промяната. Като една от ключовите характеристики на ефективния лидер беше посочено способността на директора „да вижда бъдещето”, т.е. да умее да планира стратегически и да създава пред училищната общност визията за развитието на училищната организация така, че тя да вдъхновява и мотивира.

Особен интерес предизвика дискусиата **дали училищният мениджър трябва да има учителски стаж** или той може да е външен за образователния сектор субект и как това се отразява на неговите лидерски умения. Както беше посочено, в повечето държави все още от директора се изисква да има педагогическа квалификация и стаж и дори да продължи с изпълнението на ролята на учител и след назначаването му на директорското място. За повечето от участниците тези изисквания са от ключово значение за ефективното управление на училището с оглед спецификата на неговата дейност и необходимостта на директора на познава работата на учителите в детайли, за да може пълноценно да ги организира, ръководи и мотивира за успех. От друга страна застанаха участниците, които считаха, че училищният мениджър следва да има качествена подготовка в областта на мениджмънта и опит не само в образователния сектор и че това няма пряка връзка с неговите лидерски способности и мениджърска дейност. Като цяло може да се каже, че този въпрос подлежи на продължаващи дискусии и че тепърва ще бъде обсъждан на национално и европейско ниво, както и че неговото решение в голяма степен ще зависи от националните традиции и контекст и националните приоритети и визия за ефективно управление на училищната организация.

Като ключово предизвикателство пред училищният мениджмънт се очерта и въпросът **кой и по какъв начин трябва да осигурява подготовката и квалификацията на училищния директор** и как следва да се организира продължаващото му обучение в контекста на придобиването и развитието на мениджърски умения и лидерски качества. В повечето държави се очертава тенденцията да се изисква бакалавърска или магистърска степен по образователен или училищен мениджмънт. В някои се организират специални обучения за бъдещи или новоназначени директори, които завършват с различен вид документ за придобита квалификация. Особен интерес в тази сфера представлява опитът на Словения, където за заемането на длъжността „директор на училище” се изисква придобиването на лиценз. Той се получава след

преминаването на специално организиран курс към Националната агенция за лидерство в образованието и гарантира, че кандидатът притежава необходимите знания, умения и качества за изпълнението на длъжността в съответствие с националните приоритети и стандарти. Тази централизирана система за лицензиране на училищните мениджъри показва, че длъжността „директор на училище” се възприема като специфична управленска длъжност, за изпълнението на която е необходим особен комплекс от знания и умения и че държавата е тази, която следва да определя дали дадено лице ги притежава или не. Същевременно на другия полюс са държави като Финландия и България, в които задължителен е учителския стаж, а в хода на избора на директор се оценяват качествата и уменията на кандидата посредством изпит или оценъчно интервю.

Като перспектива за бъдещо развитие и бъдещи дискусии в рамките на груповата работа беше поставен и въпроса **„Училищният директор – администратор, мениджър или лидер?”**. Всички участници във учебната визита се обединиха около идеята, че предизвикателствата пред съвременното европейско образование, обществените очаквания към училището и неговото управление като проактивна организация, с маркетингова ориентация на пазара на образователните услуги все повече очертават необходимостта от трансформация на училищния директор не само в ефективен мениджър, но и в ефективен лидер. Тази тенденция съвсем естествено поставя въпросите за квалификацията, подбора и контрола на директора в съвсем нова и различна парадигма и отваря поле за дискусии относно бъдещото развитие на училищния мениджмънт като теория и практика.

В заключение като резултат от пълноценната обмяна на опит и идеи в рамките на учебната визита може да се каже, че въпросите за това какъв трябва да бъде училищния мениджър, как трябва да бъде подготвян за своите функции и какви характеристики трябва да притежава все още подлежат на сериозни дискусии. Тези въпроси ще намират своето решение в съответствие с националните приоритети и концепции за развитието на училището като организация, предоставяща образователни услуги и в унисон с европейските тенденции в тази сфера. Същевременно, необходимо е на национално ниво в България да се преосмисли ролята и функциите на училищния директор и да се отворят вратите за ефективно публично частно партньорство в сферата на неговата подготовка и подкрепа. Това е необходимо да се случи успоредно с утвърждаването на национални стандарти за неговата професионална характеристика. Неизбежните промени в образователната система в България, множеството проблеми, пред които българското училище се изправя, необходимостта от качествено стратегическо планиране и управление на училището и мотивация на персонала за необходимите промени в него поставят с нова сила въпроса за лидера, който всяко училище трябва да има в лицето на своя директор и мениджър. Необходимо е да се търсят оптимални параметри за обли-

ка, който този лидер следва да дава на училищната организация и нейната дейност и за стила на развитие и иновации в училището, който той ще налага чрез индивидуалната си харизма и лидерските си качества и умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Н. Лидерство и стилове на ръководство. Учебно помагало. Междууниверситетски институт по мениджмънт на образованието, София/Амстердам, 2003
2. Балкански, П. П. Карстание (състав.) Христоматия по лидерство и стилове на ръководство, Междууниверситетски институт по мениджмънт на образованието, София/Амстердам, 2003
3. Гюрова, В. Лидерски умения на образователния мениджър, В: „Въпроси на образователния мениджмънт, С. 2009, с. 286-298
4. Гюрова, В. Лидерството в организацията, В: „Въпроси на образователния мениджмънт, С. 2009, с. 76-89
5. Гюрова, В. Теорията на мениджмънта – методологическа основа на организацията и управлението на образованието, В: „Въпроси на образователния мениджмънт, С. 2009, с. 7-21
6. Дракър, П. Мениджмънт предизвикателствата през 21 век. С. 2000
7. Кривирадева, Б. Ръководство и лидерство в социално-педагогическите организации, В: Управление в социалната работа, С. 2008, с. 56-77
8. Маджирова, К. „Теоретически въпроси на профила на ръководителя”, В „Директорът на училището и ефективния мениджмънт, С. 20021 с.6-63
9. Policy and innovation in education. Leadership, Observatory for new technologies and education, September 2005
10. <http://studyvisits.cedefop.europa.eu/>

ЕЛЕКТРОННОТО УЧИТЕЛСКО ПОРТФОЛИО

Динко Господинов

Keywords: teacher portfolio, teacher e- portfolio

Dinko Gospodinov. Teacher e-Portfolio

In the report are presented the main features of d teacher's e-portfolio. It's structure, elements and types are being examined.

През последните две десетилетия учителското портфолио навлезе в широка употреба в образователната практика на много страни. То се използва при подбора на кандидати за свободни учителски работни места, в обучението, при продължаващото образование на учителите, при супервизията и тяхното оценяване. Портфолиото дава възможност за документиране на цялостната професионална дейност на учителите, поради което някои специалисти обозначават учителското портфолио като визитна картичка на учителя и негова професионална автобиография. В някои от щатите на САЩ воденето на учителско портфолио е задължително и структурата и/или съдържанието му са нормативно регламентирани.

Най-често срещаното определение на понятието „учителско портфолио” е на К.Уолф, според когото то представлява „структурирана колекция, илюстрираща най-добре работата на учителя, то съдържа актуални реализации (например планове на уроци, конспекти, работи на ученици). Портфолиото включва рефлексии на учителя върху значението на тези продукции. Още повече, портфолиото е структурирано около ключовите дименсии на обучението: планирането, самото обучение, оценяването и други професионални дейности” [цит.по 1,р.9].

В буквален превод портфолио означава папка с документи. В действителност учителското портфолио представлява също набор от документи, отразяващи дейността на учителя за даден период от време, най-често една учебна година или в определено направление. Повечето изследователи приемат, че то започва да се използва в образователната практика след 1980 г. първоначално в САЩ, а впоследствие и в други страни.

Според носителя, върху който се изграждат учителските портфолия биват на хартиен носител, на електронен носител и от смесен тип. През 90-те години на миналия век доминират портфолията на хартиен носител, но понастоящем в специализираната литература се счита, че в по-голяма степен се използват електронните и по-точно веб-базираните.

Според съдържанието на включените в тях документи учителските портфолия могат да бъдат диференцирани на процесно ориентирани и продуктово ориентирани.

При процесно ориентирани портфолия акцентът се поставя върху документите свързани с процеса на обучение – цели на учителя в обучението, учителска философия, планове на уроци, други планове в областта на обучение, описания на проведени занятия, видеозаписи, анализи и оценки върху учителската ефективност, резултати от оценяване на учениците и др.

Продуктово ориентираното портфолио може да бъде от три разновидности: съдържащо продукти от дейността на учениците, на учителя и хибридно. Продуктовото портфолио показва дейността на учителя и се използва предимно при супервизия и неговото оценяване.

Най-често в литературата се посочват четири основни вида учителско портфолио – преподавателско, портфолио за презентации, портфолио за оценяване работата на учителя и портфолио за професионално развитие. Освен тях се срещат и други разновидности, като кариерно портфолио, портфолио за професионална рефлексия, ресурсно портфолио и др.

В зависимост от достъпа до електронното учителско портфолио то може да бъде със свободен онлайн достъп и без такъв. Свободният достъп позволява и на други учители, на родители и ученици да се запознаят с работата на съответния учител, дава възможност да се извършва обмен на информация и професионален опит между учители от различни училища. Тази възможност се реализира при веб-базираното електронно портфолио, което позволява осъществяването на професионален обмен и на сътрудничество между учителите от различни училища.

Според Х.Берет и Ж.Уилкерсън електронното учителско портфолио:

- представлява колекция от различни и автентични материали за работата на учителя;
- то е широк архив представящ как лицето организира обучението през определен период от време;
- показва как лицето организира рефлексията върху своята професионална практика;
- е създадено за представяне на различни посетители [2].

Съобразно начина на базиране се разграничават компютърно базирано и веб-базирано учителско портфолио. В специализираната литература преобладава становището, че понастоящем ориентацията в теорията и в практиката е към веб-базираното портфолио. То се свързва в най-голяма сте-

пен с възможностите за използване на мултимедия, но освен това поотделно и на текст, графики, звук, видео. Като предимства на уеб-базираното учителско портфолио могат да се посочат:

- ✓ възможност за въвеждане, променяне и съхранение на голям обем от разнообразна информация;
- ✓ възможност за текущо реструктуриране на портфолиото съобразно потребностите;
- ✓ възможност за създаване на бази данни (ресурсно портфолио);
- ✓ възможност да използване на видео и мултимедия;
- ✓ възможност за трансфер и обмен на професионална информация, за ползване на разработки, опит, идеи при посещаване на портфолиа със свободен достъп на колеги и за стимулиране на сътрудничеството между учителите;
- ✓ възможност за непрекъснато актуализиране.

Учителското портфолио може да бъде структурирано по различен начин. В тази насока се срещат два противоположни подхода. Според първия структурирането на портфолиото е въпрос на творческа свобода на учителя. Избирането на начин на структуриране позволява на учителя да прояви творчество и същевременно да демонстрира равнището на своята професионална подготовка. При втория подход, когато воденето на учителско портфолио е задължително, частично или напълно се регламентира неговата структура съобразно действащ нормативен документ, най-често стандарт. Този подход е характерен за някои щати в САЩ.

Гари Гриндберг обособява три типа учителски електронни портфолиа, според начина на тяхното структуриране [3,р.1]:

- с предварително определена структура – организирането на съдържанието е направено преди неговото интегриране в портфолиото;
- структурирано портфолио – структурирането се прави съобразно събраните материали;
- гъвкаво или адаптивно електронно портфолио - структурирането еволюира според материалите.

Проучвайки специализираната литература по проблема за учителското портфолио К.Ейсотие-Бавай обобщава по следния начин възгледите на различните изследователи за целите на учителското портфолио [4,р.10]: професионално обогатяване на учителите, тяхното оценяване, подпомагане на рефлексията върху професионалната практика и ефикасността на обучението, подобряване на самооценяването, оценяване от страна на учителя на теоретичното знание, с което експериментира в своята практика, самооценяване на собствената ефикасност в контекста на класа, в който се преподава, самооценка на компетентностите, оценяване на необходимостта от продължаващо образование съобразно промените на работното място, за презентация на своя-

та и на колегите си работа, представлява средство за педагогическа супервизия и др.

Х.Берет и Ж.Уилкерсън характеризират учителското портфолио по следния начин:

- ✓ портфолиото е ключово средство за развитие на учителя, подпомагащо неговата рефлексивна практика;
- ✓ портфолиото е желателно да бъде споделяно с колеги, защото то е важен източник на творчество, подобно споделяне подпомага взаимната работа в екип;
- ✓ портфолиото трябва да окуражава сътрудничеството между учителите и между учениците и учителите;
- ✓ създаването на портфолиото трябва да е доброволен процес, който не трябва да се използва за оценяване на учителите;
- ✓ разработването на учителското портфолио трябва да бъде подпомагано чрез създаването на нужните условия: примерно осигуряване на време, пари за материали, структура, помещение или улеснения в процеса на създаване на портфолиото [2].

При различните варианти на структуриране на учителското портфолио най-често се срещат четири основни елемента – данни за самия учител (CV, завършено образование, учителска правоспособност и квалификация, сертифициране), дейности в обучението, професионална рефлексия и професионално развитие. Срещат се разбира се и много други варианти на структуриране. Например Д.Стронг и Р.Тюкър посочват следните области на учителското портфолио: обучение, оценяване на учениците, среда на обучение, комуникации и отношения с общностите, професионализъм [4,p.59]

Р.Фейрсен и С.Уецман включват в съдържанието на учителското портфолио следните елементи: философия на учителя, планове на уроци, материали от уроци, фотографии от работа в класа, постижения на учениците, на които учителят преподава, или е тютор, оценяване на учениците, професионални рефлексии, автобиография, комплексна форма (чек-лист) за оценяване работата на учителя, препоръки за учителя, препоръчителни писма, официални документи за образованието на учителя и за неговата учителска квалификация [5,p.92-95].

Отделните материали, които се включват в учителското портфолио се обозначават като артефакти. По отношение на тях в теорията и в практиката се срещат три подхода:

- неструктурирано съдържание на портфолиото – учителят сам преценява какви артефакти да приложи в портфолиото;
- полуструктурирано портфолио – една част от артефактите са регламентирани за задължително включване в съдържанието на портфолиото, за останалите учителят преценява по свое усмотрение;

- структурирано портфолио - този вариант се среща в отделни щати в САЩ, където воденето на портфолио е задължително, а съдържанието му е обвързано в повечето случаи със щатския стандарт за учителска ефективност или за качество на образованието. На основата на този стандарт се регламентира точно кои документи е необходимо да бъдат приложени в портфолиото.

Според Р.Тюкер, Ж.Стронг и С.Герейс артефактът представлява „продукт на обучението, който показва постиженията на учителя” [6,р.25]. Това обаче не е съвсем точно, защото учителското портфолио включва не само материали, свързани с обучението, но и с професионалното развитие на учителите.

Подходящите за включване в учителско портфолио артефакти те групират по следния начин [пак там,р.26-27]:

- ✓ Артефакти произхождащи от учителя: фотожурнал на дейностите в класа, фотографии от дейност в класа, библиографии, текстове, ресурси, документи от работа в клас, видеозаписи и аудиозаписи от провеждане на обучението, описание на обучението, резюмета, план за професионално развитие, възгледи за философията на образованието.
- ✓ Произхождащи от учителя за обучението: учителски средства за оценяване - тестове, въпроси, обратна връзка с учениците, описание на стиловете на обучение, кейс-ситуации използвани в обучението, резултати от изследване дейността на учениците, професионални статии и презентации на учителя, планове на уроци, усъвършенствани планове на уроци, компютърни материали за презентации, план за мениджмънт на класа, образци на комуникиране на учениците с родителите.
- ✓ Продукти на други за учителя: проучвания на родители, проучвания на ученици, интервюта, фокус-групи, наблюдения на ученици върху ученици, писма до ученици, родители, колеги, членове на общности, писма с препоръки, предишни оценки и супервизии на учителя, награди на учителя, статии във вестници за него.
- ✓ Продукти на други за обучението: резултати от оценяване на ученици, образци от дейността на ученици и др.

Разбира се, списъкът на артефактите, подходящи за включване в учителско портфолио би могъл да бъде много по подробен, но посоченото по-горе дава в достатъчна степен представа за неговото съдържание.

Някои от теоретичните разработки за учителското портфолио предлагат не само варианти за неговото структуриране, но и за материалите, които то трябва да съдържа. Например Ж.Диаз-Магиоли предлага следния вариант на учителско портфолио, което се състои от 6 секции. Към всяка секция са посочени материалите, които трябва да се включат в него [7,р.109,фиг.6.4]:

Секции на портфолиото	М а т е р и а л и
Преподаване	<ul style="list-style-type: none"> -дейности, материали, свързани с обучение, оценяване, кюррикулум -уроци и планове на уроци -индивидуализирани учебни планове -протоколи от наблюдения на занятия на други учители -видео и фотографии на дейности
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> -обобщение на индивидуалната учителска философия -теренни бележки -доклади -дневници -учителски платформи за мениджмънт на класа
Професионално развитие	<ul style="list-style-type: none"> -план на учителя за професионално развитие -образци от дейност -резюмета и критика на професионална литература -уместни публикации на учителя -презентации -примери от проекти с участието на учителя -изследователски материали -членство в професионални организации
Оценяване	<ul style="list-style-type: none"> -материали от оценяване на учениците -самооценяване на учителя -административно оценяване на учителя -оценяване на учителя от учениците -оценки на учениците -образци на ученически учебни портфолия -оценяване на учителя по училищни или на училищния район стандарти
Ресурси	<ul style="list-style-type: none"> -лист с подходящи уеб-сайтове -анотирани листове за четене -цитати на училищни лидери -диаграми, фотографии и др. -видео
Училищни общности	<ul style="list-style-type: none"> -кореспонденция на учителя с ученици, родители и колеги -професионално сътрудничество и принос на учителя към училищните общности -участие в протоколни мероприятия

Използването на електронното учителско портфолио създава благоприятни възможности за усъвършенстване планирането на обучението. Включването в съдържанието на портфолиото на документи, като годишно разпределение, планове на уроци, планове за работа с напреднали и изоставащи ученици, на такива със специални образователни потребности позволява осъществяване на неформален професионален контрол над тях от страна на колегите, обмяна на идеи и на опит. Това е твърде полезно, защото в традиционната образователна практика в нашата страна тези документи обикновено се контролират формално само от страна на ръководителите на училищната администрация. Същевременно онлайн достъпът до портфолиото създава условия за външен и вътрешен бенчмаркинг на добри практики в областта на обучението, за преодоляване на слабости и пропуски.

Едно от направленията, в които използването на учителско портфолио оказва силно положително влияние е професионалната рефлексия. Критичната равностметка върху постигнатите резултати, анализът на собствената професионална практика и сравняването и с тази на други учители също допринасят както за личното професионално усъвършенстване, така и за постигането на по-добри резултати в обучението.

В специализираната литература се приема, че учителското портфолио е твърде полезно за професионалното развитие на учителите. Благоприятно влияние в тази насока оказва включването в портфолиото на материали, отразяващи участието на съответния учител в квалификационни курсове, в осъществяването в училище организационно обучение, материали от професионалния печат с коментари върху тях, разработени собствени материали, анализи и коментари върху експериментирането в собствената практика, търсене, проучване и прилагане на добри практики и др.

Уеб базираното учителско портфолио позволява извършването на бърз оперативен контрол и на супервизия, което спомага за отстраняване на пропуските и за търсене на възможности за постигане на по-високи трудови резултати.

Една от разновидностите на електронното учителско портфолио е колективното електронно портфолио, или както още често се нарича – екипно портфолио. То се води от група (екип) от учители, извършващи съвместна дейност. Портфолиото се използва за подпомагане на планирането и реализирането на съвместната дейност, а също и за нейното оценяване. Работата с колективното портфолио изисква съгласуването и установяването на правила относно неговото структуриране, подбирането на материали, тяхното качване, променяне и сваляне от портфолиото. Такъв тип портфолио би могло да включва планове за работа на екипа, различни материали, свързани с работата, отчети, доклади, анализи, оценки и др.

Ресурсното онлайн учителско портфолио изпълнява ролята на база данни. Особено е подходящо за използване в областта на организационното

обучение в училище, където твърде често се среща дефицит от професионално литература. То би могло примерно да съдържа:

- книги, статии, други материали, публикувани в интернет;
- критични анализи върху тях;
- доклади, анализи, реферати, изследвания и други материали разработени от учителския екип;
- проучвания върху добри практики;
- материали отразяващи експериментиране в собствената професионална практика;
- полезни интернет адреси.

Ресурсното учителско портфолио създава възможност за съхраняване на необходимата за професионалното развитие на учителите информация, за структурирането и по начин позволяващ нейното удобно ползване. То подпомага съвместната дейност между учителите, за развитието на професионалното сътрудничество между тях, за обмяната на опит и за развитието на образователната практика.

В практиката по управление на човешките ресурси в училище в нашата страна учителското портфолио намира ограничено приложение. Една от причините за това е недостатъчната информация за него в специализирания педагогически печат. Използването на електронното уеб-базирано учителско портфолио би могло да допринесе съществено за подобряване на планирането на обучението, за подобряване на учителската ефективност. Особено полезно би могло да бъде в работата в областта на организационното обучение на персонала в училище.

ЛИТЕРАТУРА

1. Eyssautier-Bavay,C. Le portfolio en education – concept et usages. Universite Joseph Fourier – Grenoble 1. –www.isdm.univ-tln.fr
2. Baret,H.,J.Wilkerson. Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches – <http://www.educause.edu/>
3. Greenberg,G. The Digital Convergence: Extending the Portfolio Model. –Educause Review, 2004, № 4. – <http://www.educause.edu/>
4. Stronge,J.,P.Tucker. Teacher Evaluation. Larchmont, 2003, Eye On Education.
5. Feirsen,R.,S.Weitzman. How to Get the Teaching. Sterling, 2004, Stilus Publishing
6. Tucker,R.,J.Stronge, C.Gareis.Handbook on Teacher Portfolio. Larchmont, 2002, Eye On Education.
7. Diaz-Magioli,G. Teacher-Centered Professional Development. Alexandria, 2004, ASCD.
8. Dufays,J.-L.,F.Thyryon. Reflexite et ecriture dans la formation des enseignants. Louvain, 2004. Presses universitaires de Louvain.
9. DiMarco,J.,Web-Portfolio – design and application. Hershey,2006, Idea Group Publishing

МОДЕЛ ЗА РАЗРАБОТВАНЕ НА ПРАКТИКО-ПРИЛОЖНО ЗАДАНИЕ ЗА ОРГАНИЗИРАНЕ НА КУРС ЗА ОБРАЗОВАНИЕ НА ВЪЗРАСТНИ В РАМКИТЕ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО „АНДРАГОГИЯ” В СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”

Ваня Божилова^[1]

Key words: andragogy, adult learners, adult education

Vania Bojilova. Model for the development of practical application for task organizing a course on adult education within the training "Andragogy" in Sofia University "St. Kliment Ohridski"

The article is focused on the teaching – learning process in university subject "Andragogy". There are two main accents – theoretical basis of students' learning and a model for planning and delivering a practical course for education of adults. The model gives ideas how to design educational course in 13 steps.

Като част от университетската подготовка на кадри за сферата на образованието, проблематиката в областта на образованието на възрастни се утвърждава като направление в рамките на различни педагогически специалности и като самостоятелна учебна дисциплина, позната под наименованията „Андрогогия” или „Андрогогика”^[2]. Пример за това е бакалавърската програма на специалност „Педагогика” на СУ „Св. Климент Охридски”, където курса по „Андрогогия” е задължителен и е част от общата, фундаментална подготовка на бъдещите учители. В стартиралата през 2008 г. нова педагогическа специалност „Неформално образование” единият от подмодулите от базовата подготовка на учащите е пряко насочен към образованието на възрастни – „Неформално образование за възрастни”. В тази специалност проблематика-

[1] Авторът е преподавател по „Андрогогия”, „Методически изисквания към обучението на възрастни” и „Интеркултурни и мултикултурни проблеми в образованието на възрастни” във Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски”.

[2] Използването на два термина – *андрагогия* (В. Гюрова) и *андрагогика* (П. Петров, М. Атанасова, Я. Тоцева) се наблюдава сред българските теоретици и изследователи на образованието за възрастни. Смесово между тях няма разлика. По-подробно виж: Гюрова, В. (1998) Андрогогия, София; Петров, П., М. Атанасова (2003) Образованието и обучението на възрастните. Актуални проблеми, София; Тоцева, Я. (2001) Проблеми на образованието на възрастните, Шумен.

та в областта на образованието на възрастни е част от учебното съдържание по различни учебни дисциплини, извън базовата подготовка по „Андрогогия” като: „Методически изисквания към обучението на възрастни”, „Ограмотяване на възрастните”, „Образование за възрастните през свободното време”, „Интеркултурни и мултикултурни проблеми в образованието на възрастни”, „Дистанционно образование за възрастни”, „Оценяването в образованието за възрастни” и др. (по: СУ „Св. Климент Охридски”, Факултет по педагогика, Справочник 2010, София, 2010, 51–53).

Появата на самостоятелни учебни направления (модули, профили и др.) в областта на образованието на възрастни е показател за нарастващия интерес към тази проблематика. Той е детерминиран не само от процесите на диференциация на познанието в областта на образованието, но също така и от съвременните тенденции в икономическото, социалното и културното (обществено) развитие, които повишават чувствителността към използването на различните възможности на заобикалящата среда за образование на възрастни. „На него (образованието на възрастни – *доп. мое*) до голяма степен се приписва мисията да създаде условия за преодоляване на сериозните последици от бедността, безработицата, неграмотността. По-високата производителност на труда се обвързва с образователната и културната активност на възрастните, която е резултат от полученото образование и от прилагането на опита, знанията и уменията, придобити извън образователната система”[(Божилова, В., 2011, с. 45)]. Затова вниманието към подготовката на кадри за системата за образование на възрастни днес нараства. Принос в това отношение има и обучението по „Андрогогия” в СУ „Св. Климент Охридски”.

Курсът по „Андрогогия” за студентите от педагогическите специалности е насочен към формиране на знания и умения за планиране, организиране и провеждане на образователни програми за възрастни учащи се. Той е теоретико-приложен курс, с голяма практическа насоченост. Обучението на студентите има за цел да формира умения за анализ на различни концепции, модели и системи, приложими в образованието на възрастни и за разработване на проект на курс за образование на възрастни (практическа задача). Осъществяването на това практико-приложно задание се базира на:

1. теоретико-аналитична работа върху базисните предпоставки и условия за обучение на възрастните;
2. запознаване с модел за разработване на курс за образование на възрастни и неговото прилагане в пряката учебна работа.

Основа за теоретико-аналитичната работа на студентите са идеите на М. Knowles за спецификата на възрастните като учащи се и за основните елементи на процеса на тяхното обучение и средата на учене. М. Knowles се приема за „баща на андрагогията”^[3] и представител на едно от теоретичните

[3] За първи път в англоезичната литература терминът андрагогия се използва от Е. Lindeman и М. Anderson в тяхна съвместна публикация през 1927 г. Там авторите определят своята ориентация като андрагогическа. По-подробно виж: Lindeman, E. C. and Anderson, M. (1927) Education Through Experience. An interpretation of the methods of the Academy of Labor, Frankfurt-am-Maine, Germany. New York: Workers' Education Bureau Press Inc.

направления в образованието на възрастни, основаващо се на характеристиките на възрастните [Гюрова, В., 1998]. За автора, възрастните учат различно от децата, те се саморъководят и очакват да поемат отговорност за решенията, които взимат. Затова образованието на възрастни изисква изграждането на приятелски и неформален климат за учене, гъвкавост (приспособимост) на процеса, използване на опита на учащите и ангажираност на учащите и преподавателите в учебния процес.

На въпроса как учат възрастните и какво ги разграничава от децата Knowles посочва следните *отличителни особености на възрастните*:

- ✓ те имат потребност да знаят защо трябва да учат;
- ✓ те имат потребност да учат като експериментират;
- ✓ те подхождат към ученето като към решаване на проблем;
- ✓ те учат най-добре, когато това, което учат, е значимо за тях в момента [по: Knowles, M., 1984, p. 10].

От гледна точка на практиката това означава, че при обучението на възрастни фокусът е в голяма степен върху изследване (проучване) на опита на учащите, поставянето им в ситуация да го осмислят и използват при изпълнение на конкретна учебна задача, прилагането на интерактивни методи, които стимулират учащите да експериментират в процеса на обучение и открояване на практическата значимост на наученото. Това променя и ролята на обучаващия – от даващ, осигуряващ нова информация, към подкрепящ, насочващ и подпомагащ учащите се в търсенето, проучването, изследването, анализирането и осмислянето на информацията.

Друга идея на Knowles, която служи като опора на теоретико-аналитичната работа на студентите в обучението по „Андрагогия” са *основните допускания за характеристиките на възрастните учащи*:

- Аз-концепция – степента, в която личността е съзряла, и нейното придвижване от позиция на зависимост в ученето към самонасоченост на ученето.
- Опит – зрялост на личността да акумулира придобития опит и да го използва като ресурс за учене.
- Готовност за учене – зрялост на личността, при която готовността за учене се определя от приоритетите (задачите) на развитие на нейната социална роля.
- Ориентация към ученето – зрялост на личността да търси приложимостта на знанието, на наученото веднага (а не отложено във времето) и промяна на ориентацията на ученето: от предметно-центрирано към проблемно-центрирано учене.
- Мотивация за учене – зрялост на личността, при която мотивацията за учене е вътрешна [Knowles, M., 1984, p. 12].

До познанието за тези характеристики студентите достигат чрез групова работа, базирана на сравнителния подход между особеностите на децата

като учащи и особеностите на възрастните като учащи. Това им позволява в голяма степен да открият някои от основните принципи при обучението на възрастни, а именно:

- ✓ Възрастните трябва да бъдат включени в планирането и оценяването на тяхното обучение.
- ✓ Опитът (включително допуснатите грешки) е основа за учебните дейности.
- ✓ Възрастните имат по-голям интерес към изучаването на предмети, които са тясно свързани с тяхната работа или личен живот.
- ✓ Ученето на възрастните е проблемно-центрирано, а не съдържателно-ориентирано (пак там).

Познаването на особеностите на възрастните като учащи и принципите на обучението са основата за осмисляне на *технологията на обучението*. На този етап студентите се запознават с андрагогическия подход на Knowles, който описва седем етапа (стъпки) на процеса на обучение на възрастните:

1. изграждане на климат на сътрудничество;
2. създаване на механизми за съвместно планиране;
3. проучване и диагностика на потребностите и интересите на учащите;
4. формулиране на учебните цели на базата на диагностицираните потребности и интереси;
5. определяне на дейности за постигане на целите;
6. изпълнение на планираното чрез използване на подходящи методи, материали и ресурси;
7. оценяване качеството на придобития учебен опит чрез повторна диагностика на потребностите от по-нататъшно учене (пак там).

Тези етапи стават отправна точка за планирането и организирането на курсове за възрастни учащи, независимо от спецификата на учебното съдържание.

Да се разработи конкретен курс за образование на възрастни е основната практическа задача в обучението по „Андрогогия”, която следва теоретико-аналитичните задачи за очертаване на спецификите на възрастните като учащи се и на процеса на тяхното обучение. За целта студентите се запознават с **модел за разработване на курс за образование на възрастни**.

Моделът се състои от 13 основни елемента, които ще представим накратко надолу в изложението.

Първият елемент от проекта на курс за образование на възрастни предполага да се осмисли *наименованието на курса*. Това е процес на идентификация на планираното обучение с определена предметна и съдържателна област и неговото представяне. Познати са три начина за представяне на курс за обучение на възрастни:

- описателно представяне, което е пространно и може да дава информация за областта (сферата) на обучението, за целевата група (хората, които ще се обучават), за нивата (степените) на обучението и др.;
- тематично представяне – дава обобщена информация за областта (сферата) на обучение;
- „рекламен образ на курса” – не насочва пряко към тематиката на обучението, а по-скоро има за цел да провокира, да създаде общо смислово поле на курса.

Задачата на студентите е да представят различни варианти на наименование на курса, който разработват, като приложат и трите начина за идентифициране на планираното обучение.

Вторият елемент е „организатор на курса”. На този етап работата е насочена към:

- ✓ определяне и представяне на институцията (учебно заведение, фирма, образователен център и др.), която организира обучението. Това изисква изследователски умения за събиране на информация относно: кога е създадена организацията, кои са основните ѝ сфери на дейност, опит в т.ч. и какъв опит има в образованието на възрастни, какъв е нейния кадрови потенциал и др.
- ✓ определяне и представяне на организации и институции, които подпомагат, осигуряват подкрепа за успешното протичане на обучението. Могат да бъдат описани конкретните фирми и организации и реалната помощ, която предлагат (например, предоставяне на зала за обучение; издаване на сертификат, удостоверение, диплома; осъществяване на външна експертна оценка и др.). Посочва се вида на договора, който е сключен с всяка една организация – договор за сътрудничество и партньорство, договор за осъществяване на конкретна услуга, договор за материална помощ, договор за дарение и др.
- ✓ определяне и представяне на институцията, която гарантира качеството на осъществявания учебен процес и често съдейства за издаването на (или издава) легитимен документ за завършване на курса.

Третият елемент на проекта за курс са целите и задачите на обучението. Целта на курса трябва да бъде конкретна и измерима, а задачите да операционализират целта до равнището на конкретни знания и умения, които ще придобият учащите. В помощ на дефинирането на цели и задачи може да се използва таксономията на Б. Блум^[4].

[4] За таксономията на Б. Блум – виж по-подробно Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова (2006). Приключението учебен процес, София

Четвъртият елемент е целевата група на обучението (хората, които могат да се запишат за обучение). За да бъде определена целевата група предварително се обмислят конкретни критерии за подбор, например:

- наличие на определено равнище на образование;
- наличие на допълнителна квалификация или преквалификация;
- наличие на конкретни умения – владее на език, компютърни умения, специфични умения (например, за боравене с дадена техника, умения за управление на моторно превозно средство и др.);
- наличие на умения за работа в екип, комуникативни умения, умения за решаване на проблеми, умения за справяне с конфликтни ситуации, умения за управление на стреса и др.

Точното дефиниране на целевата група на обучението се съпътства с *определяне на условията и изискванията към подбора на учащите.* Това е *петият елемент* на проекта на курс .

Подборът на курсистите включва определяне на:

- необходимите основни документи за записване в курса;
- допълнителни документи като: медицинско свидетелство, свидетелство за съдимост и др.

Изискваните документи трябва да са съответни на посочените в четвъртият елемент условия. Например, ако е посочено като условие да се владее даден език на определено ниво е необходимо да бъде поискан документ удостоверяващ владенето на езика на даденото ниво или да се предвиди процедура за установяване наличието на това умение – тест, интервю и др.

Важна част от точното определяне на условията за записване в курса е изработването на процедури за установяване наличието на изискваните от курсистите умения – процедури по подбор на кандидатите за курса – интервю/събеседване, тест, попълване на мотивационен въпросник, решаване на казус и др.

Съдържателна част от този елемент на проекта е определянето и посочването на място и време за провеждане на процедурата по подбор и за записване в курса – точен адрес и координати за връзка.

Шестият елемент от модела за разработване на курс за образование на възрастни е *рекламата на курса*. В тази част всеки от учащите планира и създава модел на рекламен материал по избор – брошура, дипляна, листовка/флаер, видео-презентация, постерна презентация, телевизионна реклама, радио-реклама и др. Обосновава се как ще се осъществява рекламирането – честота, продължителност, място на рекламиране.

Следващ основен компонент е *продължителността на курса*. На този етап от работата учащите представят общата продължителност на курса в учебни часове и седмичното разпределение на часовете. То се оформя в график на обучението. На табл. 1 е представен модел за изработване на график на

обучение, в който се посочват – формата на обучение, времето от седмицата и точното време на провеждане на занятията.

Табл. 1

Форма на обучение	Ден от седмицата	Време на провеждане
Вечерна	Понеделник	от 19.00 до 21.00
	Сряда	от 19.00 до 21.00
Съботно-неделна
Целодневна
Интензивна

Седмичното разпределение на часовете (седмичният график) може да включва и информация относно: дати за провеждане на всяко от занятията в учебната програма, наименованието на всяка от темите от учебната програма за съответния ден от обучението, името на лектора (ако темите от учебната програма се преподават от екип от лектори) и др. Допълнително може да се посочи и продължителността на едно учебно занятие (в минути) или на всяко учебно занятие, ако продължителността му е различна, както и времето за почивка между занятията или между отделните теми.

Осмият основен компонент на проекта е планирането и разработването на учебната програма. На този етап учащите обмислят какъв е оптималния брой на курсистите в една група и какъв е общия брой на групите за обучение. Те изготвят тематичен план (програма) на обучението, който съдържа всички учебни теми и следната информация по всяка тема:

- ✓ цели и задачи;
- ✓ методи на обучение;
- ✓ необходими средства и ресурси (учебни материали);
- ✓ какво и как се оценява;
- ✓ продължителност (време);
- ✓ бележки – алтернативи (варианти) за провеждане на занятието.

Важна част от представянето на учебната програма е оценяването на постиженията на учащите (резултатите от обучението). За целта се посочват критериите, формите и методите за оценяване.

Описването на материалната база на обучението е деветият компонент на проекта. То включва информация за:

- общата материална база – сграда, учебни помещения (учебни лекционни зали, мултимедийни кабинети, ресурсни зали, лаборатории, зали за практически занятия и др.), други помещения, в помощ

на учебната работа (библиотеки, читални, зали за отдых и др.); техника (шрайб-проектор, мултимедиен проектор, компютър, ксерокс машина и др.), оборудване (бяла дъска, видео-стена, интерактивна дъска и др.).

- учебните материали:
 - ✓ общи – на разположение на всички курсисти
 - ✓ индивидуални – с които разполага всеки един курсист – напр. бележник, учебник, компютър и др.
- мястото на провеждане на обучението – точен адрес и координати за връзка.

При представянето на този компонент учащите имат възможност да приложат материали за визуализиране – скици, снимки, видео-материали и др.

Десетият компонент от проекта съдържа информация за начина на завършване на курса. Посочва се какъв документ ще получат курсистите след успешно преминаване на процедурите по оценяване на постигнатите учебни резултати. За да могат да аргументират своя избор учащите се запознават с действащата в страната нормативна уредба за издаване на документи в сферата на образованието. Друга задача е да посочат как се гарантира легитимността на документа, който се издава след приключване на обучението. В помощ на учащите са различните документи и материали, съдържащи се на интернет страницата на Националната агенция за професионално образование и обучение (НАПОО), която лицензира както организациите, предлагащи образователни услуги, така и учебните програми, по които се води обучението.

Представянето на обучаващия (преподавателския) екип е следващият основен компонент. В проекта на курс може да се даде информацията относно:

- ✓ общия брой на преподавателите с кратка информация за всеки един от тях за професионалната област, в която работи и основната му месторабота, за професионалния му опит – стаж, специализации, постижения, опит в обучението на възрастни и др.
- ✓ обща характеристика на преподавателския подход – методи на обучение, характер на взаимоотношенията в учебната работа, осигуряване на постоянна обратна връзка и др.

Дванадесетият компонент от проекта е финансирането на курса. В рамките на този компонент учащите представят:

- таксата за записване в курса и какво включва тя (напр. ползването на учебник, брой ксерокопия учебни материали, ползването на ресурсен кабинет и др.)
- начина на заплащане на таксата – еднократно цялата сума, чрез валчерна система, чрез разсрочено плащане, по банков път и др.

Разработват се разгърнат и общ финансови планове.

Разгърнатият финансов план съдържа информация за източниците на приходи за курса (от такси, от субсидии, от дарения, от субвенции, немате-

риални приходи, собствени приходи и др.) и за планираните разходи (за хонорари, за учебни материали, за комуникация, за наеми и / или режимни разходи, за реклама, за издаване на документ за завършване на курса, за отчисления за други организации и др.). Приходите и разходите могат да бъдат представени поотделно в самостоятелни таблици, като се посочва конкретния приход / разход, стойността му в лева и процентното му съотношение от общата сума на приходите / разходите за обучение.

Общият финансов план съдържа информация за общата сума от приходите, разходите и баланса като разлика между тях.

Последният компонент на проекта е *оценяването на ефективността на курса*. Като основен метод за оценяване ефективността на курсовете в образованието на възрастни се използва анкетирането. Затова учащите имат за задача да разработят анкетна карта, която включва въпроси за оценка на:

- ✓ съдържанието на обучението – количество, качество, достъпност, актуалност, системност, доколко предизвиква интерес, полезност, практическа приложимост, доколко изисква активност от страна на учащите и др.;
- ✓ начина на преподаване – цялостен преподавателски подход, език и стил на преподаване, поведение на преподавателя пред аудиторията (курсистите), методи на преподаване и др.
- ✓ цялостната организация на курса – вида на учебните материали, формата на обучение, начина на рекламиране на курса, материалната база и др.

Оценка на ефективността на курса могат да направят курсистите, преподавателите или външни експерти. В зависимост от това кой ще оценява се изработва съответната анкетна карта. Учащите трябва да обмислят допълнително дали и как ще приложат т.нар. отложена във времето оценка. Тя се провежда обикновено 3 до 6 месеца след приключване на курса и може да се осъществи чрез методите на телефонното интервю или анкетирането по пощата.

Освен детайлно описание на основните компоненти на курс за образование на възрастни учащите имат възможност да изработят и приложения. Те могат да съдържат допълнителна информация, която да изяснява и онагледява съдържанието на всеки един от компонентите. Такива примерни приложения могат да бъдат:

- кратка допълнителна информация за фирмата организатор на курса;
- рекламен материал;
- график на обучението (особено ако обучението е в няколко модула и всеки модул има собствено разпределение);
- образец на документ за завършване на курса;
- визуализирана информация относно материалната база (снимков или илюстративен материал) – изглед на учебните зали, учебните лаборатории и др.

- допълнителна информация за всеки от преподавателския екип и снимки на преподавателите и др.

Представеният модел за разработване на практико-приложно задание за организиране на курс за образование на възрастни е един от пътищата за запознаване на студентите със стъпките за организиране на учебен курс, както и за формиране на реални умения у тях да изследват пазарната образователна среда, да проучват образователни потребности, да планират обучение, да изграждат рекламна стратегия, да оценяват ефективност. Допълнени с реална практика в организации за образование на възрастни тези умения могат да се развият по посока на тяхното концептуално конкретизиране и професионализиране.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Божилова, В.** (2011). Придобиване и валидиране на компетентности при възрастните, Екс-прес, Габрово.
2. **Гюрова, В.** (1998) Андрагогия, София
3. **Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова** (2006). Приключението учебен процес, София
4. **Петров, П., М. Атанасова** (2003) Образованието и обучението на възрастните. Актуални проблеми, София
5. **СУ „Св. Климент Охридски”**, Факултет по педагогика, Справочник 2010, София, 2010
6. **Тоцева, Я.** (2001) Проблеми на образованието на възрастните, Шумен.
7. **Knowles, M.** (1984) *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. **Lindeman, E. C. and Anderson, M.** (1927) *Education Through Experience*. An interpretation of the methods of the Academy of Labor, Frankfurt-am-Maine, Germany, New York: Workers' Education Bureau Press Inc.

ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ПРЕХОДА ОТ ЮНОШЕСТВО КЪМ ВЪЗРАСТНОСТ

Зорница Ганева

Keywords: emerging adulthood, identity development, culture

Zornitza Ganeva. Main Characteristics of Transition from Adolescence to Adulthood

Emerging adulthood is proposed as a new conception of development for the period from the late teens through the twenties, with a focus on ages 18-30. A theoretical background is presented, How emerging adulthood differs from adolescence is explained. Finally, a cultural context for the idea of emerging adulthood is outlined, and it is specified that emerging adulthood exists only in cultures that allow young people a prolonged period of independent role and exploration during the late teens and twenties.

През последните десетилетия се наблюдават съществени промени в живота на младите хора както в България, така и в световен мащаб. През 70-те години на XX век средностатистическият млад човек на около 21-годишна възраст вече е създал собствено семейство или е на път да създаде, грижи се за новороденото си дете или го очаква, приключил е или е на път да завърши образованието си и има постоянна работа. Младите хора от „онова време“ по-растват бързо и правят сериозни избори за бъдещето на своя живот на относително ранна възраст. Днес животът на типичния млад човек на около 21-годишна възраст е много различен – бракът и поемането на ролята на родител са отложени средно с около 5 години и повече, образованието продължава още около 6 години и повече, а заеманата работна позиция обикновено често се променя, защото той търси и намира освен добре платена работа, но която му носи и лична удовлетвореност.

Какви са основните характеристики на **прехода от юношество към възрастност**? С какво се отличава периодът на юношество от навлизането в света на възрастните? Кои са най-важните критерии, които определят статуса на възрастен? Те универсални и общовалидни идеи в човешкото развитие ли

са или се обуславят от конкретна културна и социална среда? Именно на отговорите на тези въпроси е посветена настоящата статия.

Като стъпва на емпирично проведени изследвания основно в САЩ Дж. Арне [Arnett, 2000; 2004] разработва теория, която характеризира развитието на младите хора между 18 и 30-годишна възраст, които излизат от юношеството и са на прага, но все още не са влезли в периода на възрастност. Процесът на навлизане във възрастност е продължителен и постепен. Той **започва от около 18-годишна възраст, продължава до около 30-годишна възраст** и следва предходния период на юношество, който обхваща от около 10 до 18-годишна възраст. Според автора **5-те основни характеристики** на този самостоятелно обособен период от развитието на личността, които го отличават от периода на юношество са следните:

1) Това е възраст на **активно изследване на идентичността** като се експериментира с различни възможности *в интимния и професионалния живот*. Време, през което младите хора търсят и намират отговор на въпроса „*Кой всъщност съм аз?*” и какъв вид живот на възрастен биха желали да водят в интимната и професионалната сфера. В търсене на подходящия партньор младите хора си задават въпроса „*Това ли е човекът, с който бих желал да споделя живота си?*”. За разлика от периода на юношество, когато любовните отношения са единствено за забавление и отмора, младите хора вземат решение за съвместно съжителстване с партньор преди брака. Една от основните задачи, които те си поставят е не само да намерят стабилен брачен партньор, а „сродна душа”, някой, който би допълвал собствената им идентичност.

Преходът от юношество към възрастност е също така време за проба на различни образователни и трудови възможности с цел откриване на удовлетворяваща професия, която изразява собствената идентичност. Както към интимния, така и към професионалния живот, очакванията на младите хора по правило са *високи*.

2) Това е възраст на **нестабилност и несигурност**, на бърза промяна в социалния статус и взетите решения. По време на изследване на собствената идентичност младите хора често сменят посоката на своето развитие. В търсене на идеалния партньор, „сродна душа” и вдъхновяваща професия те сменят своите интимни приятели, заеманата работна позиция и образованието, което са избрали. Голяма част от тях вече не живеят със своите родители, а с партньор, с приятели или самостоятелно. Честите промени в живота на младите хора в търсене на „сродна душа” и удовлетворяваща работа са вълнуващи поради предлаганото разнообразие, но също така те са стресиращи, неприятни, когато не са по тяхна инициатива и като цяло нелеки за преживяване.

3) Това е възраст, в която човек е **фокусиран върху собствената си личност** и не е обвързан със задължения към значимите други. Неговият живот не е структуриран от задължения и изисквания към различни социални институции и той се наслаждава на усещане за свобода. Децата и юношите

имат задължението да ходят на училище всеки ден, а останалата част от деня е структурирана от техните родители и/ или други възрастни. Обикновено животът на възрастните се обуславя от задълженията му към работодателя и членовете на семейството. В този смисъл младите хора в преход между юношество и възрастност имат голяма свобода да избират как да живеят. Често те след като завършат средното си образование отделят време за пътуване по света, за да прекарат своята ваканция или за сезонна работа.

Пътешествията на младите хора във възрастта, в която са най-насочени към себе си имат своята история. През XIX век в лоното на Романтизма в Германия идеалът е младите мъже преди да навършат 20 години да имат период посветен на пътувания и изследване на собствената личност преди да се обвържат и да поемат задълженията на възрастните – *wanderschaft* или *wanderjahr*. Аналогично във Великобритания много младежи от висшето общество се наслаждават на „обиколка на континента” или „обиколка на Европа” преди да навлязат в дългосрочни роли характерни за възрастните. Подобен опит с пътешествия в различни страни е приоритет на младите мъже от елита, тъй като на младите дами не е разрешено да пътуват непридружени, а само в компанията на приятели или членове на семействата. В наши дни обаче подобен период на пътувания могат да си позволят както младите момичета, така и момчетата.

Процесът на фокусиране в себе си е необходимо да се различава от качества като егоизъм и/ или егоцентризъм, които често се приписват на хората в преход между юношество и възрастност. Те са в по-ниска степен егоисти от юношите и по-често анализират социалната ситуация от гледна точка на другите хора. Това е една от причините по-голямата част от тях да се разбират по-добре със своите родители в сравнение с времето, когато са били юноши. Те вече са се научили да разбират своите родители като личности, със своите житейски цели и потребности, за това и не ги осъждат строго, а ги оправдават в изборите, които са направили.

4) Младите хора имат усещането, че са **в преход**, сякаш са по средата между два периода, защото те вече не са юноши, но все още не са навлезли в света на възрастните. Като цяло изследваните млади хора отдават малко значение на традиционните критерии за възрастност като завършване на средно образование, започване на работа на пълен работен ден и влизане в ролята на родител/ поемане на родителски задължения. За тях 3 основни маркери, които посочват, че са от значение за навлизането в света на възрастните са: *поемане на отговорност за собствената личност, вземане на независими самостоятелни решения и независимост на джоба (финансова независимост)*. Наблюдава се ясно изразена *тенденция от отдаване на значение на външни критерии, важни за общността, към индивидуалистични, вътрешни, значими за развитието на личността*.

5) Това е възрастта на **възможностите** и оптимизма за промяна на собствения живот във всяка желана посока. Разглежданият период е време на големи надежди, защото малко врати са плътно затворени и всички мечти са сякаш осезаемо „живи”. Мечтите не са подобни на юношеските „да стана актьор или рапър”, а те вече са реалистични, осъществими, „земни” като откриването на „сродна душа” с цел споделяне на живота и вдъхновяваща работа, която съответства на идентичността.

Развитието на личността прави възможна реализацията на жизнените планове, които служат за пътеводител в периода между юношество и навлизането във възрастност. Според множество психолози основана развитийна задача на младите хора около 20-годишна възраст е **дефинирането на Мечта**, която е оптимистичната представа за това какъв желаят да бъде животът им като възрастни. Преходът от юношество към възрастност е време на разнообразни възможности, на експериментиране на различни жизнени сценарии, когато е възможно да се избере различно бъдеще [Arnett, 2004].

За днешните млади хора пътят от юношество до достигане на възрастност е доста по-дълъг в сравнение с отминалите десетилетия. В този възрастов период те основно изследват предоставените им възможности както в личен, така и в професионален план като постепенно правят своите избори и вземат решения за по-нататъшния си живот. В научната литература свободата да се изследват различни житейски варианти и перспективи е описана като „*период на големи надежди и мечти*” [Arnett, 2004]. Въпреки това обаче съвременните млади хора изпитват чувство на неопределеност и несигурност във висока степен, обърканост в социалните роли, в които предстои да влязат и имат големи страхове.

В проведени редица емпирични изследвания с тинейджъри в САЩ [Arnett, 1994; 1997; 1998; 2000] учените дефинират следните **3 групи характеристики (маркери)**, които бележат **навлизане в света на възрастните**:

1) *биологични* – достигната конкретна биологична възраст, ръст, тегло, биологична способност за репродукция, достигната биологична възраст за легално притежание на шофьорска книжка или за разрешение за приемане на алкохол.

2) *социологични* – поемане на разнообразни социални роли като сключване на брак, създаване и отглеждане на собствено поколение, самостоятелно съществуване и работа на пълен работен ден.

3) Към разгледаните външни и социологични характеристики учените добавят и способността за *грижи и закрила на членовете на собственото семейство* и домакинство.

Изследователите описват и **2 психологични аспекта**: 1) **пик (кулминация) в процесите на отделяне и индивидуализиране** [Arnett, 2001], който включва способността за зряла дискусия с родителите, да се вземат независими самостоятелни решения и да се полагат грижи за

собствената личност и 2) достигната **емоционална зрялост**, която предполага контрол над импулсите, възприемане на перспективата на другия в широта, надхвърляне на собствената гледна точка и поемане на отговорността от последствията от собствените действия. Емоционалната зрялост се проявява в отговорно и съзнателно поведение на спазване на общоприетите норми като нешофиране след употреба на алкохол в нетрезво състояние или използване на контрацептиви с цел избягване на нежелана бременност.

В България е изследван специфичният възрастов профил на младите хора между 18 и 29-годишна възраст като се прилага българската адаптация на Индикатора за психологичен тип на Майерс и Бригс (*MBTI*) [Пенчева & Папазова, 2009]. Получените резултати потвърждават „идеята за обособяване на отделен възрастов период, наречен възникваща зрялост”.

Теоретични основи на прехода от юношество към възрастност

Теорията за младите хора в преход между юношество и възрастност, която представя Дж. Арне се основава на **научните разработки на Ерик Ериксън** [Erikson, 1950; 1968]. Въпреки че в своята теория за човешкото развитие и жизнения път не обособява като отделен самостоятелен разглеждания период, той говори за *удължаване на юношеството*, което е типично за индустриалните общества и държави, за *психосоциален мораториум*, през който преминават младите хора от тези държави, когато те свободно експериментират различни социални роли, търсят и откриват своето място в различни ниши в обществото [Erikson, 1968]. В този смисъл Ериксън отдиференцира период от човешкото развитие без да го назовава, през който обвързването и поемането на отговорности характерни за достигането до възрастност не са приоритет за младите хора.

Друга теоретична основа за разглеждания период са проведените **научни изследвания от Даниел Левинсън** [Levinson, 1978]. Той интервюира зрели хора в средата на жизнения цикъл като ги моли да опишат своите по-ранни години. Като се основава на събраната информация авторът представя теория, която обхваща възрастта между 17 и 33 години, която я нарича *„нова фаза в развитието”* – *„novice phase”*. Като основна задача на този период от живота той определя придвижването и ставането на част от света на възрастните и изграждането на стабилна жизнена структура. Според Левинсън докато трае този процес младите хора претърпяват много промени и се чувстват нестабилни докато направят своите избори измежду различни възможности в интимния и професионалния живот. Авторът признава, че теорията му за „новата фаза в развитието” е подобна на описаната от Е. Ериксън за експериментирането с различни роли по време на психосоциалния мораториум [Levinson, 1978].

Вероятно най-популярна в САЩ е **теорията за развитието на късното юношество на Кенет Кенистън** [Keniston, 1971]. Както Ериксън и Левинсън,

така и Кенистън определя разглеждания период като време на продължително експериментиране с различни социални роли. Вероятно поради факта, че той работи във време, когато в американското и западното общество младите хора протестират срещу участието на САЩ във войната във Виетнам неговото описание на периода е „напрежение между аз-а и обществото” и „отказ от социализация” [Keniston, 1971] и то по-скоро отразява историческия момент.

Разглежданият възрастов период стъпва и на **теорията, която обхваща целия жизнен цикъл**. Според нея индивидуалното развитие е резултат от взаимодействието между значимите други и факторите на социалната среда. Интерес представлява проведено изследване [Grob, Krings & Bangerter, 2001], в което изследвани лица на различна възраст са помолени да посочат най-значимите събития през живота си и степента, в която са успели да ги контролират. Установява се, че по време на прехода от юношество към възрастност младите хора в най-висока степен успяват да контролират най-значимите събития през жизнения им път. Получените резултати потвърждават, че това е време, в което те са **фокусирани над себе си и имат най-голяма свобода да правят собствени избори**. Тогава социалният и институционалният контрол е най-слаб, защото родителите през тези години от живота оказват слабо влияние в сравнение с детството и юношеството, а повечето млади хора все още не са поели социални или институционални роли като брак, родителстване или заемане на дългосрочна работна позиция.

Преходът от юношество към възрастност в различните култури

Универсален ли е периодът на преход от юношество към възрастност в различните култури и държави? На пръв поглед отговорът на този въпрос би трябвало да бъде „да”. Арне [Arnett, 2000] прави уточнението, че за да се разберат по-добре характеристиките на прехода от юношество към възрастност е желателно да се анализират младите хора от различни **култури**, а не държави. Във високо индустриализирани държави членовете на малцинствени групи могат да следват културни традиции и обичаи, които скъсяват разглеждания период от човешкото развитие или той изобщо отсъства.

Учени обобщават информация за подрастващи от 186 традиционни култури [Schlegel & Barry, 1991], различни от западната и заключват, че **юношеството** като период от жизнения цикъл е универсален, но годините, които го следват, преди навлизането в света на възрастните се срещат само в 20% от изследваните култури. Според извадката достигането до възрастност се бележи от **склучването на брак**, което по правило се случва между 16 и 18-годишна възраст за момичетата и 18-20-годишна възраст за момчетата.

Бракът не е просто церемония, която свързва двама човека и техните семейства във връзка и задължения за двете страни, но той бележи и тяхното навлизане като пълноправни членове в света на възрастните. Процесът на подготовка за брак в **традиционните култури** включва развитие на спо-

способности за изпълняване на разнообразни **полово специфични дейности**. За младежите, които навлизат в света на възрастните това е отговорността да снабдяват, *икономически да осигуряват* членовете на семейството и физически да ги предпазват и закрилят. Девойките е необходимо да умеят *да се грижат за домакинството и да отглеждат своите деца*. Необходимо е младите хора да покажат своята готовност за изпълнение на брачните задължения преди юридически да влязат в съюз с представител на другия пол и преди да навлязат в света на възрастните.

Именно въз основа на цитираното изследване Арне [Arnett, 2000] заключава, че преходът от юношество към възрастност не е универсален период от човешкото развитие. Той е характерен за **индустриалните и постиндустриалните общества** и за културите, които отлагат поемането на различни социални роли на възрастните и поемането на отговорност до около 20-годишна възраст. Тези държави изискват достигната висока степен на образователно равнище, в тях са желани и предпочитани престижни и доходоносни професии и за това голяма част от юношите имат удължен период на образование след завършване на гимназията. Тъй като бракът и ставането на родител също се отлагат във времето доста след завършване на училище, младите хора преживяват период на изследване на различни интимни връзки преди брака и на експериментиране с различни работни позиции преди да поемат отговорностите на възрастните и финансово да започнат да издържат своите собствени деца.

Ограниченията във възможностите за образование и работа повлияват на вариантите за избор за бъдещето развитие на младите хора. Младо момиче на 16 години, което е самотна майка и прекарва своето време между грижите за детето и ниско платена работа има по-ограничени възможности за изследване на различни житейски посоки. Същото важи и за юноша, който е изключен от училище и е безработен или опитите му за намиране на работа завършват с неуспех [Côté & Allahaq, 1996]. Въпреки че възможностите на младите хора между 18 и 25-годишна възраст от малцинствени групи и култури са по-ограничени в сравнение с техни връстници от мнозинството, те също преживяват период на независимо изследване на възможните посоки в живота [Morch, 1995].

С изключение на икономически развитите западни страни малко е изследвано психологическото развитие на младите хора през разглеждания възрастов период в други страни. В **Япония** например средната възраст, на която младите жени се омъжват е 27 години, която е по-висока в сравнение с други западни страни. Проведени са обаче сравнително малко изследвания какво се случва в техния живот след като завършат училище и преди да сключат брак. Дали традицията за задължения към рода в Япония и други азиатски страни означава, че младите хора в преход към възрастност преминават през различни от връстниците си от западната култура психологически състояния

или влиянието на процеса на глобализация прави азиатския опит близък или сходен до опита на западните държави.

В **Израел** например 3-годишната задължителна военна служба след навършване на 18-годишна възраст оказва влияние на различни аспекти от живота на младите хора от емоционалната привързаност към интимния партньор, през достигането до емоционална зрялост до утвърждаване на представите какво означава да си възрастен [Mayselless, 2004; Mayselless & Scharf, 2003].

В **Аржентина** най-значимите критерии за достигане до възрастност според младите хора отразяват смесените културни традиции в страната, урбанизацията и индивидуализацията, от една страна, а от друга това, че населението се състои от латиноамериканци, които изповядват католическата религия. Те високо ценят **индивидуалистични** критерии като поемане на отговорност за собствените действия и взимане на самостоятелни независими решения както и **колективистични критерии** като взаимоотношения на дългосрочно обвързване с другите и възможността финансово да се подкрепят родителите [Fascio & Micocci, 2003].

Най-значимите критерии за достигане до възрастност, посочени от студенти от **Китай**, представляват смесица от китайските традиции като финансови възможности за подпомагане на собствените родители и критерии, които отразяват растящите тенденции към индивидуализъм в отговор на глобализацията като способността да се вземат независими решения [Nelson et al., 2004]. Поставените въпроси представляват научно „изкушение“ за изследователите на младите хора от различни страни, на които предстои да бъде потърсен и намерен отговор в провеждането на бъдещи емпирични изследвания.

Както антропологичните, така и проведените социологични изследвания обръщат внимание освен на *склучването на брак* като **критерии за навлизането в света на възрастните**, но и на *поемането на различни социално значими роли, на завършването на образованието, на започването на работа на пълен работен ден или поемането на родителски задължения* [Goldscheider & Goldscheider, 1999]. Проведените социологически изследвания са с фокус върху настъпилите исторически промени в обществото, които удължават времето за поемане на разглежданите роли. Проведените изследвания от психолози установяват, че по-голямо значение от *поемането на различни социално значими роли* за навлизането в света на възрастните според младите хора са *качествата на характера* им, които са *свързани с индивидуализма* [Arnett, 1997; 1998]. Според получените резултати от няколко изследвания най-значими критерии са *поемането на отговорност за собствената личност, способността да се вземат самостоятелни решения и финансовата независимост*. Друг критерии, който е свързан с изброените и често се посочва от интервюираните млади хора е *установяването взаимоотношения на равни, на възрастни с родителите*. Голямо значение се отдава и на *уважаването и спазването на социалните норми* като, например, да не се шофира в нетрезво

състояние, да не се извършват дребни кражби и да не се употребяват забранени наркотични вещества.

Някои от общите **критерии, които характеризират младите хора от различни държави и приписват на навлизането в света на възрастните** [Arnett, 2004] са: 1) *независимост, самостоятелност, поемане на отговорност от последствията от собствените действия и направените избори и финансова независимост от родителите*, 2) *способност за създаване на зрели отношения, отдаденост на другите и по-слаба ориентация към собствената личност*, 3) *спазване на социалните норми като избягване да се шофира в нетрезво състояние и извършване на дребни престъпления* и 4) *полагане на грижи за създаденото собствено семейство и поколение*. Изброените критерии се посочват от младите хора както в САЩ [Arnett, 1998], но и от други държави и култури като Израел [Mayseless & Scharf, 2003], Китай [Nelson et al., 2004], Аржентина [Facio & Micocci, 2003] и Канада [Cheah & Nelson, 2004].

Прогнозата, която правят учените е, че периодът на преход от юношество към възрастност ще става все по-продължителен и ще обхваща все повече време в световен мащаб през следващите десетилетия. Една от причините за тази тенденция е увеличаващата се глобализация на световната икономика. Между 1980 и 1995 г. се увеличава времето, което младите хора прекарват в образователна институция, така както се увеличава и средната възраст, на която те сключват брак и започват да се грижат за първото си дете [Noble et al., 1996]. Тъй като развиващите се страни стават все по-голяма част от глобалната икономика в тях се увеличава броят на високо платените работни позиции, които изискват висока степен на образование. Същевременно тъй като в тези страни претърпява бурно развитие и технологията в отрасли като селското стопанство, например, работните места за хора с ниска квалификация намаляват. В този смисъл икономическото развитие подпомага периода на независимо изследване и експериментиране с различни социални роли, в които се изразява същността на периода на преход от юношество към възрастност, мораториумът се удължава [Ганева, 2010], увеличават се изискванията и очакванията към живота, които младите хора имат. Безспорен факт е, че се удължава и средната продължителност на човешкия живот от 40-50 години на 70-80 години. Именно поради тези причини учените предполагат, че в бъдеще преходът от юношество към възрастност ще се анализира в литературата като отделен самостоятелен период от човешкото развитие, който е различен по продължителност и съдържание в различните държави и култури [Arnett, 2000].

Въпросите, на които предстои да се даде отговор чрез провеждане на емпирични изследвания са как младите хора изминават пътя от юношество към навлизането във възрастност? Кои от психологически характеристики, които развиват отразяват статуса им на възрастен? Какви събития от техния жизнен път допринасят, благоприятстват, улесняват или затрудняват този про-

цес? Как индивидуалните различия се отразяват на разглеждания период? Именно в търсене на отговор на тези въпроси предстоят да се проведат бъдещи изследвания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганева, З. Социални идентичности и психично благополучие (въведение на английски език от акад. М. Барет). Валдек, С., 2010, 266 с.
2. Пенчева, Е., Папазова, Е. (2009). Психологичен профил на „възникващата зрелост“ (18-29 г.), *Психологични изследвания*, кн. 2, 221-228.
3. Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development*, 1, 154-168.
4. Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29, 1-23.
5. Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
6. Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and of "Generation X." *Youth & Society*, 31, 267-286.
7. Arnett, J. J. (2001). Conception of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
8. Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
9. Cheah, C. L., Nelson, L. J. (2004). The role of acculturation in the emerging adulthood of Aboriginal college students. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 495-507.
10. [Côté, J., Allaha, A. \(1996\).](#) *Generation on hold: Coming of age in the late twentieth century*. New York: New York University Press.
11. Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
12. Erikson, E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
13. Facio, A., Micocci, E. (2003). Emerging adulthood in Argentina. In J. J. Arnett & N. L. Galambos (Eds.), *New directions for child and adolescent development: Vol. 100. Exploring cultural conceptions of the transitions to adulthood* (pp. 21-31). San Francisco: Jossey-Bass.
14. Goldscheider, F., Goldscheider, C. (1999). *The changing transition to adulthood: Leaving and returning home*. Thousand Oaks, CA: Sage.
15. Grob A., Krings F., Bangerter A. (2001). Life markers in biographical narratives of people from three cohorts: A life span perspective in its historical context. *Human Development*, 44, 171-190.
16. Keniston, K. (1971). *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
17. Levinson, D. (1978). *Seasons of a Man's Life*. New York: Random House.
18. Mayseless, O. (2004). Adolescents' Attachment Representations and Developmental Tasks in Emerging Adulthood. *Developmental Psychology*, Vol 40(3), 430-444.
19. Mayseless, O., Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 100, 5-20.
20. Morch, S. (1995). Culture and the challenge of adaptation: Foreign Routh in Denmark. *International Journal of Comparative Race and Ethnic Studies*, 2, 102-115.

21. Nelson, L. J., Badger, S., Wu, B. (2004). The influence of culture in emerging adulthood: Perspectives of Chinese college students. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 26-36.
22. Noble, J., Cover, J., Yanagishita, M. (1996). The world's youth. Washington, DC: Population Reference Bureau.
23. Schlegel, A., Barry, H., (1991). Adolescence: An Anthropological Inquiry. New York: Free Press.

Д-р Зорница Ганева, Гл. ас., СУ „Св. Климент Охридски”, Факултет по педагогика, zganeva@abv.bg

МАРКЕТИНГОВА ОРИЕНТАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Радка Питекова

В днешния сложен свят всички ние трябва да разбираме от маркетинг... и в нашата роля на потребители, и в нашата роля на граждани.

Филип Котлър

Keywords: marketing, marketing of educational services, search, desire, value, consumer value, exchange, place of marketing in school management

Radka Pitekova. Marketing orientation of education

The article examines the nature and specifics of the marketing orientation of education. Here are given the prerequisites for the use of marketing in education. It outlines the place of marketing in school management.

Маркетингът засяга живота на всеки човек. Възникнал в условията на пазарната икономика (в средата на XIX век), днес той се възприема като пазарна концепция, като стил на организационно поведение и европейска култура.

СЪЩНОСТ И СЪДЪРЖАНИЕ НА ПОНЯТИЕТО „МАРКЕТИНГ”

Етимологическите корени на понятието *маркетинг (marketing)* се търсят в икономическата категория пазар – market. Ето защо маркетингът в определена степен се отъждествява с акта покупко-продажба, с пазарна дейност.

Дефиниции за маркетинга

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

„Маркетингът е: съвкупност от научни, организационни и технически средства, насочени към изучаване на състоянието и перспективите за развитие на пазара” (Речник на чуждите думи в българския език, 2001, 14, с. 350).

„Маркетинг – вид човешка дейност, насочена към удовлетворяване на нуждите и потребностите чрез размяна” (Ф. Котлър, 1993, 11, част 1, с. 7).

„Потребността е единствената и крайна цел на всяко производство и интересът на производителя трябва да се има предвид, но само дотолкова, доколкото тази необходимост е свързана с интереса на клиента” (Адам Смит, по 9, с. 12).

„Маркетингът е социален процес, чрез който отделните индивиди и групи получават това, от което се нуждаят и което желаят, чрез създаване и размяна на стоки и стойности с други такива” (Ф. Котлър, 1984, 15, с. 4).

„Маркетингът е серия от техники, породени от едно особено състояние на духа, чиято цел е максимално задоволяване на естествени или предизвикани потребности при най-добри икономически условия на клиента и най-добри финансови резултати за продавача” (Арън Дайан, 1989, 8, с. 15).

„Маркетингът е процес на планиране и практическо осъществяване на концепцията за развитие, ценообразуване, стимулиране на производството и реализацията на идеи, стоки и услуги с цел формиране на обменни отношения, осигуряващи индивидуални или обществени потребности при успоредно постигане на целите и на производителя” (Американска асоциация за маркетинг, 1985, по 10, с. 14).

„Маркетингът може да се определи като философия на бизнеса, концепция, стратегия, политика и тактика за целите на ефективната стопанска дейност, набор от функции и инструменти за постигане на набелязаните цели, стил и начин на поведение на предприятието в условията на конкурентна пазарна среда” (Л. Каракашева, 1997, 10, с. 15).

„В тесен смисъл маркетингът е система от дейности, включващи проучване, анализ, планиране, осъществяване и контрол на изпълнение на програми, предназначени за изучаване на потребителското търсене и за създаване, оперативно управление на производството и реализация на продукти и стойности, които удовлетворяват възможно най-добре потребителите, за да се гарантира постигане на целите на съответната организация” (В. Благоев, 1989, 4, с. 24).

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

- ✓ маркетингът се състои от дейности свързани с доставяне на определени стоки и услуги от производителя на потребителя: „... задачата на маркетинга е да достави на пазара онази стока, от която потребителят действително се нуждае” (17, с. 107) – продуктоцентричен маркетинг (Маркетинг 1.0, по 12).
- ✓ маркетингът се състои от дейности, насочени към ускоряване и улесняване процеса на размяната на стоки и услуги с друго нещо. „Той не е „твърдо продаване” и основаващо се на измама рекламиране. Това е солидна ефективна технология за създаване на „размяна” и за влияние върху поведението и когато се прилага правилно, тя *трябва* да бъде полезна за обществото, защото основната и

предпоставка е да отговори на нуждите и желанията на потребителите” (13, с. 46);

- ✓ маркетингът е ориентиран към потребителя, към удовлетворяване на неговите потребности и желания. „Ориентацията към потребителя в маркетинга означава, че успехът ще споходи онази организация, която най-добре определи възприятията, потребностите и желанията на целевите пазари и ги удовлетвори чрез проектирането, комуникирането, ценообразуването и представянето на подходящи и жизнеспособни от конкурентна гледна точка оферти” (13, с. 52) – клиентоцентричен маркетинг (Маркетинг 2.0, по 12);
- ✓ маркетингът спомага за създаване, поддържане и управление на организационна култура, основана на ценности, които се споделят от всички в организацията. „Вече сме свидетели на зараждане на Маркетинг 3.0, или ерата, чийто двигател са ценностите. Вместо да възприемат хората единствено като потребители, маркетинголозите трябва да започнат да ги третираат като комплексни човешки същества, притежаващи ум, сърце и дух. В замяна, клиентите избират компании и продукти, които задоволяват най-дълбоките им нужди за социална, икономическа и екологическа справедливост” (12);
- ✓ маркетингът спомага за постигане целите на отделната организация;
- ✓ днес маркетингът се тълкува много широко. Той е съвременна философия, икономическа политика за пазарно управление на всяка организация, която в съвременните социално-икономически реалности се вгражда в цялостната структура на обществото и все повече се утвърждава като водещ алгоритъм за пазарно поведение и постигане на цели на отделния индивид, на отделната организация (фирмата) и на обществото като цяло.

Възникване и развитие на идеята за маркетингова ориентация на образованието

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

През 70^{-те} години на XX век се заражда и утвърждава идеята, че маркетингът може да се прилага и в сферата на услугите и в управлението на нестопанските организации. Той „... е всепроникваща социална дейност, която отива далеч отвъд простото продаване на паста за зъби, сапун или стомана. Политическите двубои ни убеждават, че и политиките са обект на маркетинга, подобно на сапуна; привличането на студенти в университетите ни подсказва, че и висшето образование е обект на маркетинга; а набирането на средства ни напомня, че и „каузите се продават”...” (13, с. 6). В този период се обособяват два нови клона на маркетинга: маркетинг на услугите и маркетинг на нестопанските организации. През 80-те години на XX век В. Заргес и Ф. Хеберлин предла-

гат концепция за маркетинг в образованието. Те лансират идеята, че маркетингът на нестопанските организации намира все по-голямо приложение при обучението на възрастните и повишаването на квалификацията на заетите (по 6, с. 101).

Филип Котлър и Карен Фокс (16, 1995) обосновават идеята, че на отделни образователни институции (училища, колежи и университети и други образователни организации) никога не са им били чужди дейности, които притежават маркетингови характеристики, главно за висшите училища. И в съвременните условия, приемайки маркетинга като водеща стратегия на развитие в бързо променящата се среда организациите в системата на образованието трябва да приемат маркетинга като концепция на развитие.

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

Редица изследователи (Н. Великов, М. Митрополитски, В. Неделчева, Е. Биячева, В. Георгиева, С. Вацов и други) доказват необходимостта от прилагане на маркетинговата концепция в образованието и управлението на училището.

Маркетингът следва да се разглежда като обективни дейности, които се осъществяват в различните образователни организации (детска градина, основно училище, средно училище, обслужващи образователни звена, образователни школи, квалификационни центрове и други^[1]), независимо дали те го осъзнават или не.

Предпоставки за използване на маркетинга в образованието

Основните предпоставки за използване на маркетинга в образованието са:

- *образователната дейност*, която има *характер на услуга*, и непрекъснатото разширяване на предлаганите образователни услуги на пазара;
- *особеното поведение на потребителя на пазара*, за усилването на тенденцията към индивидуализация на търсенето на образование, отделна образователна услуга и училище;
- *налагането на пазарен тип отношения в образованието* като резултат от специфичните изисквания на обективните икономически закони към образованието и към възпроизводството на човешки ресурси;
- *повишаването на интереса към допълнителното образование* и стремежът на образователните институции към изучаване на търсенето на образование;

[1] За удобство с цел избягване на повторения при изброяване на отделните видове образователни организации по-нататък в изложението ще си служим с понятието училище, без да забравяме, че в тяхното институционално и правно съдържание има разлика.

- *глобализацията на процесите в образованието*, на свободното предлагане и движение на образователните услуги;
- *съобразяването с пазарните механизми на търсене и предлагане* на образователни услуги и други;
- *децентрализацията на управлението* на училището, засилването на неговата икономическа заинтересованост от качеството на образователните услуги, които то предлага на пазара;
- прилагането на принципи на управление на училището, които разширяват неговата *икономическа автономност* и правото му на избор на пазарно поведение;
- усъвършенстването на *механизма за оценка на резултата* от дейността на училището на основа на качеството и полезността на продукта от дейността му. Отделната личност и обществото като цяло започват да мислят за образованието все повече с икономически категории, да търсят отговор на въпроса, доколко полезността от обучението по отделна образователна програма отговаря на техните очакванията, на разходите и на резултатите от него;
- прилагането на *информационните технологии* и други съвременни средства в процеса на обучението и при организиране на комуникациите на училището с неговите социални партньори;
- наличието на *неопределеност* по отношение на: брой на реалните и потенциалните потребители на услугите, предлагани от училището; какви са техните образователни потребности и интереси и от какво се определят; как те вземат решение за избор на училище; каква такса са готови да заплатят и други.

СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА МАРКЕТИНГА В ОБРАЗОВАНИЕТО

Образованието, като част от националното стопанство е нестопанска сфера, която пряко е свързана с възпроизводството на човешките ресурси. Като процес образованието е целенасочена общественно организирана дейност за осигуряване на обучение, професионална подготовка, квалификация, преквалификация и т.н. Дейност, насочена към **удовлетворяване на специфични образователни потребности:**

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

Свързването на дейностите в образованието с удовлетворяването на определени потребности от обучение прави образованието обект на маркетинга, което предполага, че основните принципи, техники и механизми на маркетинга успешно могат да бъдат прилагани в управлението на образованието и на училището.

Същност на маркетинга в образованието

Ф. Котлър и Ф. Фокс дават следното определение за маркетинг в образованието: „...маркетингът в образованието е анализ, планиране, реализация и управление на внимателно формулирани програми, разработени с цел да се постигат и институционални цели” (16, с. 6).

„Образователният маркетинг е разработка, внедряване и оценка на образователни програми с цел създаване на отношение на обмен между училището и неговите клиенти и реализацията на централните образователни задачи на училището” (3, с. 5).

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

Цели на маркетинга в образованието

„Целта на образователния маркетинг е да създаде образователен продукт, съответстващ на определени идеални представи, които училището иска да реализира, за да привлече нужните ученици за обучение в училище” (3, с. 5).

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

Задачи на маркетинга в образованието

Основни задачи на маркетинга в образованието са:

- да помогне на училището да установи променящите се потребности и очаквания на клиентите (учениците) и да формира у тях позитивно отношение към образователните услуги, които то предлага на пазара;
- да помогне на училището да изгради правилна маркетингова стратегия и избере на правилен маркетингов подход;

- да съдейства за *установяване и поддържане на баланс* между обществените потребности от определена образователна услуга и осъществяването на тази услуга;
- да *въздейства върху обема на търсенето* на определена образователна услуга, така че да помогне за постигане на целите на училищната организация;
- да *спомогне за установяване търсенето* на определена образователна услуга, неговата динамика и тенденции на развитие.

Предмет на маркетинга в образованието

Предметът на маркетинга в образованието най-общо може да се определи като *система от пазарни отношения, стратегии и тактики на отношения и взаимодействия между потребителите и „производителите“ на образователни услуги в условия на търсене и предлагане и свободен избор на обмен на ценности в образованието*. Тези отношения и взаимодействия са ориентирани към удовлетворяване на образователните потребности: на личността – от образование и професионално - квалификационно развитие; на училището – от добър образ в обществото и възможности за развитие; на фирмите и другите организации – от повишаване на образователното и квалификационното равнище на човешките ресурси като основен фактор на производство; на обществото от разширено възпроизводство на съвкупния личностен и интелектуален потенциал на нацията.

Обект на маркетинга в образованието

В най-широк смисъл в маркетингов текст под обект на маркетинга се разбира *всяко нещо, което се предлага на образователния пазар за обмен срещу определено количество блага (каквито и да са) в условията на търсене и предлагане на образователни продукти (услуги)*. Обектът на маркетинга в образованието е разнообразен. Това разнообразие е причина в образованието да има различни видове маркетинг:

- ✓ *училището като организация – организационен маркетинг;*
- ✓ *образователните идеи – маркетинг на идеи;*
- ✓ *дейностите, свързани с обучението (образователни услуги и други) – маркетинг на услуги, социален маркетинг;*
- ✓ *общественият престиж (образ, имидж) на образователната институция – маркетинг на организацията;*
- ✓ *териториалното разположение на образователната институция – териториален маркетинг;*
- ✓ *преподавателите (професионално - квалификационен състав, отношението към ученика и др.) – маркетинг на персонала;*
- ✓ *материалната база (учебна сграда, учебно-технически средства, общежитие – стол, здравен център и т.н.) – маркетинг на базата.*

Субекти на маркетинга в образованието и техните функции

Субекти на маркетинга в образованието са всички *участници в маркетингови отношения на образователния пазар*. Това са:

- *ученикът*: 1) *като клиент*, човек, който прави избор („купува“) образователна услуга; 2) *като пряк потребител*, човек, който ползва в действителност образователната услуга. Маркетингът в образованието започва и завършва с ученика като клиент.
- *образователните институции* (детски градини, училища, институции за работа с деца с определени специфични нужди, професионалноквалификационни центрове, институции за извънкласни и извънучилищни дейности, образователни фирми и др.), като „производители“ на образователни услуги и услуги на образователни продукти.
- *държавните и местните управленски органи*. Като субекти на маркетинга в образованието те имат голяма роля в качеството си регулатор на пазарните отношения в образованието и като поръчители и потребители на образователни услуги.
- *стопанските организации* (фирми) в ролята си на потребители на резултата от обучение.
- *посредническите организации* на пазара на образователните услуги. Това са: агенции по акредитация на образователни услуги, служби по заетост, бюро по труда, асоциации, научни институти, образователни фондации, неправителствени организации, синдикати, рекламни агенции и др. С дейността си те съдействат за утвърждаването на отделната образователна услуга на пазара.

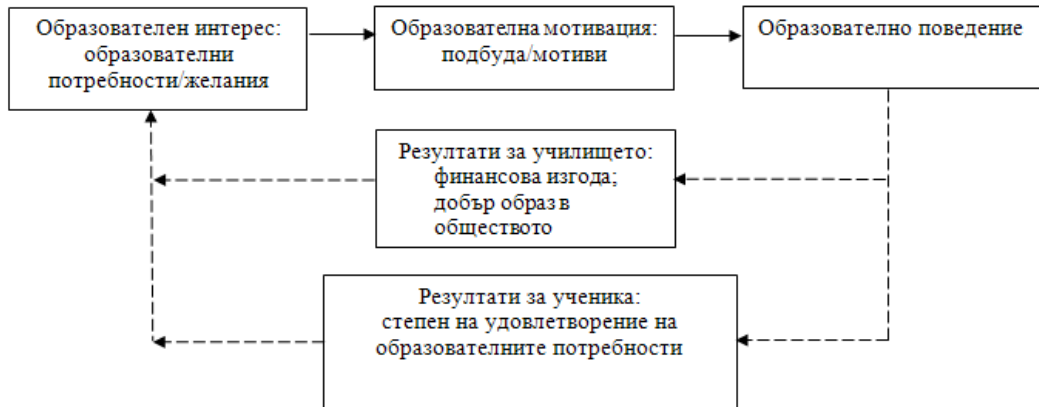
ОСОБЕНОСТИ НА МАРКЕТИНГОВАТА КОНЦЕПЦИЯ В ОБРАЗОВАНИЕТО

За да бъде разбран маркетингът в образованието, могат да бъдат разграничени следните негови по-важни особености:

Маркетингът в образованието е концепция за икономическо поведение на индивида и на училището в условията на налагане на пазарен тип отношения в образованието. Маркетингът в образованието се изгражда на основата на взаимоотношението училище - реални/ потенциални клиенти. От позициите на маркетинга това е взаимоотношение на обмяна между две равностойни страни, всяка една, от които е с индивидуални интереси и цели. Двете страни са напълно равностойни. Училището предлага определен образователен продукт (образователни услуги), но клиентът (ученикът) има пълната свобода на избор на образование, на избор на училище. Тази свобода на клиента прави училището зависимо от неговото решение. Ето защо съвременните условия маркетингът е икономическа философия за управление, която изисква училището да бъде управлявано от търсенето на образование, от образователните мотиви и интереси на своите клиенти и тяхното удовлетворяване. Образователният интерес (потребности), подобно на

класическия вариант на икономическото поведение на личността, може да се представи по следния начин:

Фигура 1. Личен образователен интерес и неговото удовлетворяване



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

Маркетингът в образованието е ориентиран към потребителя на образователната услуга.

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

Това означава, че успех ще има училище, което:

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

Маркетингът в образованието е насочен към удовлетвореността на клиентите от обучението и подготовката.

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

Български тълковен речник: „Удовлетворението се определя като: задоволяване на нечии потребности; изпълнение на искане, молба; чувство за задоволство от извършена работа и изпълнението на желания и стремежи” (5, с. 998).

Според С.Ю. Головин: „Удовлетвореността – състояние на удовлетворението – чувство на удоволствие, изпитано от субекта, чиито потребности и желания са удовлетворени, изпълнени” (7, с. 871).

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

Следователно удовлетвореността от обучението и подготовката най-общо може да се определи като *сложно социално-психологическо явление, преживяване, изразяващо характера на чувствата, свързани с постигнати резултати и удовлетворение на личните образователни потребности*. Тя възниква по опосредстван път, чрез задоволяване на образователните потребности, желания и интереси в тяхната мотивация за учебен труд, очаквани резултати от подготовката и очаквания за бъдещата професионална реализация. Позитивното, благоприятно отношение към подготовката е инди-

катор за удовлетвореност, а отрицателното отношение изразява неудовлетвореността на учениците.

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

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

Второ, организацията трябва да удовлетвори много аудитории. Увеличеното удовлетворение на една от тях може да намали удовлетвореността на друга. Организацията дължи на всяка аудитория някакво специфично равнище на удовлетворение. В крайна сметка тя трябва да се ръководи от философията, че се опитва да удовлетвори потребностите на различни групи на равнища, приемливи за тези групи, в рамките на ограничените си общи ресурси ...” (13, с. 740).

Удовлетвореността на учениците се проявява на следните равнища:

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

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

Основни характеристики на удовлетвореността от подготовката:

- успешни резултати от подготовката;
- насоченост на усилията на учениците за постигане на определени учебни резултати;
- активност на учениците в учебната дейност;
- преодоляване на трудности и провокиране на упорство при решаване на проблеми в процеса на обучението;
- удовлетвореност от участието в учебната дейност или неудовлетвореност от постигнатите резултати;

- общо емоционално-положително/отрицателно отношение на учениците към подготовката им;
- йерархия на ценностите на ученика;
- желанието за непрекъснато усъвършенстване на интересите и стремеж на учениците към самоусъвършенстване.

Маркетингът в образованието е социално ориентиран маркетинг.

Социално ориентираният маркетинг се основава на социално-етични норми на поведение, като се отчитат не само интересите на организацията, но и на обществото като цяло. Той е насочен към подпомагане възприемането и осъществяването на социално значими цели. „Социалният маркетинг се стреми да повлияе върху социалното поведение не за да получи продавачът изгода, а да донесе полза за целевата аудитория и за обществото като цяло” (13, с. 471).

В образованието концепцията за социално ориентиран маркетинг има социален, етичен и морален характер. В този смисъл *училище, което осъществява социално - ориентиран маркетинг, предлага на ученика не само търсената полза от обучението, но му гарантира удовлетворение от ползването на образователната услуга и сигурност, надеждност, че полученото образование е лично полезно и обществено значимо.* Тази концепция е насочена към хуманизиране и демократизиране на отношенията в училище, защита на индивидуалните способности, потребности и интереси от образование на всеки индивид и към формиране на определени образователни потребности, в съответствие с целите на училището и държавната образователна политика. Съгласно тази концепция маркетингът в образованието трябва да осигури баланс между трите елемента: „...потребностите и желанията на избраните групи потребители; целите на организацията; дългосрочните интереси на обществото като цяло и на самите потребители” (4, с. 35).

Маркетингът в образованието е маркетинг чрез ценности. Маркетинг чрез ценности означава утвърждаване в училището на *ценности, които се споделят от всички* и са насочени към развитие на индивидуалните възможности на всяко дете, на всеки ученик. Споделените от всички членове на общността ценности засилват чувството за *принадлежност към едно стойностно училище.* Ученикът като клиент търси не само функционална, но и емоционална удовлетвореност от обучението, като избира конкретно училище, конкретна образователна услуга. Той търси удовлетворение както на образователните си потребности, така и на човешкия си дух. Училище, което се ръководи от създаването на истински ценности, ще е най-конкурентоспособно. „Без изключение, господстващата и обединителната роля на културата се оказва най-същественото качество на преуспяващите компании. Нещо повече, колкото по-силна е културата и колкото повече тя е насочена към пазара, толкова по-малка нужда има от наръчници за политиката, от харта на организацията или от подробни процедури или правила” (13, с. 89).

Маркетинг чрез ценности, това са ценности:

- ✓ заявени на ниво училищна организация: сътрудничество, лоялност, партньорство, отговорност, отдаденост, равнопоставеност между всички членове на училищната общност в процеса на обучение, ценности, обединяващи идеите на ръководството за осигуряване на удовлетворение на образователните потребности на всеки ученик;
- ✓ свързани с индивидуалните особености на всеки ученик, неговите лични образователни потребности и от потребностите от постижение и развитие. Системата от ценности се интегрира във всяка дейност на училището, насочена към с удовлетворяване на образователните интереси и потребности на учениците. Те са основен регулатор на поведението на отделния ученик при избор на училище (образователна услуга) и неговото поведение в учебния процес;
- ✓ основен елемент на организационната култура на училището, която определя визията на училището в образователното пространство и влияе върху цялостния живот в него, развитието му, превръщането му в желана територия на ученика. Културата като предпоставка за сплотяване на цялата общност е важен фактор за постигане на маркетинговата цел на училището.

Маркетингът в образованието е част от управлението на училището.

Маркетингът не бива да се поставя в позиция да замести управлението на училището. Той е „елемент” от управлението. Всяко училище в съвременните реалности като организация осъществява различни дейности, които са „маркетинг”. Особеностите на неговото използване в отделното училище се определят от специфичните особености на дейността на училището, обема на дейността му, характера на предлаганите образователни услуги, формата на собственост (държавна/частна), предприемаческите способности на ръководството и др. Тук много важни са: бизнес и маркетинговата подготовка на директора като ръководител на училището, подготовката на целия колектив за приемане на маркетинговите цели и тяхното изпълнение и формирането у персонала на училището на мислене, фокусирано върху удовлетворяване на образователните потребности.

МЯСТО НА МАРКЕТИНГА В УПРАВЛЕНИЕТО НА УЧИЛИЩЕТО КАТО ОРГАНИЗАЦИЯ

Отдавна е отминало времето, когато маркетингът се е свеждал само до техники за стимулиране на продажбите. Не е актуален и въпросът: „Възможно ли е прилагането на маркетинга в образованието?” Еволюцията на маркетинговата концепция и осъзнаването на потенциалните и възможности в образованието очертават нейното място в управлението на училището. Постепенно маркетингът се вплита в управленската дейност. Това взаимодействие между

управление и маркетинг отразява същността на маркетинговата концепция като съвременна управленска философия в образованието.

Прилагането на маркетинговата концепция в управлението на училището трябва да се възприема преди всичко като ориентация към потребителя на образователния продукт, което води както до качествени промени в дейността на училището, така и до промяна в неговото управление. „Управлението на маркетинга е процес на планиране и изпълнение на програми, предназначени да създават, изграждат и поддържат изгодни отношения на размяна с целевите аудитории за удовлетворяване на целите на индивида и на организацията” (36, с. 47). Какво е мястото на маркетинга в управлението на училището? Какви са неговите възможности да се приспособи дейността на училището към изискванията на пазара?

Възприемането на маркетинговата концепция от училището е качествена промяна в управлението му - промяна както на целите, така и на пътищата и средствата за постигането им.

Тази промяна най-общо се изразява в следните аспекти.

Промяна в целите на училището. Основните цели на всяка образователна институция са насочени към предоставяне на най-доброто обучение на своите клиенти и изискват непрекъснато да усъвършенства съответните дейности за тяхното постигане. Маркетинговата концепция подчинява тези цели на основната цел на маркетинга – *по-добро удовлетворяване на потребностите от образование*. Следователно *маркетингът* може да се определи като *средство за постигане целите му* като организация, чрез осъществяване на комплекс от интеграционни дейности за „производство” на образователни услуги в съответствие с потребностите и интересите на отделната личност и на обществото като цяло. Реализацията на основните цели на училището е възможно ако управленският процес се разглежда комплексно и се постигне съвместяване на етапността при вземане на отделните управленски решения с маркетинговите решения. Постигането на целите на училището е свързано с:

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

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

- ✓ доколко мисията на училището е постижима, съобразно с възможностите и ресурсната осигуреност на предлаганите образователни услуги;

- ✓ доколко мисията на училището е точно формулирана чрез маркетингови понятия и термини;
- ✓ доколко маркетинговите цели на училището като организация са подходящи, като се отчитат неговите възможности, ресурси и конкурентна позиция на пазара.

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

- **Планиране.** Планирането в училището се фокусира върху: оценка на възможностите и ресурсите на училището; оценка и анализ влиянието на средата на училището; определяне на маркетинговите цели на училището; разработване на маркетингови стратегии; разработване структурата на образователната услуга като бизнес маркетингова единица; разработване на оперативни планове за изпълнение и контрол на маркетинговите дейности и други. Чрез маркетинговия план се определя кога, кой и как ще извърши отделните маркетингови дейности и какви финансови средства и други ресурси са необходими. Маркетинговият план следва да се основава на принципите на организационната промяна.
- **Организиране.** Организирането като управленска функция в училището е насочено към координация на дейностите на всички и установяване на формални взаимоотношения между тях, гарантирани от правила и норми, за изпълнението на маркетинговите цели и задачи. Вариантите за организация на маркетинговите дейности в училището са:
 - ✓ функционална организация на маркетинговата дейност. В училището -отделно лице директорът, помощник-директорът или друг служител, поема маркетинговите дейности;
 - ✓ организация на маркетинговите дейности, ориентирана към образователната услуга (продукт). При тази организация на един човек в училището се делегират правомощия да отговаря за конкретна образователна услуга (или група образователни услуги). Той носи пълна отговорност за

организирането и провеждането на обучението, както и за резултатите от него;

- ✓ организация на маркетинговата дейност, насочена към ученика като потребител на образователната услуга. Всяко училище се стреми да предложи на пазара много образователни услуги: образователни програми, спортни програми, програми по изкуства и т.н. Системата на управление при тази организация изисква определяне на ръководител за всяка една програма, който да проучва потребностите, мненията на клиентите и подготвя предложения за подобряване на програмата.
- **Координиране.** Координирането на маркетинговите дейности се изразява в осъществяване на ефективни комуникации вътре/вън от училището с цел интегриране на маркетинговите дейности на училището с маркетинговите усилия на външни организации, изследователски институти, рекламни агенции и др.
- **Мотивиране.** Мотивирането на всички в училището се изразява в подтикване, стимулиране на училищната общност за по-добро удовлетворяване на образователните потребности на клиентите като предпоставка за по-успешното постигане на целите на училището; квалификация и обучение на персонала за извършване на маркетингови дейности и др.
- **Контрол.** Маркетинговият контролен процес (одит) се състои в установяване на стандарти и оценка на действителното състояние на постигнатите маркетингови цели. Чрез тяхното сравняване се констатира разликите между желаното и действителното изпълнение на маркетинговите цели и се оценява степента на удовлетвореност на учениците от обучението. Основните инструменти на контрола са: анализ на пазарен дял на отделната образователна услуга; анализ на приходите; анализ на разходите; оценка на степента на удовлетвореност от обучението.

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

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

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

Обемът на маркетинговите дейности на училището зависи от:

- маркетинговите цели на училището;
- формата на собственост на училището;
- вида на предлаганите образователни услуги;
- големината на маркетинговите проекти;
- ресурсната обезпеченост на училището.

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

Промяна в технологиите на управление на училището. Прилагането на маркетинга в управлението е свързано с разработване и внедряване на такава техника на управление, която позволява поддържането на определено пазарно поведение на училището при настъпващи изменения както в околната среда, така и в системата на образованието като цяло.

Промяна в поведението на училищната общност. Промяната в поведението на училищната общност е свързана с формиране и развитие на орга-

низационна култура, подчинена на идеята за реализиране на маркетинговата стратегия на училището. Тук се изисква пълното ѝ възприемане от целия колектив, насочване на неговите усилия за удовлетворяване на образователните потребности на учениците. Обучението по маркетинг на персонала е една от водещите задачи на ръководството на училището.

Промяна на комуникациите. Тази промяна се изразява в разработване на начини на взаимодействие на училището като субект на маркетинга с околната среда, в която се осъществяват „производството” и обменът на образователните услуги като предмет на дейността му, и начини за функциониране и развитие в условията на налагане на пазарен тип отношения в образованието. Нов момент в комуникацията на училището с неговите целеви групи е използването на съвременните информационни технологии. Почти всяко училище разполага със специализирани комуникационни канали – сайтове, уеб страници, електронна поща, предоставящи изчерпателна информация и атрактивни реклами на предлаганите от него образователни програми и услуги. Тази форма на комуникация дава възможност за непрекъснато поддържане на действени от училището взаимоотношения с неговите клиенти с помощта на текст, звук, видео връзки и „продажби” онлайн на образователни услуги. На макроравнище, в условията на развитието на глобалните информационни мрежи, се изграждат и поддържат образователни портали, които обединяват информацията за образователните услуги и за образователния пазар.

ПРЕХОД ОТ „ПРОИЗВОДСТВЕНА” ОРИЕНТАЦИЯ КЪМ МАРКЕТИНГОВА ОРИЕНТАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Маркетинговата ориентация на образованието е изправена пред редица проблеми:

- ✓ в общественото пространство е наложено мнението, че маркетингът е дейност главно на бизнес и търговските организации, ориентирани към печалба. На предлаганите дейности от училището се гледа не като на стока и услуга, а като нормативно регламентирана обществена дейност. В образованието няма реален пазар, конкуренция и размяната на стойностите не следва традиционната размяна на стоки и услуги. При подобно разбиране за маркетинг в средните и малките училища от държавния сектор на образованието практически няма място. Това налага да се преосмисли мястото на маркетинга в образованието като цяло. Защото в съвременните икономически реалности отделното училище, ако не прилага маркетинг и ако сериозно не се занимава с проектиране и развитие на образователни услуги, проблемът за неговото функциониране като цяло е голям;
- ✓ непрекъснато нарастване на дела на частното образование. Този проблем поставя въпроса за проучването на реалния пазар на образователни услуги. Държавните и общинските училища чувстват подкрепата на държавата, все още нямат нагласа да изучават образо-

вателния и трудовия пазар, да разработват и предлагат търсени образователни услуги, докато частното училище е ориентирано към активно проучване на елитарните във финансово отношение целеви групи;

- ✓ динамично изменение в търсенето на отделни видове образователни услуги. Изменението се свързва преди всичко с повишаването на търсенето на образователни услуги, обучението, по които се свързва главно с очакваната социална реализация на отделната личност – така например изучаване на чужд език, информационни технологии и т.н. Проблемът е недостатъчното проучване на потребностите на клиентите;
- ✓ недостатъчно отчитане на образователните интереси на клиентите на училището. Всяка образователна услуга трябва да обхваща всички страни на развитие на личността - под формата на знания, умения, компетенции, способности за саморазвитие. Въпросът е как да се използват маркетинговите инструменти, за да се увеличат възможностите на отделната образователна институция да привлича своите целеви групи;
- ✓ недостатъчна информираност на субектите на образователния пазар за характеристиките на отделните образователни услуги. Тук проблемът е, че в условия на недостатъчна финансова обезпеченост на образованието маркетинговата дейност на отделното училище може да се сведе само до усилия за увеличаване на броя на учащите се, без да се търсят пътища за най-доброто удовлетворяване на техните образователни потребности;
- ✓ личната субективна оценка за резултата от обучението. Много често оценяването на удовлетворението от обучението по отделна учебна програма се свързва с невисоките изисквания на преподавателите към учениците, лесното получаване на висока оценка по отделните предмети и диплома за завършено образование. В този случай проблемът е, че отсъствието на маркетингов подход в управлението на образованието не стимулира отделната образователна институция за провеждане на маркетингови проучвания за удовлетворението на клиентите от полученото образование и качеството на образователната услуга.

Оценка на прехода от „производствена” ориентация на отделната образователна институция към маркетингова ориентация

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

Анализът на практиката показва, че *“производствената” ориентация* на образованието се характеризира със следното:

- предлагат се преди всичко такива образователни услуги, които са традиционни за дадена образователна институция;
- рекламата и другите форми на ефективна комуникация с потребителите на образователната услуга не са развити и не се използват ефективно;
- асортиментът на предлаганите образователни услуги е твърде малък и за държавните училища се формира главно в рамките на нормативните разходи;
- понятието „печалба” отсъства или се свързва със себестойността на образователната услуга, като нейната цена се определя твърде произволно;
- не се провеждат или се провеждат ограничени изследвания, свързани с проучване на образователните потребности на потенциалните потребители на образователната услуга, не се отчитат техните интереси и особености;
- отделните образователни институции се ръководят от специалисти с определен профил на подготовка (педагози, инженери и т.н.), които нямат подготовка, опит и желание да работят в пазарни условия;
- управлението на пазарните отношения най-често се възлага на лица, неподготвени по бизнес управление.

Налагането на пазарен тип отношения в системата на образованието изисква:

- ✓ да се предлагат само такива образователни услуги, които се търсят на образователния пазар;
- ✓ асортиментът на предлаганите образователни услуги да бъде достатъчно широк и непрекъснато да се обновява, като се отчитат изискванията на клиентите, потребителите на образователния продукт (фирми, организации и обществото като цяло);
- ✓ реализирането на маркетинга на образователните услуги да се осъществява в условията на незрял пазар в образованието, ограничени ресурсни възможности и дефицит на време;
- ✓ да се установяват и поддържат действени взаимоотношения с всички целеви групи;
- ✓ да се използват маркетинговите елементи на отделната образователна услуга в тяхното единство и взаимодействие;
- ✓ цената на образователната услуга да се формира в условията на търсене и конкуренция, като се отчитат ефектът от обучението и допълнителните разходи на потребителя;
- ✓ маркетинговата политика за отделната образователна услуга и свързаните с нея стратегически решения да се изготвят от лица с определена подготовка по мениджмънт и маркетинг;

- ✓ да се провеждат маркетингови изследвания за изучаване на пазара на образователната услуга, поведението на потребителите;
- ✓ да се изграждат и утвърждават ценности, насочени към удовлетворяване на образователните потребности на всеки ученик, ценности, споделяни от всички в училището, и т.н.

В заключение може да обобщим, че съвременните социално-икономически реалности проблемът за маркетинговата ориентация на образованието трайно привлича внимание. Образованието е една от най-бързо развиващите се сфери на националното стопанство. В национален и световен план непрекъснато нараства търсенето на различни видове образователни услуги. Училището все по-активно реагира на заявените потребности. Формирането на пазар на образователни услуги обуславя необходимостта от прилагане на нов тип пазарно ориентиран подход при управлението на всяка образователна институция (детска градина, училище, школа за образователни услуги, фирма за образователни услуги и т.н.). В условията на търсене и предлагане на различни видове образователни услуги като такъв подход се утвърждава маркетингът. Маркетингът е средство за разработване на гъвкави стратегии за развитие както на системата образование като цяло, така и на всяко отделно училище.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамишвили, Г. Проблемы международного маркетинга. Москва, 1984.
2. Александров, К. Маркетинг. С., 1991.
3. Балкански, П., П. Карастание. Христоматия по образователен маркетинг и връзки с обществеността. София/Амстердам, 2003.
4. Благоев, В. Маркетинг в определения и примери. С., 1989.
5. Български тълковен речник. С., 1994.
6. Вацов, С. Образователният маркетинг като инструмент за управление на образованието. – Управление на средното образование, 2006, № 1–2.
7. Головин, С. Ю. Словарь. Психолога – практики. Минск, 2001.
8. Дайан, Ар. Маркетингът. С., 1989.
9. Джефкинсън, Фр. Въведение в маркетинга, рекламата и публич рилейшънс. Варна, 1993.
10. Каракашева, Л. и колектив. Маркетинг. С., 1997.
11. Котлър, Ф. Основи на маркетинга. Ч. I и II. С., 1993.
12. Котлър, Ф. Маркетинг 3.0. Време за промяна. С., 2010.
13. Котлър, Ф., А. Андреасен. Стратегически маркетинг на нестопанските организации. С., 2005.
14. Речник на чуждите думи в българския език. С., 2001.
15. Marketing Management: Analysis, Planning and Control. 5th ed. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1984, p. 4.
16. Kotler, Ph. and K. Fox. Strategic Marketing for Educational Institutions Prentice-Hall, New Jersey 1985.
17. Levith, Th. Marketing Myopia – Harvard Business Review, 1977, September – October.

УПРАВЛЕНИЕ НА МУЛТИКУЛТУРНО УЧИЛИЩЕ (ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ)

Василка Баничанска

Keywords: multicultural, multicultural school, management of multicultural school

Vasilka Banichanska. Management of Multicultural School

Multiculturalism, as the new paradigm for education for the 21st century, is a political ping-pong term greatly misused and highly misunderstood. Since for many it is also a value-laden concept, it has come under fire from diverse segments of the population, who due to their social position view the world differently.

В съвременния глобален свят мултикултурността най-общо се разглежда като *съжителство на етноси, които са създатели и изразители на различни култури*. Съжителството на различни култури като явление (като факт) може да се разглежда и оценява от различни гледни точки. Всяка от тях вижда в мултикултурността разнообразен смисъл. Сложните исторически събития през различните епохи затрудняват намирането на *началото* на явление-то мултикултурализъм, но специалистите се обединяват около мнението, че като тенденция зараждането на мултикултурните общества е безспорно едно от съвременните социални явления. В сложните политически, икономически, социални условия съжителството на различните етноси важен проблем е управлението на мултикултурните училища.

Понятието „мултикултурен”

Понятията “мултикултурен”, “мултикултурализъм”, “мултикултурни общества”, “мултикултурност” и други са наскоро появили се наименования на феномен, имащ древен произход. Обществата, които сега наричаме мултикултурни, преди са носили имена като “мултинационални”, “мултиетнически”, “мултирелигиозни”, “мултирасови”, “сегментарни” и други. На тях са били присъщи явленията “културен плурализъм”, “културни различия” или “метисизация”.

Мултикултуризмът (и сродните му) е модерен съвременен термин. Той се появява през 1957 г. за характеризиране на социалната политика в Швейцария. В Канада през 60-те години на XX век започва да се употребява в научно-политическо обръщение и в Канада при търсене на разрешение и управление на бикултурната по това време (англо-френска) ситуация. Там то навлиза

окончателно през 1971 г. когато правителството на Пиер Трюдо приема *Официален акт за мултикултурализма* (по: Русская энциклопедия „Традиция“). Успоредно с Канада, мултикултурализмът е държавна политика и в Австралия след 50-те години на XX век.

Италианската енциклопедия Utet Grande Dizionario Enciclopedico (1989) не включва понятието в своите основни томовете. Но то е включено в *Приложението*, излязло през 1997 г. (по 5)

Освен тези констатации други автори правят извода, че този термин се използва рядко зад пределите на Северна Америка, Океания и Западна Европа. Може да обобщим, че дефинирането на понятието мултикултурализъм следва да се прави в контекста на историческите форми на съществуване на мултикултурни общества.

В *политически смисъл най-общо мултикултурализмът* (мултикултурността) може да се определи като *вътрешна политика на развитите страни, насочена към съхраняване на националното самосъзнание на имигрантите, на тяхната езикова, културна и религиозна обособеност и предотвратяване на асимилацията им*. Задължителен атрибут на такава политика е активното пропагандиране на толерантността сред коренното население. В този аспект той може да се разглежда и като реакция на известната концепция за „котела за разтопяване“ (т.е. за асимилиране на чужденците), господстваща в САЩ през XX век (Русская энциклопедия...). Следователно политиката на мултикултурализма следва да се интерпретира и като *предизвикана отвън* (дори и *натрапена*) на страната-приемник от имиграционните потоци. Именно този факт предизвиква нееднаквото (политическо или друг вид) отношение към явлението.

Мултикултурно образование

Най-общо педагогическият аспект на мултикултурата се свежда до *целенасоченото и специално организираното формиране на мултикултурната личност*. За И. Плужик мултикултурната личност представлява нов тип личност, чиято ориентация и възглед за света включват приемането на такива жизнени образци, които се отличават от неговите собствени и психологически и социално е готов да приеме различните културни реалности. Такава личност ще бъде интелектуално и емоционално привързана към основополагащото единство на всички човешки същества, при това признавайки, приемайки и оценявайки основните различия, които стоят между хората с различни култури. Реализирането на такива цели изисква съответна съдържателна насоченост на образователния процес.

Дж. Бурже говори за следните *принципни изисквания* при внедряването на мултикултурното образование, които той нарича „постулати“:

- ✓ мултикултурното образование трябва да бъде холистическо и да включва всички страни от живота на обществото на различни равнища;

- ✓ мултикултурното образование трябва да е активизиращо, а не предизвикващо кризи. Това означава намирането на пътища за предотвратяването на потенциални конфликти между хората от различни етноси;
- ✓ мултикултурното образование трябва да е превентивно и коригиращо, а не просто диагностично. Тук се включват: анализиране на потребностите на тези, които изпитват културен стрес или конфликт; корекционни действия, свързани с образователно въздействие върху хора, нуждаещи се от базови умения за разрешаване на реални конфликтни ситуации;
- ✓ мултикултурното образование трябва да е продължаващо и прогресивно (по 7).

Формулирането на такава цел пред образованието и възпитанието в мултикултурните общества произтича мултикултурността в тях. Тя е естествена среда, в която подрастващите се формират като личности, поради което неизбежно са принудени да реагират по някакъв начин.

Според И. Плузник самото съществуване в такава среда оформя няколко вида *проблеми* (авторът ги квалифицира като „категории”), а именно:

- осъзнаване на общото (подобното);
- осъзнаване на това, че хората, с които имаме работа, споделят нашите ценности и вярвания, осъзнаване на когнитивното и невербалното поведение. Всичко това може да се изрази чрез фразата „Ние всички сме хора, всички сме равни”;
- осъзнаване на различията и на това, че другите хора не споделят нашите ценности, вярвания, когнитивно и невербално поведение. Това поражда негативни възгледи за съществуващите различия;
- етноцентризъм: оценяване на хората от гледна точка на собствената ни позиция и мнения, основаващи се на нашето собствено ограничено възприемане на тези хора. Етноцентризмът заставя субекта да счита, че неговият собствен свят е единствено достоен и превъзхождащ другите. Това се изразява с фразата „Моят път е единствено правилният”;
- стереотипи и расизъм. Това са съждения, основани на ограничена, несъществуваща или изкривена информация.

Мултикултурното образование е образование, създаващо равни за всички етноси възможности за реализация на своите културни потребности, приобщаващи младежта към културните и нравствените ценности на другите страни и народи. Именно с мултикултурното образование се реализират в пълна степен принципите на диалог и взаимодействие на културите (по 4).

Мултикултурното образование формира *мултикултурната личност*, признаваща и защитаваща културния плурализъм, стремяща се да защитава национално-културното многообразие.

Като пример за главните задачи на мултикултурното образование, можем да разгледаме тези, които са написани в Индианаполиските обществени училища (1996), а именно:

- ✓ да подпомага и поощрява интергруповото схващане, осведоменост и оценяване от учениците и персонала на различните етнически, расови, културни и лингвистични групи представени в Индианаполиските обществени училища, САЩ и света.
- ✓ да помага на учителите да развият повече позитивни прояви към културното различие и по-специално в ранна възраст на разпространяване на недоразумения, стереотипи и отрицателни убеждения за тях и другите.
- ✓ да разпознава изблици на расизъм и други пречки за премахване на различията.

Пред мултикултурното образование стоят следните *задачи*:

- изучаване на психологията на расизма, ксенофобията, дискриминацията, механизмите за създаване на стереотипи;
- разбиране и приемане на културната идентичност на учещите се;
- изучаване на национално-културната атмосфера в класа с цел да се определи равнището на толерантност към национално-културните различия;
- създаване на атмосфера на толерантност, приемане, уважение и утвърждаване на културните различия в аудиторията;
- изграждане на взаимоотношенията между учещите се и тяхното общуване върху основата на уважението и взаимното разбиране, предизвикване на взаимен интерес към чуждата национална култура;
- учещите, носители на различни култури, да се научат творчески, без употреба на насилие, да разрешават конфликтите помежду си.

Следователно може да обобщим, че мултикултурното образование приема културните различия като ценно средство, което трябва да бъде запазено и разширено.

Мултикултурно училище

Мултикултурното училище като организация представлява общност от учители, ученици, административен и обслужващ персонал, обединени от общата цел на училището.

Според Банкс (1999) от особена важност за едно мултикултурно училище са следните характеристики:

- ✓ Училищен персонал
 - Да развива положително отношение към различието.
 - Да се назначават и подпомагат хора от различен пол, раса и етнос.

- Учителите трябва да се научат да разпознават и откриват скрити и недоразвити способности на цветнокожи и социално слаби ученици.
- ✓ Стратегии на преподаване
 - Интерактивни стратегии.
 - Сътруднически стратегии.
 - Учителят трябва да е част от мултикултурния учебен план и да използва различни видове стратегии.
 - Учениците да имат възможност да изразяват своите емоции и чувства и да участват в дискусии и съвместни групи с останалите ученици независимо от етническата им принадлежност.
- ✓ Учебни материали
 - Материалите за преподаване трябва да отразяват историческия и съвременен опит в етническите групи.
 - Резултатите и перспективите уместни за различните групи трябва да бъдат включени като основна част в използваните учебници, а не като добавка или притурка.
- ✓ Равен шанс
 - Главна цел на мултикултурното училище е да създава равни възможности за обучение на ученици от различни расови, етнически и социално-класови групи.
- ✓ Родителска намеса
 - Учениците имат нужда, както от подкрепата на учителите, така и на родителите, за да станат пълноценни граждани и да се развиват в обществото.
 - Училищните общности трябва да използват програма за приобщаване на родители, която е съобразена с променящите се особености на семейства, родители и общество (по б).

Характеристики на мултикултурното училище в България

На базата на изложеното по-горе отчитайки особеностите на районите с преобладаващ брой българи мюсюлмани в България може да предложим следните основни характеристики на мултикултурно училище:

- ✓ формална организация, създадена на основата на предварително регламентирани правила с ясно обособено ръководство и наличие на точни правила за регулиране на отношенията в нея;
- ✓ специфичен характер на ученическия контингент – наличие на ученици в райони (общини) със смесен етнически състав, изповядващи различна религия (християнство, ислям и т.н.)
- ✓ основно организационно структурно звено на системата на училищното образование с определена мисия и визия;

- ✓ сложна организация, характеризираща се с наличието на много цели (педагогически, социални, икономически и т.н.) и множество елементи със сложни връзки и взаимоотношения между тях;
- ✓ вертикално разделение на труда, изразяващо степента на кординиране на учебно-възпитателната работа в училището, определяне на равнищата на управление (директор, педагогически съвет, помощник-директори и други функционални органи на управление);
- ✓ система, която се състои от взаимно свързани звена (учебни, административни и стопанско-помощни), които определят хоризонталното разпределение на учебно-възпитателната работа в училището и се намират в пряко взаимодействие при изпълняването на специфични дейности в училището;
- ✓ за постигането на определени учебно-възпитателни резултати преобразува ресурси – човешки, материални и финансови;
- ✓ специфичен характер на взаимоотношенията учител–ученик, които са подчинени на етническите им особености. Те несъзнателно се потискат от учениците, за да бъдат приемани и съзнателно се пренебрегват от учителите, за да не се делят учениците;
- ✓ силно отворена система, която функционира и се развива в определена среда, представляваща възможности и заплахи за развитието му. Средата на училището бива вътрешна и външна. Вътрешната среда включва ситуационни фактори, които действат вътре в училищната организация, резултат са от управленски решения, и следва да са под контрола на ръководството (това са – целите на училището като организация, задачите, организационната структура, технологията на обучение и хората). Външната среда това са фактори, които действат извън училището и в голяма степен обуславят обема и характера на дейността му и определят посоката на развитието му (това са: демографските фактори – наличие на население в ученическа възраст, състав на населението по пол, възраст, етнически групи и др; икономически фактори – размер на приходите на бюджетни средства в училището, размер на собствени средства в училището, развитие на икономическите сили, заетост и безработица на територията на общината и други); политически фактори, намиращи проявление главно в нормативно-правната уредба, намираща регламентираща отношенията в системата на училищното образование; социални фактори, определящи взаимоотношенията между отделните етнически групи в общината и в училище; научно-технически фактори и др.

Управление на мултикултурно училище

В литературата се посочват много определения за понятието „управление”. При това броят им непрекъснато нараства. Управлението се изучава не от

една, а от много науки, при което всяка от тях има определен аспект на изследване, неподменим от никоя друга наука. Налице е една гледна точка, която е най-разпространена и според нея за всяка организация съществува процес на управление, изразен в процес на функции, които трябва да изпълни всеки ръководител.

Може да се приеме, че най-общо е определението за управлението, което се дава от философската наука. Според нея управлението е свойство, способност на дадена система да превръща всяко външно въздействие в основно условие, фактор за собственото ѝ запазване, приспособявайки се към него или приспособявайки се към себе си (по 1). Това определение за управление може да бъде разбрано по-добре, ако се използват някои постановки на понятието система.

От тук могат да се направят следните изводи:

1. Управлението е винаги целенасочено въздействие или взаимодействие (организационно, информационно, психологическо, административно, социално, икономическо и т. н.), като в условията на пазарно действащи механизми приоритетно значение имат икономическите въздействия и взаимодействия.
2. Управлението е многостранно и многоаспектно явление, тъй като използваните от него въздействия и тяхното превръщане в управленски решения са безкрайно различни.
3. Управлението е волеви процес, това означава, че неговата реализация е възможна само с усилията на волята.

Според един от най-големите теоретици в областта на управлението Питър Дракер то представлява особен вид дейност, която превръща неорганизираната тълпа в ефективна, целенасочена и производителна група. Той смята, че управлението води до сериозни социални изменения. Смесеният етнически състав на мултикултурното училище в голяма степен определя и особеностите на неговото управление (по 1). То може да бъде разглеждано от различни гледни точки:

- от позицията на системния подход –
- управлението е целенасочено въздействие върху отделните структурни звена на мултикултурното училище като организация за реализиране целите му като организация;
- от социологическа гледна точка – управлението е сложна, съзнателна, целенасочена дейност, която отчита взаимодействието на субекта на управление (директора) и обекта на управление (учители, ученици и друг персонал);
- от кибернетична гледна точка – управлението е процес на получаване, преработване, предаване на информация и обратна връзка в училището за дейността му;

- като процес управлението се състои от взаимосвързани действия (функции): планиране – поглед в бъдещето развитие на училището, по посока обучението и възпитанието на учениците, независимо от етническата им принадлежност; организиране – създаване на ред, порядък в училището; мотивиране на педагогическите кадри за ефективен труд и на персонала като цяло с цел превръщане на училището в една мултикултурна среда и контрол, който се свързва с оценката на степента на изпълнение на целите на училището.

На базата на тези определения може да обобщим, че: най-общо управлението на едно *мултикултурно училище* може да се разглежда като процес, в който участниците, представители на разнообразни етнически, расови, религиозни и социални групи, съобразно своите институционални роли, традиции и интереси, работят заедно в дух на взаимозависимост, уважение и толерантност за постигане целите на училището. Това може да се постигне чрез ежедневна работа на директора на училището, учителите, администрацията, родителите, както и с отношението на учениците един към друг.

Организационна култура на мултикултурно училище

Организационната култура на едно мултикултурно училище оказва влияние върху цялостния организационен живот, върху нагласите, желанията и ценностите на хората в него. Тя очертава уникалността на училището и служи за поддържане на отличителните му черти, които стимулират колективното усилие за постигане целите му. Много автори разглеждат въпроса за организационната култура. Специфичните ѝ особености в образованието са разгледани от П. Балкански, Л. Бонева и др.

Въпреки своята значимост проблемът за организационната култура на мултикултурното училище е слабо изследван в специализираната литература по управление на образованието като средство за повишаване на ефективността на дейността им.

Нарастващият интерес към организационната култура в тези училища се дължи на множество причини. Като цяло с нея се обозначават както причините за успехи и неуспехи на училището, така и това, което я прави уникална, придава ѝ специфичен облик и същевременно оказва голямо влияние върху адаптацията ѝ към заобикалящата я среда.

Има много определения, обяснения и схващания за същността на организационната култура, които разкриват нейното богатство и значение.

- ✓ “Системата от публично и колективно приети значения, които са валидни за определена група през даден период от време. Тази система от форми, категории и представи дава интерпретацията на ситуацията, в която хората се намират” [3, с. 137].
- ✓ “Съвкупността от символи, церемонии и митове, които разкриват основополагащите ценности и убеждения на организацията на нейните членове” (пак там).

- ✓ “Доминиращата и свързващата съвкупност от споделени ценности, пренасяни чрез такива символни средства като разказите, митовете, легендите, анекдотите” (пак там).
- ✓ “Съвкупност от споделени убеждения и ценности, които формират смисъла на институцията за нейните членове и им предоставят правила за поведение в техните организации” (по: 1, с. 137).

Но като цяло можем да обобщим, че *тя представлява съвкупност от ценности, характерни за отделното училище с представители от различни етнически групи и приети значения, които са валидни за всички в него. Посредством нея се подбужда и стимулира поведение и конкретни действия, които водят до постигане на целите на училището. Тя е средство, чрез което се определят правилата на „играта” (на поведение) в училището. Също така тя задава посоката, в която училището ще се развива в бъдещето.*

Организационната култура на мултикултурното училище се характеризира със съвкупност от елементи:

- **Ценности.** Ценностите имат водеща роля при определяне на същността и съдържанието на организационната култура на училището. Най-често заявяваните ценности са: приемане на различията на другия и признаване на неговата идентичност, приемане на културата на другия етнос, получаване на добро образование на учениците, осигуряване на добро бъдеще и др. Ценностите на училището не действат поединично и изолирано и в своята съвкупност те представляват ценностната система на училището като организацията. През ценностите се пречупва всяка дейност, свързана с обучението и възпитанието на учениците. Те са основен регулатор на поведението на отделния ученик в училище и на взаимоотношението на учениците от различните етноси. Създаването на организационната култура в училище с различна етническа принадлежност на учениците започва с приемането на ценностите на училището като цяло и на отделните етнически групи. Изборът на ценности най-често се оповестява пред учениците, пред персонала, но понякога до тях се стига подсъзнателно от всеки член на училищната общност. Основа за утвърждаване на ценности в училище от такъв вид са съдържанието на самите дейности в училището по приобщаване на учениците от различните етноси в общата негова политика по обучение и възпитание и общественото значение на тези дейности, които са израз на потребностите на учениците - от внимание към тяхната етническа принадлежност, толерантно отношение към тяхната културна идентичност, обучение; развитие на персонала, формиране на чувство у него за принадлежност, уважение и достойно възнаграждение и т.н.

Съществен фактор за утвърждаване на ценностите в училище е и вниманието на учителите към учениците, уважение към всеки член от персонала за неговия принос при изпълнение целите на училището в основата на което стои формирането на добронамерено отношение към всеки ученик и на училището като цяло. Също така голямо значение за създаване и утвърждаването на ценностите на училището изграждането и използването на символи от всеки ученик (униформа, значки, знаме, лого на училището), които създават усещане за принадлежност и ценностно отношение към него.

Важна роля има и подражанието на всеки ученик българо мюсюлманин, изразяващо преди всичко желанието му да бъде като другите, да е един от другите, което го кара да действа по особен начин, да търси във взаимоотношенията с другите техните ценности и оценки за неговото поведение, независимо от тяхната етническа принадлежност.

- **Норми.** Нормите насочват поведението на всеки член на училищната общност на мултикултурното училище. Те са писани правила, приети от цялата училищна общност или от дадена група (етническа група), които създават определена подреденост, и по този начин насочват междуличностните и междугруповите отношения и комуникации. Нормите на поведение се изграждат на базата на определена нормативно-правна уредба на училището – закони, правилници, наредби и други нормативни актове и вътрешноучилищно документи, определящи степента на императивност в поведението на учениците, на персонала в училището, които са общи за всички, независимо от тяхната етническа принадлежност.
- **Митове.** Те служат за създаване на един въображаем свят. Популярни митове в тези училища са: „че мога и трябва да бъда като другия“; „заедно ще се справим по-добре“; „да учим заедно“ – независимо от това към кой етнос принадлежим и др. Чрез митовете се внушава надежда или страх. Те мобилизират усилията на училищната общност за осигуряване най-добрите условия за обучение, за възпитание, за обучение на всеки ученик, независимо от това към кой етнос принадлежи.
- **Символи.** Това са начини и средства, които спомагат за организиране живота в мултикултурното училище. Такива са материалната среда, облеклото, особености на деловия контакт, устни разпоредби, телефонни разговори, които е прието да се използват в определени ситуации, отношението на ръководството, учителите и възпитателите към учениците, показващо степента на дистанциране и начина на разпределение на авторитета. Важен символ са словата, речите, които директорът произнася при определени случаи – особено тези, които използва при взаимното празнуване на празниците на двата воде-

щи етноса. Символи още са знамето, логото на училището, униформата, които имат важна роля за обединяване на учениците, независимо към кой етнос принадлежат към ценностите на училището, и др.

- **Герои.** Героите са личности, които олицетворяват споделяните от мнозинството ценности. Те представят културните ценности в училището. Герои могат да се търсят както в самото училище – учител, ръководител, ученик, които чрез своето поведение демонстрират както упорит труд, съпричастност към целите на училището, така и в създадените митове за определени герои извън организацията, представители на различни етноси, дори принадлежащи към различни политически организации. Героите служат за модели и символи на поведение във всеки ученик. Те съдействат за засилване чувството за съпричастност в учениците, в персонала към различните културни ценности. Посочването на героите дава отговор на въпросите: “Кой е добър или лош?”; “Кой се издига нагоре?”; “Какъв искам да стана?” и др. Голяма роля и значение за формиране и утвърждаване на ценностите имат митовете за героите. Те бързо стават известните сред новопостъпилите, служат за пример на всички и спомагат за установяване стандарта на добро поведение.
- **Ритуали.** Ритуалите са символични дейности – традиционни тържества, обичаи, патронни празници на училището, празници на отделните етноси, посрещане на новопостъпили или напускащи учители, ученици, турнири, награждаване, срещи, семинари и др. Те интегрират и сплотяват членовете на цялата общност и дават възможност на учениците, на всеки член от персонала да разкрие и други страни на своята същност, произтичащи от етническата принадлежност.
- **Организационни истории.** Това са разказани случки от живота на училището, които създават определена културна среда и подсказват успешни поведенчески тактики на новопостъпилите в него и на учениците независимо от тяхната етническа принадлежност.

Ценностите, героите, митовете, ритуалите в организацията и всички други видими прояви на нейната култура става част от разбирането за отделното мултикултурно училище.

В заключение може да обобщим, че всички човешки същества са родени с равни права и най-важната грижа на обществото е да удовлетворява основните им потребности и особено от образование, което предполага добро развитие на бъдещите поколения независимо от етническата им принадлежност. Ето защо от тази гледна точка все повече нараства ролята и значението на управлението на мултикултурното училище.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелов, А. Основи на мениджмънта. С., 1998.
2. Маджирова, К. , и др., Автономия на училището, С., 2000.
3. Питекова, Р., В. Баничанска. Същност и равнища на организационната култура в социално-педагогическата организация. Сборник: Организационна култура на социално-педагогическите организации. С., 2008
4. Плужник И. Межкултурна комуникация, мултикултурност и полицентричност образование в контексте диалога култур.
5. Banks, J. A. Teaching Strategies for Ethnic Studies. 1997
6. Banks, J. A. An Introduction to Multicultural Education. 1997
7. Bourget J. Development of Polycentric Consciousness: A Model for Multicultural Education. In http: // www.users.csbsju.edu/~intercul

Теоретичен семинар на катедра „История на педагогиката и управление на образованието“ по случай 25 годишнината на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ 09.05.2011 г. Сборник доклади

българска, електронно издание

ИК ДЕАЛ

тел: 9 20 50 84, e-mail: dealbg@abv.bg

www.elbook.eu

ISBN