

**ТЕОРЕТИЧЕН СЕМИНАР
„АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ИСТОРИЯТА
И УПРАВЛЕНИЕТО НА БЪЛГАРСКОТО
ОБРАЗОВАНИЕ“**

07.05.2012 г.

София, 2012

ДЕАЛ - ЕМИЛИЯ НЕДЯЛКОВА

ТЕОРЕТИЧЕН СЕМИНАР
„АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ИСТОРИЯТА И УПРАВЛЕНИЕТО
НА БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ“

07.05.2012 г.

София, 2012
ДЕАЛ – ЕМИЛИЯ НЕДЯЛКОВА

СЪСТАВИТЕЛ:

доц. Пенка Цонева

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, 2012
Издателство Деал – Емилия Недялкова
ISBN 978-954-92637-4-9

СЪДЪРЖАНИЕ

<u>Пенка Цонева- В светлината на свящото дело</u>	3
<u>Вася Делибалтова – Читалищата - българският фактор за националните особености на отношението музеи – образование</u>	4
<u>Пенка Цонева - Просветна политика и дейност на Църквата в етапа на умерената десталинизация 1953 – 1962г.</u>	9
<u>Пенка Цонева - Модел на две взаимосвързани занятия на тема: „Работа с исторически документи, касаещи образованието на деца от етническите малцинства и техните педагогически проблеми през периода от 1919 до 1944 година</u>	30
<u>Снежана Янакиева - Удовлетвореност от педагогическия труд</u>	39
<u>Емилия Еничарова - Професор д-р Петко Цонев – български учен педагог от първата половина на ХХ век.</u>	45
<u>Йонка Първанова - Управление на образованието в Япония: подход на локалния мениджмънт</u>	50
<u>Владислав Господинов, Цветанка Динчева - Практическата подготовка на студентите от Факултета по педагогика с фокус върху Националния дворец на децата</u>	69
<u>Радка Питекова, Петър Петров - Управление на финансите на училището в условията на делегиран бюджет – проблеми и насоки за усъвършенстване</u>	84
<u>Динко Господинов - Аспекти на УЧР в проекта за Закон за предучилищното и училищното образование</u>	99

В СВЕТЛИНАТА НА СВЯТОТО ДЕЛО

Превърналият се в **традиционен** за катедра „История на педагогиката и управление на образованието” при Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски” **Теоретичен семинар** е посветен на епохалното дело на **свещите братя Кирил и Методий**. Ежегодното му провеждане в първите дни на месец май е почит не само към апостолското дело на славянските първоучители, редовно чествано на **11 май** във всички славяноезични страни, но и съпричастност към началото на българската историческа традиция - за **първи път на 11.05.1851 г.** по инициатива на Найден Геров в епархийското училище „Св. Св. Кирил и Методий” в Пловдив се чества празникът на солунските братя.

В наше време празникът обогати своето съдържание с **нови оценки и измерения на приноса** на основоположниците на славянската писменост за развитието на **българската, славянската и европейската** просвета и книжнина. Създаването на глаголицата, преводът и популяризирането на Библията на старославянски (църковно-славянски) език, мисионерската дейност и разпространението на християнството сред славяноезичните народи през ранното Средновековие са основания както за канонизирането на двамата братя за **светци през IX век**, така и за титулуването им за равноапостоли и обявяването им от папа Йоан Павел II с енциклика през 1985 г. за **покровители на Европа**. Това е **висша оценка за историческата перспектива** на делото на българските Свети Равноапостоли, дали своя принос както за **културната идентичност на българския и другите славянски народи**, така и за **културното единение на Европа**.

В духа на нестихващата почит и признателност към свящото дело Теоретичният семинар се утвърждава не само като научен форум на **най-новите проучвания** в областта на историята и управлението на образованието, но и като трибуна за изява в **научната полемика и професионалните търсения** на трите взаимосвързани поколения изследователи – **преподаватели, докторанти и студенти**.

Поместените в настоящия сборник научни съобщения, доклади и студии, публично дискутирани и защитени на Теоретичния семинар, не са ограничени в своето **послание и адресат**. Те фокусират вниманието както на образователните дейци, докторанти и студенти с **интерес към педагогическата и научноизследователска дейност**, така и на **широк кръг читатели у нас и в чужбина**, които искат да разберат и осмислят работата на съвременния учител и педагог.

11.05.2012 г.

София

доц. д-р Пенка Цонева

ЧИТАЛИЩАТА – БЪЛГАРСКИЯТ ФАКТОР ЗА НАЦИОНАЛНИТЕ ОСОБЕНОСТИ НА ОТНОШЕНИЕТО МУЗЕИ – ОБРАЗОВАНИЕ

Вася Делибалтова

Keywords: museum education, Community centres

Vasya Delibaltova. COMMUNITY CENTRES – BULGARIAN FACTOR FOR NATIONAL SPECIFICITY FOR RELATION “MUSEUMS – EDUCATION”. The article aims to briefly present the main elements of the way in which was developed the relation between museums and education in Bulgaria .The main thesis is that the specificity of this development is determined by the role of community centres as a key factor for national education and culture.

В изследване посветено на отношението музеи-образование на основата на кратък исторически преглед на появата и развитието на музейно-педагогическата теория и практика бяха направени няколко обобщения по отношение на условията и факторите, довели до съвременното състояние на проблема [1].

На първо място, появата и развитието на музейно-педагогическата мисъл в голяма степен е провокирано от появата и развитието на алтернативни педагогически идеи и практики. Едва ли е случаен фактът, че на границите на последните три века търсенето на измеренията на образованието на новонастъпващия век винаги води до преосмисляне на традиционните решения както на теоретично, така и на практическо равнище. Онова, което остава неизменно, е осъзнаването на мисията на музеите по посока не само и не просто съхранението на културата, но и нейното съ-създаване и развитие.

На второ място, в историческа перспектива музейната педагогическа теория и практика се развиват най-силно в страните, станали емблематични и по отношение на развитието на характерна и ярка педагогическа теория и практика. Вероятно способността да изграждаш концептуално цяло винаги допуска поглед и отвъд и само този, който може да разграничава, умее да строи мостове.

На трето място, въпреки кратката история на музейно-педагогическите търсения в голяма степен до 70-те години на ХХ в. са очертани основните параметри на интерпретацията на образователната функция на музея, характерна и за съвременното развитие на проблема. Изведени са и основните тези, влиятелни в теорията и практиката до днес – едната, свързана с образователната функция като иманентна характеристика на музеите, и

втората, свързана с необходимостта от педагогическо обосноваването на конструирането на музея с оглед реализацията на такава функция. Вероятно едно от обясненията за наличието на подобно различие в подходите се корени във факта, че докато Кершенщайнер акцентира основно върху работата с детската аудитория и връзката музей–училище, Лихтварк обръща специално внимание и върху работата с възрастните.

На четвърто място, до 70-те години на XX в. образователната функция на музеите се разбира главно в контекста на връзката музей–училище в два плана – музеят като сътрудник при реализацията на целите и задачите на училищното образование и музеят като надграждащ училищното образование. Въпреки започналите изследвания върху музейната аудитория – нейните потребности и специфика, работата е ориентирана предимно към децата и юношите.

На пето място, ако на международната сцена е натрупан сериозен теоретичен материал и практически опит по отношение на спецификата и възможностите за реализация на образователната функция на музеите поне по отношение на работата с деца и юноши, в страни от ползването на специалистите остава компетентността на музейния специалист, отговорен в най-голяма степен за развитието на образователния потенциал на музея и неговата образователна функция. Доказването на необходимостта от такъв специалист и неговата квалификация остава задача на по-новото време.

Както всяко изследване и това провокира повече въпроси, отколкото отговори. Част от тези въпроси, свързани отчасти с това защо не се стига у нас до възникването на дисциплина Музейна педагогика, се отнасят до българските измерения на проблема музей-образование. От тази позиция и през призмата на представените обобщения се появяват редица неизвестни. Отнасят ли се тези обобщения и до нас и ако отговорът е положителен – в каква степен? Има ли „български“ специфики, от къде произтичат и до какво са довели? Има ли фактор/фактори, които са предопределили „националния“ характер на този процес?

Тезата, която тук се защитава е, че редица от особеностите на отношението музей-образование у нас се формират под влияние на факта, че появата на музеите в определена степен е част от борбата за българска просвета през призмата на читалището като „българският фактор“ в този процес. Този факт се проектира в неразривната връзка между музеите и образованието през следващите години и в разбирането за възпитателната функция и като причина, и като предназначение на музеите. Това безспорно достойнство обаче като че ли е попречило от дефинирането на проблема и в крайна сметка е забавило процесите, които в други страни са позволили появата на Музейна педагогика.

Пак по същите причини днес редица изследователи с основание са склонни да разглеждат тази проблематика в контекста на Краеведската педагогика [2], което пак препраща към читалищата като „българския“ фактор в този процес.

Вероятно в подхода към този проблем на първо място трябва да отбележим условията и факторите, довели до появата на първия български музей.

Справедливо историците отбелязват, че идея за създаване на културно-просветни организации съществува отдавна, на нейното реализиране става възможно през 60-те години на 19 век. В своето изследване върху историята на музейното дело у нас С. Недков справедливо отбелязва: „Началото на музейното дело в България се полага по време на Възраждането...Основна негова опора са читалищата – един типично български феномен, който и до ден днешен стои зад местните краеведи и ги подпомага...” [3 ,61] Не можем да пренебрегнем и заключението, че всички български възрожденски дейци в една или друга степен работят за създаването на български читалища и музеи.

Както е известно, на 30.1.1856 г. след едногодишна подготовка в Свищов се създава „читалище-музеум”, което има за цел „да разпространява образованието помежду народа”. Всеобщото е признаването на ролята на читалищата като съществена част от цялостния процес на културно-просветно развитие, но важно в контекста на разглеждания проблем е да подчертаем още веднъж самодейния им характер и целта. Важността на тези особености се определя от проекциите им върху разбирането на ролята музеи-образование. Както изглежда важно за възрожденците е образованието на народа, а не само на децата, не съхранението на ценностите като самоцел, а предназначението им за развитието чрез познаването на историята и културата. Оттук е очевидно, че в следващите години акцент във връзката между музеите и образованието е не работата с децата, а образованието за всички.

Ако се върнем на приведените по-горе обобщения, първият въпрос, който би следвало да си зададем е: можем ли да направим връзка между появата и развитието на алтернативни педагогически теории и практики и възникването на първото „читалище-музеум” у нас в една бореща се за своята духовност самоосъзнаваща се нация?

При всеки непредубеден и адекватен на времето анализ на „Рибния буквар” можем да приемем оценката на „един чуженец” Ю. Венелин :”Аз не съм видял ни един руски буквар,който по достойнство да се равнява на таз книжка, която е много поучителна”(4 ,45). Като прибавим към това преработката на основни идеи от Бел-Ланкастърската система, преосмислената роля на учителя и много други прогресивни за времето си педагогически идеи, имаме достатъчно основания да твърдим, че Възрожденска България в лицето

дори само на тази книжка има висок образец на прогресивни педагогически идеи.

В същото време както бе посочено по-горе поради факта, че основни читалищни дейци и в сърцето на създаваните през Възраждането, а и след Освобождението музеи са не други, а българските учители, тук не се създават условия за появата на различните тези по отношение на връзката музеи-образование - първата свързана с образователната функция като иманентна характеристика на музеите, и втората, свързана с необходимостта от педагогическо обосноваването на музея с оглед реализацията на такава функция. Без да се отграничават те се сливат в практическата си реализация чрез дейците на училищното дело. В този смисъл не възниква и въпросът за връзката музеи-училища. Училището е в музея и музея е училище в една изграждаща се система за просвета. Нещо повече, дълго време след Освобождението, музейното дело остава в границите на Министерството на просвещението, просвещението влиза в музея като самостоятелна сбирка и като самостоятелен Училищен музей, призван и да разпространява модерните педагогически идеи, а основни музейни дейци са учителите. През целия този период читалищата продължават да основополагат градски музеи, да създават нови музейни сбирки, да осигуряват основа за духовност и да подкрепят изследователите на различните краища на България.

Направените разглеждания позволяват да се твърди, че спецификата на историческото развитие у нас предопределя и особеностите на зараждането на музейното дело у нас и връзката музеи - образование. Създаването на първия български музей в Свищов през 1856г. и последващото организиране на читалищни сбирки несъмнено е част от борбата за българска просвета. Важно в този контекст е и изследването на Ек. Цекова, за която: „Още със създаването си преди повече от 150 години, българските музеи са образователно-възпитателни институции с публичен и демократичен характер. Техни вдъхновители и автори са родолюбиви и образовани българи, които създават музеите в обществена полза. Заедно с другия чисто български феномен – “читалищата”, музеите ни събират и предоставят на обществото информация и знания, работят за образованост и цивилизованост, толерантно отношение и ангажираност към каузите: национална и лична свобода, независимост, просперитет чрез образованост и т.н. Възрожденските музеи на България са не толкова хранилища на “висока” култура и изящни художествени образци, колкото обществени институции, пропагандиращи познаването на културата и историята като висша ценност на всяка нация. Тази историческа предиспозиция, съчетана с промените в обществото от последните 20 години, всъщност дава ясната насока и приоритет на дейност на днешните български музеи”[3].

В основата на този процес явно и признато или скромно, но с възрожденски плам читалищата винаги са били българският „фактор“ за националните особености на отношението музей-образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Делибалтова, В. Музеи и образование – фрагменти и акценти. ГСУ, т.105 (под печат)
2. Мерджанова, Я. , З. Дечев. „Краеведска педагогика“ в системата на педагогическите науки.-Педагогика, бр.1, 2010.
3. Недков, С. История на музейното дело в България. С.,2006.
4. Чилингиров, С. Рибният буквар.С., 1929.
5. Цекова, Ек. Ефективни комуникативно-образователни практики в българските музеи. <http://wap.oglik.forum24.ru/>
6. Цекова Ек. Актуално състояние и перспективи на музейното образование в България. Видове музейни образователни програми. – В:Музейни образователни програми, т.ІІ, РНМЦМ – НИМ, С., 2002, 48–58.
7. Цекова, Ек.Музейна комуникация и музейно образование.С., 2007.

ПРОСВЕТНА ПОЛИТИКА И ДЕЙНОСТ НА ЦЪРКВАТА В ЕТАПА НА УМЕРЕНАТА ДЕСТАЛИНИЗАЦИЯ – 1953-1962

Пенка Ненова Цонева

Keywords: spiritual and educative activities, Bulgarian Church, historical and pedagogical analysis, period (1953 – 1962).

Penka Tsoneva. SPIRITUAL AND EDUCATIVE ACTIVITIES OF BULGARIAN CHURCH DURING THE PERIOD OF 1953 TO 1962. This study presents a historical and pedagogical analysis of the spiritual and educative activities of Bulgarian Orthodox Church during the period of 1953 TO 1962. In the determination of stages of the examined period the influence of two significant factors is taken into consideration - on one hand, the inner logic of development of the studied phenomenon (spiritual and educative activities of the Church) and, on the other hand, the modern periodization of Bulgarian history and Bulgarian education

Въведение

Изследването, теоретично и историко-педагогическо по характер, е продължение на опита за осветляване на една недостатъчно проучена територия в българската историография – историята на духовно-просветната дейност на Църквата. То има за цел да проучи, анализира и обобщи основните тенденции и техните проявления за един следващ период от развитието на тази дейност - годините от възстановяването на Българската патриаршия до 1962 г.

Методите на изследване са в тясна връзка с основните източници на проучването, сред които са документи и материали от Централния държавен исторически архив и Архива на Министерството на външните работи, държавното, училищното и църковно законодателство през изследвания период, църковният периодичен печат, справочниците на Националния статистически институт и др. Приоритетно се използват културно-историческият, документалният, архиварският, фактографският, херменевтичният и други методи в единство със системно-структурния и функционален подход.

В терминологично отношение отново за краткост и удобство ще използваме в изследването термините „Българска църква” или просто „Църквата”, вместо „Българската православна църква”.

Умерената десталинизация и нейните измерения в обществото

Спецификата на политико-икономическите и духовни процеси през периода от 1953 до 1962 г. обособяват т. нар. етап на „умерена десталинизация“ от развитието на страната ни. Кои са основните характеристики на процеса на либерализация в отделните сфери на обществото?

Ускорената индустриализация и намаляването на инвестициите в селското стопанство, падането на жизненото равнище на населението и идеологизирането на духовния живот са спътници на обществото в началото на 50-те години. Макар и забавени, промените в политическия живот започват от лятото на 1953 г. с формалната критика на „култа към личността“ от Вълко Червенков (1900–1980) и продължават с разделението на властите. Заменя се постът „генерален секретар“ на БКП с „първи секретар“ на ЦК на БКП, който се поема през 1954 г. от Тодор Живков (1911–1988), а В. Червенков остава само министър-председател, пост, който освобождава през 1956 г. От лагерите се освобождават всички, с изключение на най-тежко провинените и опасни за социалния ред затворници, а през септември с.г. се закрива и Белене. Либерализацията в народното стопанство намира израз в опитите за реализиране на решенията на VI конгрес на БКП от 25.02–03.03.1954 г., свързани с трансформиране на приоритетите към селското стопанство и леката промишленост, намаляване на цените на стоките за широко потребление и стимулиране на материалната заинтересованост на селскостопанските производители. Десталинизацията набира скорост в решенията на Априлския пленум и последвалите обществени дискусии, заклеили култа към личността. Априлският полъх се усеща и в духовната сфера, където се проявява в разчупване на идеологемите в сферата на авторските творби, сред които са тези на сатириците Радой Ралин, Генчо Узунов, Васил Цанев, на карикатуриста Марко Бехар и други, на художниците Бенчо Обрешков, Иван Ненов, Александър Жендов, заклеявани преди като „формалистични“, както и в крехките опити за възобновяване на културните връзки със Западна Европа и САЩ и международните културни организации.

Процесът на либерализиране не е еднозначен. Страхът от промените тласка управляващите към ретроградност. През есента на 1956 г. се стопират обществените дебати относно култа, а през декември с.г. отново се възстановява главният лагер в Белене. През най-острия етап от борбата за утвърждаването му във властта – 1956–1962 – Т. Живков отстранява от политиката не само седемте комунисти от групата на Куфарджиев (дръзнали директно да го критикуват през 1960 г.) и тези от групите на Добри Терпешев и Георги Чанков, но и В. Червенков, освободен от Политбюро и правителството в края на 1961 г. По-

добна е и участва на Антон Югов, който е изключен от партията през следващата година.

Либерализацията като процес, обхванал всички сфери на обществото, дава своето отражение и върху живота и дейността на Църквата. На тържествено откритие на 8.05.1953 г. със Св. Литургия в църквата „Св. София” в столицата Трети църковно-народен събор, продължил своите тридневни заседания в сградата на БАН, последователно след поздравителните речи се приемат някои промени в Устава на БПЦ и се избира Пловдивският митрополит Кирил за Български патриарх [37]. Възстановяването на патриаршеското достойнство на БПЦ става едва осем години след дарената ѝ пълна автокефалия с благословението на Цариградската патриаршия и Вселенския патриарх Вениамин (13.03.1945 г.). Според Вселенския патриарх Атинагорас и неговия Синод актът на ускореното въздигане в патриаршески институт е несъобразен с църковния ред, изискващ достатъчно време за провъзгласената за независима БПЦ да засвидетелства своята зрялост, постоянство и преданост пред канона. Така те мотивират своето 8-годишно закъснение и признаването на патриаршеския статут на БПЦ едва през 1961 г. Независимо от това възстановяването след 560-годишно прекъсване на Българската патриаршия е събитие с голямо международно и вътрешно значение.

От една страна, това е историческа възможност за всички православни българи да бъдат интегрирани към световното християнско семейство и неговите ценности. В качеството си на редовен и равноправен член на останалите православни патриаршии БПЦ получава юридическото право и практическа възможност да организира и участва във форуми с икуменически характер, на които да заявява и отстоява позиции по важни за православието въпроси и по свикването на Всеправославен събор, да комуникира със структурите на други изповедания, да обучава свои кадри в чужбина и др. Тя постепенно засилва и укрепва своите позиции в християнския свят. Израства престижът ѝ не само сред православните, но и сред инославните християнски църкви и организации, както и сред световната общественост.

От друга страна, в законодателен и канонически план се разширяват възможностите на Църквата за засилване на нейната вътрешна самостоятелност и самоуправление, за разширяване на влиянието ѝ върху православните български граждани у нас. За това съдейства и Новият църковен устав, втори поред след Екзархийския от 1871 г. Той е утвърден съгласно разпоредбите на Закона за изповеданията на 31.12.1950 г. и подготвя пътя към новия статут на Църквата, определена в чл. 1 като Патриаршия („самоуправляемата БПЦ се назовава Патриаршия”) [36, чл. 1]. Същевременно чл. 17 дава основание на 3.01.1951 г. за заместник-председател на Св. Синод да бъде избран Пловдивс-

кият митрополит Кирил, чиято личност е популярна със своята харизматичност, висока богословска и научна култура.

Светият Синод и митрополитите успяват да засилят църковната самостоятелност след успешно отстояване на редица свои предложения по текстовете на проекто-устава пред Дирекцията на изповеданията. Клирът отхвърля искането на държавните органи за участие в църковно-народния събор на хора без богословско образование, аргументирайки се с наличието на достатъчни кадри, компетентни по обсъжданите въпроси на вярата, догмите и каноните. Светият Синод също не приема и предложенията, ограничаващи благотворителната и културно-просветната дейност на Църквата. Съхранява се, не без борба, и предложената от църковния клир редакция на чл. 126, според която право да изменя и допълва Устава на БПЦ има следващият редовен или извънреден събор, и то по предложение на Св. Синод или на половината членове на събора. Компромисно остава решението, касаещо каноничния избор и утвърждаването на митрополитите. Синодът запазва правото си на основание чл. 9, ал. 3 и чл. 30 от Закона за изповеданията единствено той да утвърждава новоизбраните митрополити, а указите за встъпване в длъжност на тях и патриарха да се издават от Министерството на външните работи [16]. Аналогична е процедурата на регионално равнище с кандидатурите за архиепископски наместници, предварително съгласувани с Дирекцията на изповеданията. След продължителни разисквания клирът е принуден да приеме и текста относно участие на трима представители на държавната власт и един на НС на ОФ в патриаршеския избирателен Църковно-народен събор. Въпреки тези и други опити за налагане на държавен контрол върху църковните дела и решението на Св. Синод дипломатично и умело се възползва от действащата законова и нормативна уредба и настойчивото отстоява вътрешната самоупредба и самоуправление на БПЦ.

Възстановеният патриаршески статут на БПЦ от май 1953 г. и регулирането на отношенията ѝ с държавата, дипломатичната и умела политика на патриарх Кирил, както и започналите, макар и нееднозначни, процеси на либерализация на политическия и духовен живот в страната оказват съществено и благоприятно влияние върху развитието на религиозната просвета. В новите условия Църквата бавно и постепенно започва да възстановява своите позиции в сферата на християнското образование и възпитание. Същевременно в условията на развиващата се тоталитарна система формите на религиозна просвета и възпитание са твърде различни от тези в периода на народнодемократичното развитие на страната – 1944–1947 г. Като част от целокупния духовен живот на обществото и в етапа на „умерена десталинизация“ – 1953–1962 – те носят неговите белези.

Общото и особеното в просветната политика и дейност на Църквата

Типичното в развитието на просветната политика и формите на християнско образование и възпитание през този етап се изразяват както в последователното прилагане на „индивидуалния подход към вярващите”, в „ежедневните връзки с тях, с техните болки и грижи”, така и в противоборството с антирелигиозната пропаганда [1, с. 18]. Последната е особено настъпателна по времето на култа към личността на Вълко Червенков или в годините на т.нар. в анализите на Комитета по въпросите на Българската православна църква и религиозните култове втори етап „в развитието на борбата срещу религията” [пак там, с. 2]. Ако през първия етап, обхващащ времето от 9.09.1944 г. до смъртта на Г. Димитров, приоритетът е „масово включване на енорийското свещеничество в бригадирското движение, в изграждане на ТКЗС и в другите мероприятия на отечественофронтговската власт”, обединяването му в професионалната организация – Свещенически съюз, приоритет, основаващ се на политическото кредо, че „всеки свещенослужител трябва да бъде образован и културен човек, и да съобрази своето звание с духа на новото време..., да бъде ръководител в кооперацията, в читалището, ...и въобще да бъде двигателна сила при всички местни начинания” (Г. Димитров), то при втория етап доминантата е с обратен знак [пак там, с. 2, с. 4, с. 25]. На призова на Г. Димитров към народното свещеничество „да не живее само със своите догми и канони”, а да „участва активно заедно с целия народ в социалистическото преустройство на родината”, „енорийското свещеничество се отзоваваше с любов и разбиране” [пак там, 4–6]. „В този момент” – юни 1948 г. – „на различни национални строителни обекти на младежкото бригадирско движение участват около 400 свещеници от Българската православна църква”, които съставляват около 15% от общия им брой, 16 свещеници католици и т.н.¹ [11, с. 2].

Съвсем различна е ситуацията по времето на Вълко Червенков, министър-председател на България в 66-тото (1950–1954) и 67-мото (1954–1956) правителство и лидер на БКП от 1949 до 1954 г. Тогава свещеничеството е принудително отклонено „от участието в строителството на новия живот и на сила поставено отново под пълната власт на владишката църковна управа” с цел, по думите на директора на вероизповеданията Павел Тагаров, да не се до-

¹ От общо 7 022 000 население през 1948 г. около 6 млн. са източноправославни, 57 хил. католици, 16 хил. протестанти, 49 хил. израелтяни, 23 хил. арменци, 806 хил. мюсюлмани, от които 683 хил. турци и 123 хил. български мохамедани, и 183 хил. циганско малцинство. Общият брой на православните свещеници у нас през 1946 г. възлиза на 2722 [34, с. 2].

пусне „свещеникът да бъде прогресивен човек”, „та народът, като ги вижда какви са, да се отвори от тях и да се откаже от религията” [1, с. 4–6]. Тук особената форма на проявата на типичното в отношението на социалистическата държава към служителите на религията е крайно агресивна, конфронтативна и противовопоставяща ги на своите съграждани. Пълното отрицание е крайната мярка на антицърковната пропаганда, на борбата „за преодоляване на религиозните отживелици в нашата страна”, които според управляващите „пречат на сънародниците да възприемат спокойно необходимостта от социалистическа просвета и научен светоглед”. В годините на култа неравномерно развиващата се през цялото социалистическо управление антирелигиозна пропаганда достига своята кулминация, стигайки до крайност в преследване на целта „да се подпомогнат религиозно-вярващите граждани у нас да се отърсят от своите религиозни убеждения и предразсъдъци, да усвоят научните познания и мироглед, за да израснат убедени строители на социализма в нашата свободна Родина” [пак там, с. 1].

При тези обстоятелства просветната дейност на Църквата е силно редуцирана. Войнстващата антирелигиозна пропаганда, конституционните и други законови ограничения свиват религиозната просвета в рамките на религиозните обичаи и обреди и миротворска дейност за един кратък период от време. За това съдейства и преустройството на Дирекцията на вероизповеданията при Министерството на външните работи в Комитет по въпросите на Българската православна църква и религиозните култове (КВБПЦРК) при Министерския съвет, позволяващ осъществяването на един по-всеобхватен и пряк контрол върху просветната дейност на Църквата.

В обстановката на засилена антирелигиозна пропаганда, на „всевъзможни смущения и ограничения на богослуженията”, на „отчуждаване на нови църковни и манастирски имоти, преместване на свещеници и монаси по искане на местните органи на държавната власт” и др. продължава да се проявява типичното в стила на поведение на Църквата – толерантен и градивен отпор на действията на властта [22, с. 230]. Този отпор намира израз както в стопанско-финансовата сфера – увеличаване на държавната субсидия за БПЦ и възстановяване на част от манастирските й земи, така и в духовно-просветната. „От учебната 1954–1955 г. Духовната академия работи по нов учебен план, нов устройствен правилник и нови учебни програми, съобразени със Закона за висшето образование. Нормализира се учебният процес в Духовната семинария в Черепиш. Стабилизира се тиражът на църковните периодични издания – в. „Църковен вестник” излиза един път седмично в 5 хил. броя, а сп. „Духовна култура” – един път месечно в 4 хил. броя. Активира се и обществената дейност на БПЦ – особено по линия на акциите в защита на мира” [пак

там]. За разширяването на просветната дейност на Църквата съдействат засилените ѝ международни контакти и най-вече връзки с Руската и Румънската православна църква, както и прекратяването на споровете ѝ със Свещеническият съюз, закрит на 5.07.1955 г.

Последователното и толерантно противодействие на антирелигиозната пропаганда е особено осезаемо в края на 1957 и началото на 1958 г., когато тя достига особена острота. Според редица изследователи това е „последният случай на остър сблъсък на комунистическата власт с Българската православна църква”, при който е налице опит в теоретичен и практически план да се настъпи срещу религиозността в България [19, с. 460; 13, с. 21; 33, с. 141]. Този опит показва характеристики на систематизирано теоретично настъпление срещу БПЦ както в решението на Политбюро на ЦК на БКП от 26.12.1957 г. относно мерките „За засилване на атеистичната пропаганда в страната”, така и в програмната статия „Пропаганда на научни знания сред народа” от 8.02.1958 г. във в. „Работническо дело”, апелираща за културно-философска борба с православието [27, с. 1; 15, с. 165–172]. В тези два документа се анализира обстояно ръководения от два различни субекта двупосочен процес. От една страна осъществяването от БКП и ОФ на огромна „научна и културно-просветна дейност за разпространяването на материалистическия мироглед, за повишаване съзнателността на трудещите се маси”, имащо „за последица освобождението на голяма част от работниците, селяните и интелигенцията от религиозните предразсъдъци” [15, с. 149]. От друга – разширяване на духовно-просветната дейност на Църквата, изразено:

- ✓ в запазването и укрепването на религиозните обичаи и обреди;
- ✓ в работата на изграждащите се при храмовете „православни християнски братства, а в редица по-големи градове и села и църковни хорове, в които се привличат както жени, така и младежи”;
- ✓ в ролята на жените на свещениците, „които умело използват затихналата или занемарена дейност на бившите женски дружества” и др. [пак там].

Резултат от процеса е неизбежното оживление на религиозната просвета и разширяване на влиянието на Църквата сред различните слоеве трудещи се, сред младите хора и дори, в нередки случаи, сред членове на партията и активисти на ДСНМ², открито или тайно изпълняващи религиозни обреди.

² Създаденият през 1947 г. Съюз на народната младеж (СНМ) има за предшественик възникналия през 1928 г. Работнически младежки съюз (РМС). През 1949 г. СНМ се преименува в Димитровски съюз на народната младеж (ДСНМ). На Априлския пленум от 1956 г. се ражда Димитровският комунистически младежки съюз (ДКМС), приемник на ДСНМ, и съществува

Причинната обусловеност на това явление управляващата партия търси в няколко обстоятелства.

Първо, в невярната оценка на партийните комитети и организации относно „старите атеистически традиции у нас и религиозното безразличие на голяма част от населението”, считани за „достатъчна преграда срещу религиозната идеология” [пак там].

Второ, в „неоправданите опасения срещу антирелигиозната пропаганда”, довели до подценяване или изоставяне на антицърковната пропаганда [пак там].

Трето, в несигнализирането от страна на Комитета по въпросите на БПЦ и религиозните култове при Министерския съвет³ за засилване на религиозната пропаганда.

Четвърто, в адаптивната и толерантна позиция на Църквата, основаваща се на конституционните постановления за свободата на съвестта, в лоялната ѝ политика спрямо социалистическата държава, изразена в солидаризирането ѝ с редица мероприятия на правителството по вътрешната и външна политика на страната (подпомагане на ОФ в неговите задачи, участие в защитата на световния мир и укрепването на българо-съветската дружба).

След системния причинно-следствен анализ на религиозната просвета и нейния антипод – антицърковната пропаганда – комунистическата партия приема две основни решения.

Първото задължава партийните комитети и организации „да вземат всички мерки за разширяване и засилване на атеистическата пропаганда”, в основата на която да се постави „достъпното разясняване и разпространение на естественонаучни знания сред населението”, свързани със строежа на вселената, характера на природните сили, обективността на природните и обществени закономерности, произхода на човека, неговите постижения в областта на астрономията, биологията, химията, физиологията, физиката и др. Второто решение дава яснота в практически план относно границите на допустимото при „научноатеистическата пропаганда” – „без оскърбяване чувствата на вярващите и църковнослужителите и вмешателство на държавните и партийни органи в църковните дела”, което „е посегателство върху гарантираната от Конституцията самостоятелност на Църквата” [пак там, с. 151].

с това име до извънредния си конгрес през февруари 1990 г., когато се саморазпуска.

³ От 1954 г. Комитетът по въпросите на БПЦ и РК е под егидата на Министерския съвет.

Теоретично систематизираната концепция на управляващата партия за настъпление срещу религиозността и православието в България има твърде кратък период на приложение в практиката. За разлика от идейното настъпление в духовния живот в страните от социалистическия блок като реакция на унгарското въстание на трудещите се от 1956 г. и на засилване ролята на Църквата и въвеждане на религиозното обучение в училищата в Полша, атаката срещу БПЦ продължава „не повече от 2–3 месеца и бързо заглъхва. Отново бе възстановено състоянието на „мирно съвместно съществуване” с проявите на официалната протоколна толерантност” [19, с. 460].

Новите обстоятелства не променят типичния за Църквата стил на развитие на духовната просвета, независимо от ограниченията на тоталитарната държава, които най-общо за изследвания период могат да се обобщят в три групи.

Първата група включва действащото социалистическо законодателство, засягащо статута и дейността на Църквата. То се гради върху член 78 от Конституцията на НРБ, Закона за изповеданията, уреждащ правното положение, материалната издръжка, вътрешното самоуреждане и самоуправление на различните верски общности (членове 26, 27 и 28), Наказателния закон в частта му „Престъпления против изповеданията” (членове 303, 304 и 305), Указа за църковните земеделски стопанства (членове 1,2,3 и 11) и Правилника за ръководство и управление на църковните земеделски стопанства (I, т. 1–7), регламентиращи реда на уедряване и земеустрояване на църковните земеделски стопанства, тяхната самоиздръжка и ръководство, облагаемия доход, върху който плащат 12% данък общ доход, размерите на обработваемата земя (15 дка) с личен труд, предоставена на манастирите срещу уедряване на земите им [18; 16; 17; 35; 26]. Законодателството не ликвидира финансовите основи на Църквата, а само ги стеснява и видоизменя. В собственост на БПЦ остават фабриката за производство на камбанарии, светилници и изделия за целите на литургиите, книговезница, синодална книжарница в София, две манастирски работилници за фитили и тамян, работилници за производство на религиозни предмети при женските манастири и епархии. В собственост на Църквата остават земи при по-големите манастири, които значително са намалени. Останалата част от църковните земи са включени в ТКЗС.

Някои от клаузите на посочените нормативни актове търпят несъществени промени. Така например през 1954 г. държавата намалява размера на плащания от БПЦ данък върху собствеността ѝ и увеличава субсидията за Църквата. Същевременно по повод на организирането на международни църковни мероприятия, домакин на които е БПЦ, се отпускат допълнителни парични суми. Но като цяло съществуващото социалистическо държавно църковно за-

конодателство се придържа, от една страна, към указанието на Ленин за избягване на всякакво оскърбяване на чувствата на вярващите, водещо до закрепване на религиозния фанатизъм, и използване на метода на убеждението в борбата срещу религията, а от друга – към стесняване на функциите на Църквата и ограничаване на нейното духовно влияние върху всички възрастови групи в обществото. Последното става възможно благодарение на законодателния статут на религиозната институция, която се отделя от държавата и приравнява с другите изповедания и на която не се позволява да се занимава с въпросите на възпитанието и организирането на децата и младежта. Премахва се толерантното и привилегировано отношение на държавата към БПЦ. Църквата не получава пълна автономия, т.е. не се обособява като държава в държавата на практика. От една страна, тя продължава да получава субсидии от страна на държавата, включително и за църквите и манастирите, обявени за паметници на културата, а нейните служители – заплати, пенсии и социални придобивки като всички останали граждани. От друга – православно изповедание в своята дейност се ръководи от собствени правила и норми, актуализирани в новия, трети по ред, устав (според чл. 1 на който „самоуправляемата БПЦ е назована „Патриаршия“), които не противоречат на законите и обществения ред в страната. Така в условията на тоталитаризма законодателството не изкоренява образователните и културни дейности на Църквата и нейната икономическа основа, а само ги редуцира и ограничава в максимална степен съобразно целите на социалистическата държава.

Втората група затруднения са свързани с много по-острата и репресивна в сравнение с предходните периоди културно-философска борба с православието, имаща за следствие усилване и тотализиране натиска върху духовенството при осъществяване на неговата духовно-просветна и възпитателна дейност. Тази борба, в нередки случаи нарушаваща санкционираните в законодателството отношения на социалистическата държава към Църквата, намира следните форми на проявление.

Не се удовлетворява искането на Св. Синод от 1.07.1952 г. да се издаде постановление на Министерския съвет за признаване на Църковния историко-археологически музей в София за централен. Основният мотив на управляващите от 28.10.1953 г. е възможното дублиране на дейността му с тази на Археологическия музей при БАН, което ще противоречи на 1608-то министерско постановление, че централните музеи в София са под ведомството на БАН [2].

- Тенденциозно, ненавремененно и с голямо закъснение отпечатване на Синодалните издания от момента на национализирането на Сино-

далната печатница с постановление на МС № 2205/31.07.1950 г. (ДВ, бр. 196) и предаването и на Държавното печатарско предприятие „Дечо Стефанов“ в София. За петте години – 1959–1955 – „особено бавно върви отпечатването на богослужебните книги“ [23]. От богослужебната книга „Служебник“ в 36 коли, дадена за печат на 2.01.1954 г., „за изминалите две години са отпечатани само 9 коли... С този темп отпечатването й ще продължи минимум 9 години“ [пак там]. Заедно с това от запланираните в тематичните планове на Синодалното издателство на 1954 г. девет и за 1955 г. – единадесет книги, остават неотпечатани от тях съответно четири и пет. С изключение на „Служебника“ (2,5 хил. екземпляра) останалите три книги от включените в плана за 1954 г. и неотпечатани през същата година излизат с едногодишно закъснение. Това са „Църковни слова“ (1,5 хил. екземпляра), „Нотен сборник за църковен хор“ (2 хил. екземпляра) и „Службите на трите софийски мъченици“ (2 хил. екземпляра). Недовършени и пренасочени за 1956 г. са и петте книги от плана за предходната година – „Екзарх Антим I“ (2,5 хил. екземпляра), „Служебник“ (2,5 хил. екземпляра), „Православна християнска етика“ (хиляда екземпляра), „Служба на Св. Иван Рилски“ (2 хил. екземпляра) и „Св. Евхаристия“ (хиляда екземпляра), а стенният календар за 1955 г. се отпечатва късно и неговото пласиране става много трудно [24]. Не се удовлетворява и искането на Св. Синод в писмо № 6234/30.04.1958 г. до Комитета по въпросите на БПЦРК за корекция в две „от заглавията, залегнали в тематичния план на Синодалното издателство за 1958 г. – „История на Троянския манастир“ от епископ Харитон да се замени с „Псалтир за частна молитвена употреба“, а вместо намалената с пет коли книга „Проповеднически примери-нашата любов“ да се издаде брошурата „По стъпките на Спасителя в Свещената земя“ от Иван С. Марковски [3]. Ето защо напълно основателна, логична и мотивирана е молбата на църковната управа до Комитета да се застъпи пред Министерския съвет за корекция на постановление № 2205 от 31.07.1959 г. и връщане на БПЦ на нейната собствена печатница, закупена от Св. Синод през 1942 г. и открита на площад „Ленин“ 19 в София [23].

- Налице е цензура относно съдържанието на духовно-просветната литература и идейната ориентация на нейните автори. Предвидените в Тематичния план на Синодалното издателство за 1959 г. два учебника за Духовната академия – „Омилетика“ от д-р Т. Тодоров и „Катехетика“ от проф. Хр. Димитров в двехиледен тираж – отпадат със строго

поверително писмо № 253/21.05.1958 г. до Полиграфиздат поради „това, че и двамата автори не са здраво ориентирани към правилно и лоялно отношение, а при това учебниците могат да бъдат издадени на циклостил в ограничен тираж за ползване главно от студентите” [пак там]. Сменен е съставът на редакциите на в. „Църковен вестник” и сп. „Духовна култура” поради отпечатване на четири статии, квалифицирани като „реакционни” [4]. Разбираема и логична е тенденцията към промяна в съдържанието на в. „Църковен вестник” по посока към отпечатване на политически статии, несвойствени за вероизповедното издание. Успоредно със статиите за църковни чествания на бележити дати от православния календар, публикувани на първите страници на църковния орган, се отпечатват редовно и послания за мир, политически статии и телеграми с портрети и поздравления на държавните лидери за рождените им дати, несъвместими с духовно-тематичната насоченост на изданието. „Например, на страници на религиозни вестници и списания се появяват статии и религиозно-поучителни материали със заглавия от рода на „Да се трудим”, „Общото между религията и социализма”, „Да живее делото на Великия Сталин”, „Християнство, демокрация и възраждане”, „Християнство и социална справедливост”, „Социалният дух на християнството”, „Християнството за капитализма и социализма”, „Социализмът – вечният идеал на човечеството” и много други. Освен това би било невъзможно да се преброи колко пъти се появяват в тези публикации думи и изрази като „народен”, „национален” и „народна държавна църква” [13, с. 30–31].

- Строг контрол върху вероизповеданието, прерастващ в определени случаи в силов натиск, упражнен от различни структури и учреждения. Дейността на свещеник Христо Мазнев от с. Овоцник е окачествена като несъвместима с господстващата в обществото марксистко-ленинска идеология, поради което той е предаден на прокурор (1956 г.) [6, с. 58]. Същата година, вечерта на Васильовден – 1 януари, е разбит и осквернен храмът в с. Навъсен, Харманлийско, а в храма на с. Баурене, Врачанско, се складира по нареждане на председателя на местното ТКЗС царевица [7, с. 72; 8, с. 166]. Наказани са и деветте девойки от с. Ружица, Елховско, членуващи в ДСНМ, участвали в хора при храма на селото [9].

Ограниченията и пречките, проявени в различни измерения – държавна антирелигиозна политика, законодателство, атеистична пропаганда и „културно-философска борба” с цел засилване на антицърковните предразсъ-

дъци и нагласи сред населението, цензура спрямо съдържанието на духовно-просветната литература и обучение, наблюдаване на посещаващите Великденските и други църковни служби и т.н., имат за следствие като цяло намаляване на влиянието на Църквата в живота на българския народ, изразено в различни форми – спад в относителния дял на църковните православни бракове (от 26,5% през 1953 на 24,8% през 1955 г.) и кръщенетата (от 71,9% през 1953 на 71,2% през 1955 г.) и други [33, с. 141; 13, с. 30]. Намаленото присъствие в храмовете е свързано и с още едно явление. „През 1956 г. активно наблюдаваните и следени православни духовници са 773, а през 1957 г. намаляват до 534 души. Независимо от спада на „контингента”, т.е. някои, изглежда, са пречупени или са се съгласили на компромиси, числото 534 е огромно и представлява една четвърт от наличния състав на свещенството в България по онова време” [33, с. 145]. Във висока степен тези социално-политически условия, в които функционира Църквата в годините от 1953 до 1962 г., се отразяват и върху нейната духовна просвета и очертават нейните рамки.

Налице е тясна взаимна връзка на държавното религиозно законодателство, на сменящите се държавни политики от затагане контрола върху Църквата до религиозна толерантност, на атеистичната пропаганда и забраната на религиозните граждани да влизат в редовете на комунистическата партия, на строгия контрол върху активно работещото население относно упражняването на религиозните практики и цензура върху духовенството, на силно редуцираните финансови основи на Църквата, от една страна, и християнското образование и възпитание, от друга. Тази взаимовръзка носи типичното и особеното на религиозната просвета в етапа на умерената десталинизация.

Типичното се изразява в целите и съдържанието на духовната просвета и носи общото в историческото развитие на религиозното образование и възпитание. Цялата тематика на православното богослужение отново „се движи около централните нравствени категории за доброто и злото, разбира се, пречупени през призмата на християнската вяра и получили чрез това безмерна метафизична дълбочина и тежест” [20, с. 4]. Нравствено-възпитателната функция, упражнявана чрез православното богослужение, пак се основава върху първенстващото въздействие не толкова на поученията и наставленията, колкото на примерите и образците. „Примерът трогва, раздвижва, увелича волята. Образецът пленява и заразява, той непрекъснато възвисява човешкия дух” [пак там]. Така „на Господните празници се възпоминават бележити етапи от земния живот на Господа Исуса, които за вечни времена ще останат ненадминати пътеуказатели към добродетелност и святост”, а „Богородичните празници очертават живота на пречистата Божия майка” и са неизчерпаем извор на нравствени образци [пак там]. С тази съдържателна и методологическа насо-

ченост са и ежегодно провежданите синодални инструктивни курсове за енорийски свещеници от цялата страна. Лекциите в Черепишкия манастир от 15 до 26.07.1955 г. със 70 души свещеници от отделните епархии засягат различни страни на общата централна тема „Образцовият пастир” и предоставят практически указания във връзка с енорийското служене на пастира [34, с. 9]. Аналогични са характерът и дидактическите цели както на опреснителните курсове с енорийските свещеници по епархии, на курса по мисионерство, общ за цялата страна, на традиционния инструктивен курс и проверовъчни изпити за енорийското свещеничество, така и на залегналите още в плана за религиозна просвета през 1953 г. църковен катехуменат и въвеждане в по-широка практика на тайнството Изповед [21, с. 7]. С подобна нравствено-възпитателна и образователна насоченост са рубриките „История”, „Морал”, „Образование и възпитание” на в. „Църковен вестник” и статиите на сп. „Духовна култура”, третиращи живота и делото на бележити деятели на националната ни култура и духовност, една част от които канонизирани за светци – Св. Св. Кирил и Методий, Св. Климент Охридски, Св. Патриарх Евтимий, Св. Теодосий Търновски, Св. Паисий Хилендарски, Колю Фичето, Иларион Макариополски и др. Но приоритет в духовната просвета на тези два централни теоретични органа на Църквата заемат словата, поученията и проповедите за делото на Спасителя Иисус, за Света Богородица, за апостолите и светиите. Заедно с това на първите страници се отразяват църковните чествания на видни дати от православния календар и историята на нашите манастири и църкви [10, с. 1].

Типичното в религиозната просвета през изследвания етап се проявява още и в съдържанието на Синодалните издания, както и в публикуваните и проведени духовни сказки, беседи, концерти и екскурзии от Съюза на свещениците⁴ и Съюза на християнските братства⁵. Засилената религиозна пропаганда в страната през 1956 г. се свързва с двете основни форми на духовна просвета на „Православните братства” – смесените (мъжки и женски) рели-

⁴ Съюзът на свещениците в България е основан през 1903 г. и закрит по решение на Св. Синод през 1955 г. Той е професионална организация на българските свещеници. Негов печатен орган е „Народен пастир” [ЦДА, ф. 16, оп. 6, а. е. 3472, л. 89-102; АМВНР, ф. 10, оп. 14, а. е. 30, с. 4].

⁵ Православните християнски братства се появяват у нас през 1912 г. с цел духовна просвета и подпомагане на бедните. Те се обединяват през 1923 г. в Съюз на православните християнски братства. През 1938 г. братствата са вече 770 с 39 хил. членове.

гиозни хорове в големите градове и села и така наречените „подвижни библиотеки”, чрез които се разпространяват сред масите „хиляди копия религиозна литература”, просвещаваща след масовото прочистване на храмовете и манастирски библиотеки в християнските ценности и църквостроенето. „Съществуващите данни посочват, че един енорийски свещеник разпространил 47 брошури на религиозни теологически теми и 26 броя на вестник „Християнка”. Тези броеве на вестника били прочетени от 215 семейства“ [13, с. 28]. Сред активните разпространители на православна литература са свещеникът Иван Райчев от гр. Силистра и Пловдивският епископ, според който Църквата е разработила 5 теми от рода на „Живял ли е Христос?” и подготвя още 5 на религиозно-научна тематика като „За появата на света”, „За появата на човека” и др. [38, с. 144]. Активизираната духовно-просветна дейност през 1956 г., ръководена от Св. Синод, се проявява още в разгърнатото мисионерство на духовници от различни епархии и на певчески хорове, обикалящи България, сред които в челните редици са Сливенският (40 човека) и Търновският хор, в разпространяването на много православни молитви за различни нужди сред населението, в организираните и изнесени сказки, проповеди и беседи от висшите духовници проф. Дюлгеров и архимандритите Горазд и Петър в Сливен, Стара Загора, Казанлък и Чирпан, както и в службите и храмовете бдения през април следващата година в Пловдив, Стара Загора и Бургас на 70-членния хор на Духовната академия. Само през 1953 г. по плана на Синодалното издателство излизат Годишникът на Духовната академия в 550 броя тираж и книгите „Йосиф Прекрасний” от Видинския митрополит Неофит в двухиляден тираж, „Св. Св. Седмочисленици” от прот. Д. Колев – в трихиляден тираж, „Културни и духовни връзки между България и Русия през XVI век” от Иван Снегаров в двухиляден тираж и „Църковно-певчески сборник” от Петър Динев в трихиляден тираж [25].

Характерно за религиозното образование и възпитание е и поставеният от Църквата акцент върху обучението на собствените ѝ кадри. Така например „за подготовката на духовни кадри БПЦ издържа една семинария, в която се обучават около 200 човека. Курсът е четиригодишен... В програмата освен богословски дисциплини, на които се дава предимство, са застъпени и общообразователни предмети. Завършилите курса на семинарията стават свещеници в селата. БПЦ има и Духовна академия. В нея следват над 100 студента. Курсът ѝ е четиригодишен... Духовната академия подготвя свещеници главно за градовете” [пак там]. Пансионът и в двете учебни заведения е пълен и безплатен. Архивните документи свидетелстват за високо равнище на учебно-преподавателската и научно-изследователската дейност на Духовната академия, в която функционират 7 катедри: Стари Завет, Нови Завет, Църковна

история, Християнска апологетика, Догматично Богословие и Патрология, Нравствено Богословие и Литургика, както и библиотека с богат книжен фонд и съчинения на различни езици [5].

Типичното в просветната дейност на Църквата в етапа на умерената десталинизация е в единство с особеното на тази дейност, предопределено също от конкретните социално-политически условия и новия статут на православната организация след 1953 г. Особеното намира проявление в два основни пункта.

Първо, в съдържателен аспект. Формира се ново направление в религиозната просвета и възпитание, свързано със защита на световния мир. В подетата широка кампания в подкрепа на борбата за мир и разоръжаване Църквата се мотивира както с евангелските принципи на вярата, така и с желанието ѝ за лоялна подкрепа и солидаризация с външната и вътрешна политика на правителството в това отношение. В приетата на 15.05.1958 г. Резолюция от 7 точки на енорийските свещеници от Павликенска духовна околия се изтъква задоволството, с което се включват „във всенародната акция в благородната борба за мир в чест на V-я Национален конгрес на мира“. Свещеническата конференция гласува обещание пред висшата църковна управа и пред народното правителство да не се изпуска случая „в проповеди, в служби и навсякъде“ да се благовести мира и да се разясняват пред верующите идеите на Световното движение за мир [28]. В подкрепа на Световния съвет на мира, на Декларациите на Св. Синод на БПЦ и на Националния комитет за защита на мира и забрана на атомните и водородни бомби са и свещениците от Ботевградска духовна околия [31]. Исканията на енорийските свещеници от Коляровградска духовна околия, залегнали в приетата резолюция от 8.07.1958 г., „за предотвратяване на опитите с ядрено оръжие, които застрашават живота на човечеството“ и за „разрешаване на всички спорни въпроси по мирен начин“, се осъществяват с констатация за „ползата от животворната дружба на българския и съветски народ, за всестранно развитие на нашата национална икономика и културен възход“ и за кооперативното дело, оделотворяващо Евангелските принципи за братство и справедливост [29]. Аналогични са апелите на околийската свещеническа конференция за мир в гр. Станке Димитров от 6.08.1957 г. за „абсолютна забрана на всякакъв вид ядрено оръжие“, на православните християни от Своге, изслушали на 24.05.1957 г. по време на честване паметта на светите братя Кирил и Методий Декларация на Св. Синод на БПЦ относно забраната на ядрените оръжия и постепенното разоръжаване на държавите [30, с. 39]. Кампанията достига своята върхова точка с Декларацията на Св. Синод от 18.07.1958 г., в която се приканват „всички свещенослужители и църковнослужители да вземат най-активно участие в акцията.“ По-

сочва се и мотивът. „БПЦ в изпълнение съвета на великия апостол да търсим онова, що служи на мира (Рим 14:19), одобрява Декларацията на Българското правителство от 18.07.1958 г. и протестира против военната интервенция на САЩ и Англия в арабските страни и апелира към управляващите в тези страни да не минират мира в света, ... да изтеглят войските си от Ливан и Йордания и да приемат предложението на Съветския съюз за съвещание на високо равнище за мирно уреждане на спорните въпроси” [14].

Проповедите, словата и беседите за мир по време на православното богослужение, честванията на християнски светци и църковни празници, специално организирани конференции носят спецификата на възпитателната дейност на Църквата в този исторически момент. Те извеждат един от духовните приоритети и ценности – защитата на мира.

Особеното в съдържанието на религиозната просвета през изследвания период се изразява още и в засиленото показване на народния и патриотичен характер на Църквата и духовенството с цел противодействие на атеистичната пропаганда и компенсирани позиции сред вярващите. Според управляващите е налице преувеличаване „влиянието и ролята на православната църква за запазване на българската народност през Османското робство, ролята на духовенството в националноосвободителната борба и т. н.” [32, с. 8]. Опитът на Църквата, основан върху конституционните постановления за свободата на съвестта и върху настъпилата либерализация в политическата атмосфера през 1956 г., да разшири религиозната просвета, се отбелязва в брошурата „Наръчник на мисионера”. В изданието на брошурата от 1956 г. е включено есето на проф. Димитър Пенев от Духовната семинария, в което се „твърди, че няма закони и режими, които да могат да изкоренят религиозния порив и че липсата на религиозно образование и възпитание ще доведе до духовно обедняване, емоционален застои и загуба на чувство за красота” [13, с. 32].

Второ, специфичното в духовната просвета на Църквата в етапа на умерената десталинизация се свързва с проявите на съгласуваност между нея и властта. Формите на сътрудничество са различни, както и мотивите на двата субекта на взаимодействие. Властниците търсят съдействието на висшата църковна управа за приобщаване на вярващите към отделни политически мероприятия. Църквата, на свой ред, вижда в тази съгласуваност възможност за повишаване на своята роля в живота на българското общество. Сред проявите на това взаимодействие са изискванията на Св. Синод „към свещениците в своите проповеди да призовават миряните към изпълнение на задълженията си към държавата и за активност в решаването на държавните задачи”, включването на представители на Църквата в движението за мир (в Българс-

кия национален съвет на мира – по правило един от заместник-председателите на Съвета е представител на Църквата в делегациите на световните конгреси на мира), отпечатването редом до теологическите беседи във в. „Църковен вестник” на снимките на Сталин, Димитров, Коларов и на други държавни ръководители, обявяването на Църквата за укрепване на българо-съветската дружба и подпомагане на ОФ в изпълнение на неговите народополезни задачи и др. [19, с. 458; 15]. Заедно с това почти всички преподаватели и асистенти членуват в Единната обществено-политическа организация Отечествен фронт „в дейността на която някои преподаватели вземат активно участие особено като членове на просветни комисии, ръководители на кръжоци, просветни отговорници и др.” [5].

Изследването на типичното и особеното в духовно-просветната дейност на Църквата в годините от 1953 до 1962 позволява да се открие както спецификата на религиозната просвета в условията на започналата либерализация в обществено-политическия живот, така и общото в християнското образование и възпитание, характерно за цялото му историческо развитие. Процесът на умерената десталинизация се отразява благоприятно върху религиозната просвета и същевременно неговият непостоянен характер до голяма степен предопределя нейните приливи и отливи. Заклеймяването на култа към личността и разчупването на някои идеологеми в духовната сфера са една от съществените предпоставки за „рязкото засилване на религиозната пропаганда в страната” през 1956 г. [13, с. 28]. Проповедите на Великден, на Рождество Христово и на други важни християнски празници, поученията и наставленията по време на православното богослужение, относително високият брой църковни бракове (24,8%) и кръщенета (71,21%), религиозно-поучителните материали на страниците на религиозните вестници и списания, смесените религиозни хорове, „подвижните библиотеки”, теологически беседи и сказки на увеличения брой християнски братства, просветните кръжоци и комисии, ръководени от преподаватели в Духовната академия „Св. Климент Охридски”, синодалните издания на православна литература и църковни календари, поклонническите групи, посещаваните манастири и други църковно-исторически места, и др. са все прояви на ускорената и активизирана православна образователна и възпитателна дейност. Същевременно „културно-филисофското настъпление срещу православието от края на 1957 и началото на 1958 г., носещо характера на систематизирана теоретична концепция на комунистическата партия за борба срещу религиозността в България, има обратен ефект върху Църквата и засилва нейната мобилизация на различни нива, включително и на духовно-просветно равнище. Като цяло етапът се характеризира с нестихваща, макар и на приливи и отливи, образователна и възпитателна работа на Църква-

та в рамките на наложените от тоталитарния режим рестрикции, осъществявана на фона на „мирното съвместно съществуване“ между Църква и тоталитарна държава. Официалната и протоколна толерантност на БПЦ към социалистическата държава е белязана и с редица несъгласия с политиката на властимащите. Категорично е противопоставянето на Св. Синод и на прецедента в нашата история – приравняването на най-старото и разпространено изповедание на вярващите българи – православието, имащо историческите заслуги за запазването на народностното самосъзнание и книжовност по време на Византийското и Османско иго, по формално правен статут с другите християнски изповедания [32].

Заключение

Либерализацията като процес, обхванал всички сфери на обществото след 1953 г., дава своето отражение и върху живота и дейността на Църквата. Възстановен е патриаршеският статут на БПЦ осем години след дарената ѝ пълна автокефалия. В законодателен и канонически план се разширяват възможностите ѝ за засилване на нейната вътрешна самостоятелност и регулиране на отношенията ѝ с държавата, за бавното и постепенно възстановяване на позициите ѝ в сферата на християнското образование и възпитание.

Съхранява се типичното в целите и съдържанието на духовната просвета, независимо от рестрикциите на тоталитарната държава, които най-общо за изследвания период могат да се обобщят в три групи – действащото социалистическо законодателство, непозволяващо на Църквата да се занимава с въпросите на възпитанието и организирането на децата и младежта, държавната антирелигиозна политика и борба с православието, атеистичната пропаганда с цел засилване на антицърковните нагласи. Типичното в просветната дейност на Църквата в етапа на умерената десталинизация е в единство с особеното, намерило проявление както в засиленото показване на народния и патриотичен характер на Църквата и духовенството в историческото ни развитие, така и във формирането на ново направление в религиозната просвета и възпитание, свързано със защита на световния мир и ценностите на мирното съвместно съществуване и други.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА И ИСТОРИЧЕСКИ ИЗВОРИ:

1. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 30.
2. Архив на МВнР, ф. 3, оп. 5, а. е. 155.
3. Архив на МВнР, ф. 10, оп. 7, а. е. 125.
4. Архив на МВнР, ф. 13, оп. 1, а. е. 1633.
5. Архив на МВнР, ф. 3, оп. 4, а. е. 55.

6. Архив на МВНР, ф. 13, оп. 1, а. е. 1271.
7. Архив на МВНР, ф. 1, оп. 1, а. е. 568.
8. Архив на МВНР, ф. 13, оп. 1, а. е. 1245.
9. Архив на МВНР, ф. 13, оп. 1, а. е. 1668.
10. Архив на МВНР, ф. 10, оп. 14, а. е. 1525.
11. Архив на МВНР, ф. 8, оп. 9, а. е. 133.
12. Архив на МВНР, ф. 8, оп. 7, а. е. 36.
13. Гарболевски, Евг. Закостеняла църква? Потискане и възраждане на българското православие 1944–1956. С., 2005.
14. Декларация на Синода „Мир на земята” – 18.07.1958. – Архив на МВНР, ф. 10, оп. 7, а. е. 118.
15. За засилване на атеистичната пропаганда в страната. – В: БКП в резолюции и решения. Т. V, С., 1965.
16. Закон за изповеданията. – *ДВ*, 48, 01.03.1949.
17. Извлечения от Наказателя закон. – Известия на Президиума на Народното събрание, 13/16, 13.02.1951/23.03.1951.
18. Конституция на НРБ. – *ДВ*, 284, 06.12.1947.
19. Мигев, Вл. Някои аспекти на отношенията на БПЦ и – В: По-случай 135-годишнината от учредяването на Българската екзархия. С., 2006.
20. Нравствено-възпитателното значение на православно богослужение. – *Църковен вестник*, 6, 07.02.1955.
21. Общ план за религиозно-просветна работа през 1953 г. – *Църковен вестник*, 13–14, 24.03.1953.
22. Огнянов, Л. БПЦ и религиозната политика на държавата (1950–1956). – В: Българската православна църква. Традиции и настояще. С., 2009.
23. Писмо на Св. Синод на БПЦ до Комитета при МС по въпросите на БПЦРК № 15822/7.12.1955. – Архив на МВНР, ф. 5, оп. 6, а. е. 48.
24. Писмо на Св. Синод на БПЦ № 15562 от 30.11.1955 г. до Комитета при МС по въпросите на БПЦРК. – Архив на МВНР, ф. 5, оп. 6, а. е. 52.
25. Писмо № 48137/1956 г. на Комитета при МС по въпросите на БПЦРК до Министерството на външните работи. – Архив на МВНР, ф. 6, оп. 6, а. е. 163.
26. Правилник за ръководство и управление на църковните земеделски стопанства. – Архив на МВНР, ф. 4, оп. 4, а. е. 77.
27. Пропаганда на научни знания сред народа. – *Работническо дело* 39, 8.02.1958.
28. Резолюция на енорийските свещеници от Павликенска духовна околия. – Архив на МВНР, ф. 10, оп. 7, а. е. 123.
29. Резолюция на енорийските свещеници от Коларовградска духовна околия на служебна конференция за мира. – Архив на МВНР, ф. 10, оп. 7, а. е. 122.

30. Резолюция на околийската свещеническа конференция за мир в гр. Станке Димитров от 6.08.1957 г. – Архив на МВнР, ф. 8, оп. 7, а. е. 34.
31. Резолюция на свещениците от Ботевградска околия от 6.08.1957 г. за забрана на атомните оръжия. – Архив на МВнР, ф. 8, оп. 7, а. е. 35.
32. Справка относно религиозните организации и държавата. – Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 1500.
33. Резолюция на околийската свещеническа конференция за мир в гр. Станке Димитров от 6.08.1957 г. – Архив на МВнР, ф. 8, оп. 7, а. е. 34.
34. Резолюция на свещениците от Ботевградска околия от 6.08.1957 г. за забрана на атомните оръжия. – Архив на МВнР, ф. 8, оп. 7, а. е. 35.
35. Справка относно религиозните организации и държавата. – Архив на МВнР, ф. 10, оп. 14, а. е. 1500.
36. Устав на Българската православна църква. С., 01.01.1951.
37. Църковно-народен събор. III, 1953.
38. Чурешки, Ст. Православието и комунизмът в България. С., 2004.

**МОДЕЛ НА ДВЕ ВЗАИМОСВЪРЗАНИ
ЗАНЯТИЯ
НА ТЕМА: „РАБОТА С ИСТОРИЧЕСКИ ДОКУМЕНТИ, КАСАЕЩИ
ОБРАЗОВАНИЕТО НА ДЕЦАТА ОТ ЕТНИЧЕСКИТЕ МАЛЦИНСТВА И
ТЕХНИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ ПРЕЗ ПЕРИОДА ОТ 1919
ДО 1944 ГОДИНА”**

Пенка Цонева

(публикацията е по проект на тема: „Модели за трансформиране на потребности на училищната практика в педагогическата подготовка на студентите за работа с деца от етническите малцинства”, 2008-2009 г., фонд „Научни изследвания” на СУ „Св. Климент Охридски”)

Keywords: moulding, studies, education, children, ethnical minorities in Bulgaria, pedagogical problems, period from 1919 to 1944

Penka Tsoneva. MODEL OF TWO INTERRELATED CLASSES This research aims to integrate theoretical and historical knowledge with didactics with a view to applicability of the former and its transformation into an adequate didactic model of studies in a compulsory university subject of the academic curriculum for first university degree- Bachelor. The purpose of the classes is to optimize students' preparation and to develop skills, based on positive historical experience, for school work with the growing number of ethnical minorities.

Ц Е Л Т А на практическите занятия е да се анализира и обобщи съдържанието на основни исторически документи и направят изводи за образованието на децата от етническите малцинства и съпътстващите ги педагогически проблеми през периода от 1919 до 1944 г.

З а д а ч и, операционализиращи целта:

1. Да се запознаят студентите със същността на основните видове исторически документи и техните разновидности.
2. Да се анализират документи, съдържащи законодателни инициативи за доближаване нивото и условията на обучение в малцинствените училища до тези в народните училища.
3. Да се анализират документи, касаещи държавните субсидии за частните училища, с цел открояване на приоритети.

4. Да се обобщи информацията в посочените документи относно формите за изучаване на официалния език за страната в малцинствените училища.

Методи: анализ на документи с цел извличане на сведения за исторически факти, цитиране извадки от документи и тяхното херменевтично тълкуване с цел оценка на исторически събития и явления, анотация на документи, отразяване на основните моменти на документа във вид на кратък план, индивидуална и групова работа със студентите.

Ход и структура:

ПЪРВО ЗАНЯТИЕ

I ЕТАП – Реализира се първа задача на занятието.

Преподавателят запознава студентите със същността на основните видове исторически документи – констативни, актови, статистически, литературно-повествователни, документи с изследователски характер. За целта той предоставя текст /откъс от който следва/, съдържащ базисна информация за студентите относно съдържанието и класификацията на историческите документи, част от които ще са обект на анализ, обобщение и дискутиране в процеса на занятието.

Текст: Според характера на съдържанието си историческите документи биват 5 основни вида. Първият основен вид са констативните документи, които включват всички видове просветни, административни, военни, политически, съдебни и т.н. документи, доклади, изложения, съобщения, коментари и др. Актите документи са закони, нормативни актове, наредби, постановления, решения на конгреси и др. Третият основен вид документи, известен като документи с изследователски характер, обхваща съвкупността от произведения на изтъкнати наши и чужди историци. Документите със статистически характер включват различни видове статистики: стопанска, демографска, образователна и др. Петият основен вид документи, известен под името „документи с литературно-повествователен и описателен характер“, обхваща хрониките, летописите, животоописанията, автобиографиите и др. [1, с. 116].

Текстът е основа за сравнителен анализ и обобщения относно значението и степента на достоверност на историческата информация, съдържаща се в различните видове документи – от законите и статистиката до животоописа-

нията и автобиографичните очерци. Прави се логически преход към следващия етап като се конкретизират документите, обект на обсъждане от студентите по време на занятиято.

II ЕТАП – Реализира се задача 2 – 4 на занятиято.

Преподавателят предоставя на всеки студент копие на текст от констати-вен исторически документ – *Ньойски договор за мир /1919 г./ [5, чл. 50, 54 и 55].*

Т е к с т: Член 50. България се задължава да даде на всички жители на България, без разлика на рождение, народност, език, раса или вяра, пълна защита на живота и свободата им.

Всички жители на България ще имат право свободно да упражняват, както публично, така и частно, всяка религия или вяране, които не са несъвместими с обществения ред и добрите нрави.

Член 54. Българските поданици от етническите, религиозните или езикови малцинства ще бъдат третирани еднакво и ще имат същите юридически и фактически гаранции, както и останалите български поданици. Те ще имат най-вече еднакво право да основават, управляват и контролират, на свои средства, благотворителни черковни или обществени заведения, с право да се ползват свободно в тях от езика си и да упражняват свободно религията си.

Член 55. Българското правителство ще създаде в учебното си дело в градовете и окръзите, в които живеят значително число български поданици, които говорят друг, а не български език, надлежните улеснения, за да могат децата на тия български поданици да се учат в основните училища на своя език. Това постановление няма да пречи на Българското правителство да направи задължително изучаването на българския език в тия училища.

В градовете и окръзите, в които живеят значително число български поданици от етническите, религиозни или езикови малцинства, на тия малцинства ще се обезпечи ползването от една справедлива част от сумите, които би били отпущани от хазната по държавния, общински или други бюджети, за възпитателни, религиозни или благотворителни цели.

Самостоятелното запознаване с историческите факти, т.е. с клаузите на договора от отдел IV „Покровителство на малцинствата” е вид самостоятелна работа от познавателно-практически тип. Тя цели формиране на умения у студентите за самостоятелно изясняване, анализиране и оценяване на конкретно историческо събитие – интегриране на България към стартиралата под Егидата

та на Обществото на народите международна система за защита на малцинствата.

Използват се методите на рецензията и работата по двойки. Единият студент анализира и обобщава клаузите на Договора, а другият – оценява коректно и критично това изложение, констатира пропуски, грешки, достойнства и т. н. на отговора. Изслушването на екипите завършва с обобщение на преподавателя относно ролята и значението на Ньойския договор за обогатяване и развитие на просветното ни законодателство за малцинствените училища и като следствие – ангажирането на училищното управление с решаването на редица педагогически проблеми в тези училища.

Логически се предпоставя дискусия по основните педагогически и образователни проблеми, свързани както със законодателните инициативи на държавата за доближаване условията и нивото на обучение в малцинствените училища до тези в народните училища, така и с увеличаване на държавните субсидии за частните училища и на формите за изучаване на официалния за страната език в малцинствените училища.

Въпросите за дискусия се отнасят към актови документи, документи с изследователски характер и статистически исторически документи. Предварително студентите се запознават по представена от преподавателя сигнатура в Народната библиотека „Св. Св. Кирил и Методий“, в Централната университетска библиотека „Св. Климент Охридски“ или във филиалните университетски библиотеки със съдържанието на тези закони, нормативни, изследователски и статистически документи. Предходно практическо занятие, организирано на територията на НБКМ по въпросите на информационните възможности на библиотеката, запознало студентите с видовете каталози, вкл. с електронните каталози, база данни и режим на търсене, улеснява работата им в това най-голямо на Балканите библиотечно учреждение.

Приоритетно в рамките на дискусията се използват методите на проблемното изложение, на проблемно-познавателните задачи, на самостоятелната работа – подготовка от отделния студент на конспект или анотация на документ, на реферат, доклад или съобщение. Създаването на проблемна ситуация активира мисленето на студентите и дава проблемна насока на мисловната дейност, т. е. поражда се съмнение, формулират се нови идеи, хипотези, аргументи, откриват се и се представят основания, доказателства и предпоставки, водещи до утвърждаване на един или друг извод. Акцентите върху проблемността в практическото занятие улесняват масовия обхват на участниците в дискусията и рязко повишават степента на тяхната активност в горепосочените измерения.

1. Примерни въпроси и документи, свързани със втората задача на занятието.

1.1. Исторически документи:

- Закон за изменение и допълнение на ЗНП, 21.07.1921г. /Закон Омарчевски/ - чл. 36, 44 и 45 [2];
- Окръжно № 34801 от 19.12.1921 г. относно турските училища [6];
- Статистически справочници и таблици за образованието в България за учебните 1919/20, 1941/42 и 1942/43 година [11,10].

1.2. Примерни въпроси:

- В какво се изразява опитът на земеделското правителство с просветен министър Стоян Омарчевски да уеднакви статута и нивото на обучение на турските и народни училища?
- Кога стартира процесът на административно подпомагане от страна на държавата на постепенното доближаване на българо-мохамеданските училища до народните?
- Каква е динамиката на процеса на трансформирането на частните първоначални помашки училища в народни?
- Прави ли трансформацията практически достъпно за българо-мохамеданчетата прогимназиалното образование, което съгласно чл.44 на Закона Омарчевски е тригодишно, задължително и безплатно за деца до 14-годишна възраст?
- Каква е динамиката на процеса на нарастване на народните прогимназии за периода 1921 - 1943 г. въз основа на статистическите данни за развитието на образованието в България?

Второ занятие

2. Примерни въпроси и документи, касаещи третата образователна задача.

2.1. Исторически документи:

- **Закон за изменение и допълнение на ЗНП. – ДВ, 79, 10.07.1924, чл. 203 [3].**

Чл.203. Алинея първа на чл. 366, който става чл. 359, се изменя така: Ако приходите от духовните имоти и помощите от общините, окръзите или държавата не са достатъчни за поддържане на някое мюсюлманско, еврейско, гръцко или арменско училище, „недостигът се разхвърля и събира между едноверците в общината” дете е училището, по особен правилник, изработен от Министерството на народното просвещение.

- **Правилник за уредбата и управлението на училищните фондове.** – ДВ, 77, 08.07.1926, чл.1,2,18 [7].
- **Авторов текст:** Ниският процент сред помачетата, турчетата и циганчетата, получили основно образование и наличието на много неграмотни и малограмотни сред тях имат за последица трудностите в професионалната им реализация и интеграция в обществото. За целта българското правителство полага значителни усилия в законодателен и управленски план. То отпуска държавна, окръжна и общинска помощ на частните училища и то предимно на мюсюлманските, еврейските и арменските училища по демократични, политически и международни съображения. Целта е увеличаване на възможностите за получаване на задължително основно образование сред децата от малцинствените общности при зачитане правото им на вероизповедание и обучение на майчин език. Перманентен акцент в грижите си, особено при управлението на БЗНС, държавата поставя върху мюсюлманските /мохамеданските, турските, татарските и циганските училища/ поради голямата разлика в материалното им състояние спрямо другите малцинствени училища. Анализът на държавните субсидии за частните училища показва, че от предвидените за 1921 финансова година в бюджета 850000 лв., 600000 са дадени на турските училища, а останалите – на еврейските, арменските и други училища. Същевременно тенденцията бележи увеличаване на тези субсидии – от 200 000 златни лева през 1915 г. те нарастват на 500 000 лв. през 1931 г. [12, с. 197].
- **Текст на историк-изследовател по проблема:**
След 1934 г. в съответствие с променената вътрешна и международна обстановка образователната политика се ориентира трайно към ограничаване на частните училища, най-вече турските и чуждите. Започва да се налага възгледът, че частните училища следва да се издържат от своите частни приходи, а държавата и общините да издържат само народните училища. Държавните субсидии за частните училища намаляват, но до законодателно отменяне на тяхното право на държавно, окръжно и общинско подпомагане не се стига, защото Ньойският договор все още е в сила и трябва да се пази външнополитическият престиж на страната. За пореден път това показва, че въпросът за отпускане на обществени средства за малцинствени училища е преди всичко политически въпрос [9, с. 199-200].

2.2. Примерни въпроси:

- Увеличаването на държавните субсидии за малцинствените училища през периода 1921 – 1934 г. има за приоритет мюсюлманските училища /мохамедански, турски, татарски и цигански/. Защо?
- Кои са причините за намаляване на държавните субсидии за частните училища за периода 1934 – 1944 г.?
- Какъв е характерът на причините, поради които не се стига до отмяна на държавното, окръжно и общинско подпомагане на малцинствените училища?

3. Примерни въпроси и документи, свързани с четвъртата образователна задача на занятието.

3. 1. Исторически документи:

- Ньойски договор за мир /1919 г./, отдел IV „Покровителство на малцинствата”, чл. 55 [5].
- Правилник за прилагане на Закона за народната просвета. – ДВ, 111, 22.05.1939 [8].

Глава първа. Общи положения

Чл.1. В народните училища – основни /първоначални и прогимназиални/ и гимназии обучението се води по учебници, одобрени от МНП.

Забележка II. В частните училища обучението по български език, българска история, българска география и гражданско учение се води задължително по един от одобрените за народните училища учебници, написани на български език, а в турските училища – по учебници, написани също на български език, съобразно с програмата на частните турски основни училища в Царството. Обучението по останалите предмети може да става по учебници, написани на чужд език, по предварително одобрени от МНП.

Чл.3. ... Всички учебници за народните и частни училища трябва да бъдат печатани в България, с изключение на случаите, когато е уговорено иначе в международни конвенции на България с други държави.

Глава пета. Учебни помагала и пособия

Чл. 38. Учебници и помагала за частните училища се одобряват по реда, указан в чл.35 на този правилник. Учебниците, учебните помагала и пособия в частните мюсюлмански, еврейски и арменски училища по предмети, по които обучението не се води на български език, трябва да са написани от автори български поданици, живущи в България и отпечатани в Царството.

- Закон за учебниците и учебните помагала. – ДВ, 95, 1941 [4].

3.2. Примерни въпроси:

- **Как Ньойският договор третира изучаването на българския език от малцинствата?**
- **Посочете формите, регламентирани от законодателя, за обучение на децата от етническите малцинства в България на официалния за страната език. Съхраняват ли тези форми автономията на малцинствените училища относно образователното съдържание, вероизповедание и изучаване на майчин език?**
- **Кои са конкретните измерения на разширяване обучението по български език в частните училища съгласно Закона от 1941 за учебниците и учебните помагала, предназначени за тези училища?**
- **Кои са основните причини за разширяване обучението по български език в частните училища?**

III етап – В заключение се представят обобщения и изводи по темата на занятието в няколко направления:

Първо, държавата чрез поредица от законодателни инициативи се опитва да доближи условията и нивото на обучение в малцинствените училища до тези в народните училища. По-съществени успехи в това отношение се постигат при помашките първоначални училища, стартирали процеса на трансформирането си в народни, както и при заплащането на труда на учителите в мюсюлманските училища, довело до подобряване на материалното им състояние и мотивация за труд.

Второ, налице е тенденция към увеличаване на държавните субсидии за частните училища с оглед по-големите възможности за получаване на основно образование сред децата от етническите малцинства. Акцентът в това отношение върху мюсюлманските училища се обяснява с високия процент неграмотност и полуграмотност, а оттук и затруднената професионална реализация и социална интеграция на турчетата, циганчетата и помачетата.

Трето, увеличават се формите за изучаване на официалния език за страната в малцинствените училища без това да противоречи на автономията им относно образователното съдържание, вероизповедание и изучаване на майчиния език. Усвояването на българския език е в пряка връзка с професионалната мобилност и реализация на децата от малцинствата.

Значение на практическото занятие.

Занятието се явява резултатна форма за създаване на умения и навици у студентите в няколко насоки:

- ✓ **правилно използване на различните видове исторически документи;**
- ✓ **придобиване на знания по самостоятелен път с цел развитие познавателна самостоятелност;**
- ✓ **адекватно интегриране в масовите форми на работа;**
- ✓ **развитие на евристично проблемно-историческо мислене.**

ЛИТЕРАТУРА:

1. Георгиева, Ст. Методика на обучението по история. Шумен, 1991.
2. Закон за изменение и допълнение на ЗНП. – ДВ, 87, 21.07.1921.
3. Закон за изменение и допълнение на ЗНП. – ДВ, 79, 10.07.1924.
4. Закон за учебниците и учебните помагала. – ДВ, 95, 1941.
5. Ньойски договор с обяснителни бележки, С, 1994.
6. Окръжно №34801 от 19.12.1921г. относно турските училища. – Училищен преглед, 1-3,1922.
7. Правилник за уредбата и управлението на училищните фондове. – ДВ, 77, 08.07.1926.
8. Правилник за прилагане на Закона за народната просвета. – ДВ, 111, 22.05. 1939.
9. Сачкова, Е. Бюджетът на мюсюлманските, еврейските и арменските общообразователни училища /1918-1941/. Годишник на СУ „Св. Климент Охридски”, ФП, т. 89, С., 2000.
10. Сведения за състоянието на учебното дело 1942/1943 г. С, 1947.
11. Статистика за образованието в Царство България за учебната 1919/1920 година. С., 1926.
12. Цонков, Д. Развитие на основното образование в България от 1878 до 1928 година. С., 1928.

УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ТРУД (В ТЪРСЕНЕ НА УПРАВЛЕНСКИ МЕХАНИЗМИ ЗА ПОВИШАВАНЕТО Ъ)

Снежана Янакиева

Key words: work satisfaction teaching profession, work environment

Snejana Yanakieva. TEACHERS' WORK SATISFACTION. Some management decisions for influence to the teachers' work satisfaction are proposed. As a base model is used the R.Hakman and G.Oldham model, describing the professional characteristics.

Проблемът за удовлетвореността от труда не спира да занимава активно изследователите вече около столетие. И това не е случайно – установените корелационни зависимости между равнището на удовлетвореност и ефективността от трудовата дейност го прави достатъчно значим и в нашето съвремие. В този смисъл за ръководителите е особено важно да владеят необходимите знания, умения, компетенции, помагачи им да влияят върху повишаване на удовлетвореността на хората в организацията.

Тази необходимост става още по-голяма в съвременните условия на променена икономическа обстановка, която според чужди изследвания, неизбежно влияе върху степента на удовлетвореност и факторите с най-силно въздействие върху нея. Така например, икономистите се позовават на финалния доклад, изготвен от Обществото на специалистите по управление на човешки ресурси в САЩ по изследване на удовлетвореността в различни компании /разпространен и в интернет пространството/. Прави впечатление, че се проявява тенденция за нейното спадане - докато през 1987 г. 61% от американците са изпитвали удовлетвореност от труда, през 2009 г. – те са 45%. В изследването сред факторите, оказващи най-силно влияние върху нивото ѝ, са: сигурност, придобивки (осигуровки, застраховки и др.), трудово възнаграждение, възможност да се използват уменията, безопасна работна среда. Виждаме, че почти всички фактори са свързани с удовлетворяването на по-нисши потребности: от сигурност, безопасност, оцеляване. Според известната двуфакторна теория на Ф. Хърцбърг това са т. нар. „хигиенни фактори”, чието задоволяване не води автоматично до по-голяма удовлетвореност от труда. В същото изследване буди интерес и втората по значимост група фактори: взаимоотношенията с прекия ръководител, признание за изпълнени задачи, кому-

никация с висшия ръководител, самата работа, автономност и независимост в работата. Тук ясно се откроява влиянието на ръководителя върху удовлетвореността или неудовлетвореността от труда и неговата отговорност в този процес. И едва сред факторите с най-слабо влияние върху удовлетвореността са: възможност за израстване в кариерата, платено от фирмата обучение, професионално развитие. Тревожен е и фактът, че най-слабо удовлетворени от труда си са младите хора под 25 г. – около 35%, макар и обясненията за това да са разнопосочни.

Обикновено темата за удовлетвореността предполага изясняване на няколко свързани въпроса:

1. Какво е удовлетвореност от труда?
2. Кои фактори ѝ влияят?
3. Какви са последициите от удовлетвореността/ неудовлетвореността за човека и работната среда?
4. Какви са възможностите за положителна промяна в равнището на удовлетвореност? Те от своя страна могат да се преоткрият главно в две насоки:
 - ✓ В собствените ресурси на личността – като положителна нагласа към труда, амбиции за професионално развитие и изява, интерес към професията (в случая към интензивното общуване с много хора и предимно с деца) и др.;
 - ✓ В уменията на ръководителите да влияят в позитивна насока върху нивото на удовлетвореност.

В настоящия материал акцентът е върху последния въпрос, и по-конкретно върху търсенето на ефективни управленски решения за повишаването на удовлетвореността от педагогическия труд. Поради това другите въпроси няма да бъдат разглеждани задълбочено, а само ще бъдат маркирани (по-подробно за тях може да се намери в 4, 5, 6, 8, 10 и цит. там литература).

Независимо от нюансите, в повечето литературни източници преобладава схващането, че удовлетвореността от труда отразява характера на чувствата, които хората имат от професията си [8, с.116]. По-конкретно тя е афективното положително отношение (харесване) на собствения труд в различните му измерения - съдържание, условия, заплащане, взаимоотношения и др. В този смисъл удовлетвореността е свързана с емоционално разнообразни преживявания и прояви: от радост, удоволствие от процеса до усещане за комфорт, сигурност в работната среда.

Може да се твърди, че удовлетвореността от труда има социокултурна обусловеност - влияе се от особеностите на социалната, икономическата, културната среда, в която човек се труди. Според някои изследвания в

източноевропейските страни тя е свързана повече със сигурността, докато в западните страни – с индивидуалната свобода [11, с.61].

Основните фактори, оказващи влияние дали даден човек ще се чувства удовлетворен или не от работата си, обикновено се систематизират в три големи групи: а) свързани с индивида, б) свързани с организацията и в) свързани със ситуацията [4]. Все повече изследователи на проблема се насочват към търсенето на синхрон, хармония между тези групи фактори, а не към тяхното самостоятелно разглеждане.

В литературата се отделя специално внимание не само на факторите, влияещи върху удовлетвореността от труда, а и на по-детайлното изследване на конкретни начини, методи и средства, оказващи непосредствено позитивно въздействие в този процес.

Като пример за търсенето на ефективни управленски решения с цел повишаване на удовлетвореността от педагогическия труд ще бъде използван един от популярните модели, представящи в систематизиран вид най-важните характеристики на професионалната дейност – моделът на Р. Хакман и Г. Олдъм. Тези характеристики могат да бъдат силни мотиватори в професионалната дейност, което би довело и до повишаване на удовлетвореността от труда. Авторите конструират и съответния диагностичен инструментариум за измерването им - Job Diagnostic Survey – JDS, който се ползва с голяма международна популярност

[1, 2 и цит.там литература].

Основните характеристики, описващи професионалната дейност, според модела са [по 8]:

- разнообразие на уменията,
- идентичност /относителна завършеност на задачата/,
- значимост на задачата,
- автономност,
- обратна връзка.

Училищните ръководители могат успешно да използват този модел, като по всеки негов компонент развият конкретни дейности за повишаване на удовлетвореността от педагогическия труд. Възможностите за това са разнообразни в зависимост от конкретната работна среда, особеностите на ръководителя и педагогическия персонал т.н., например:

- **Разнообразие на уменията** – Тази характеристика показва доколко професията предполага включване и използване на набор от умения и компетенции [пак там]. В това отношение учителската професия предлага както много възможности за творчество, вариативност на решенията, обогатяване на компетенциите, така и рутинност, еднообра-

зие, стереотипизация в изпълняваните дейности. Училищните ръководители могат да насърчават първия вариант, като стимулират учителите за обогатяване на ролевия им репертоар с нетрадиционни роли, повече творчески изяви, прилагане на иновативни педагогически идеи, развиване на нови компетенции (например, свързани с компютърните технологии, владее на чужди езици и др.). В това отношение учителите очакват подкрепа от преките си ръководители в участието в разнообразни курсове за кариерно развитие и поддържаща квалификация, включването в проекти, конференции, семинарии и др. Всичко това предполага и самите директори също да са отворени към новостите и да не възприемат компетентния учител като заплаха за своя авторитет, пост, служебно положение.

- **Идентичност /относителна завършеност на задачата/** - Тази характеристика показва доколко задачата има ясни параметри, дефинирана е отчетливо и непротиворечиво, така че професионалистът може да види завършен резултат от своите усилия [пак там]. И тук има възможности за различни управленски решения, които влияят противоречиво върху удовлетвореността от педагогическия труд. Самата професия трудно се поддава на ясно, измеримо, еднозначно описание на функциите, което предполага, че на по-конкретно равнище това води до субективизъм. Факт е, че резултатите от педагогическия труд «се размиват», тъй като много други фактори влияят дори по-силно след определена възраст върху развитието на личността. Затова е от голямо значение училищният директор да има ясно заявена визия за училището и мястото на всеки в този процес. Идентичност на задачата означава и нещо по-конкретно: всяка задача, поставена от училищното ръководство, да бъде по възможност представена достатъчно непротиворечиво, с ясни критерии за успешност, срокове за изпълнение, персонална отговорност. Необходимо е също задачата да бъде по силите на човека, към когото е адресирана, така че той с усилия да е в състояние да се справи успешно. Това намалява чувството за тревожност, съпротива, объркване сред учителите.
- **Значимост на задачата** – Тази характеристика показва доколко човек е убеден, че задачата е важна, смислена, значима в контекста на професионалната дейност. Едва ли някой се съмнява и би оспорил социалната значимост на учителската професия. Когато обаче се изпълняват конкретни професионални задачи, често важността им се размива, не се вижда смисълът в толкова вложени усилия без ясен резултат. Ролята на училищния ръководител е да представи задачата по начин, който не

буди съмнения за безсмисленост, формализъм, „отбиване на номера”, изискване „отгоре”. Така се удовлетворява и важната човешка потребност да бъдеш компетентен, значим, да получиш признание срез общността.

- **Автономност** – Тази характеристика показва доколко човек има усещането, че е относително самостоятелен в изборите си, свободен, работещ без натиск „отвън”. Тя се свързва пряко с популярната в управлението теория У за човешкото поведение на Д. Макгрегър. Съгласно нея човекът в трудовата си дейност е мотивиран да поема отговорност за действията си, да си поставя самостоятелно цели, да полага усилия и не се нуждае от непрекъснат външен контрол. Разглежданата характеристика придобива особена значимост по отношение на интелектуалните професии, предполагащи повече свобода, но и по-голяма лична отговорност. Учителската професия е с изразени интелектуални функции и затова учителите са чувствителни, когато се правят опити да се отнема професионалната им свобода, да има груба намеса в тяхната „територия”, да изпълняват нареждания „отгоре” без да са убедени в смисъла им. Училищният ръководител не само трябва да се съобразява с това, а и да подкрепя, създава подходяща работна атмосфера за свободна изява на учителите. Това може да става например чрез делегиране на повече свобода в методическо отношение (при реструктуриране на учебното съдържание, подбор на организационни форми, методи и средства), чрез избор на задачи за изпълнение, чрез индиректен контрол върху резултатите и др.
- **Обратна връзка** – Тази характеристика показва доколко човек получава информация за степента на изпълнение на задачата, за резултата от дейността си – дали той е оценен положително, отрицателно или е отминат с безразличие [пак там]. Известен факт е, че всеки човек иска и очаква да бъдат забелязани и оценени справедливо усилията му. Ефективната обратна връзка в деловото общуване може да бъде силен мотиватор за по-усърдна работа и преживяване на удовлетвореност от труда си. Това важи в по-голяма степен за хората, които са с външна локализация на контрола - те повече се нуждаят от външна оценка, подкрепа, насърчение, имат занижена самооценка и при неуспех се отчайват. Наистина, „заучената безпомощност”, така характерна за тоталитарните общества, вече не е типична за учителите от „новото поколение”, но потребността от обратна връзка между ръководител-учител е необходима и в де-

мократичния тип училище. За да бъде обаче тя ефективна, е необходимо да отговаря на някои правила. Ето някои от тях [7, с. 26-28 и др.]:

- ✓ да е повече описателна, отколкото оценяваща - в противен случай човек обикновено „включва“ защитните си механизми;
- ✓ да изразява не само отрицателни, а и положителни оценки;
- ✓ да е конкретна (свързана с конкретен случай или поведение), а не обща;
- ✓ да е насочена към поведение, което може да се промени (а не към особености, които приемаме за даденост – напр. външен вид и др.);
- ✓ да е подадена по възможност скоро след проявата, която се обсъжда, а не отложена във времето;
- ✓ да е разбираема, ясно и кратко формулирана и др.

В материала бе поставен акцент върху някои управленски възможности за повишаване на удовлетвореността от педагогическия труд на базата на един от моделите, описващи професионалните характеристики на дейността. В практическата управленска дейност с успех могат да се съчетават решения, основаващи се и на други известни теории и модели, подходящи за конкретното училище.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко И.Н. Взаимосвязь личностных характеристик с профессиональной мотивацией - *Психологические исследования*: Вып.3, Москва, Изд. «Институт психологии РАН», 2008.
2. Бондаренко И.Н. Адаптация опросника «Диагностика рабочей мотивации R. Наскман и G. Oldham на русскоязычной выборке» - *Психологический журнал*, 2010. Т.31, №3
3. Василев, В. Психологически основи на управлението. Пловдив, 2000.
4. Иванова, С. Възприетата справедливост на заплащането и удовлетвореност от труда в частни организации. Автореферат, СУ, С., 2011.
5. Иванова,З. Личност и професионална адаптация. С., 1981.
6. Илиева, С. Привързаност към организацията.С., 1998.
7. Нещата, които можем да променим. Наръчник по умения. Съст. М. Панчева, С., 2004.
8. Паунов, М. Организационно поведение. С., 1998.
9. Русинова, В., С. Жильова. Методика за удовлетвореност от труда – психометричен анализ. bjop.files.wordpress.com/.../veselina-rusinovasonia-zhiliova-doklad.p... 5.05.2012.
10. *Социално психологически проблеми на труда.(сб).* С. , 1989.
11. *Стойнешка, Р., И. Пеев. Икономическа психология., Варна, 1999.*

**ПРОФЕСОР Д-Р ПЕТКО ПЕНЧЕВ ЦОНЕВ – БЪЛГАРСКИ УЧЕН -
ПЕДАГОГ ОТ ПЪРВАТА ПОЛОВИНА НА ХХ В.
Емилия Еничарова**

Key words: didacti, new school, the war teaching, the moral formation.

Emilia Enicharova. PROFESSOR DR. PETKO PENCHEV TSONEV - BULGARIAN SCIENTISTS - EDUCATOR FROM FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY. Prof. dr. Petko Penchev Tsonev (1875-1950) is a bulgarian educator from first half on XXs. His career of teacher in SU „st. Kliment Охридски” begins in 1920 years when filling position assistant. It is elected to a regular ass.prof. in 1921 years, in 1925 years for an extra professor, for 1931 years as well the professor regular. Prof. Tsonev heads the courses in didactic, new school, pedagogical psychology, school organization. Dies in 1950 years etc.

Проф. д-р Петко Пенчев Цонев (1875-1950) е български педагог от първата половина на ХХ в. Кариерата му на преподавател в СУ „Св. Климент Охридски” започва през 1920 г., когато заема асистентско място. През 1921 г. е избран за редовен доцент, през 1925 г. за извънреден професор, а от 1931 г. е редовен професор в Историко-филологическия факултет.

Проф. П. Цонев води лекционните курсове по дидактика, ново училище, методика на обучението в основните и средните училища, педагогическа психология, възпитанието в основните и средни училища, училищна организация и др.

Умира през 1950 г.

Ключови думи: дидактика, ново училище, военна педагогика, природо-съобразност, морално образование.

Проф. д-р Петко Пенчев Цонев (1875-1950) е български педагог от първата половина на ХХ в. Роден е на 27.10.1875 г. в с. Люблен, община Опака, област Търговище. Получава средно образование в земеделското училище в Образцов чифлик, Русенско. Завършва философия и педагогика в Цюрих (Швейцария) и през 1900 г. защитава дисертация на тема: „Begleiter-scheinungen psychischer Vorgänge in Atem und Puls” (Съпътстващи явления на психичните процеси при дишане и пулс). Работи като учител в Садово, Шумен и Кюстендил. В периода 1911-1913 г. е главен инспектор по професионално образование при Министерството на търговията, промишлеността и труда. През 1920 г. е главен училищен инспектор в София. Член е на обществото по

експериментална педагогика (Санкт Петербург) и на Международната федерация на възпитателните съюзи.

Кариерата му на преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“ започва през 1920 г., когато заема асистентско място. През 1921 г. е избран за редовен доцент с хабилитационен труд на тема „Методика на обучението по съчиняване в средните училища“ (1920), през 1925 г. за извънреден професор, а от 1931 г. е редовен професор в Историко-филологическия факултет. След 1946 г. П. Цонев е хоноруван професор в Софийския университет.

Проф. П. Цонев води лекционните курсове по дидактика, дидактическият експеримент в училище, методика на обучението в основните и средните училища, методика на формалното образование, методика на наблюдателното обучение, педагогическа психология, възпитанието в основните и средни училища, умствената работа на ученика, ходегетика за основните и средни училища, новото училище, активно обучение, теория на образованието, нови насоки в училищното образование, училищна организация.

Проф. П. Цонев е автор на значителен брой научни трудове. В тях са отразени и отличната му подготовка, и широката и задълбочена осведоменост относно състоянието на педагогическата теория и практика не само в България, но и в напредналите европейски държави, и почеркът му на български педагог с оригинално мислене.

Проф. П. Цонев е представител на реформаторски настроените български педагози, които желаят промяна в образователната действителност. През 1928 г. излиза от печат неговото фундаментално произведение **„Новото училище. Идеал и възможности“**. Тук на базата на критичен анализ на българското училище, в който коментира въпроса не само от педагогическа, но и от политическа гледна точка, авторът представя визията си за „новото училище“ така: образователната програма да обхваща всички клонове на човешкото знание, а първоизточникът ѝ да са природата и културата; основният принцип при подредбата на учебния материал да бъде принципът за природосъобразност; новото училище да бъде сред природата; да се намали седмичната учебна натовареност на децата, да се заложи на тяхната „наблюдателна и вътрешна активност“, да се въведе практическото решаване на поставени проблеми; да се избягва всяко насилие върху ученика, включително това да учи, „защото да се застави да учи е безсилие на метода“; учителят да обича децата, да е образец на поведение, да бъде помощник на учениците в учебния процес.

Все в духа на идеята за „ново училище“ и свободно възпитание са издържани **„Теория и практика на образованието (основно и средно)“** (1929 г.), **„Теория на образованието (Дидактика)“** (1933 г.) и **„Дидактика Част първа. Теория и практика на обучението“** (1943 г.). Според проф. П.

Цонев същността на обучението, както и ролята на учителя в учебния процес се изразяват в „подпомагане на естествения развой на детето, чрез знания и образуване на сърчности.”

През 1929 г. излиза трудът му **„Методика на моралното образование”**. И днес разсъжденията и констатациите на проф. Цонев не са загубили своята актуалност. Авторът аргументира необходимостта от издаването на тази книга така: „Въпросът за моралното образование е особено важен...Моралът е в упадък. Самият живот на човека се цени по-малко от преди, доверието между хората го няма, зачитането на чуждото мнение...Но да не се вини само училището и науката. Самият обществен живот трудно се ръководи, а той формира най-вече младите...В стремежа за трупане на богатство, трупане на капитали, моралните ценности са забравени”. Препоръчва нравственото възпитание да следва етапите на образователния процес, т.е. да бъде съобразено с възрастовите особености на учениците, трудът да бъде използван като основно средство в работата за изграждане на моралната личност, да се намери разумен баланс между послушанието, което се изисква от децата и свободата, от която те също имат нужда, за да се развият като нравствени личности.

Проф. П. Цонев завършва школата за запасни подпоручици (офицери) „под умелото ръководство на всеобщо уважаваните от нас майор Димитър Стойчев (началник) и капитан (сега генерал о.з.) Ст. Азманов, като ротен командир”. Бойната си подготовка получава „във войните за обединение на народа ни”. Впоследствие преподава Военна педагогика във Висшето военно училище в София (днес Военна академия) и във връзка с това през 1934 г. издава **„Военна педагогия. Ръководство за военно-учителите от българската армия и готвещите се за такива – юнкерите от Военното на Н.В. Училище. С 35 примерни урока”**. В предговора на книгата проф. П. Цонев отдава дължимото уважение на автора на първата военна педагогия, наречена „Записки по военна педагогия” (1900 г.) – „български офицер, вдъхновения и даровит самоук педагог, капитан К. Кирков”. Проф. Цонев посочва, че „Записките...” за своето време са отговаряли на всички изисквания и постижения на тогавашната педагогическа наука, а „книгата на подполковник Коцев (очевидно става дума за друг автор и друг труд по военна педагогия) е незавършена – разглежда само военната етика и възпитание”. Според проф. П. Цонев Военната педагогика е „наука, която се занимава с възпитанието, ръководенето и обучението на войника към военно-образователния идеал – да бъде годен за въоръжена съпротива да защити Отечеството и Царя” (с. 9). Съдържанието на труда включва: военно-педагогическа пропедевдика; военно-педагогическата система, обхващаща военно възпитание, военна ходегетика („военно-нравствено ръководене”), военна дидактика; тридесет и пет примерни урока.

В периода 2-4 април 1939 г. в София в сесия на Комитета за проучвания при Управителния съвет на Просветния съюз се разисква въпросът каква насока трябва да се даде на средното образование в България – хуманитарна или реална. Мнението, което проф. П. Цонев споделя, в синтезиран вид представя същността на високо хуманните му педагогически идеи: „За правилното решение на спора трябва да се тръгне от целта на общообразователното училище, което се стреми: всестранино и хармонично да развива учещия се към съвременните национални и общочовешки културни идеали и с оглед дарбите да го подготви за общополезен деец в дадена културна област”. Според проф. П. Цонев класицизмът и реализмът не трябва да се противопоставят, защото те взаимно се допълват. Правилният подход при решаването на дългогодишния спор в педагогическите среди е да се постигне баланс и правилно планиране на единия и другия вид подготовка в средните училища в България. Опитът на миналото, който предлага класическата подготовка, трябва да се обогати с опита на настоящето и на реалното познание.

След 1944 г. педагогическите идеи и творчество на проф. П. Цонев са подложени на критика по идеологически съображения. На страниците на педагогическия печат излизат статии, в които проф. П. Цонев е обвиняван в антинаучност и в разпространение на реакционна идеология. Т.напр. през 1950 г., в статия отпечатана в сп. Народна просвета, кн. 2 със заглавие „Един педагог на златната среда”, проф. Г. Хрусанов, като се ръководи от указанията дадени в IV Постановление на ЦК на БКП, си поставя за задача да направи „преценка на педагогическото наследство на проф. П. Цонев”. Твърдението на проф. Хрусанов е, че проф. П. Цонев няма лична научна позиция, а поради неясните си и противоречиви идеи „нагазва в блатото на биологизма”. През 1958 г. отново на страниците на сп. Народна просвета, кн. 12, е публикувана статията на проф. Маджаров „Възгледите за нагледността на М. Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев”. Той обвинява проф. Цонев в липса на собствено мнение, в идеализъм, в отричане на ръководната роля на учителя в учебния процес, в отричане на нагледността в обучението и подчиняването ѝ на биологически закономерности, в разпространяване на „реакционните” възгледи на Вилхелм Лай. Непредубеденият прочит на педагогическото творчество на проф. П. Цонев напълно опровергава тези тенденциозни оценки.

Списък на някои от най-важните педагогически трудове на проф. П. Цонев:

1. Дидактика. Част I. С., 1943
2. Теория и практика на образованието (основно и средно). С., 1929
3. Теория на образованието (дидактика). С., 1933
4. Увод в експерименталната педагогика. С., 1904

5. Новото училище. Идеал и възможности С., 1928
6. Цялостно обучение. С., 1940
7. Основни въпроси на техническото образование. С., 1930
8. Ръководство по педагогическа психология и възпитание (върху опитна основа). С., 1904
9. Техническото образование. С., 1930
10. Военна педагогия. С., 1934
11. Методика на моралното образование. С., 1929

Автор и съавтор е на многократно преиздавани учебници и методики по различни учебни предмети за началния, прогимназиялния и средния курс – по природознание, по естествена история, по четене и писане, по български език, по география, по антропология, буквари и читанки, за училищната дисциплина, по минералогия и геология, отечествознание, методика на обучението по съчинение в средните училища, методика на обучението по български и чужди езици за студенти, превежда „Изследване интелигентността на децата в основното училище” на Ернст Мойман.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маджаров, „Възгледите за нагледността на М. Герасков, П.Цонев, В. Манов и П. Боев” – сп. Народна просвета, 1958 г., кн. 12
2. Цонев, П. Военна педагогия. С., 1934
3. Цонев, П. Дидактика. Част I. С., 1943
4. Цонев, П. Теория и практика на образованието (основно и средно). С., 1929
5. Цонев, П. Теория на образованието (дидактика). С., 1933
6. Цонев, п. Новото училище. Идеал и възможности С., 1928
7. Цонев, П. Цялостно обучение. С., 1940
8. Цонев, П. Методика на моралното образование. С., 1929
9. Хрусанов, Г. „Един педагог на златната среда” – сп. Народна просвета, 1950, кн. 2

УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО В ЯПОНИЯ: ПОДХОД НА ЛОКАЛНИЯ МЕНИДЖМЪНТ

Йонка Първанова

Keywords: school management, educational system management, educational system

Yonka Parvanova. MANAGEMENT EDUCATION IN JAPAN: LOCAL MANAGEMENT APPROACH. The article presents the results of filed research on education system management in Japan. It deals with the specifics of management approach toward education in Japan and mainly presents the role and place of local authorities in school and education management. The article also makes comparison in school management between Japan and Bulgaria and searches for good practices in school and educational management and their possible implementation in Bulgaria.

Ключови думи: училищен мениджмънт, образователен мениджмънт, управление на образователната система.

Съвременното общество все повече обръща поглед към образованието като основен инструмент за осигуряване на личното и социално развитие и благосъстояние. Достъпът до образование, предоставянето на качествено образование, ефективната организация и управление на образователната система и на училището в частност са само малка част от въпросите, поставяни и от професионалистите в практиката, и от научните работници. Търсенето на оптимални пътища и начини за осигуряване на качествено образование зависи от спецификите, традициите и конкретната социално-икономическа ситуация във всяка една отделна държава. Подходите за организация на образователната система, за нейното финансиране и управление също значително се различават. Това разнообразие дава възможност да се изучават различните подходи и механизми за управление на образователната система и на училището в международен план и да се търсят пътища и средства за оптимизиране на образователната сфера чрез адаптиране на чуждестранния опит съобразно характеристиките и особеностите на национално ниво.

Една от образователните системи, предизвикващи интереса на изследователи и практики е образователната система в Япония. Произтичаща от специфичната култура и уникална среда, в която се развива, тази система има свои

характерни особености, които я отличават съществено от съвременната българска образователна система. Една от тези особености е подходът на локалния мениджмънт на образованието, който едновременно осигурява пряка и ефективна връзка на училището с общността и в същото време дава възможност да се оптимизира разпределението на ученици и учители съобразно регионалните особености на съответната община.

Базисни характеристики на образователната система в Япония

Образователната система в Япония включва три нива на образование: основно, прогимназия (първи етап на гимназия) и гимназия (втори етап на гимназиално образование). Задължителното обучение започва на 6 годишна възраст, като основното образование продължава 6 години. След това ниво учениците преминават в прогимназиалния етап, който е три годишен и в края на който приключва и задължителната за обучение в училище възраст (15 години). Продължаването на образованието в следващия етап (гимназия) не е задължителен, като изпитите за постъпване в училище са изключително тежки. Япония е страната с най-висок процент ученици в задължителна училищна възраст, които посещават училище – почти 100 %. Голяма част от тях продължават и в гимназиалната степен на образование – около 97,7% през 2007 г⁶. Видовете училища в Япония се структурират съобразно нивата на образование на основни, прогимназии (първо ниво на гимназиалната степен), гимназии (второ ниво на гимназиална степен) и общи училища за средно образование (долна и горна степен на гимназиалното образование). В зависимост от обучението, което предоставят, училищата от горната гимназиална степен се класифицират на училища, предоставящи общо образование, специализирано професионално образование и такива, осигуряващи общообразователна подготовка. Съществуват и т.нар. технически колежи, които в които се получава едновременно образование в горната гимназиална степен и колежанско ниво на висшето образование за период от 5 години.

Интерес представляват основните принципи, върху които е структурирана образователната система в Япония и които в голяма степен определят и спецификата на нейното управление⁷:

- Принцип на законността – този принцип в своята същност означава, че всички важни въпроси, касаещи образованието, следва да бъдат решавани чрез съответни закони. Преди Втората Световна война тези въпроси са се решавали с Императорски заповеди и влиянието на парламента и народа в голяма степен е било изключено от този процес. Чрез следвоенните реформи в образованието се утвърждава

⁶ Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p. 81

⁷ По Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p.75

демократичния идеал, т.е. върховната власт в образованието е в ръцете на народа и важните образователни въпроси следва да бъдат решавани чрез закони от парламента. Чл. 16 от Основния закон за образованието постановява, че образованието не трябва да бъде обект на неправилен контрол и за постигането на тази цел трябва да бъде структурирана подходяща администрация.

- Принцип на демократичната администрация – образованието трябва да бъде управлявано демократично. За разлика от преди Втората световна война, когато образованието се е управлявало от бюрократите по високите държавни нива, следвоенните реформи се насочват към управление на образованието така, че то да отразява общественото мнение и да е директно отговорно пред обществото. Този принцип по същество е насочен към осигуряване на уважение и спазване на човешките права и към осигуряване на равни образователни възможности за всички.
- Принцип на уважение към независимостта на образованието – в Япония независимостта на образованието се разбира във възможността за откриване на частни училища, автономията на университетите и в създаването на администрация, ориентирана към съветване и подпомагане.
- Принцип за осигуряване и поддържане на условия за образование – този принцип по същество постановява, че образователната администрация следва да осигури и поддържа подходящите условия, необходими за постигане на образователните цели. Това де факто означава, че на администрацията по високите нива в образователната сфера не се позволява да контролира образованието, а техните функции са ограничени до осигуряване на напътствия и подкрепа на образователните дейности и управлението на образователните организации. По същество това се нарича „администрация, базирана на напътствие и съветване (подкрепа)” и тя се организира в съответствие с гореспоменатия принцип на уважение към независимостта на образованието. В миналото този принцип е предизвиквал съществени противоречия относно степента, в която администрацията по високите нива трябва да влияе и да регулира различни въпроси, касаещи образованието. Към момента се счита, че въпроси като критериите за учебното съдържание са в прерогативите на централната образователна администрация.
- Неутралитет – образованието не трябва да бъде обект на неподходящ контрол и трябва да бъде свободно от религиозни и полити-

чески убеждения и пропаганда. Училищата, откривани от държавни и местни власти не трябва да провеждат политическо обучение против определена партия или да провеждат религиозно обучение в контекста на една или друга религия.

- Принцип на децентрализацията – този принцип по същество постановява, че образованието трябва да бъде управлявано на базата на местна автономност, както е записано в чл. 92 от Конституцията на Япония. Това е така, тъй като образованието е функция на местната власт (префектури, общини, градове, села). Докато преди Втората световна война основната цел на образованието е била да се възпитава хората, готови да се подчиняват на императорската власт, то след войната правото на образование се осигурява чрез Конституцията. И тъй като местната власт е тази, която е близо до ежедневието на хората, тя се превръща в основния субект, носещ отговорността за администрирането на образованието.

Тези принципи, върху които е построена образователната система в Япония стоят в основата на една от нейните най-характерни черти – подходът на локалния мениджмънт. Той се изразява в даване на основните управленски права на местната власт с оглед постигане на оптимално осигуряване на образователни условия и възможности в контекста на локалните нужди, особености и потребности. Тази характерна черта проличава още по-ясно при анализа на нивата на управление на образователната система и особено при очертаването на основните функции на всяко от тях и на функционалните връзки по между им.

Управление на образователната система в Япония на национално ниво

На национално ниво образователната система се ръководи от Министерския съвет, съответно – министър-председателя и Министерството на образованието, културата, спорта, науката и технологиите (МEXT). Министерският съвет в качеството си на висш управленски орган на изпълнителната власт взема решенията относно законите в образователната сфера и финансирането на образователната система, определя образователната политика, упражнява определени правомощия, вменени му в Конституцията и други нормативни актове, сключва споразумения в образователната сфера. Министър-председателят внася законопроекти, приети от Министерски съвет в националния парламент, назначава, освобождава и ръководи Министъра на образованието, културата, спорта, науката и технологиите.

Министерството на образованието, културата, спорта, науката и технологиите ръководи образователната администрация на национално ниво в сектора под ръководството на Министерския съвет. Основните му задължения включват „да популяризира и разпространява училищното образование, социално образование, спорта, културата, науките и технологиите, както и да ръководи и да дава съвети”⁸. Още в това определение ясно личи не толкова регулиращата и контролираща функция на Министерството, колкото неговата по-скоро насочваща роля, имаща за цел осигуряване на адекватни условия на национално ниво за развитие на училищното образование и осигуряване на качествени напътствия за неговото ефективно реализиране. Като основен административен принцип, Министерството на образованието в Япония „не супервизира (ръководи), освен ако това негово правомощие не е изрично упоменато в определен закон” (пак там). По същество това означава, че „Министерството е правителствената агенция, която е отговорна за създаването и регулирането на условията за образование, като същевременно осигурява професионален съвет и подкрепа” (пак там). Управленските правомощия на Министерството се простират в следните административни области:

- Образователна администрация като цяло – изследвания и планиране по посока поощряването (поддържането, съдействието) на образованието, спорта, културата, науката и технологиите, включително публикации на съответната документация.
- Училищно образование – да планира, насочва и съветва за поощрение (поддържането, разпространението) на основното и средно образование. Да установява стандарти за учебното съдържание (Course of Study). Да одобрява учебниците и учебните помагала и да ги разпространява в училищата, осигуряващи задължителното образование (включително и частните). Да ръководи, напътства и съветва в областта на висшето образование.
- Локална образователна администрация – планиране, ръководство, съветване и осигуряване на препоръки по отношение на организацията и управлението на местната образователна администрация
- Администриране на международни въпроси в областта на образованието – сключване на споразумения в образователната сфера, осигуряване на международен обмен и сътрудничество.
- Ръководство на вътрешните за Министерството подструктури.

Министърът на образованието, културата, спорта, науката и технологиите като представителен орган на министерството го представлява пред Министерския съвет и осигурява връзката с обществеността чрез публични

⁸ Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p. 152

изявления и изяви. Той също така координира взаимодействието на Министерството с другите правителствени структури и публични организации.

Като част от Министерството и негови подкрепящи структури съществуват разнообразни Съвети в различни области, касаещи образованието и образователната система – за висше образование, за училищно образование, по наука и академични въпроси и др. Тези съвети играят съществена роля в определянето на образователната политика в Япония. Те провеждат непрекъснати изследвания и анализи на образователната система и регулярно подготвят доклади, в които очертават състоянието, проблемите и перспективите за развитие, включително конкретни мерки, които следва да се предприемат за подобряване качеството и достъпа до образование, основно в стратегически план.

Както може да се види, управлението на образователната система в Япония на национално ниво е близко до България като основни органи (Министерски съвет, Министерство на образованието, Министър на образованието), но същевременно е коренно различно като основни функции, които тези органи изпълняват. Прави впечатление, че никъде във правомощията на Министерството или Министъра на образованието не се посочва „контролът“ като дейност по отношение на образователната система, структура и организации. За сравнение, в България Министерството на образованието, младежта и науката освен че формулира и реализира държавната политика в областта на образованието, утвърждава държавните образователни изисквания и осигурява условия за функционирането на образователната система, то също така „упражнява контрол върху дейността на регионалните инспекторати по образованието, на училищата, детските градини и на обслужващите звена“⁹. Докато у нас Министерството определя в значителна степен как ще бъде организирана и по какви правила ще функционира образователната система (като финансиране, брой часове по учебните предмети, брой учители в училище, правилата за подбор и назначаване на учителите, включително и методиката на преподаване чрез методическите експерти в РИО, начало и край на учебната година, ваканции и почивни дни, изпити за преминаване в по-горна степен на образование), в Япония този национален орган има по-скоро функцията на „супервайзор“ – осигурява условията за реализиране на образователната политика и дава напътствия на местните органи по отношение на организацията и управлението на образователната система. Прави впечатление дори и фактът, че по отношение на оценяването на училищата, което в Япония е тристепенно, Министерството единствено дава „Насоки за самооценяване и оценяване от общността“, които имат ролята на упътване, но не са задължителни. Тяхната цел е да подпомогнат училищата да организират и проведат ефективно това

⁹ Правилник за прилагане на Закона за народната просвета, чл. 142, ал. 3, т.3

оценяване, без да ги обвързват непременно с посочените в него показатели и критерии. Третият етап на оценяване на училищата, което се нарича „външно“ (или оценяване от трета страна, неангажирана с училището) също не се прави от Министерството или негова структура, а от специалисти в областта на образованието в университетите, мениджъри и експерти в области, които са от значение за съответното училище.

Такъв тип подход в управлението на образователната система дава съвсем различен смисъл на понятието „децентрализация“, така популярно у нас в последните десетина години. Идеята да се делегират на местната власт повече права и пълномощия в планирането и управлението на образователната политика и образователната система на местно ниво е практически реализирана в Япония по един особено специфичен начин, който съчетава в себе си едновременно прагматизъм (целящ да се осигури образование, съответно на нуждите на конкретната общност) и качествена връзка на училището с общността, така характерна за японската образователна система.

Управление на образователната система в Япония на локално ниво

Изключителен интерес представлява организацията и функционирането на административната и експертна структура, управляваща образованието на местно ниво. Преди Втората Световна война, тази структура се е характеризирала основно с централизация, зависимост от националното управленско ниво и бюрократичен контрол¹⁰. Управлението на образованието на това ниво в посочения период се е осъществявало от губернатора на съответната префектура под контрола на Министерството на образованието, културата, спорта, науката и технологиите. Всички въпроси, касаещи образователната система, съдържание и методи на обучение, са били определяни на национално ниво и съответно изпълнявани на местно. След Втората Световна война, концепцията за локалната образователна администрация драстично се променя. Стъпвайки на принципа за местната автономност (чл. 92 от Конституцията на Япония), образованието се превръща във функция на местната власт и това на практика реализира процеса на децентрализация. За да се осигури ефективното изпълнение на тази функция, въпросите, касаещи образованието на местно ниво се решават от Борд по образованието, който на практика е бил независим от националната и местна власт, като неговите членове са били пряко избирани от населението на съответната област. През 1956 г. в организацията на местната образователна администрация се осъществява промяна, като членовете на този борд вече се назначават от ръководителя на местната власт (губернатор или кмет). Отчитайки значимостта на въпросите, решавани от образователната администрация, принципът на „професионалното лидерство“ за-

¹⁰ Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p.167

почва да се прилага активно в организацията на локалната образователни управленски органи.

Поради характерните особености на административната организация на Япония, образователната администрация на местно ниво се диференцира на две отделни групи – ниво префектури и ниво община. И в двата случая, местните съвети (местния парламент) има съответни функции в управлението на образователната система в съответната префектура или община, наравно с губернатора или кмета. Фигура № 1 показва връзката между основните субекти, имащи отношение към въпросите на образованието на локално ниво¹¹.

Фигура № 1



Както може да се види от фигурата, местният парламент (равностойният на съществуващите в България общински съвети) е колективният орган за управление на съответната префектура или община, членовете на който се избират директно от населението. По отношение на образованието, той има правомощията да издава заповеди, постановления и наредби, да определя бюджета, таксите за обучение и постъпване (ако има такива), и да одобрява назначението на членовете на Борда по образование, предложени от кмета или губернатора.

Кметът и губернаторът, като ръководители на местната администрация, притежават значителни правомощия в областта на образованието¹²:

- Ръководство и супервизия на общинските и префектурни университети и колежи.

¹¹ Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p.169

¹² По Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p. 171

- Одобрение на създаването или закриването на частни училища и определяне на техните субсидии.
- Назначаване и освобождаване на членовете на Борда по образование.
- Управление на придобиването на и освобождаването от собственост, имаща отношение към образованието.
- Ръководство на продължаващото образование и ученето през целия живот.

Бордът по образование е административна структура, базирана на принципа на съветите. Той се състои от определено число членове, които взимат решенията единодушно или с обикновено мнозинство. По същество това е структура, независима от публичната администрация на национално ниво и от губернатора или кмета, спазвайки по този начин принципа за независимост на образованието. С цел осигуряване на политически неутралитет на образованието и независимост от политическите партии, налице е изискването, че не може повече от половината членове на борда да са членове на една и съща политическа партия. На членовете на борда също така е забранено да развиват интензивна политическа дейност. Самият Борд по образование се състои от 5 души (трима в малките градове и села), които на практика вземат решенията. Бордът включва и надзорник (с подчинените му секретари), който е отговорен за прилагане на политиките и решенията на борда. Членовете на борда се назначават от кмета или губернатора с одобрението на общинския съвет за период от 4 години, след изтичането на които могат отново да бъдат назначени. За да стане един човек член на Борда по образование, то трябва „да е достигнал възраст, която му дава право да бъде избран на публични длъжности, да са с благороден ум и да имат добро и позитивно отношение и гледна точка за образованието”¹³. Членовете избират измежду себе си председател за срок от една година и възможност за следващо преизбиране. Председателят има право да свиква срещи на борда и да има решаващ глас при вземането на решения.

Надзорникът се назначава от борда, като срокът на назначението не е определен в нормативната база. Неговата функция е особено специфична. На първо място, той трябва да осигурява на борда професионална гледна точка към образованието, като присъства на всички срещи и събирания. Членовете на борда де факто представляват мнението на обикновените хора, но по същество те лаици по отношение на образованието като специфична социална сфера. Ето защо надзорникът съветва борда в качеството си на специалист и това на практика осигурява интегрирането на „професионалното лидерство” с „контрола на непрофесионалистите”, които са пряко заинтересувани от състоянието на образователната сфера като основни потребители на нейните

¹³ Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p. 173

услуги. Същевременно надзорникът отговаря за различния по вид персонал, който работи под надзора на борда и за работата на секретарите по различни образователни въпроси. В някои от случаите той действа като „агент” на Борда по образование, тъй като може да бъде натоварен да осъществява някои от неговите функции.

Така описаният Борд по образованието на ниво префектура и община всъщност е основният административен орган, който управлява образователната система в съответната териториална област основно в областта на училищното образование, докато висшето образование е в прерогативите на кмета или губернатора. Изключителен интерес представляват основните задължения и правомощия на борда, които на практика реализират и неговите управленски функции и осигуряват децентрализация и независимост на образованието. Тези правомощия са ясно определени в чл. 23 от Закона за организацията и дейността на местната образователна администрация. Тук ще разгледаме някои от тях, които най-ярко характеризират подходът на локалния мениджмънт в образователния сектор и които поставят множество практически казуси и въпроси относно образователната политика и образователния мениджмънт като цяло.

Функции и правомощия на Борда по образование на локално ниво

На първо място, бордът по образование е отговорен за създаването, управлението и закриването на училища и други образователни институции. На практика това означава, че образователната инфраструктура в префектурата или общината е изцяло в ръцете на борда, който решава къде и какви училища ще бъдат открити. Той също така е отговорен за управлението на тези училища, като всъщност назначава техните директори. В България тези решения де факто и де юре се взимат на национално ниво – общински училища се откриват, преобразуват и закриват със заповед на Министъра на образованието, науката и младежта, по мотивирано предложение на съответния общински съвет и след положително становище на Регионалния инспекторат по образованието. Това на практика означава, че местната власт не може самостоятелно, без правна санкция от националния управленски орган, да открие или закрие училище, което по закон се води общинско (чл. 12 от ППЗНП). Когато става въпрос за назначаване на директорите на общински училища, в България тази функция също е вменена на РИО, които по същество са местни структури на националния орган, управляващ образователната система, за разлика от Япония, където Бордът по образование притежава тези правомощия. Може да се заключи, че макар в България в последните години да се говори за децентрализация в образователния сектор,

то на практика една значителна част от дейностите, пряко касаещи структурирането и управлението на образователната система в съответната териториална единица се осъществяват или пряко от Министерството/ Министъра на образованието, или от подчинени на него регионални структури, което на практика значително ограничава пълномощията на местната власт да планира и регулира тази сфера съобразно своите нужди и политика.

Изключително характерна особеност за локалния мениджмънт на образованието в Япония е фактът, че Бордът по образование има правото да назначава и освобождава от длъжност учители и друг педагогически персонал. Този управленски подход всъщност пряко кореспондира с някои специфики на Япония като държава, култура и образователна политика. За разлика от България, където директорът на училището подбира и назначава учителите, в Япония учителят има като свой работодател именно Бордът по образованието като структура на местната власт. Всъщност, когато дадено лице кандидатства за учител, то кандидатства пред борда в съответната префектура или община и, ако отговаря на изискванията за заемане на учителска длъжност, бива наето на работа като учител от съответния борд. Бордът определя самостоятелно и независимо подборната и конкурсна процедура, като се съобразява с формалните изисквания, записани в нормативната база, а именно – лицето да притежава сертификат за учител (различен по вид и степен за различните длъжности) или съответно образование, което да му позволява придобиването на този сертификат. След успешно преминаване от лицето през конкурсната процедура, бордът определя в кое училище ще преподава новоназначения учител. Това на практика елиминира възможността за избор на учителя на работно място (училище) и поставя в ръцете на борда управлението на човешките ресурси в образованието. Този подход на управление на педагогическия персонал (защото тази процедура се прилага за всички) реално наподобява управлението на персонала в голяма бизнес корпорация, в която кандидатстващия за определена длъжност се „разпределя” в съответен отдел в зависимост от нуждите на организацията. Това е още една демонстрация за реална децентрализация на образованието изцяло в контекста на локалния мениджмънт. Още една характерна черта по отношение на назначаването на учители е, че на всеки 4 или 5 години (в зависимост от политиката на борда по образование), учителите се преместват в друго училище в същата префектура или община, като отново Бордът по образование е отговорен за тази процедура. Този принцип на ротация на персонала има съвсем практично основание. От една страна, в много общини и префектури има определени райони и училища, в които няма желаещи да работят като учители, тъй като местоположението на училището и

района са неатрактивни. Чрез съсредоточаването в ръцете на борда по образование на функциите по назначаване на учители, този проблем се решава централизирано на местно ниво и така се избягва опасността в някои училища да има по 4-5 кандидати за едно учителско място, а в други – да липсват достатъчно квалифицирани учители. Това реално гарантира на учениците равен достъп до качествено образование, като осигурява подготвени кадри, независимо от местоположението на училището и социално-икономическият статут на района. От друга страна, тази ротация има стратегическа цел, а именно – да се избегне закъряването на педагогическата компетентност на учителя и превръщането на неговата работа в рутинна ежедневна дейност. Смяната на работното място поставя учителя всеки път в позицията на „новопостъпил“ – той отново трябва да опознае учениците, да вложи усилия и енергия да докаже себе си, да се впише в нов екип и това действа мотивиращо, като оказва положителен ефект върху работата и резултатите на учителя. Реално може да се каже, че докато децентрализацията от национално към местно ниво е постигната в значителна степен, то „централизацията“ на властта, включително и по отношение на управление на персонала остава в ръцете на местните административни структури, които са отговорни за осигуряване на достъп до качествено образование на населението независимо от неговото местоположение и социално-икономически статус. В контекста на правото на избор на работно място, който е ключов за съвременната българска образователна система, един такъв подход може да изглежда твърде рестриктивен. Не бива да се забравя обаче, че всяка държава определя образователната си политика съобразно своите специфики и нужди и с оглед осигуряване на максимално ефективно и качествено образование. Именно от тази гледна точка следва да се анализира и фактът, че учениците не избират училището, в което се обучават от първи до девети клас включително (във възрастта за задължително образование). Записването на учениците в определено училище се извършва на принципа на районирането и този процес също се управлява от Борда по образование. В последните години законът дава право на местната власт да реши дали ще позволи т.нар. „избор на училище“ на територията на своята префектура или община. Някои общини в Япония вече въвеждат такъв подход, но промяната се прави изключително бавно и непрекъснато се оценява ефектът от нея не само върху учениците и техните учебни постижения, но и върху други аспекти на училищния живот като връзката между училището и общността и училището и родителите, която там е от ключово значение. Това право на избор на училище предизвиква сериозни дебати в японските среди от експерти, научни работници и професионалисти, с ярко открояващи се позиции „За“ и „Против“, докато при нас този избор се възприема като

основополагащ за демократизирането на образованието, а районираното записване в училище, характерно за образователната система пред 1989 г. се отрича и се счита за ограничаващо правата на родители и ученици.

Друга специфична функция на Борда по образование е „управлението на училищната организация, учебното съдържание, ученето на учениците и напътствията, които им се осигуряват”¹⁴. По същество това пренася отговорността за реализацията на учебния процес и за неговата ефективност върху местната власт, която делегира на директора правомощията да управлява училището в контекста на определените от нея политики. Връзката между директора на училището и Борда по образование се осъществява от специално определени „съветници”, които обикновено са дългогодишни директори или главни учители и чиято функция е да подпомагат и напътстват директора в управлението на училището така, че то да изпълнява успешно местната образователна политика. Това не означава, че директорът е лишен от свобода и виждане за организация и управление на училището съобразно своята компетентност и неговите конкретни потребности, но пряко указва къде именно е фокусирана отговорността за ефективността на училищното образование – а именно – върху борда по образование. По същество, това е практическо изражение на факта, че делегирането на права не е равнозначно на делегирането на отговорност и още веднъж демонстрира подхода на локалния мениджмънт на образователната система, прилаган в Япония. Реално местната власт е тази, която разполага с правата и ресурсите да структурира и управлява образователната система в региона и поради този факт именно върху нея лежи отговорността тази образователна система да функционира ефективно и да осигурява максимално достъп до качествено образование на населението. Това се потвърждава и от някои други функции, вменени на Борда по образование като поддържането на училищните сгради и материална база, осигуряването на учебници и учебни материали и средства, контролирането на околната среда и хигиената, администрирането на храненето на учениците, администрирането и поддържането на социалното образование и спорта, опазването на културните ценности, поддържане на центрова за продължаващо обучение и квалификация на учителите и др.

Функционални връзки и зависимости между националното и местното ниво на управление на образованието в Япония

Всъщност, една от специфичните особености на японската образователна система и нейното управление е фактът, че „няма вертикална връзка между централните и локалните субекти на управление в образованието”¹⁵. Двете

¹⁴ Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p. 175

¹⁵ Education in contemporary Japan – system and content, 2010, p. 179

нива на образователна администрация работят в тясно сътрудничество, като се развиват връзки между Министерството и Бордът по образование от една страна и Министерството и кметът/ губернаторът – от друга. Самите връзки между националната и местна власт в образованието са основани на базата на специфичните правомощия, дадени на всяка от тях в образователната сфера при стриктно спазване на принципа на децентрализация и независимост на образованието. Ето някои от правомощията на Министерството на образованието спрямо местната власт в образователната сфера (пак там):

- Да дава насоки и съвети – Министерството осигурява напътствия и насоки на местната образователна администрация така, че тя да може ефективно да изпълнява поставените ѝ задачи.
- Да осигурява субсидии за образованието – Министерството одобрява субсидиите за образование, поискани от местната власт. Необходимо е да се поясни, че по отношение финансирането на училищното образование, Япония има изключително сложна и диференцирана субсидираща система, в която разходите за отделните пера в бюджета се осигуряват от местната власт, но реално тя получава допълнителни субсидии с оглед покриването на различията между отделните общини във икономически план така, че да се осигури равенство във финансирането училищната образователна система. Като пример – заплатите на учителите се осигуряват в пропорция от една трета от държавата и две трети от префектурата (която е принципал на общината). В този контекст – Министерството одобрява поисканите от местната власт субсидии като част от неговите правомощия.
- Да изисква проучвания и анализи, информация и данни за образованието в съответния регион – Министерството може да поиска от определена местна институция (административна или образователна) да проведе проучване и да предостави определен тип информация.
- Да установява стандарти – Министерството установява стандарти, касаещи условията в образователната система. Такива стандарти например са стандартите за откриване на училище и за учебното съдържание. Местната власт следва да се съобразява с тези стандарти при осъществяването на своята образователна политика.
- Да изисква мерки за подобряване и корекция – Министерството може да изисква от местната администрация определени действия за подобряване на образователната структура в областта и за постигане на поставените образователни цели.
- Да ръководи и насочва изпълнението на делегирани функции от националната на местната власт – Министерството на образованието

може да ръководи и насочва изпълнението на функции, които са делегирани от държавата на местната администрация, като например издаването на учителски сертификати или записването на учениците в училище.

Тези правомощия на Министерството на образованието в отношенията й с местната власт ясно показват, че взаимните връзки между националното и местно ниво на образователна администрация взаимодействат по-скоро в полето на ясно разпределение на отговорностите и съсредоточаване на преките управленски функции в ръцете на локалните структури. Министерството, със своите функции и действия, осигурява подкрепа на местната администрация така, че тя да изпълнява ефективно своите цели и да реализира пълноценна образователна политика. Разбира се, налице са сфери и дейности, в които Министерството упражнява определен контрол, но те са свързани с пряко делегирани функции от централната към местната администрация, а не регламентират пряко управлението на училищата в съответния район.

Подобен тип са и връзките между префектурата и общината, съответно префектурния и общинския Борд по образование. Принципа на автономност на образованието се спазва и тук, като префектурата има като правомощия оказването на подкрепа и сътрудничество на общината в изпълнението на нейните задължения в образователната сфера. Същевременно, една от последните промени в образователното законодателство указва, че общинският Борд по образование трябва да реализира самооценка на дейността си, която да се предоставя на префектурата.

Управление на образованието на училищно ниво

Интерес представляват особеностите на управлението на образованието на ниво „училище“, които произтичат от този подход на локалния мениджмънт. На практика директорът разполага със значителна самостоятелност в управлението на училището, но в контекст, коренно различен от съществуващия в България. В Япония правомощията на директора по отношение управлението на училището са ориентирани по-скоро в мениджмънта на образователните въпроси, отколкото чисто административните такива. Той е пряко отговорен за училищния план за обучение, за ежедневната организация на дейността на училището, за работата на учителите, но на практика управленски въпроси като наемане и освобождаване на учителите, записване на учениците, планиране на делегиран бюджет не са в неговите компетенции. Всъщност директорът на училището в Япония е много повече управленец на ниво чист образователен процес и вътрешноучилищни въпроси, отколкото на ниво административни функции. Именно тук е и разликата с частните

училища, в които директорът на практика е отговорен за всички тези въпроси, за които са отговорни и директорите на училищата в България. Тази управленска характеристика на директорската длъжност пряко произтича именно от подходът на локалния мениджмънт, който се прилага в управлението на образователната система в Япония. В управленски аспект самото училище развива своя собствена система, в която средния управленски персонал заема съществено място. Докато директорът и заместник директорите се считат за топ-мениджмънта в училища, на средно ниво съществуват множество главни учители и ръководители на отдели, касаещи разнообразните дейности и функции в училище. На практика, директорът на училището управлява една изключително сложна в оперативен и организационен смисъл институция, в която вземането на решение и неговото прилагане на практика минава през стройна система от процедури и отговорни субекти. Учителите и учителския съвет нямат легална власт във вземането на решения относно управлението на училището, а служат като съветнически орган на директора.

Директорът има отговорности и функции, свързани с управлението на персонала, но само на ниво вътреучилищно разпределение – определяне на учителите, които ще ръководят определените класове, разпределение на часовете между учителите, назначаването на главни учители и ръководители на отдели и други. Той не притежава правомощия да решава въпроси, свързани с назначаването и освобождаването на учители, които са в прерогативите на префектурите и съответния Борд по образованието. Директорът не решава и въпроси, свързани с учителските заплати, които също се определят от съответната префектура и/ или община, която осигурява (заедно с държавното дофинансиране) средствата за тях.

По отношение на учебното съдържание директорът на училището има изключително широки правомощия. Съобразявайки се със стандартите, поставени от Министерството на образованието, директорът, съвместно с учителите, решава какво и как ще се преподава в училището съобразно вида на училището, училищната политика и целите, които то си поставя в образователен контекст.

Директорът е субектът, който представлява училището и отговаря за комуникацията с родителите, общността и други субекти и институции, имащи отношение към функциите и дейността на училището. Той също така отговаря за поддържането на сградите и оборудването в училището съобразно бюджета, отпуснат от местната власт.

Може да се заключи, че директорът на училището в Япония реално отговаря за организацията и функционирането му в образователен план, като

съсредоточава своята дейност върху вътрешноучилищни въпроси и върху осигуряването на условия в училището за постигане на неговите образователни цели. Неговата управленска дейност обаче се разполага в по-широката административна рамка, зададена от местната власт, която регламентира значителна част от въпросите, касаещи чисто организационните и административни аспекти на управлението на училището.

Някои изводи и въпроси за дискусия

В обобщение може да се каже, че функциите на местната власт по управление на образователната система в Япония са изключително засилени. Реално именно това ниво на управление на образованието, в лицето на Борда по образование, общинските съвети и губернатора/ кмета носи пряката отговорност за начина, по който образованието се планира, организира, управлява и контролира. Налице е централизация на управленските функции в образователната сфера именно в ръцете на местната власт с оглед осигуряване на образование съобразно нуждите и потребностите на съответния административен район, под напътствието и ръководството (но не контрола) на националните управленски субекти (Министерство на образованието и Министерски съвет). В тези именно характеристики се изразява и специфичният подход на локалния мениджмънт, характерен за японската образователна система.

Доколкото всяка образователна система е резултат на спецификите и традициите в съответното общество, на неговите културни особености и стратегическа визия в образованието, могат да се очертаят някои основни изводи за подходът на локалния мениджмънт в образователната система в Япония:

На първо място – налице е национална администрация на образованието, базираща се на напътствия и съвети, а не на стриктен контрол и национални стандарти по административни управленски въпроси. Това оставя в ръцете на местната власт ключови правомощия като откриването и закриването на училища, подборът и назначаването на учителите, разпределението на учениците в училище, финансирането на училищата. На практика организационните аспекти от управлението на образованието и на училището се реализират от Борда по образование на ниво префектура и община. Това от една страна дава възможност за осигуряване на работеща образователна инфраструктура в съответния район чрез адекватно планиране и разпределение на човешките и финансови ресурси от местната власт с помощта и насоките на националните управленски органи. От друга страна – изборът на училище от родителя и ученика и изборът на работно място от учителя е елиминиран в значителна степен, което поставя въпроса за свободното придвижване на ученици и професионалисти. От една страна, това структурира училищна система, която да е адекватна на нуждите на съответното населено място и елиминира

различията между отделни райони и училища, които биха се появили при свободен избор на училище и работно място. В административен и организационен аспект – това осигурява (поне на теория) равен достъп до образование на всички, независимо от възможностите на общината, привлекателността на района за живеене и други социално-икономически фактори. От друга – един такъв подход елиминира възможността за пазарно разпределение на учениците и учителите между училищата на принципа – ученикът избира най-доброто училище, а учителят избира най-доброто за него работно място. Фактът, че директорът на училището също не подбира педагогическият персонал пък прави невъзможен изборът на училището на най-добрите учители измежду кандидатстващите за съответното работно място. В контекста на правото на избор, което е ключово за българската образователна система в последните 20 години един такъв управленски подход би предизвикал множество противоречия и различни гледни точки.

Управлението на училището от директора е поставено в контекста на вътрешноучилищния мениджмънт и разбирането на директора като мениджър на образователните процеси и дейности повече, отколкото на административни задачи. Самото училище се разглежда като организация, човешкият елемент от вътрешната среда на която се регламентира на местно ниво (учители, ученици), а процесите и функциите – на ниво училищен мениджмънт. Това от една страна освобождава директора от дейности, свързани с администрирането на училището в области като подбор на персонал и планиране на приема, като насочва неговите усилия в посока адекватно управление на образователните процеси и дейности. От друга – директорът се поставя в позицията на изпълняващ определени функции и управляващ организация, в структурирането на значителна част от която той няма правомощия и глас. От него се очаква да постигне ефективност с учителите, които са му предоставени и учениците, които са определени за постъпване в училище от друг субект. В контекста на децентрализацията в България, би било интересно да се проследи доколко директорите на училищата биха били съгласни на една такава концепция и в каква степен смятат, че тя би била ефективна.

Като цяло може да се каже, че за разлика от налагащата се и набираща скорост концепция за прилагане на пазарен поход в образованието, който придоби популярност в България в последните десетина години, в Япония концепцията за управление на образователната система се базира на децентрализация, разбирана като „централизация на административни пълномощия в ръцете на местната власт” с оглед осигуряване на достъп до образование и тип образователна инфраструктура, удовлетворяваща нуждите на съответното населено място. Наличието на делегиран бюджет в училищата и финансирането на

брой ученик, което налага състезателния принцип и конкуренцията между училищата като механизми за стимулиране на ефективно управление и осигуряване на качествено образование в България значително се различава от японския подход на осигуряване на качествено образование във всички училища с наличните ресурси и под ръководството на местната власт. Доколко всеки един от подходите е печеливш и ефективен в съответните социално-икономически условия, в които се реализира е въпрос, изискващ доста по-задълбочени икономически и педагогически анализи. Въпреки това представеният тук опит в управлението на образователната система в Япония може да служи като отправна точка за качествени и задълбочени дискусии по ключови въпроси за образователната политика на национално ниво, която задава рамката на управлението на образователната система и осигуряването на равен достъп до качествено образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон за народната просвета
2. Правилник за прилагане на Закона за народната просвета
3. Education in contemporary Japan – system and content, 2010

ПРАКТИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА С ФОКУС КЪМ НАЦИОНАЛНИЯ ДВОРЕЦ НА ДЕЦАТА

Владислав Господинов, Цветанка Динчева

Key words: students, base experts, lecturers, partnership, practical training, National Children Palace , skills formation, creativity, professional development.

Vladislav Gospodinov, Tsvetanka Dincheva. PRACTICAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGY DEPARTMENT STUDENTS, FOCUSED ON WORK WITH THE NATIONAL CHILDREN PALACE. The article treats issues on the practical experience of students of the Faculty of Pedagogy of the Sofia University 'Kliment Ohridski', acquired at the National Children Palace . It describes the main stand points for the type of training and presents analysis of the empirical results of the research.

Практическата подготовка на студентите във всяка една специалност и особено в тези, които са свързани с работа с хора, е задължителен елемент от цялостната подготовка на бъдещите специалисти. Практическата подготовка е полето, на което студентите съвместно с базовите специалисти и преподавателите (координаторите) от висшето училище реализират усвоени знания и формираны умения, виждат възможностите и ограниченията както на теоретичната подготовка, така и на практическата и тясната им взаимовръзка и взаимозависимост. Преди да достигнат до държавната преддипломна практика студентите от Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски” преминават през няколко учебни дисциплини с практическа насоченост, сред които особено важно място заемат две, които се провеждат в Националния дворец на децата –най-голямата институция за извънучилищни дейности и неформално образование предлага множеството възможности за изява на студентите по посока на изграждането им като бъдещи специалисти.

Педагогическата практика на студентите от Факултета по педагогика в Националния дворец на децата (НДД) стартира през месец април 2010 година. Първоначално със специалност „Педагогика” в двете форми на обучение (по Учебен план и в двата случая във II семестър), а от март 2011 г. и със специалност „Неформално образование”, също в редовната (VI семестър) и задочната (IX семестър) форма на обучение. За специалност „Педагогика” бе подготвена от авторите на настоящия текст учебна програма по дисциплината „Практика в извънучилищни педагогически институции”. Тя възпроизвежда зами-

съла на катедрите „История на педагогиката и управление на образованието” и „Теория на възпитанието” за хармонизиране на образованието и възпитанието на децата чрез заниманията им в Двореца и проекциите спрямо подготовката на студентите. Главният момент на идеята съдържа, както наблюдаване от страна на студентите на дейността на базовите специалисти и като цяло на реализираната дейност, така и активно включване на практикантите в отделни етюди от занятията чрез т.нар. асистирание, изработване на материали, осигуряване на допълнителна информация, представяне на театрални сценки и провеждане на практически изпит. Изключително добрата организация и провежданите от ръководителите на занятия в Предучилищна школа „Любознайко” (за деца от 3 до 6 години) и „Образователно-игрови център” (за ученици от I до IV клас) съдействат за развитие на емоционалната и мотивационна нагласа у студентите, не само при наблюдението, но и при активното им включване в занятията. Акцентите в педагогическата практика са поставени върху следните параметри:

- Откриване и осмисляне значението на теоретичната подготовка по дисциплините „Увод в педагогиката” и „Теория на възпитанието” в реалните условия на практическите занятия на/с децата;
- Провокиране на интереса и мотивацията у студентите за реализация в педагогическата сфера;
- Изживяване на емоционална удовлетвореност от студентите при непосредствената им работа с децата;
- Ефективно партньорство между студентите и базовите специалисти в подготовката и провеждането на занятията като, в т.ч. част от процеса на формиране на професионални умения за работа в екип;
- Опит за научно педагогическо обосноваване на педагогическата практика от студентите в разработките им за портфолиото;
- Креативност в занятията и детския свят – извори и проявление;
- Педагогическата практика като провокация за потенциалните възможности на студентите при работа с деца и ориентация към педагогическата професия.

В случая следва да се отбележи, че посочените параметри са заложи в критериите на оценъчната карта за студентите, които биват обсъждани с тях в рамките на инструктажа преди започване на педагогическата практика. Тези критерии кореспондират не само с асистирането на ръководителите – базови специалисти, с подготовката и провеждането на изпитното занятие, но и с разработките на студентите в портфолиото – описание на наблюдавано занятие, технологичен проект на собствен, авторски (на студента) проект на заня-

тие (за практическия изпит) и разработване на тема с научнопрактически аргументи за провеждане на занятията в НДД на основата на обобщените впечатления през целия семестър. За оптималното реализиране на посочения замисъл в програмата съществено значение има редовното участие на студентите в педагогическата практика. Впечатленията им включват стила на ръководителите, организацията им на работа, методическата им подготовка, общуването с децата и родителите, обоснования им анализ на провежданите занятия, възможностите за импровизация, атмосферата на занятията и др. Студентите имат възможност да се запознаят с различни дейности с децата, провеждани не само от титулярния им ръководител, но и от други ръководители на ротационен принцип. По този начин обучаващите се получават представа за изключителното многообразие на дейностите (над 50 на брой) в НДД – околната свят, математика, английски език, екология, апликиране, музика и др. Това провокира и необходимостта от познания в различни сфери на обществената практика и специфичните подходи и методи за ефективно провеждане на занятията. Практическата реалност постави студентите и пред възможността да оценят и проявят предпочитания към методическите ръководства, с които работят базовите специалисти, както и да проявят иновативност при провеждане на занятията – изработване на нагледни материали, подготовка на приказки, гатанки, песни, поговорки, игри. Предвиденият норматив от часове в програмата за специалностите „Педагогика” и „Неформално образование” (тук учебната дисциплина с практическа насоченост, която се реализира основно в Двореца на децата е с название „Практикум по избираема дисциплина от модул Б /Базисни избираеми дисциплини/, Подмодул 1 /Неформално образование в детска и юношеска възраст/; автор на учебната програма В. Господинов) за редовно и задочно обучение (съответно за 60/40 ч. за „Педагогика” и 30/20 ч. за „Неформално образование”) като цяло дава възможност на студентите да станат съпричастни към атмосферата на детския свят, в който познанието и ценностната система се вплитат в хармоничното моделиране на детската личност. Споменатият норматив позволи и на университетските преподаватели – ръководители на практиката, да получат голям обем информация относно отношението на студентите към педагогическата професия и особено за удовлетвореността им при работа с деца. В този аспект, по-детайлно позиционирано в посочените по-горе параметри, беше проведено и анкетно проучване със студентите, представено по-долу в текста.

За нас като ръководители на педагогическата практика стойностно значение има резонанса на теоретичните знания на студентите по дисциплините „Увод в педагогиката” и „Теория на възпитанието” в занятията с децата. На

живо студентите оценяваха изключителната роля на принципите за хуманно отношение към децата, нагледността, достъпността и т.н., които определяха педагогическото поведение на ръководителите; избора на най-сполучливи методи в заниманията за оптимални резултати – разказ, беседа, демонстрация, пример, поощрение и т.н. Принципите и методите се визуализираха в едно или друго занятие, идентифицираха се с различни аспекти на възпитанието – екологично, естетическо, нравствено и т.н. Позволяваме си да споделим, че студентите с изненада осмисляха и теоретичната същност, и практическата стойност на педагогическата подготовка в практическите занятия с децата. Логическата посока в анализирането на дихотомната същност на педагогическата подготовка в последователното ѝ проследяване в научен и практически аспект, както и измеренията в класификациите им, създаде у студентите предпоставки да обосноват мястото на педагогическите компоненти в занятията. Нещо повече, студентите се убедиха, че научните постулати не са абстрактна, „мъртва” материя, а идеи, възникнали често спонтанно в практиката и теоретично обосновани и класифицирани и утвърдени след това и от учените. Това педагогическо съзряване на студентите е естествен резултат от предварително планираните или индивидуални разговори с ръководителите по повод на наблюдавано занятие или при подготовката на следващо такова за успешно асистирание. Особено ценни са обсъжданията при подготовката на изпитното занятие, за което студентите трябва да предложат иновативни идеи с атрактивни етюди, създаващи много настроение у децата, но заедно с това способстващи за трайното усвояване на знания и формиране на умения. Разсъждения в този план присъстват и при обсъждане на различните формати в разработките на студентите за портфолиото. Впечатляващо е, че практическата дейност на студентите като цяло провокира и дивергентното им мислене, проявяващо се както при подготовката и провеждането на изпитното занятие, така и при третата им разработка. Това намира израз в оригиналност и атрактивност на занятията, с гъвкава структура, както и опит за научно интерпретиране на педагогическите идеи в практическата дейност на извънучилищните институции в обобщен план.

Нивото, до което достигат преобладаващата част от студентите, до голяма степен е следствие от полезното партньорство с базовите специалисти от Двореца на децата. Готовността им да напътстват, да споделят идеи, да предпазват от грешки, да коригират фриволни намерения може да се каже, че е неизчерпаема. Без преувеличение трябва да се отбележи, че това сътрудничество изигра изключителна роля на катализатор и в партньорството между

ФП и НДД. Независимо от сърдечните и топли отношения със студентите, ръководителите са и взискателни, критични, и строги, особено към нередовните като посещаемост и включване студенти, не крият неудовлетвореността си в случаите на незадоволително участие от тяхна страна в занятията. Коректно е да отбележим, че коефициентът на полезност на педагогическата практика в НДД в много висока степен се дължи именно на тях. Ръководителите от Двореца със своята топлина и обгриженост спрямо децата непрекъснато демонстрират на студентите ведрата си нагласа и настроение в работата и нерядко споделят, че човек, който обича децата, може да изживява изключителното щастие да упражнява педагогическата професия. Вероятно това професионално поведение е „отключило” и продължава да го прави у немалко студенти радостта да общуват с децата, а при други – и да осмислят емоционалната удовлетвореност при работата с тях. Позитивните емоции в Двореца нерядко „извират” и от страна на децата, които искат именно „какичките” или „батковците” да им помогнат, хвърлят се в прегръдките им за поздрав или сбогуване, подаряват и рисунки. През трите учебни години до момента (за специалност „Педагогика” и две за специалност „Неформално образование”) и редовните, и задочните студенти още първия ден на практиката бяха впечатлени и очаровани от необичайната за тях атмосфера, от чистотата и спонтанността на детската природа. Това създаде и създава благоприятни предпоставки за многопластово проявление на емпатия у студентите. Например да се опитат да възприемат света през детските очи или да се въздейства позитивно на детето, да се събуди интереса му към различни дейности и т.н. Именно емпатийността като качество изигра ролята на индикатор у много студенти в ориентацията им към педагогическата професия. Приятните емоции, възникнали от радостта да общуват с децата провокират у немалко студенти и дълбоко осмисляне на тази професия и поставя основата на още по-стабилна познавателна нагласа за работа с деца, декларирана дори като професионална мисия. Наблюденията на студентите разкри един изключително интересен феномен – в процеса на педагогическата практика се оформи група студенти, които до този момент не са открили удивлението си от работата с деца. Потенциалните им възможности бяха „отключени” от малчуганите на 3 и 4 години, които спонтанно показваха симпатиите си, сериозно изучаваха планетите от Слънчевата система или като художници пресъздаваха сезоните на листовите си, изграждаха ценностната си система чрез спазване на правилата в общуването и др. Всеобщото мнение на студентите през трите учебни години до момента е за повече часове за педагогическа практика, необходима за връзка с научните теории, за

запознаване със спецификата на различни образователни институции и обекта на тяхната дейност, както и за идентифициране на личните предпочитания и нагласа за работа в педагогическата сфера.

С оглед на настоящото теоретико-емпирично изследване бе осъществено проучване (*автор на инструментариума на изследването, на анализа на резултатите и на текста от тук до края на доклада е В. Господинов*). То беше реализирано сред 26 студенти от Факултета по педагогика (13 от специалност „Неформално образование”, III курс, редовна форма на обучение и 13 от специалност „Педагогика”, II курс, р.ф.о.). Основен метод на изследването бе анкетният. Бланката на подготвената за целта анкетна карта включва 17 въпроса. От тях четири са с отворени отговори, а останалите – със затворени – сред тях един въпрос включва варианти на отговори, които трябва да се степенуват по 5-степенна скала (№ 6) и четири въпроса са със шест степенна скала (№ 4, № 11, № 14 и № 16). При останалите въпроси е необходимо да се направи избор на един от няколко възможни отговори.

Резултатите показват, че като цяло студентите осъзнават и оценяват голямото значение на практическата подготовка, тъй като близо 77 % от тях посочват най-високата степен в първия въпрос от изследването. Процентът е по-висок при студентите от III курс (83 %), което вероятно е свързано с по-широкия поглед върху проблематиката и спецификата на педагогическата работа и също така с нетърпението да се докажат като се „потопят във водите” на практиката. Безспорно практическата подготовка трябва да способства за прилагане на усвоените знания и формирани умение. Но един от най-често възникващите въпроси е свързан с това какъв трябва да е нейния обем, включително и особено по отношение на приноса за повишаване на мотивацията на студентите за работа, тъй като именно при по-продължително пребиваване в реална работна обстановка би могло да се провери доколко е постигнато в теоретичната подготовка и устойчивостта на избора на поле за професионална реализация. Тук се наблюдава немалка разнопосочност в мнението на студентите. Близо 40 % от тях смятат, че практическата подготовка заема недостатъчно място в учебния план и това не помага за повишаване на мотивацията им. На противоположното мнение са 23 %, а около 30 % от студентите се колебаят дали да заемат едната или другата позиция и вероятно им е необходима дистанцията на времето и респективно в т.ч. повече опит, т.е. след като започнат работа ще преценят какъв реално е приносът на тази подготовка. По принцип желанието на студентите за повече практика в обучението е нещо, което е установено посредством редица други изследвания, не само в рамките на Университета, но и в национален мащаб, но също така е вярно и това, че

във Факултета по педагогика относителния дял на практическите занимания е сред най-високите в Алма Матер.

В саморефлексивен контекст следва да се посочи, че близо половината от студентите от III курс, т.е. специалност „Неформално образование” заявяват позицията, че мотивацията им се е повишила в резултат от практическите занятия, 7,7 % посочват, че се е повишила много, а по 15,4 % се падат на възможните отговори „не се промени”, „понижи се” и „трудно ми е да преценя”. При студентите от II курс, т.е. специалност „Педагогика” отговор „повиши се” заема почти 75 % от отговорите. Тази по-висока стойност е обяснима с обстоятелството, че в I курс, когато е проведена практиката, студентите са особено въодушевени, че като позиция вече са „от другата страна” и могат да променят радикално нещата в системата. И първите успехи ги окуражават още повече. С времето, със запознаването с детайлите в хода на следването, ентузиазма понамалява, но все пак не се понижава драстично. Дори е впечатляващо, че мотивацията в III курс се повишава. Обяснението на студентите от „Неформално образование” е, че до момента (III курс) те са били доста време „на терен”, но не и като главни действащи субекти. И тези от тях, които оценяват мотивацията си (въпрос № 4) в резултат от работата си в Двореца като отлична са 15,4 %, а много добра 61,5 %, изтъкват като основание за това (въпрос № 5) на първо място именно работата с децата, следвана от възможността за черпене на опит и възможността за самоизява. Тези моменти се потвърждават в следващия въпрос (№ 6), в който са дадени наготово различни опции, които са способствали за повишаване на мотивацията. За всеки един от отговорите (вж. Приложение 1) и при двете специалности степен 4 („във висока степен”) е посочвана от между 38,5 и 46,1 %. Изключение прави отговор „в” („работата с децата”), при който най-високата степен е предпочетена от 53,8 %, а предходната, от 23,0 %. Всъщност този момент е най-ключовият за формирането на младите специалисти и най-запомнящ се от тях. При въпрос № 7 (Кои са основните моменти, които Ви харесват в практическите занимания в Двореца?) това също се потвърждава: на първа позиция при първо място е поставена възможността за изява на студента (46,1 %) и контактът с децата (30,8 %) – той е на първа позиция при второто място със същия процентен израз; на първо място по трета позиция е поставен контактът с преподавателите и възможността да се усвои ценен опит от тях (23,0 %).

Следващият въпрос изследва демотивиращите моменти в практическите занимания. Тук няма ясно изявено и оформено мнение: на първо място са отбелязани: „остаряла материална база”, „краткото време за практикуване”, „местоположението на двореца” (не е съвсем центъра на града и е в близост до ромски квартал), „не познавам в такава степен спецификата на институцията,

за да мога да давам мнение” и др.; на второ място посочените отговори са малко, а именно: „недостатъчно заплащане на полагадения труд”, „монотонността в работата” и др.; на трето място процентът на студентите, не посочили нещо е почти 70.

Относно задачите, с които трябва да се справят студентите – които са заложили в портфолиото и се поставят от базовия специалист, то получените резултати имат следния вид (вж. Таблица 1).

Таблица 1

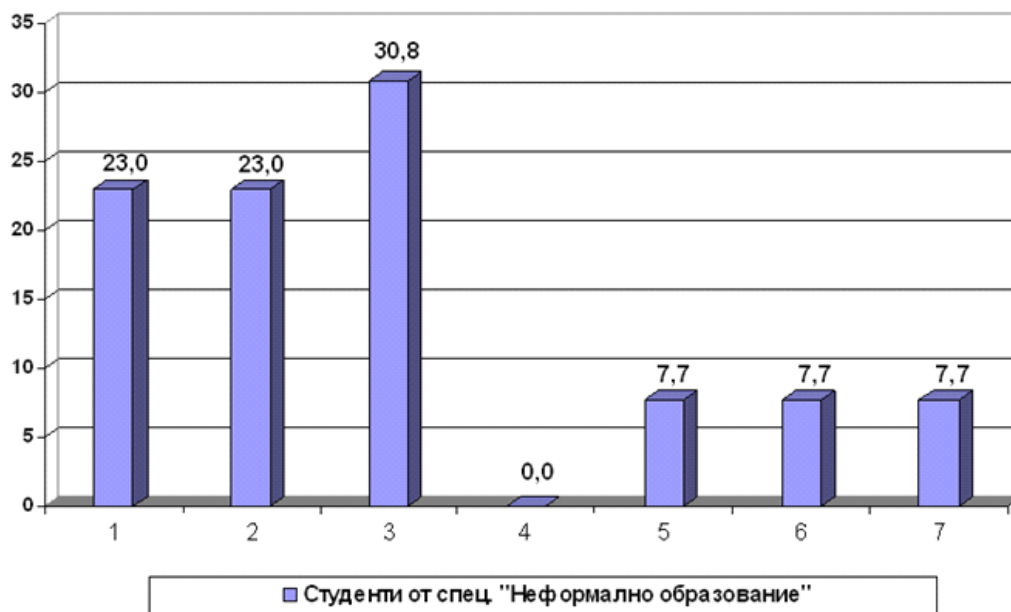
	Заложените в портфолиото задачи Ви помагат за повишаване на мотивацията за работа	Задачите, които Ви поставят базовите специалисти Ви затрудняват
<i>в много ниска степен</i>	-	46,1
<i>в ниска степен</i>	15,4	15,4
<i>в умерена степен</i>	53,8	30,8
<i>във висока степен</i>	7,7	-
<i>в много висока степен</i>	7,7	-
<i>трудно ми е да преценя</i>	7,7	-
<i>друго</i>	7,7	7,7

Резултатите показват, че за студентите е по-трудно да „преведат” практиката на езика на теорията, т.е. да опишат наблюдаваното, а да създадат свой продукт, който се вписва в профила на организацията и да реализират дейности в практиката, с помощта на базовия специалист им е по-лесно. В този смисъл студентите оценяват взаимодействието си с базовия специалист (въпрос № 11) като отлично (61,5 %), много добро (15,4 %), добро (15,4 %) и средно (7,7 %).

Друг съществен момент от изследването е свързан с интензивността и палитрата на емоционалните преживявания. Те са силно позитивни за 46,1 % от студентите, изучаващи специалност „Неформално образование” (при тези от специалност „Педагогика” достига почти 77 %), като цяло позитивни (7,7 и около 23 % съответно за споменатите специалности), позитивни (за 30,8 % от студентите от „Неформално образование”; за 7,7 % не са особено впечатлява-

щи, а също толкова не могат да преценят). Конкретните емоционални състояния са свързани с (вж. Диаграма 1):

Какви емоционални преживявания бяха водещи при Вас по време на практиката? (в %)



1 изключителна радост; 2 радост; 3 удовлетвореност;
4 неудовлетвореност; 5 неувереност; 6 страх; 7 друго

Практическите занимания в Двореца на децата и емоционалният отпечатък, който са оставили у студентите е довело до засилване интереса за реализация в дългосрочен план в тази сфера „с сигурност“ при 7,7 % от студентите от специалност „Неформално образование“. Отговор „определено да“ са дали 23,0 %, а 46,1 % са посочили „вероятно“, т.е. около половината имат колебания, които произтичат вероятно от два основни момента: ниското заплащане, необходимостта да завършат образователната степен и да видят и останалите аспекти на професионалното поле, след което да изберат своята ниша.

Като цяло практическата дейност на студентите в Двореца на децата заема важно място в рамките на цялостното им обучение – близо ¼ от специалност „Неформално образование“ са посочили степен 6 (същата е посочена от около 30 % от студентите от специалност „Педагогика“), степен 5 съответно около 25 % и при двете специалности, около 30 % степен 4.

Практическата подготовка на студентите от специалностите „Педагогика” и „Неформално образование” на Факултета по педагогика в частта, реализирана в Националния дворец на децата заема особено важно място в цялостната им подготовка. Това произтича от обстоятелството, че се дава възможност на студентите при координиращото и консултативно сътрудничество на базовия специалист и университетския преподавател: да опознаят отблизо функционирането на тази институция и да излявят за сравнително немалък период от време усвоени знания и формирани умения, да придобият нови, да се провокира и задълбочи интересът им към педагогическата дейност в този контекст (или да се преосмисли избора за реализация в сферата на педагогическата работа на основата на проверените в практиката потенциални възможности за работа), да придобият по-голяма увереност като бъдещи специалисти, да проявят творчество не само в чудесното съчетаване в Двореца на атрактивността с деловитостта в дейностите, но и като внесат свой собствен почерк и др. Практическата подготовка помага за всичко това, индикира всичко това и дава Път за развитие.

Приложение №1

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
Факултет по педагогика



SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”
Faculty of Education

АНКЕТНА КАРТА

Уважаеми колеги,

Настоящото изследване има за цел да проучи някои аспекти на мотивацията на студентите в контекста на практическата им подготовка, реализираща се в Националния дворец на децата. Анкетната карта е насочена към това да установи конкретни проявления на мотивацията, нейната промяна, да очертае възможностите за оптимизиране на параметрите ѝ в процеса на личностно и професионалното израстване на специалистите. Към всеки въпрос има инструкция, която дава информация за начина на отбелязване на отговора.

Анкетното проучване е анонимно и резултатите от него ще бъдат използвани само за научни цели.

Предварително Ви благодарим!

1. За Вас като бъдещ специалист практическата подготовка като част от цялостната има значение, което е (оградете буквата пред избория от Вас отговор)

- а) много малко
- б) малко
- в) средно
- г) голямо
- д) много голямо
- е) трудно ми е да преценя

2. Относителният дял на практическата подготовка в учебния план способства като цяло за повишаване на мотивацията ми за работа (оградете буквата пред избория от Вас отговор)

- а) абсолютно не съм съгласен/съгласна, тъй като практическата на подготовка е крайно недостатъчна и това въобще не съдейства за повишаване на мотивацията ми
- б) не съм съгласен/съгласна, тъй като практическата подготовка не е достатъчна и това не съдейства за повишаване на мотивацията ми
- в) отчасти съм съгласен/съгласна, отчасти не съм
- г) съгласен/съгласна съм, тъй като практическата на подготовка е достатъчна и това съдейства за повишаване на мотивацията ми
- д) абсолютно съгласен/съгласна съм, тъй като практическата подготовка е повече от достатъчна и това съдейства за значително повишаване на мотивацията ми
- е) друго /посочете го/:
- ж) трудно ми е да преценя

3. Как се променя в края на практиката мотивацията Ви за работа в резултат на занятията в Националния дворец на децата? (оградете буквата пред избория от Вас отговор)

- а) повиши се много
- б) повиши се
- в) не се промени
- г) понижи се
- д) понижи се много

е) трудно ми е да преценя

ж) друго /посочете го/:

4. В момента като резултат от практическата работа в Двореца мотивацията ми може да оценя с: (отбележете една от посочените цифри като 1 – най-ниска, а 6 – най-висока):

1 2 3 4 5 6

5. Какво Ви дава основание да посочите такава оценка (посочете поне три основания, степенувайки ги по важност като на първо място поставете най-важното):

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6. Кое от практическата работа води до повишаване на мотивацията Ви (степенувайте по важност всеки един от отговорите, като: 1 – в много ниска степен; 2 – в ниска степен; 3 – в умерена степен; 4 – във висока степен; 5 – в много висока степен)?

а) възможността за това да бъдат видени практическите измерения на теоретичната подготовка 1 2 3 4 5

б) възможността да видите как се вписвате в дейността на подобна организация за работа с деца от гледна точка на варианти за бъдеща реализация 1 2 3 4 5

в) работата с децата 1 2 3 4 5

г) базовите специалисти 1 2 3 4 5

д) възможността да се докажете 1 2 3 4 5

е) работата в екип с ваши колеги 1 2 3 4 5

ж) друго /посочете го/: 1 2 3 4 5

7. **Кои са основните моменти, които Ви харесват в практическите занимания в Двореца? (посочете три, степенувайки ги по важност като на първо място поставете най-важното):**

1.....

2.....

3.....

8. **Кои са основните моменти, които създават условия за това да се демотивирате в практическите занимания в Двореца? (посочете три, степенувайки ги по важност като на първо място поставете най-важното):**

1.....

2.....

3.....

9. **Заложените в портфолиото задачи Ви помагат за повишаване на мотивацията за работа (оградете буквата пред избрания от Вас отговор)**

а) в много ниска степен

б) в ниска степен

в) в умерена степен

г) във висока степен

д) в много висока степен

е) трудно ми е да преценя

ж) друго /посочете го/:

10. **Задачите, които Ви поставят базовите специалисти Ви затрудняват (оградете буквата пред избрания от Вас отговор)**

а) в много ниска степен

- б) в ниска степен
- в) в умерена степен
- г) във висока степен
- д) в много висока степен
- е) трудно ми е да преценя
- ж) друго /посочете го/:

11. Как бихте оценили взаимодействието си с базовите специалисти (отбележете една от посочените цифри като 1 – най-ниска, а 6 – най-висока):

1 2 3 4 5 6

12. Емоционалните преживявания, свързани с реализирането на практиката, оценявам като: (оградете буквата пред избория от Вас отговор)

- а) силно позитивни
- б) като цяло позитивни
- в) позитивни
- г) не са особено впечатляващи
- д) негативни
- е) като цяло негативни
- ж) силно негативни
- з) трудно ми е да преценя
- и) друго /посочете го/:

13. Какви емоционални преживявания бяха водещи при Вас по време на практиката? (оградете буквата пред избория от Вас отговор; възможно е да изберете повече от един отговор – в този случай номерирайте според важността)

- а) изключителна радост
- б) радост
- в) удовлетвореност
- г) неудовлетвореност
- д) неувереност
- е) страх
- ж) трудно ми е да преценя
- з) друго /посочете го/:

14. Как бихте оценили креативността, която практическите занятия провокираха да проявите (отбележете една от посочените цифри като 1 – най-ниска, а 6 – най-висока):

1 2 3 4 5 6

15. Заниманията провокират ли засилване на интереса ви в дългосрочен план за работа в тази сфера (оградете буквата пред избора от Вас отговор)

- а) да, със сигурност
- б) определено да
- в) вероятно
- г) определено не
- д) не, със сигурност
- е) трудно ми е да преценя
- ж) друго /посочете го/:

16. Как бихте оценили мястото, което заема в цялостната Ви подготовка практиката в Националния дворец на децата (отбележете една от посочените цифри като 1 – най-ниска, а 6 – най-висока):

1 2 3 4 5 6

17. Какво по темата не открихте в бланката на анкетната карта, а искахте да Ви попитаме? (ако няма какво да добавите, прескочете този въпрос или изпишете това, което Ви вълнува във връзка с проблематиката)

.....
.....

Аз съм студент в специалност (оградете буквата пред верния за Вас отговор):

- а) Педагогика
- б) Неформално образование

В момента съм в (изпишете с цифра) курс

Благодарим за съдействието!

УПРАВЛЕНИЕ НА ФИНАНСИТЕ НА УЧИЛИЩЕТО В УСЛОВИЯТА НА ДЕЛЕГИРАН БЮДЖЕТ – ПРОБЛЕМИ И НАСОКИ ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ

Радка Питекова, Петър Петров

Keywords: school financing, delegated budget, school management

Radka Pitekova, Petar Veselinov Petrov. MANAGEMENT OF THE FINANCES OF THE SCHOOL IN TERMS OF A DELEGATED BUDGET – MAIN PROBLEMS AND TENDENCIES FOR IMPROVEMENT. In this study are outlined: the basic problems in management of finances; the tendencies for improvement of school financing, including the increase of funding for ICT.

В съвременните социално-икономически реалности основен проблем пред управлението на образованието е осигуряване на необходимите парични средства за нормално функциониране и развитие на всяко отделно училище. Правилното управление на финансите на училището е предизвикателство, което поставя процесът на децентрализация на финансовата система на средното образование чрез делегирания бюджет като механизъм за набиране и разходване на парични средства в училището.

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

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

Ефектите и ползите от образованието изискват да се разглеждат както от икономическа, така и от социална гледна точка.

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

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

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

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

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

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

Финансирането на формула е механизъм за определяне за всяко училище справедлив дял бюджетна субсидия на базата на обективни показатели, изразяващи обема на дейността му. Основните елементи (показатели на формулата), са: брой ученици; обем и степен на изхабяване на сградния фонд; специфични фактори (отдалеченост на училището, специални

образователни нужди; паралелки с профил и разширено изучаване на чужд език; училища със слети и маломерни паралелки; изучаване на майчин език) и други особености при организацията на учебно-възпитателния процес. Моделът на делегирания бюджет е разработен в рамките на програма ФАР на Европейския съюз за безвъзмездно финансиране на проекта “Финансово управление на средното образование” (ФУСО). Проектът се реализира пилотно в четири общини (Благоевград, Кюстендил, Несебър и Силистра) през периода 1995 до 1999 г. с бюджет от 2,4 млн. Екю и получи популярност като управление на делегирани бюджети от директорите на училищата.

Основните характеристики на делегирания училищен бюджет са:

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

Оценка на директорите на училища за управлението на финансите в условията на делегиран бюджет (резултати от емпирично изследване)

Отношението на директорите относно управлението на финансите на училището в условията на делегиран бюджет е оценено на базата на резултати от емпирично изследване. То обхваща 139 директори на училища от 4 области на Р. България: Варна, Видин, София град и София област.

1. Оценка на мнението на директорите относно въвеждането на делегиран бюджет в средното образование

Изследваните директори оценяват сравнително позитивно въвеждането на делегиран бюджет:

- 76,47 % от изследваните директори оценяват този акт положително.
- 67,65% от изследваните директори смятат, че показателите на формулата за разпределение на паричните средства между училищата са точни и ясни.
- 87,5% от директорите познават много добре компонентите на формулата за разпределение на средства между училищата.
- 82,35% посочват, че знаят как се разпределят паричните средства между училищата в условията на делегиран бюджет.
- 59,56 % са уверени, че знаят как се управлява риск.

Тези факти говорят за добра подготовка на директорите по прилагането на делегирания бюджет като механизъм за управление на финансите в училището. Тази увереност е в резултат на това, че по-голямата част от изследваните директори (88,24%) са участвали в курсове за обучение по прилагане на делегиран бюджет в образованието и според 69,12% имат достатъчно подготовка да работят в такива условия.

За 67,65% от директорите делегираният бюджет като финансов механизъм точно и ясно определя отговорностите между училището и финансиращия орган. А според 81,62% от тях училището получава навреме средствата си. При непредвидени ситуации финансиращият орган е оказал финансова помощ на 38,97% .

Положителното отношение на директорите към системата на делегирания бюджет се подкрепя и от мнението им, че неговото използване като механизъм води до разширяване на икономическата автономия на училището (72,06%) и че той е средство за децентрализирано управление на финансите на средното образование (55,88%) .

Резултатите от изследването показват, че в преобладаващата част от училищата (80,88%) директорът ръководи дейностите по планиране и организиране на финансите на училището. В този процес следва да се отчете и ръководната роля на счетоводителя на училището.

Друг съществен елемент от управлението на финансите е осъществявания финансов контрол върху паричните приходи и разходи в училището. Резултатите от изследването показват, че контролът върху финансите се осъществява от (вж. фигура 1):

Фигура 1.

- ✓ директорът: 46,32%
- ✓ помощник-директорът: 2,21%
- ✓ счетоводителят: 11,76%
- ✓ финансиращият орган: 26,47%
- ✓ друг: 5,88%
- ✓ без отговор: 7,35%
- ✓

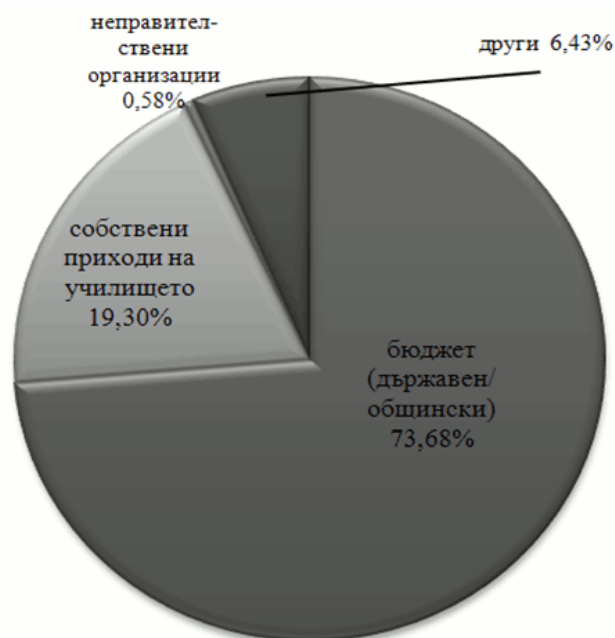


2. Оценка на паричните потоци (парични приходи и парични разходи) на училището

• Приходи на парични средства в училището

Фигура 2. Основни източници на парични средства в училището:

- бюджет (държавен/общински): 73,68%
- собствени приходи на училището: 19,3%
- неправителствени организации: 0,58%
- други: 6,43%



Тези резултати показват, че *бюджетът* запазва своята позиция като основен източник на парични средства в средното образование. Основен принцип на финансиране на училището в условията на делегиран бюджет е принципът „парите следват ученика”. Средствата в отделното училище се формират на база брой ученици и единен разходен стандарт за издръжка на един ученик (ЕРС x бр. ученици).

На втора позиция като източник на парични средства на училището са *собствените приходи*. В съвременните социално икономически реалности все повече нараства значението на собствените приходи в общия обем на средства на училището. Това е една от основните насоки за децентрализиране на финансовата система в средното образование и формирането на т.н. *смесен тип* финансиране, при който се получава съчетаване на бюджетно и извънбюджетно финансиране. В съответствие с Закона за народната просвета (чл. 44) училищата могат да формират собствени приходи. Набирането на повече собствени парични приходи в училището е предпоставка за: нарастване обема на паричните средства на училището; разширяване икономическата автономия на училището; частично самооткупуване на отделен вид обучение и частично самофинансиране на училището; повишаване отговорността за качеството на обучение и повишаване контрола върху него; по-ефективно използване на материалните, човешките и финансовите ресурси на училището; разширяване предприемачеството като икономически ресурс в училището; облекчаване на бюджета (държавен/общински); прилагане в определена степен на икономическия принцип в управлението на училището и др.

Резултатите от изследването показват, че *основни източници на собствени допълнителни средства за училището са*: участия в проекти: 26,32%; дарения, завещания: 17,22 %; наем от учебна и спортна база, машини и съоръжения 12,92 %.

Интерес представлява въпросът: Доколко училището разполага със собствените парични средства? И въпреки че на по-голяма част от директорите (52,94%) е предоставена възможност да управляват формирани собствени средства, то обезпокоителен е фактът, че 38,24% от тях посочват, че училището не разполага със собствените приходи. Това води до намаляване обема на паричните средства в тези училища и е важен показател за липса на икономическа автономия в училището.

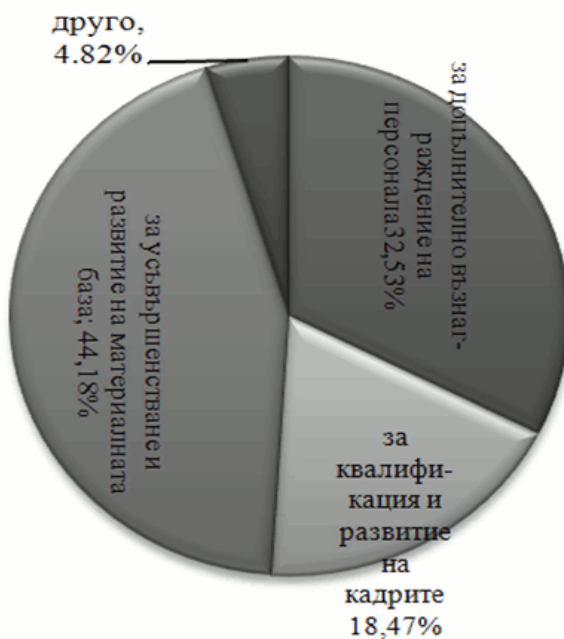
Фигура 3. Основни източници на парични средства в училището



Друг важен момент е как училището разпределя формирания финансов остатък в края на годината. Тук се получиха следните резултати (виж фигура 4):

Фигура 4.

- ✓ за допълнително възнаграждение на персонала: 32,53%
- ✓ за квалификация и развитие на кадрите: 18,47%
- ✓ за усъвършенстване и развитие на материалната база: 44,18 %
- ✓ друго: 4,82 %



Тези резултати показват, че най-много средства от формирания остатък се отделят за усъвършенстване и развитие на материалната база – 44,18%, следвани от средствата за допълнително материално стимулиране на персонала 32,53%. Също така формираният преходен остатък е в пряка зависимост от големината на училището. На базата на принципа „парите следват ученика” големите училища формират по-голям преходен остатък.

- *Разходи на парични средства в училището*

Паричните разходи формират стойността на продукта на училището, изразяват неговото икономическо качество.

Фигура 5. Структура на паричните разходи в училището



Данните показват, че основен вид разход в средното образование са паричните средства за работна заплата и за задължителни осигуровки, а на втора позиция са разходите за издръжка на обучението, т.е. това са най-необходимите разходи за осигуряване на учебно-възпитателната работа в училището.

Шокиращ е фактът, че в тези училища не се отделят никакви средства за квалификация на учителите и за социални дейности. Липсата на средства за квалификация е основна причина за това учителите да нямат стремеж към професионално квалификационно развитие.

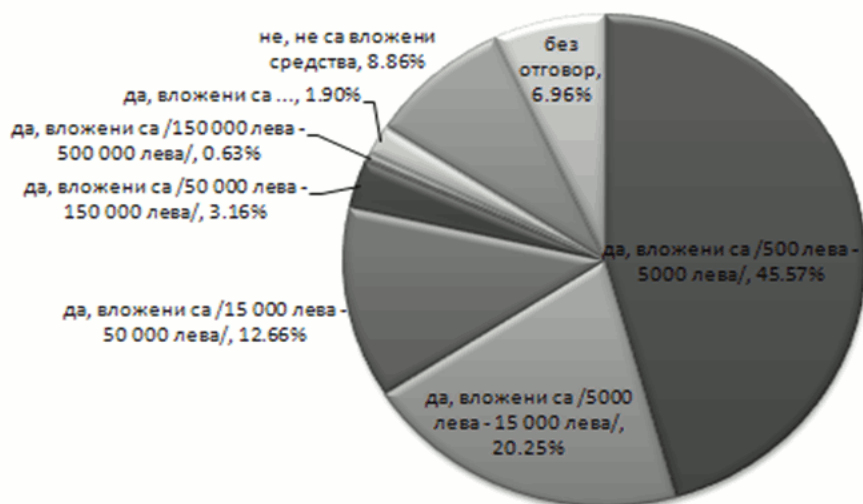
3. Място в бюджета на училището на паричните средствата за внедряване на информационни и комуникационни технологии

Оборудването на училището с информационни и комуникационни технологии, подпомагащи учебно-възпитателния процес, представлява важен елемент от изграждането на едно съвременен учебно-възпитателен процес. Необходимите средства за внедряване на информационни и комуникационни технологии са специфични и различни за отделното училище, в зависимост от вида на учебното заведение, учебния план, от организацията на учебно-възпитателната работа, от големината на училището, наличие на собствени парични средства и формиран финансов остатък в края на годината и др.

Като основен източник на средства за внедряване на нови ИКТ в училището директорите посочват средствата осигурени от *делегирания бюджет* (93%); на следващо място поставят *средствата, получени по проекти* 75%; следвани от *собствени приходи* 24% – вкл. наеми и дарения; програми на МОМН и др. Тези данни кореспондират пропорционално на посочените основни приходи на парични средства в училището (вж. фигура 2). Тревожен обаче е фактът, че едва 1,47% от общия делегиран бюджет на училището се изразходват за закупуване на нови ИКТ (вж. фигура 5).

По отношение на конкретния размер на средствата, разходвани за внедряване на ИКТ в училище, анкетиранияте директори посочват, че за последните 5 години са вложени: 45,57% – между 500 и 5000 лв.; 20,25% – между 5000 и 15 000 лв.; 12,66% – между 15 000 и 50 000 лв.; 3,16% – между 50 000 и 150 000 лв. Едва един директор посочва сума над 150 000 лева. 8.86 % от директорите дават отговор, че не са разходили средства за нови ИКТ.

Фигура 6. Средства разходвани за внедряване на ИКТ в училище



Интерес представлява разпределянето на формирания финансов остатък в края на годината: 44,18% от анкетирания директори посочват като основно перо за разходването му „усъвършенстване и развитие на материалната база”.

Като основни проблеми при внедряването на ИКТ в училище директорите посочват: „недостиг на средства”; „ниски стойности на училищния бюджет”; „нисък единен разходен стандарт”; „недостатъчни целеви средства в бюджета”. Интерес представляват отговорите: „ЕРС не се промени три години поред, а разходите за издръжка се увеличават – например – цената на електричеството, водата, топлинната енергия, увеличават се цените на материалите, амортизация на мат. база, повишават се разходите за заплати – % прослужено време расте с годините и др.”; „Необходимостта разходът за ИКТ да бъде гласуван на сесия на общинския съвет в началото на календарната година, т.е. необходимо е да се опрости процедурата.”; „Да бъдат отпуснати допълнителни средства извън бюджета (стандарта). Наличните средства от бюджета са предимно за заплати, осигуровки и издръжка на обучението.”; „Според мен е необходимо във формулата за определяне на бюджета да са заложили целеви средства за въвеждане на ИКТ във всяко училище.”; „Необходимост от балансиране на капиталовложенията между ИКТ и поддръжка и модернизация на материалната база и сградния фонд като цяло.”

4. Основни проблеми пред управлението на финансите на училището в условията на делегиран бюджет и насоки за тяхното решаване

Използването на системата делегиран бюджет при управление финансите на училището е свързано с редица проблеми, произтичащи от:

Системата на делегирания бюджет. Съгласно Закона за народната просвета чл. 44 (3): „Директорите на държавните и общински детски градини и училища съставят бюджет.” Резултатите показват, че само 38,24% от изследваните директори са съставили бюджет за следващата година, а 54,41% не са изготвили такъв. Тези данни поставят въпроса за икономическата автономност на училището и отговорност на директора при избор на икономическо поведение в процеса на набиране и разходване на парични средства и провеждане на самостоятелна икономическа политика. Вторият въпрос тук е доколко общините делегират правомощия на директора на

училището да изготвя самостоятелен бюджет. Мнението на директорите е следното:

„Въвеждането на системи за финансово управление и контрол, които определят много ниски прагове за разходите, и това е свързано с голям обем документация. Твърде ниска издръжка на ученик, която води до недостатъчен бюджет, което налага свиване на разходите, съкращаване на персонал, спиране на деленето на класовете на групи, а това в крайна сметка рефлектира върху качеството на учебния процес.“

„Образованието и здравеопазването не трябва да са на делегиран бюджет.“ и др.

Формулата за финансиране на училището в условията на делегиран бюджет включва главно: ЕРС и броя на учениците. Така наложилата се формула води до задълбочаване разликата на средствата между училищата.

Мнението на директорите за формулата е следното:

„Превръщането на ученика в купчина банкноти води до крайно нелоялна конкуренция от страна на по-големите училища с много добра МТБ. По този начин едни училища работят на недостиг, а други ремонтират базата и привличат ученици, което ги прави финансово стабилни.“

„Движението на учениците през учебната година да се отчита и финансово с увеличаване или намаляване на средствата за конкретния ученик.“ „Въвеждане на ваучери за всеки ученик.“

Тези мнения дават основание за разработване и прилагане на такава формула, която да позволява да се преразпределят паричните средства за образованието на ниво община, като се отчитат обективните условия на организация на учебно-възпитателната работа във всяко отделно училище в съответствие с общинската програма за развитие на териториалната образователна структура.

Единният разходен стандарт представлява стойностна количествена оценка на необходимите средства за издръжка на един ученик. Тук въпросът е в каква степен стандартът отразява действителните разходи за издръжка на един ученик. Преобладаваща част от изследваните директори (80,88%) посочват, че средствата, определени със стандарта, *не отразяват* действителните разходи, необходими за издръжка на един ученик. Противоположно мнение изразяват само 5,88% от изследваните директори. В ЕРС не се предвиждат средства за редица изисквания, свързани с охранителни, строителни и архитектурни дейности, транспорт на учениците и др. Не

достигат средства и за извънкласни и извънучилищни дейности. Формирането на приходите на училището на база ЕРС х бр. ученици осигурява покриването на минималните изисквания за организация на учебно-възпитателната дейност доколкото училището да съществува, без да се осигуряват средства за неговото развитие. Това се потвърждава и от мнението на изследваните директори само 39,71% посочват, че финансирането на училището в условия на делегиран бюджет получава справедлив дял от паричните средства, и само 40,44% определят финансовото състояние на училището като добро. Доколкото приходите на училището зависят главно от броя на учениците, директорите насочват своето внимание главно към привличане на повече ученици. Този процес води до засилване на противопоставянето и конкуренцията между училищата. Отношението на директорите към ЕРС е, че:

„Ученикът не е ценност, а купчина банкноти, което води до нелоялна конкуренция между училищата, струпване на ученици, увеличаване на проявите на агресия в големите училища. Недостиг на бюджета в по-малките училища.“

„Плащането на калпак, а не за действителен принос и работа с учениците, демотивира и малкото ентусиасти да творят. Системното и целенасочено кариерно развитие на учителите да бъде критерий за повишаване на заплащането на труда им.“ и др.

Преобладаващото мнение на директорите е: *„Увеличаване на средствата за издръжка на един ученик.“*

Финансиране на училищата с малък брой ученици. Използването на формулата ЕРС х бр. ученици обуславя проблема, че в отделната община трябва да се разпределя една сума от парични средства между училищата „на калпак“, а всяко училище функционира в различни условия и формира различни действителни разходи за един ученик. По-големите училища са поставени в по-благоприятни условия. Те дори имат възможност да формират средства за преходен остатък, докато малките училища не могат да осигурят средства за покриване дори на минималните изисквания за организация на учебно-възпитателната работа. Всичко това засилва противопоставянето между училищата. Конкретното мнение на директорите по този проблем е:

„Изключително формален подход при формиране на бюджета на едно малко, квартално училище: то може да е перфектно управлявано и модерно, с много добра успеваемост на учениците в него, но с недостатъчно пари, които зависят единствено от броя на децата в него (а те са само деца от квартала, защото той е доста изолиран и лишен от добра инфраструктура).“

„Непълното изплащане на паричните средства за дофинансиране на маломерните паралелки от общината.” и др.

Тук интерес представлява въпросът доколко средствата, изразходвани в общината, са свързани с качеството на учебно-възпитателната работа и доколко недофинансирането на малкото училище се отразява на качеството на дейността му и резултатите от нея, определени в държавните образователни изисквания.

Възможности за формиране на собствени приходи от училищата. Със закона за народната просвета и други нормативни актове на училищата се дава възможност да формират собствени приходи. Резултатите от изследването показват, че само около 10,0% от училищата не формират собствени приходи. Въпреки че делът на тези училища е сравнително нисък, този факт говори, че все пак част от училищата разчитат само на средства от бюджета, а в условия на криза това води до недостиг.

Основните проблеми при формиране на собствени приходи на училищата са:

„Неясноти в нормативната уредба относно начините за придобиване на собствени средства.”

„Няма възможност за реализиране на собствени приходи от ползване на училищната собственост, когато тя е общинска.” и др.

Отношение училище–финансиращ орган. Прилагането на системата на делегирания бюджет променя отношението училище–финансиращ орган (община, МОМН). Финансиращият орган се освобождава от редица функции като: да планира и разрешава парични разходи, да организира търгове, да носи отговорност при преразход на средства и други, но се запазват и засилват неговите контролни функции по рационалното и ефективно разходване на средствата. Нова е и ролята му при вземане на стратегически решения относно политиката на управление на финансите, дава указания, препоръки и контролира процеса на разходване на ресурсите за всяко училище, без да се намесва в тяхното пряко управление. Основните проблеми, които стоят пред отношенията училище–финансиращ орган, са:

„Нерегулярното превеждане на месечната субсидия. Има месеци, в които изобщо не се превежда.”

„Първостепенният распоредител не подава информация за постъпления на средствата в общината по програми.”

„Няма законова основа, стимулираща дарителите.”

Статут на директора на училището. Със закона за държавния бюджет директорът на училището е определен като второстепенен разпоредител с кредити.

В условията на делегиран бюджет нарастват правомощията на директора, свързани с: планиране на бюджетните разходи и разпореждането с бюджетни кредит; изготвяне на бюджет; правото да задържат и разпределят преходни остатъци в края на годината. Също така нарастват и финансовите задължения и отговорности на директора относно: спазване на финансовата и бюджетна дисциплина при планиране на парични приходи и отчитане на парични разходи; управление на риска; управление на човешките ресурси в училището; управление на материалните активи в училището; организиране на търгове и др. В сложния лабиринт от правомощия и задължения основните проблеми на директора като разпоредител с бюджетни кредити са:

„Като второстепенен разпоредител на бюджетни кредити нямаме пълна свобода на набиране на парични средства в училището.“

„Училищата в София – второстепенен разпоредител с бюджетни кредити.“

„Училището да стане второстепенен разпоредител с бюджетни средства.“

„По-добра подготовка на директорите или назначаване на икономически директори в училищата, чиято отговорност да са финансите.“ и др.

Получените отговори на поставените въпроси в изследването обаче показват и необходимост от промени в управлението на финансите на училището:

- ✓ навременни правилни решения, свързани с увеличаване на относителния дял на средствата от БВП за образование;
- ✓ преосмисляне прилагането на системата на делегирания бюджет главно при механизма за разпределение на средствата;
- ✓ стимулиране на общините за правилна образователна политика в посока преразглеждане на финансовите отношения директор–финансиращ орган.

ЛИТЕРАТУРА

1. Йогиа, ПрЛааноия. Формула за финансиране на средното образование. – *ИБУСО*, 4, 2011.
2. Йорданов, И. Европейска мечта за финансиране на българското образование. – *ИБУСО*, 4, 2011.

3. Коцев, Цв., Ст. Вачков и др. Финанси. С., 2002.
4. Магдичев, С. Три години делегирани бюджети в училищното образование. – *ИБУСО*, 4, 2011.
5. Питекова, Р. Основи на финансовото управление в средното образование, Габрово, 2007.
6. Стоянов, В., Л. Михалкова. Финанси. С., 1998.
7. Хуберт, Д. Вос, Уилям, К. Фалон. Финансите. Какво трябва да знае всеки мениджър. Габрово, 2001.

АСПЕКТИ НА УПРАВЛЕНИЕТО НА ЧОВЕШКИТЕ РЕСУРСИ В ПРОЕКТА ЗА ЗАКОН ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Динко Господинов

Keywords: the law project for preschool and school education, Human Resource, Management in School

The report deals with analyzing the aspects of Human Resource Management in the law project for preschool and school education. An attempt has been made to lay down the achievements as well as the gaps of the law project.

Ключови думи: проект за закон за предучилищното и училищното образование, управление на човешките ресурси в училище

Действащият в момента „Закон за народната просвета“ от 1991 г. бе подготвен и приет непосредствено след политическите промени започнали през 1989 г. Неговата основна цел беше да положи основите на демократизирането на системата на средното образование. В периода на разработването и приемането на закона е било трудно да се предвидят предстоящите конкретни промени в нашата образователна система, поради което е възприета ориентацията е към нормативно уреждане само на основните неща, а конкретизацията да се осъществява допълнително с подзаконови нормативни актове. Поради тази причина дейностите, свързани с управлението на човешките ресурси в системата на средното образование са твърде слабо засегната.

Промените в обществото и в образованието през повече от двадесет годишния период на действие на закона предизвикаха необходимостта от разработването на нов закон за средното образование. Разработеният от МОНМ и предложен за обществено обсъждане проект за Закон за предучилищното и средното образование отделя много повече внимание на управлението на човешките ресурси в средното образование.

В областта на учителската квалификация проектът за закон (чл.221/3/) въвежда изискването за ежегодно повишаване на квалификацията на педагогическите кадри, което заслужава изцяло положителна оценка. Обемът на задължителното участие в квалификационна дейност е определен на 48 академични часа за атестационния период и не по-малко от 16 академични часа годишно, което би могло да се оцени като доста малко.

Идеята за въвеждане на квалификационни кредити (чл.222) е повече от очевидна – да се стимулира участието в квалификационна дейност в програми от сертифициран тип. Би следвало обаче със стандарта за статута и професионално развитие на педагогическите специалисти да се конкретизират два пункта в този състав. Първо, ще има ли последствия и какви в случай, че не се наберат необходимите кредити. Второ, ще се стимулира ли по някакъв начин трудовото поведение на тези, които надхвърлят минималния брой на изискваните кредити.

По отношение на терминологията, използвана в тази част на проекта за закон би следвало да се отбележи, че употребата на термина квалификация не е подходяща. Това е остарял подход, който се разминава както със съвременната теория в областта на УЧР, така и с образователната практика. По-подходящо би било използването на термина „професионално развитие“ или на „професионално усъвършенстване“.

Би следвало също така да се изясни диференциацията между вътрешноучилищната и външната квалификационна дейност. В някои образователни системи, например френската квалификационната дейност с учителите е изнесена основно извън училището с оглед постигането на по-добро научно и методическо ръководство. По отношение на квалификационната дейност в нашата образователна система това е необходимо с цел постигането на ефективно използване на наличните ресурси и постигането на възможно най-добри резултати.

Положително е също така, че в документа (чл.225) се прилага разнообразен подход по отношение на програмите и формите на квалификация. Те могат да бъдат на национално, регионално, общинско и училищно равнище. Допускането на подобни програми на общинско равнище е добър индикатор за излизане от досегашните тесни рамки на правомощия на общините, съществуващи в досегашната нормативна уредба. Всъщност и досега много от общините са подпомагали осъществяването на квалификационни дейности с учителите, но сега това вече се предлага да бъде нормативно регламентирано.

Идеята за създаване на национален регистър на одобрените програми за повишаване на учителската квалификация (чл.229) на педагогическите специалисти по принцип е добра. Няма обаче никаква логика в отстраняването на висшите учебни заведения от тази дейност. Професионалното развитие на учителите не може да бъде дейност на само на икономически организации, НПО и кооперации. Изказваните неформални идеи, че ВУЗ са подготвили учителите и по този начин са се „изчерпили“ и не могат да предложат в практически аспект нищо полезно и ново на учителите са силно субективни и

прикриват икономически интереси в приватизирането на квалификационната дейност с учителите.

Процедурата по утвърждаването на програмите за квалификация е добре разработена добре. Твърде дискуссионно е обаче въведеното с чл. 240 изискване, че не се допуска промяна в съдържанието на одобрените програми и всяка промяна следва да бъде утвърждавана от органа, който я е одобрил. Това изискване превръща процедурата по актуализиране на програмите в твърде тровава и бюрократизирана. По-скоро би следвало да се фиксира определена степен на свобода за внасяне на промени в програмата, без това да променя нейната същност и да застрашава качеството на нейния образователен продукт. Възможно е също така да се определи някакъв срок на валидност на програмите.

Чл.244 предвижда по същество административен контрол върху програмите, което е неефективно. В съвременната теория и практика на УЧР има доста разработки за оценяване на подобни програми за професионално развитие и те биха били много по-полезни от предлагания административен контрол. В крайна сметка от гледна точка на защитата на публичния интерес е много по-важно какви компетентности се изграждат или усъвършенстват у учителите, какво от наученото те прилагат в своята практика, как променят тази практика, какви постижения постигат благодарение на това обучение.

Предвидената с чл.252 /2,3/ функция“методическа подкрепа“ на предвидените за създаване Регионални управления на образованието не се изчерпва само с „участие в учебни часове“. Необходимо е по-точното и определяне с оглед разпределянето на отговорностите между отделните субекти в областта на професионалното развитие на учителите.

Като цяло въпреки някои разумни промени предложеното в проекта за закон по отношение на професионалното развитие на педагогическите кадри не излиза извън рамките на досегашната нормативна уредба. Най-същественият недостатък е, че не се обвързва професионалното развитие с постигането на определени резултати както на индивидуално равнище, така и спрямо дейността на учебните заведения. Това създава предпоставки за възпроизвеждане на основната досегашна слабост на тези дейности – самоцелността. Също така не е изяснено и нещо основно по отношение на управлението на професионалното развитие на педагогическите кадри – финансирането.

По отношение на кариерното развитие на учителите с чл.227/2/ учителските длъжности се редуцират от пет на три – учител, старши учител и главен учител. Мотивите за това са повече от ясни – съществуването, или по-точно наименованието на длъжността „младши учител“ не се възприема добре от

учителите, а създаването на локалните системи за учителска квалификация, в които трябваше да се реализира длъжността „учител-методист“ по финансови причини се отлага за пореден път.

Предложеният вариант само с три кариерни степени не е съвсем приемлив, защото създава твърде къса кариерна стълбица и по този начин не създава възможности за кариерно развитие при учителите с голям трудов стаж, които при това доминират в образователната система. Не би следвало да се отрича, че съществува натиск „отдолу“ за по-малко кариерни степени, за по-лесното им придобиване, но това не променя същността на нещата. Защото учителите работят не само 10 или 15 години в образованието и това предизвиква въпроса какво ще стимулира кариерното им развитие в училище примерно след 15 години трудов стаж. Може би в този случай до пенсионирането им те ще трябва да бъдат ориентирани не към кариерно развитие, а към борба с професионалното прегаряне (бърн аута).

Същевременно положителна е идеята за обвързване на кариерното развитие с атестирането. Би следвало обаче новата нормативна уредба да даде отговор на вече възникналия проблем в практиката относно процедурата за отнемането на вече придобитите учителски и възпитателски длъжности.

Една от най-значимите особености на съвременното кариерно развитие е свързано с обучението за придобиване на нови компетентности или за усъвършенстването на такива. Това е залегнало и в самата дефиниция за кариерно развитие, дадена в чл. 227/1/ на проекта за закон. В проекта обаче не е отразена връзката на кариерното развитие с обучението.

В глава 15-та на проекта – „Управление на качеството“ се въвежда (чл.270) самооценяване и инспектиране. Не е уточнено обаче кой е субектът на оценяването – институциите и/или техния персонал. В някои от образователните системи, например английската съществува самооценяване както на училищата, така и на учителите, което се провежда на всеки 4 години. Самооценяването е обвързано с професионалното развитие и то цели неговото подпомагане. Например учителите посочват сферите, в които желаят да се усъвършенстват, необходимостта от помощ и участие в обучение.

Стимулирането и награждаването на педагогическите специалисти не е добре разработено. Използваната формулировка „могат да бъдат награждавани“ е твърде обща и пожелателна. По-скоро би следвало да се фиксират част от наградите, преди всичко на национално и регионално равнище, както и критериите за тяхното присъждане. Разбира се, съвсем уместен е и подхода за децентрализация на наградите, за такива, предложени в отделни региони, общини и училища.

Един от най-съществените пропуски в проекта е, че в него въобще не се засяга въвеждането на новоназначените учители в училище. В образователните системи на много страни, като например САЩ, Канада, Япония, Англия, Швейцария и др. въвеждането на новоназначените учители е нормативно регламентирано. В нашата страна, по данни на Националния статистически институт за учебната 2011/2012 г. относителният дял на учителите на възраст до 30 г. в общообразователните училища е 3,1 % [1]. По всяка вероятност освен на причините, произтичащи от социалния статус на учителската професия той се дължи и на липсата на система, която да подпомага адаптирането им към конкретните училищни условия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Преподавателски персонал в общообразователните училища по възраст. –www.nsi.bg
2. Мотиви към Закона за предучилищното и училищното образование. –www.mon.bg
3. Становище на Фондация „Пайдея” относно рисковете и предизвикателствата съдържащи се в Проекта за ЗПУО. –www.paidiafoundation.org
4. Закон за народната просвета.
5. Правилник за прилагане на Закона за народната просвета.
6. Закон за предучилищното и училищното образование. Проект, 14 февруари 2012 г. – www.mon.bg