

ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЯ, ПРОФЕСИОНАЛИЗЪМ И ИНОВАЦИИ: ТРИ КЛЮЧОВИ СТЬЛБА НА МАЙСТОРСТВОТО В ОБРАЗОВАНИЕТО

Силвия Николаева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията са представени три тези за възможностите за позитивна промяна в сферата на подготовката, реализацията и кариерното развитие на педагогическите кадри, метафорично определени като *трите стълба на майсторството в образованието*, а именно: чрез позитивиране на дефицитите в модела за професионализация на педагогическия труд в шансове за дълбинна реформа на цялото образование; чрез отваряне на системата за подготовка и кариерно развитие на педагогическите кадри от тоталната професионализация към широкообхватния професионализъм; както и чрез легитимиране на педагогическото творчество като необходимото на системата алтернативно педагогическо мислене и действие, водещо до по-високо качество. Защишава се позицията, че редица актуални тенденции в тази сфера, оценявани традиционно като неблагоприятни, могат да бъдат трансформирани в стратегически позитиви, ако бъдат адресирани системно и адекватно. В изложението са анализирани последователно както някои концептуални тези, така и свързаните с тях възможности и рискове.

Keywords: Bulgarian education, professionalization, professionalism, non-formal education, teacher(s), thematic networks, strategic research

От зората на родното образование та до днес с него са се случили толкова добрини, колкото реално са успели да вдъхновяват ума, сърцето и ръцете на българския учител. Казано по друг начин, официалните политики не работят, докато по един функционален начин не успеят да достигнат, мотивират и ангажират и последния директен изпълнител. В традиционния случай у нас това е бил и продължава да бъде учителят. Днес, когато той е сякаш „изчезващ вид“ (според официалните данни броят на учителите от 2000 г. е намалял със 70%, а на учениците – с 40%), все по-често в публичното пространство се извисяват негативните гласове и мрачните прогнози както за бъдещето на професията „учител“, така и за това на българското училище и образование като цяло. Последното не е новост, нито изненада, но е катего-

рично безполезно за социалното ни време, което отчаяно се нуждае именно от позитивна различност в мисленето, оценките, нагласите, действието и съдействието.

Обичайно, коренните реформи в образованието се основават предимно на количествени социоикономически анализи, а предприеманите мерки са водещо организационно-управленски, свързани с реструктуриране на системата и преразпределение на ресурсите (Първанова, 2015). Този *административно-управленски подход* към образованието засега не дава устойчиви резултати поне според данните от актуалните наши и международните оценки, които недвусмислено установяват зависимостта на учебните постижения на българските ученици от социоикономическите характеристики (статус) на страната, региона и училището (PISA, 2012).

В настоящото изложение са споделени едни „по-различни“ надежди за онова по-различно бъдеще на професионалистите и професионализма в българското образование, основаващи се водещо на професионално-ценностни основания, логика и моделиране. Те могат да бъдат резюмирани в три ключови тези по отношение на шансовете за сериозна промяна чрез преосмисляне на професионализацията и предефиниране на професионализма в родното образование. По аналогия с една добре позната концептуална фраза (Способността за учене: Нашето вродено богатство. Доклад на ЮНЕСКО за образованието през XXI век, 1997) могат да бъдат определени като *три ключови стълба на българската образователна реформа в сферата на професионализацията и професионализма на педагогическите кадри*.

Първи стълб: Професионализация

Теза първа: Смяната на поколенията в учителската професия дава шанс за дълбинна промяна в подхода за подбор и подготовка на българските учители

Първата теза, която се отнася до професионализацията на педагогическия труд, е, че актуалният дефицит на учители в системата, настъпил поради рязка смяна на поколенията в професията, ни предоставя като общество и специализирана общност уникален шанс за сериозен рестарт на системата чрез нови мерки за привличане, подготовка и професионално развитие на педагогическите кадри. Това обаче означава, че трябва да съумеем да го трансформираме от проблем, който ни кара да мислим, преживяваме и реагираме реактивно-ситуативно, в предизвикателство или шанс за дълбока, дългосрочна и качествена промяна.

Песимистичният „прочит“ на фактите е до болка познат. Ето в резюме и едни от най-притеснителните факти.

Висока средна възраст на учителите. Средната възраст на българския учител е 56 г. в средните училища, а в детските градини – дори 58 г., докато относителният дял на младите учители (до 30 г. възраст) е под 1%, като „е налице ясно изразена тенденция на застаряване на педагогическите кадри, изразяваща се в бързо намаляване на относителния дял на младите кадри на възраст до 34 години и увеличаване дела на тези на възраст 55 и повече години. Относителният дял на младите кадри от 15% за 2007 г. намалява на 9,9% за 2013 г., а делът на кадрите на възраст 55 и повече години се увеличава значително, като нараства от 16,8% за 2007 г. на 29,3% за 2013 г. (фиг. 2). Основният дял от педагогически кадри на възраст 35 – 54 години намалява от 66,8 хиляди (2007 г.) на 54,0 хиляди (2013 г.), като относителното намаление на този дял спрямо общия брой на педагогическите кадри е със 7,4 процентни пункта“ (Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри в Република България, с.7).

Феминизация на професията. Според официалните данни от Стратегијата за развитие на педагогическите кадри в Република България „през разглеждания период (2007 – 2013 г.) феминизацията на кадрите в професията се задълбочава – делът на жените от 84,4% за 2007 г. нараства на 86,3% (фиг. 1)“ (пак там, с.7).

Ниски равнища на разходите за образование в страната. По официални данни „Разходите за образование в България (в т.ч. и за предучилищно и училищно образование), измерени като дял от brutния вътрешен продукт (БВП), са с една четвърт по-ниски в сравнение със средния дял за страните от ЕС – 28. Подобно е съотношението и при разходите за възнаграждения на учителите. „Цената“, която се отделя от съвкупния ни доход като държава за финансиране на учителите, е 1,5% от БВП, при средно 2,2% в ЕС и 3,3% в Дания и Белгия“ (пак там, с.21).

Ниско заплащане на педагогическия труд. „Ниската цена, която обществото „плаща“ за образование и за възнаграждения на учителите, дългосрочно намира изражение в относителното изоставане на заплатите на учителите, непривлекателността на учителската професия, липсата на учители на възраст до 35 години, ниската мотивация и чувството за недооцененост, относително слабата подготвеност на завършилите гимназисти, избиращи специалности във висшите училища, свързани с педагогическа професия. Последната констатация се потвърждава от данните на Рейтинговата система на висшите училища, от които е видно, че професионалните направления „Педагогика“ и „Педагогика на обучението по...“ са едни от тези, по които постъпващите студенти са с най-нисък успех от завършено средно образование“ (пак там, с.21).

Тези данни някак естествено ни навеждат на мисълта, че бъдещето на педагогическата професия (а с нея и на образованието ни) е, меко казано, необещаващо.

Оптимистичната визия обаче е не по-малко вълнуваща и възможна. Именно поради демографския срив в професията, който в следващото десетилетие ще доведе до излизането на огромен брой учители от системата на образованието, имаме шанс да се потрудим повечко отсега, за да привлечем към професията и подготвим на високо равнище неслучайните млади хора, които да станат следващото силно педагогическо поколение. В този своеобразен рестарт участието на университетските звена, ангажирани с подготовката и квалификацията на педагогическите кадри, може да е значимо, стига навреме и адекватно да бъде подготвено и управлявано. За целта са ни нужни поне три предпоставки:

- добри университетски програми и възможности за самостоятелно учене;
- успешни и подкрепени стратегии за търсене, намиране и привличане на заинтересовани и талантиливи млади хора към педагогическите специалности;
- гъвкави съвместни секторни политики и практики за управление на кариерното развитие на кадрите.

Стратегията за развитие на педагогическите кадри в Република България отбелязва, че в роден контекст *„По-високата образователно-квалификационна степен на педагогическите кадри се оказва недостатъчна за адекватен отговор на съвременните изисквания и предизвикателства. Редица изследвания (международното изследване PISA на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие) и констатации относно качеството на образованието показват, че са необходими промени в учебните планове и програми, както и продължаваща професионална квалификация на педагогическите кадри“* (пак там, с.12).

Тъй като от 30 години трупам опит в сферата на висшето педагогическо образование у нас и по света, смея да твърдя, че настоящите учебни планове и програми на голяма част от педагогическите ни специалности са напълно сравними с редица от познатите ми европейски практики. Основание за подобно твърдение дават както редица актуални изследвания на мненията на студенти от педагогическите специалности и учители (И. Петкова, 2004, 2013; И. Петкова, Вл. Господинов, Д. Господинов, 2011; Д. Господинов, 2013), така и резултатите от регулярните вече акредитационни процедури координирани от НАОА, чиито доклади показват висока степен на доближаване на родните педагогически специалности до международните стандарти за качество.

Тези наглед формални модели на външен контрол върху качеството на родното висше образование послужиха (може би по-скоро непреднамерено, отколкото проактивно) и като един полезен механизъм за фасилитиране и катализиране на комуникацията и обмяна на опит между различните висши учебни заведения, специалности и специалисти. Последното на този етап обаче е само въпрос на добра воля, но не и на устойчиви институционални

политики и практики. Ето защо нерядко познаваме по-добре практиките зад граница, докато опита на българските си колеги опознаваме по-скоро случайно, в контекста на други приоритети или инициативи.

В този смисъл са нужни нови политики и мерки, стимулиращи развитието на представителните педагогически изследвания, като реален елемент на процеса на вземане на стратегически решения в образованието у нас. Така например добре би било да се създаде и използва *годишен календар на националните академични форуми* като текуща платформа за развитие на академичния състав с фокус именно върху новите изследвания и иновации във висшето педагогическо образование (чийто инициатор или поне активен партньор и поддръжник да е МОН). Не говоря за познатите ни спорадични конферентни формати, които събират много хора, но оставят малко спомени и още по-малко или бледи ефекти върху системата. Мисля си за реално работещи и надграждащи се събития или текущи инициативи, които да поддържат една устойчива и стимулираща иновациите и високите постижения академична среда на национално равнище. Да не говорим за огромната нужда както от стимулиращо законодателство за иновациите в българското образование, така и от създаването на национално подкрепени (вкл. финансово) независими функционални междууниверситетски центрове (алианси) за представителни образователни изследвания. Чрез тях може да се активизира разработването на дългосрочни национални стратегии на основата на представителни количествени и качествени проучвания и анализи, както и да се подобрят архивирането, системният анализ и разпространението на уникалните български разработки и иновации във всички сфери и степени на образованието. Сред тях според мен специална роля следва да играят историографските, сравнителните и стратегическите подходи и анализи, които биха ни позволили паралелно и свързано да познаваме, осмисляме и се учим от миналото, настоящето и бъдещето – както собствено, така и чуждо.

Вече няколко поредни години в кандидатстудентските кампании на родните университети се промъква тенденция на засилен интерес към специалностите, свързани с т.нар. „помагащи професии“. За мен лично учителската е точно такава, макар в публичното пространство този термин да се асоциира обичайно с работата на социалните работници, терапевтите, специалните педагози и сродните на тях специалисти, работещи с различни групи социално и здравословно ощетени лица и групи. И през настоящата 2015-а година броят на кандидатите за педагогическите специалности отново нараства – както в столичните академични звена (университети и факултети), така и в тези в страната. Макар често темата да убягва на националните медии, то подобна е тенденцията и при магистърските програми по педагогика, особено към тези, които кореспондират директно със сфери на очаквани в следващите години от анализаторите на пазара на труда свободни работни места (педагогика, преду-

чилищна и начална педагогика, някои филологии). Наблюденията „отвътре“ също показват нарастване на броя на избралите като първо желание педагогическата професия и кариера. Редица емпирични изследвания сред студентите в тези специалности потвърждават впечатлението, че съществува определена категория млади хора, които имат специален афинитет (интерес, заложиби, привличане) към педагогическата работа – както в училищен, така и в извънучилищен контекст (И. Петкова, Вл. Господинов, Д. Господинов, 2011). За съжаление обаче, все още нито на национално, нито на институционално равнище са инициирани системни и специални стъпки за привличане и подбор на младите педагогически дарования и мотивираните за професионална реализация в сферата на образованието. Активността в тази посока на национално и университетско равнище не само ще ограничи до един естествен минимум отпадането/преместването на студенти от педагогическите специалности, което в момента е сериозен проблем за не един български университет, но и ще създаде устойчиви предпоставки за повишаване на социалния имидж и привлекателност на педагогическите дейности като професионална перспектива за младежите. Разбира се, един системен подход предполага това да не става на принципа на пробата и грешката, а да се основава на обхватни проучвания и анализи на практиката.

Две са в случая ключовите предизвикателства/проблеми, които трябва адекватно да бъдат адресирани. От една страна, това е необходимостта към педагогическите специалности и образованието, като сфера на кариерно развитие, да бъдат привлечени неслучайните млади хора, като за целта се идентифицират потенциалните „целеви групи“ и им се предоставят от Законодателя възможности за гъвкаво обучение и интегриране в системата. Познатите изследвания и личен опит дават основание да се очаква по-специален интерес към педагогическата/преподавателската работа сред няколко категории млади хора:

– младежите (учениците) доброволци, които обичайно притежават нужната за професията проактивност, екстровеерност, интерес към другите и работа с тях, общностна ориентираност и умения за включване/интегриране и др.;

– членовете на различни младежки организации и дейности от типа „връстници обучават връстници“, които са преминали различни неформални обучителни програми за развитие и саморазвитие;

– деца/младежи от учителски семейства, в които професията има и традиции, и поддръжници;

– членовете на творчески обединения, спортни клубове и артистични състави, които биха съчетавали своите персонални изяви с паралелна тренировъчна дейност;

– студенти от отраслови специалности, които са представени и в системата на средното образование (профилирани паралелки или училища), които в

хода на следването си биха могли да запишат паралелна квалификационна програма за учителска правоспособност;

– завършилите (преди години) различни базисни специалности, представени в средното образование чрез съответните учебни предмети, които търсят възможности за професионална преквалификация или допълнителна такава, и др.

От друга страна, всеки университет, който има стратегически интерес от развитие на своите педагогически направления, на принципа на академичната си автономност може да инициира специфични мерки за привличане и задържане на тези младежи. Това могат да бъдат както специфични правила за прием, така и по-разнообразни алтернативи за учене и професионално развитие. В това отношение като основа могат да бъдат използвани редица от вече съществуващите университетски практики и форми – не само бакалавърски и магистърски програми, но също така специализации, следдипломни квалификационни курсове, програми за продължаващо и дистанционно обучение и др. Както основателно се отбелязва в Стратегията, *„Алтернативните модели за придобиване на учителска квалификация извън традиционното педагогическо образование в системата на висшето образование са рядко срещани в Европа. Най-често те се въвеждат в условия на недостиг на квалифицирани учители като възможност за привличане в учителската професия на дипломирани специалисти от други области. Подобен модел действа в Латвия, според който дипломирани специалисти в предметна област, преподавана в училище, могат да придобият квалификация след преминаване през обучение от 1 – 1,5 години, започващо до 2 години след постъпването на работа. За предмети с малък хорариум квалифициращата програма може да бъде значително съкратена – до 72 часа“* (Национална стратегия, с.26).

Щеше да е хубаво обаче в този важен документ по-реалистично да бъде отразен и българският опит, натрупан до момента и доказал своята ефективност. Така например всяка година стотици специалисти преминават през следдипломните квалификации за получаване на педагогическа правоспособност и постъпват в системата с една по-различна, осъвременена визия за качествено образование, учене и преподаване. Вече немалко години, благодарение на програмата „Заедно в час“ в партньорство с българските университети, млади български специалисти от целия спектър на професионалните направления и кариери преминаха краткосрочното, но изключително интензивно и резултатно обучение по програмата, за да постъпят като редовни учители в системата. Могат да бъдат посочени още примери, но и тези са достатъчно убедителни, че натрупан опит има, но за да се промени, системата се нуждае от по-сериозна и смела подкрепа отгоре.

Що се отнася до необходимостта от ***по-гъвкави политики и стратегии за управление на кариерното развитие на кадрите в образованието като***

предпоставка за рестарта на системата, то тук успехът е функция на множество фактори и взаимодействия, сред които ключова роля се пада на Законодателя и изпълнителната власт. В случая основната преграда, която следва да се преодолее, е добре позната, но и упорито пренебрегвана, а именно: на учителя и неговото кариерно развитие да се гледа като на професионално-ценностен ресурс, а не само или предимно като на икономически разход или социален проблем. Един непреднамерен поглед към съществуващите по света практики показва, че дългосрочните национални политики за развитие на образованието и педагогическите кадри са ориентирани не толкова или не само върху мерки за справяне с дефицитите и грешките, колкото към стимулиране на стратегически ценностни избори. Казано по друг начин, стимулирането (вкл. финансово, но не само) се основава преди всичко на оценката за обществената ценност (стойност) на труда на хората от дадена професия, а не на социалната оценка за тяхното актуално качество на живот. Наблюдаваното в актуалната родна практика изместване от професионално-ценностните към социоекономическите парадигми и от проактивното към реактивното управление може би е в състояние да задържи част от хората в сектора, но не и устойчиво да привлече новите поколения. Защо?

Първо, защото в някакъв смисъл този уклон превръща управлението на системата във форма на социална работа, а последната, както добре знаем, е рутинен инструмент за подкрепа на социално слабия/ите, а не на социално ценните (силни или слаби по официалните стандарти), които са в състояние да вдъхновят и подготвят следващите силни и успешни български поколения.

Второ, защото третираният и стимулиран (финансово) като социално слаб учител трудно ще формира менталност и манталитетност на социално силни и ценни у мнозинството от своите ученици, нито ще подхранва подобни очаквания към себе си и системата у техните родители. Наскоро нашумелият казус с родителските упреци срещу Тео Теодосиев – прочутия учител на шампиони по физика от Природо-математическата гимназия в Казанлък, който (според част от родителите) поставял на техните средностатистически природонаучно надарени деца неоправдано ниски оценки, е доста показателен за обърнатата ни ценностна скала и нагласи. Логиката е желязна: ние, родители, учители и ученици, тук и сега, масово сме си средностатистически, така че и оценяването ни трябва да е такова – непретенциозно, щадящо, местно. Различните са неразбрани и поради това нежелани, дори когато различието им се състои в това, че са *професионално и/или академично* най-добрите, оставайки си *социално* типични като нас.

Актуалните официални документи и проекти на национално равнище предвиждат различни мерки за по-добро управление на кариерното развитие на учителите, като съчетават, на пръв поглед, такива и от двете парадигмални плоскости – професионално-ценностни и социално-икономически. Разбира

се, отсега е рано да се каже категорично дали и доколко ще са успешни на практика. Много видимо е обаче, че *в огромната си част те не рестартират системата, а се опитват да я модернизират в сегашния ѝ вид, доколкото това е възможно* – в едни случаи имитирайки чужди практики, в други – отговаряйки на сигналите от самата система, а в трети – отразявайки определени обществени очаквания или натиск, легитимирайки по този начин тяхната неизбежност.

Втори стълб: **Професионализъм**

Теза втора: Рестартът в кадровата политика предполага преход от принципа на тотална професионализация към ценностите на високия професионализъм

Втората теза до голяма степен е свързана с разбирането за професионализма в образованието, който се асоциира не толкова с придобитото формално или неформално образование (респ. диплома и право за упражняване на дадена професионална дейност), колкото с качеството на справяне в професионален контекст.

Ако професионализацията се основава на водещо съдържателни стандарти: набор от успешно преминати академични курсове и практики, формирани т.нар. учителска правоспособност като съвкупност от определени знания, умения и компетенции, то смисълът на професионализма се асоциира със синергията между *призвание, компетентност и признание* на труда на учителя (Даниела Ангелова-Ганчева, 2011: 9):

- „призвание – с референция към осъзнатия развиван потенциал/предразположение за упражняване на учителската професия;
- компетентност – разбирана като сравнително завършен комплекс от способности и качества – основа на професионалната реализация и развитие;
- признание – остойностяване (чрез придаване на измеримост, съответно – и измерване) на професионализма; важно е още тук, в анонса, да се отбележи, че в предлагания пленарен контекст за остойностяването се мисли извън финансовото измерение“ (пак там, с.9).

Т.е. висок професионализъм може да проявява не само дипломираният педагог, но и този, който, притежавайки адекватни нагласи към професията и своето място в нея, е овладял (вкл. по самостоятелен път) професионално значими знания, умения и опит, което го е направило майстор в професията, а резултатите от нея са примери за върхови постижения, които той е готов да сподели с останалите и поради това е получил тяхното признание. В случая водещите детерминанти са устойчивостта на нагласите и мотивацията към дейността, както и практическата компетентност за успешно справяне с преподаването (менторството), измеримо с най-високите равнища на профе-

сионализма. Следователно става дума за *педагогическата работа не като учителство, а като будителство*, не толкова и само като професия, но и като *човешка и гражданска мисия*.

Хора с такава мисия и личностен капацитет има във всички обществени и професионални сфери. Те имат различни професии, но общото помежду им е стремежът им да възпитат и оставят свои последователи – отделни ученици (възпитаници) или цяла школа. В момента такава социална роля доброволно изпълняват не само най-добрите ни учители, но и лидери на иновации с висока социална принадлежна стойност от различни сектори, предприемачи в образованието или доброволци към различни граждански инициативи, или обучители/треньори в неформални образователни дейности и дори медийни формати. В училището засега ги допускат спорадични проекти (напр. УСПЕХ), благодарение на които вече имаме уникален роден опит за силните страни и рисковете на подобно нетрадиционно смесване на типичната професионализация с нетипичния професионализъм. Лесно можем да обясним тяхното съществуване с феномена „учене през целия живот“, но също толкова успешно ще е и обяснението чрез модите в социалните мрежи, медии, общности и технологии.

Възможно ли е тук и в скоро време това да е новата парадигма на работата с кадрите в българското образование? Трябва да се каже, че в Стратегията за развитие на педагогическите кадри подобни възможности се дискутират, както и основната пречка за тяхното реализиране, а именно: *„Съществуващите нормативни актове, регулиращи подготовката и продължаващата квалификация на педагогическите кадри, тяхната обвързаност при прилагането им и постигането на резултати, открояват проблеми, породени от липса на стандарти за първоначална подготовка, за надграждаща квалификация, за контрол на качеството на труда и за контрол на предлаганите обучения за продължаваща квалификация (Стратегия, с.20).*

В резултат се отчитат множество практически затруднения, вкл. и *„ограничаване на новите възможности за учене извън системата на формалното образование и обучение, които са от решаващо значение за развитието на компетентностите на педагогическите кадри. Към момента липсва механизъм за признаването на придобити чрез неформално обучение и/или самостоятелно/информално учене знания, умения и компетентности“ (пак там, с.20).*

С оглед предстоящите ни години (по-вероятно десетилетия) на постепенно и постъпателно „презареждане“ на училищната система с ново поколение педагози, както и като се има предвид обновителният ефект на навлизането на непрофесионалните професионалисти в училищното учене и обучение (формално и неформално), мисля, че си заслужава да се експериментира въвеждането на такъв *смесен модел на училищния педагогически персонал*, интегри-

ращ специалисти, доказали висок професионализъм независимо от пътя на професионализация, който са преминали или преминават понастоящем.

От една страна, така по-леко и естествено ще се запълнят съществуващите дефицити на кадри през следващите трудни години, без рязко да се нарушава възрастовата структура на учителството или да се налага преструктуриране (увеличаване) на броя ученици в учебните групи и потоци (поради недостиг на учители).

От друга, привличането към педагогическа работа на представители на различните обществени сектори и страти ще доведе естествено както до повишаване на тяхната ангажираност с обновителните процеси в системата, така и до възстановяване на високия обществен престиж на образованието и кадрите в него.

От трета, образователният специалист ще има различен не само собственопредметен профил, но и професионален, което ще облекчи традиционния учител от прекомерно високите изисквания и отговорности за всички и всичко в училището и класа (групата). Т.е. *професионален статут на педагог в училище* ще имат както учителят, така и менторът, обучителят, треньорът, възпитателят, съветникът; както щатният служител, така и доброволецът.

Разбира се, подобна *решителна трансформация* следва да мине през успешното решаване на въпросите за *стандартите на педагогическия професионализъм*, за легитимиране на алтернативите за *педагогическата подготовка на непрофесионалистите*, за регламентирането на техните права и задължения, а така също и за валидирането на знанията и уменията, придобити по неформален път или чрез самостоятелно учене.

Трети стълб: **Иновации**

Теза трета: *Иновациите в образованието се нуждаят от адекватна законодателна и нормативна подкрепа, за да се превърнат в универсален професионално-ценностен инструмент за постигане на качествено образование*

Третата теза се отнася до шансовете на иновациите в образованието. По повод обсъждането на новия Закон за предучилищното и училищното образование редица специалисти и обществени групи активно се интересуваха от решаването на казуса с алтернативите в образованието. Факт е, че понастоящем няма механизъм, по който алтернативните и иновативни практики и подходи да бъдат не просто признавани, но и активно стимулирани като професионално-ценностен инструмент за постигане на високо качество на образованието във всяко училище и класна стая. Преди всичко следва да се каже, че дискуссионните въпроси в случая са поне два (а може би три).

Първият е дали на България тук и сега ѝ е нужно алтернативно (на парадигмално, а не структурно или съдържателно равнище) образование, или по примера на „отличниците“ в Европа (като Финландия напр.) трябва да вървим директно към единно и качествено за всички средно образование.

Вторият въпрос е съответно, ако парадигмалните алтернативи са нужни и възможни, то как да стане тяхното легитимиране, какви долни и горни граници на тяхната интеграция в системата да бъдат поставени?

Третият (вероятно и най-маловажен) въпрос е за тяхното име, но за нас той не е водещият.

С риск да бъдем обвинени в консервативизъм или неразбиране на европейските и световните тенденции, налице са основания да се смята, че поради изключително дисбалансираната по качество училищна мрежа в страната на този етап България няма как да избяга от диференцираните решения и различните пътища към високите резултати, за да се устреми веднага и на всяка цена към унифицираното образование. Първо, защото нито условията, нито нагласите на хората го предполагат. Второ, защото дори и финландците не са го постигнали за ден или два, а за повече от три десетилетия. Трето, защото към унифицирането водят различни пътища, така че то може да се разбира и реализира като мерки за упражняване на равните права на всички да правят различни избори в една и съща система. Тогава системата ще интегрира еднакви по своя формален статус и стандарти училища, но реализиращи свои свободно избрани уникални визии, модели и цели. Следователно ние можем да изберем единното училище, даващо качествено образование на всички, като дългосрочна посока, но междуременно ще се наложи да извървим редица подготвителни крачки.

Точно такъв смисъл би имало легитимирането на алтернативните педагогически школи и респ. училища в България. В момента различието между училищата е съдържателно, т.е. по линия на профилираното учебно съдържание и респ. придобивана чрез него квалификация. По отношение обаче на допустимите различия в средата и средствата, с които се усвоява това съдържание и квалификация, българската държава и нейните специализирани органи и институции нямат единна и ясна концепция. Педагогическите новости се усвояват попътно, често под влияние или на неизбежните вътрешни принуди, или на някакви международни ангажименти или дори моди.

През последните години присъствието на алтернативните педагогически и практики става все по-осезаемо. Неслучайно под техен натиск станахме свидетели на няколко сериозни пробива, като напр. легитимирането на българското образование зад граница, легализирането на няколко авторски училища, дискусиите за частичното финансиране на частното образование (Първанова, 2015), а така също и преразглеждане на шансовете на родителските кооперативи и домашното образование да получат признание и подкрепа от българската държава (Гъркова, 2013). Ето защо в законопроекта за Закон за средното

и предучилищно образование се предвиждаше съществуването на т.нар. „иновативни училища“ – название, което породило редица критики. От една страна, защото техните образователни философии в редица случаи са създадени още в края на XIX столетие и в този смисъл е трудно да бъдат третирани като някаква обективна новост. От друга, тъй като чрез такова наименование училищата в България сякаш се разделят на такива, обречени на иновации, и такива, в които място за иновации няма.

Смятам, че и концептуално, и лексикално по-разумното и работещо решение е разрешаването на българските училища, без наложителна промяна на своя статут или структура, да образуват в партньорство **неформални тематични мрежи**, чрез които да генерират иновационни решения и да ги адаптират към своите проблеми, култури и цели. По този начин всяко училище получава равен шанс да се развива иновативно, независимо колко голямо или малко е то, дали е централно, или периферно, многобройно или малобройно. Същевременно тематичната мрежа би позволила безпрепятствено да се интегрират и тези външни организации и центрове за неформално образование и учене през целия живот, чийто и ресурсен, и кадрови потенциал би могъл да подпомага развитието на местните училища. Така формално, неформално и самостоятелно учене и обучение ще функционират максимално интегрирано в рамките на формата „тематична мрежа“. Към тези мрежи могат да бъдат привлечени както висши учебни заведения като помощни партньори, така и подходящи бизнес организации и граждански сдружения. Разбира се, подкрепата има и обратен знак, тъй като потенциалът на училищата да подкрепят всички тези партньори също е голям.

Възможно ли е подобна устойчива и коренна промяна в българското образование чрез иновативна работа в широка мрежа? По всичко изглежда, че е напълно постижимо, щом тук и сега 86-те учители, 47-те алумни с подкрепата на 48-те партньорски училища на програмата „Заедно в час“ успяха да променят живота, ученето и надеждите на над 6000 ученици само за няколко години. Да не говорим за „Джункиър ачийвмънт България“ (и нейната мрежа от образователни центрове и училища в цялата страна) – неправителствена организация, която от създаването си през 1995 г. досега напълно преобрази образованието ни по предприемачество, като приобщи към него и най-малките ученици (Минчева, 2014). Именно техните успешни истории са най-яркото доказателство, че този модел на работа в тематична отворена мрежа е реално работещ модел за качествено образование в български контекст. Тези два примера са показателни, че когато е налице значима и силна концептуална творческа визия за качествено образование (формално или неформално), то винаги се намират и начини за преодоляване не само на финансовите и кадровите дефицити, но и на нормативните ограничения, пред които обичайно се „спъва“ всяка обичайна структурна реформа.

Вместо заключение

В настоящото сравнително кратко изложение няма как да стане дума за всичко и всички в българското образование, от чиито успехи или неуспехи можем да се поучим, за да изберем правилните стъпки и мечти за бъдещето. Искрено се надявам споделените идеи да намерят привърженици. Още по-важно е обаче сред тези привърженици да има и достатъчно мотивирани да станат активна част от търсената промяна.

ЛИТЕРАТУРА

Ангелова-Ганчева, Д. (2011). Акценти за учителския професионализъм, в: *Учителят: призвание, компетентност, признание*, Есенен научно-образователен форум на ДИУУ, с.9.

Господинов, Д. (2013). Удовлетвореност от труда при учителите – резултати от проведено емпирично изследване, *Българско списание за образование* (електронно издание), 2, <http://www.elbook.eu/images/St4.pdf>.

Гъркова, Б. (2013). Практиката на домашното обучение: алтернатива на училището или опит за преодоляване на проблемите на училищното образование, *Годишник на Софийския университет, книга Педагогика*, том 106, с. 179.

Минчева, В. (2014). Предприемачеството носи промяна, *Педагогика*, (8), 1188 – 1194.

Национална стратегията за развитие на педагогическите кадри в Република България, www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=4627

Петкова, И. (2013). Между вертикала и хоризонтала. Или модел за обвързване между професионалната квалификация и кариерното развитие на учителите, *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*, /1. (<http://journal.e-center.uni-sofia.bg/site/anotacia/?d=22>).

Петкова, И. (2004). Качество на образованието през погледа на студентите. – В: *Качество на образованието – дидактически измерения*. ЛИК, С.

Петкова, И., Господинов Д., Господинов, Вл., (2011). Практическата подготовка във висшето училище и адаптирането на младите учители в професията, *Годишник на Софийския университет, книга Педагогика*, том 104, с. 337.

Първанова, Й., (2015). *Съвременното училище между децентрализацията, конкуренцията и автономията. В търсене на управленския баланс*. „Колбис“.

Способността за учене: Нашето вродено богатство. (1997). *Доклад на ЮНЕСКО за образованието през XXI век*, Изд. на Германската комисиия към ЮНЕСКО.

Янакиева, С. (2012). Удовлетвореност от педагогическия труд (в търсене на управленски механизми за повишаването ѝ), *Българско списание за образование* (електронно издание), www.elbook.eu.

REFERENCES

- Angelova-Gancheva, D. (2011). Aktsenti za uchitelskia profesionalizam, v: *Uchitelyat: prizvanie, kompetentnost, priznanie, Esenen nauchno-obrazovatelyn forum na DIUU*, s.9.
- Gospodinov, D. (2013). Udovletvorenost ot truda pri uchitelite – rezultati ot provedeno empirichno izsledvane, *Balgarsko spisanie za obrazovanie* (elektronno izdanie), 2, <http://www.elbook.eu/images/St4.pdf>.
- Garkova, B. (2013). Praktikata na domashното obuchenie: alternativa na uchilishteto ili opit za preodolyavane na problemite na uchilishtното obrazovanie, *Godishnik na Sofiyskia universitet, kniga Pedagogika*, tom 106, s. 179.
- Mincheva, V. (2014). Predpriemachestvoto nosi promyana, *Pedagogika*, (8), 1188 – 1194.
- Natsionalna strategiyata za razvitie na pedagogichesките kadri v Republika Bulgaria, www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=4627
- Petkova, I. (2013). Mezhdru vertikala i horizontala. Ili model za obvarzване mezhdru profesionalnata kvalifikatsia i kariernoto razvitie na uchitelite, *Spisanie na Sofiyskia universitet za obrazovatelyni izsledvania*, /1. (<http://journal.e-center.uni-sofia.bg/site/annotacia/?d=22>).
- Petkova, I (2004). Kachestvo na obrazovaniето през pogleda na studentite. – V: *Kachestvo na obrazovaniето – didakticheski izmerenia*. LIK, S.
- Petkova, I., Gospodinov D., Gospodinov, VI., (2011). Prakticheskata podgotovka vav vissheto uchilishte i adaptiraneto na mladite uchiteli v profesiyata, *Godishnik na Sofiyskia universitet, kniga Pedagogika*, tom 104, s. 337.
- Parvanova, Y., (2015). *Savremennoto uchilishte mezhdru detsentralizatsiyata, konkurentsiyata i avtonomiyata. V tarsene na upravlenskia balans*. „Kolbis“.
- Sposobnostta za uchene: Nasheto vrodено bogatstvo. (1997). *Doklad na UNESCO za obrazovaniето през XXI vek*, Izd. na Germanskata komisia kam YuNESKO.
- Yanachieva, S. (2012). Udovletvorenost ot pedagogicheskia trud (v tarsene na upravlenski mehanizmi za povishavaneto y), *Balgarsko spisanie za obrazovanie* (elektronno izdanie), www.elbook.eu.

PROFESSIONALISATION, EXPERTISE AND INNOVATION: THREE KEY PILLARS OF EDUCATION

Abstract. This paper presents three innovative positions for positive change in the area of teachers' initial training and career development: by positive transformation of system deficits to system perspectives, by opening the system from total professionalization to large scale presentations of practical professionalism, and by the legitimisation and active support to alternative educational models and approaches in practice. The statement is emphasized that several current tendencies which are usually considered problematic would be transformed to positive practices if they are addressed in a systematic and appropriate way. In this paper several conceptual ideas are discussed as well as some connected to them possibilities and risks.

✉ **Prof. Dr. Silvia Nikolaeva**
Faculty of Pedagogy
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: silvianikolaevabg@abv.bg