



## EXPECTATIONS OF PARENTS AND TEACHERS FOR CHANGES IN SCHOOL EDUCATION

**Abstract:** Researching the expectations and satisfaction of parents and teachers of school education as participants in the educational process can give us starting points in the search for answers to the question what educational changes and innovations we can expect in the near future. This question appeared in connection with our work on an internal university project of the University of Shumen ‘Bishop Konstantin Preslavski’ (DIKPO): ‘Experimentation of innovative educational technologies’ (2020-2021). The article seeks answers to this question based on empirical data that are a result from our work from a previous internal university project: ‘Expectations and satisfaction of the participants in the educational process’ (2018 - 2019). The results of the empirical research show to what extent, according to teachers and parents, the school supports the development of students in the main areas of competence. What needs to change so that the school can meet the students’ needs. Is there a place for more rights in school? Can parents contribute to the change of the school?

Based on the results of the empirical research, conclusions and forecasts were made regarding the expectations for future changes and innovations in school education.

### Author information:

#### Илиан Ризов

Ph.D

Konstantin Preslavsky University of Shumen  
Department for Information,  
Qualification and Continuing Education – Varna  
✉ [il.rizov@shu.bg](mailto:il.rizov@shu.bg)  
🌐 Bulgaria

#### Мариана Минчева – Ризова

Ph.D

Konstantin Preslavsky University of Shumen  
Department for Information,  
Qualification and Continuing Education – Varna  
✉ [m.mincheva-rizova@shu.bg](mailto:m.mincheva-rizova@shu.bg)  
🌐 Bulgaria

### Keywords:

parents and teachers expectations from school education; parents and teachers satisfaction from school education; educational reform; changes and innovations in education; school community (students, parents, teachers); school-family interaction; students, parents and teachers rights

**В** каква степен днешните училищни общности очакват промени и какви биха били те? Проучването на очакванията и удовлетвореността на родители и учители от училищното образование като *участници в образователния процес* (признати по този начин в Закона за предучилищното и училищно образование, чл.2) могат да ни дадат отправни точки в търсенето на отговори на въпроса, какви образователни промени и иновации можем да очакваме в близко бъдеще. Този въпрос възникна във връзка с работата ни по вътрешно университетски проект на ШУ-ДИКПО: „Експериментиране на иновативни образователни технологии” (№РД 08-127/04.02.2020г.; №РД 08-132/04.02.2021г.). Ще потърсим отговори, интерпретирайки емпирични данни, които са резултат от работата ни от предходен вътрешно университетски проект: „Очаквания и удовлетвореност на участниците в образователния процес“ (РД-08-168/09.02.2018г.; РД-21-273/28.02.2019г.).

**От кого започва промяната в образованието? Липсващият съучастник**

Доказано е, че промените (реформи и иновации) в образованието не се предопределят единствено от професионалистите „вътре“ в него (учители, училищна администрация и др.) и от професионално свързаните с образованието специалисти, институции и организации. „Ако обществото подкрепя иновациите в образованието, тогава образователната му система непрекъснато и ефективно ще се развива и напредва. Ако това не стане, образованието ще бъде в застои и ще дава посредствени резултати.“ (Serdyukov, P., 2017: 17) Множество изследователи посочват като примери за негативно социално-културно въздействие върху развитието на средното и висшето образование търговските интереси, монетаризиране на образованието, консуматорството и консерватизма. (Виж повече: Feeman и Thomas, 2005; Ng и Forbes, 2009; Abeysa, E., 2013; Sahlberg, P., 2011; Kerby, M., Branham, K. and Mallinger, G., 2014)

Ще трябва все по-ясно да приемем факта, че професионалистите и учените, с техните изследвания и предложения, основани на доказателства, са само страна в процеса на промени и реформи на образователната система. Нещо повече, те може изобщо да не са страна и фактор в образователните промени. Не е излишно да се замислим върху твърдението на П. Грей: „Училищата, които виждаме навсякъде, не са продукт нито на науката, нито на логиката; те са продукт на историята.“ (Грей, П., 2016: 60) Не винаги там, където се появяват иновативни теории, това автоматично води до реформи на образователните системи. По този повод P.Serdyukov (National University, La Jolla, California) посочва следния парадокс. Въпреки, че в САЩ се произвеждат повече изследвания, включително в образованието, в сравнение с която и да е друга държава, не се вижда значително подобрене в начина, по който учениците там са подготвени за живот и за работа. Според него, САЩ могат да се гордеят с велики учени като Джон Дюи, Б.Ф.Скинър, Ейбрахам Маслоу, Алберт Бандура, Хауърд Гарднър, Джером Брунер и много други, които са допринесли за развитието на теориите за образованието. „Но все пак, дали тази теория е дала достатъчно иновативни подходи за практиката на преподаване и учене, която е увеличила продуктивността на обучението и се е подобрило качеството на продукцията?“ (Serdyukov, P., 2017: 6). Опитът на Финландия показва, че нейната доказано успешна реформа в образованието (потвърдена многократно от PISA) следва вътрешни за страната постижения, нагласи и разбирания, типични за финландското общество, като същевременно прилага и съвременни педагогически теории, основани на доказателства (Serdyukov, P., 2017; Sahlberg, P., 2011; Sahlberg, P., 2011a).

Учените нямат шанс да реформират образованието и да налагат промени и иновации в него без съучастието на останалата част от обществото, без да се съобразяват с очакванията, предпочитанията, нагласите и убежденията на родители, учители и образователна администрация. Тук умишлено пропуснахме да споменем учениците, защото те нямат това политическо представителство, което имат възрастните. Убедени сме обаче, че ако обществото се вслушваше повече в техните предпочитания и предложения, разминаването между наука, основана на доказателства, и образователната реалност нямаше да е толкова голямо. Опитът от Финландия показва, че идеята за реформиране на образованието произтича от интересите и правата на тези, за които то съществува. Добре известен е фактът, че, при подготовката на финландската реформа в образованието, е проведено мащабно проучване на мнението на учениците. (Halinen, I., 2018) Финландските реформатори започват да мислят за реформата напълно логично, тръгвайки от мнението и интересите на децата, а не от интерпретацията на образователните резултати. Особеното в позицията на ученика е това, че той не е обикновен продукт на производствена система, а съучастник в този процес. Тази негова роля в училище остава често пъти неразбрана от възрастните, които използват властта си (а не правото) за вземане на решения в национален (не само в личен) план, незачитайки правото на децата на участие и на изразяване на мнение по въпроси, отнасящи се до тях (чл.12 и чл.13 от Конвенция на ООН за правата на детето, 1989г.).

Въпреки красноречивия пример от Финландия, идеята да се изследва мнението на учениците в контекста на една предстояща реформа продължава да бъде екзотична. Гласът на децата и младежите обичайно се подценява. (O'Neil, K., 2018:145) В много страни предложените проекти за реформи се подлагат на обществено обсъждане от възрастните, но не и от децата/учениците. Те са липсващият съучастник в образователните промените.<sup>1</sup>

За съжаление, в нашето проучване на очакванията и удовлетвореността от образованието също отсъстват учениците, въпреки осъзнаването на първостепенната им роля във всяка една промяна. Съобразихме се с конюнктурната ситуация на недоверие сред училищните ръководства да се проучва мнението на учениците. Фалшивите новини в обществото и внушаваните от тях страхове от евентуално увеличаване на правата на децата, бяха достатъчно основание да предположим, че няма да получим обективни резултати.

Ролята на родителите като участници в образованието на децата (според Закона за предучилищното и училищно образование, 2015г.) също е подценена. Участието на родителите в образователните реформи, включително в мониторинга и оценяването на образованието, е проблематично не само за България.

В много случаи родителите, индивидуално или организирано (например чрез различни обществени съвети, НПО и др.), като пряко заинтересована страна от качеството на образованието на децата си, се допускат до обсъждане, но на вече създадените проекти за реформи. По този повод, изследователи от три университета<sup>2</sup> констатират, че в повечето реформаторски политики отсъствието на родителите е изненадващо. Въпреки, че от няколко десетилетия в развитите страни се правят опити за децентрализация и предоставяне на повече правомощия на родителите, като цяло потенциалът на родителите рядко придобива организирана сила в политиката на реформи. (Bruns, V., Macdonald, I., Schneider, V., 2019) Към този извод, посочените автори прибавят и констатацията, че академичните изследователи до голяма степен са оставили празнина в базата знания, необходими на реформаторите за разработването на по-ефективни стратегии. (Bruns, V., Macdonald, I., Schneider, V., 2019: 36)

### **В ножицата между очаквания и удовлетвореност от училищното образование**

У нас, шест години след влизане в сила на новия закон за образование, отсъстват представителни изследвания, които имат за цел да установят как учители и родители оценяват образователната реалност. Вероятно поради това, че този срок не е дълъг и не се очаква очертаване на ясни тенденции. Все пак, едно актуално изследване показва, че „проблемите на образователната система на България не са напълно идентифицирани и задълбочено анализирани, и негативните последици от това се задълбочават.“ (Христова, А., и др., 2019: 1) Този извод е смущаващ от гледна точка на това, че новият закон за предучилищно и училищно образование е създаден, за да отговори на вече идентифицирани проблеми.

В предстоящия анализ изхождаме от позицията, че с промените, реформите и иновациите в социалните системи се търсят и предлагат решения, политики за удовлетворяване на обществено осъзнати нужди. Процесът на осъзнаване на нуждите и идентифициране на проблемите среща различни по произход бариери: сблъсък с противоречия, предразсъдъци и нагласи; борба за надмощие и власт, която често пъти фалшиво е облечена в мантията на отстояване на човешки права. Всяка дискусия за промяна и всеки план за промяна в образованието неизбежно преминава през логиката *нужди – очаквания – ценности – права*. Това прави осъзнаването на нуждите и планирането на стратегии за промяна в образователната система една от най-сложните задачи в обществото. Едва ли има социална сфера, каквато е

<sup>1</sup> Докато дописвахме тази статия се появи съобщение от Министерство на образованието и науката, че то възнамерява да проучи мнението на ученици и родители по отношение на учебното съдържание (февруари, 2022г.).

<sup>2</sup> Center for Global Development and Georgetown University, United States; Kennedy School of Government, Harvard University, United States; Department of Political Science, MIT, United States.

образованието и възпитанието на децата, в която да има повече неосъзнато вплетени отношения на власт, предразсъдъци и митове, представяни за традиционни достойнства и постижения в името на благополучието на децата.

В ножицата между очаквания и удовлетвореност на учители и родители от училищното образование могат да се очертаят повече или по-малко ясно контурите на досегашни сбъднати и несбъднати очаквания, както и основни нужди и претенции, с които са свързани очакванията за бъдещи промени. Там някъде, в обширните полетата на очакванията и удовлетвореността, могат да се открият и пресечните точки между двете страни – учители и родители, семейство и училище. Това са точките, за които може да се предполага, че двете общности лесно ще постигат съгласие и единодействие. Защото промените могат да бъдат предизвикани не само от съществуващите противоречия между очаквания и реалност, но и от съществуващото съгласие между участниците (учители и родители) в образователния процес. Но дали промените непременно ще бележат развитие, прогрес и иновации?

Последното десетилетие като че ли предложи достатъчно примери за регресивни промени. При това не само на локално равнище. В търсене на най-прякото и ефективно удовлетворяване на непосредствените нужди, съществува риск да подминем истинския проблем за целите и ценностната същност на образованието. Прагматичната нагласа на обществата да отговорят на пазара и конкуренцията, икономическото измерение на личния успех, ни поставят в ситуация да мислим „безценностно“ за образованието и да поставяме под съмнение общите ни права, заради търсенето на бързи промени и „безспорен“ просперитет.

Ако се вглеждаме в резултатите от международните оценявания на образователните системи с идеята да търсим доказателства за необходимостта от увеличаване на същите мерки, които сме предприемали до сега, може да не достигнем до същността на проблемите.

По отношение на посоката на образователните промени и реформи все по-единно се чуват гласове на несъгласие с основни характеристики на образованието, свързани с предназначението му и начините за неговото осъществяване.<sup>3</sup> Защото, по думите на изследователя на Финландското образование P.Sahlberg, ако основният двигател на усъвършенстването на училището е повишаването на производителността, това може да застраши моралната цел на образованието. (Sahlberg, P., 2011:13) Според него, проучванията на PISA като цяло разкриват, че образователните политики, които се основават на идеала за равни образователни възможности, довеждат учителите до ядрото на образователната промяна и това влияе положително върху качеството на образователните системи (Sahlberg, P., 2011: 12). И по този начин доказват, че съществени положителни промени и иновации има там, където образователните политики се основават на ценности и права, утвърждаващи равни образователни възможности.

#### **Очаквания и удовлетвореност на родители и учители от училищното образование**

Екип на Шуменски университет (ДИКПО - Варна) проведе проучване<sup>4</sup> сред учители и родители за техните очаквания и удовлетвореност от училищното образование. То бе извършено с помощта на анкетни карти (една за родители и една за учители), които съдържат отворени въпроси, както и въпроси, изискващи отговори чрез оценъчни скали. При създаването на анкетните карти беше поставено изискването съдържанието на въпросите за родители и за учители да е еквивалентно, което да позволява съпоставяне, анализ и коментар на получените отговори.

Въпросите от анкетната карта се отнасят до следните области: очаквания и удовлетвореност по отношение на качеството на обучение и професионално-педагогическите

<sup>3</sup> Виж например: Freire, P., 2016; Робинсън, К. и Л. Ароника, 2017; Хехт, Я., 2013; Розенберг М., 2009.

<sup>4</sup> Проучването се проведе във връзка с изпълнението на вътрешно университетски проект: „Очаквания и удовлетвореност на участниците в образователния процес“.

умения на учителите; очаквания за промени в училище; очаквания и удовлетвореност по отношение на взаимодействието между учители и родители; очаквания и удовлетвореност по отношение на съществуващите права в училищната общност; нагласи за възприемане на училището като добро място за участниците в училищната общност.

Наличието на отворени въпроси в анкетните карти дава възможност да се извърши контент-анализ на получените отговори, за да се очертаят съществуващите тенденции в отношението на учители и родители към различни страни от образователната реалност.

Анкетното проучване обхваща 146 родители и 198 учители от 17 училища, избрани на случаен принцип. Извадката няма претенция за представителност.

Разпределението на получените анкетни карти по видове училища е следното: 55% са получени от учители и родители на ученици, обучавани в началния етап на основната образователна степен; 35% са получени от учители и родители на ученици, обучавани в прогимназиален етап (5-7 клас) и 10% - от учители и родители на ученици от първи гимназиален етап (9-10 клас).

Анкетните карти са получени от различни по големина населени места: 54% от всички анкетни карти са от областни градове; 39% са от необластни градове и 7% са от села.

В рамките на проучването бяха проведени и 4 фокус-групи с учители (общ брой на участниците: 41) и 4 фокус-групи с родители (общ брой на участниците: 33), на които бяха поставени въпроси от областите на проучване в анкетните карти.

Тук ще бъдат представени част от резултатите, като се има предвид, че те не отразяват периода, в който училищата работеха в условията на пандемия.

### **1) В каква степен, според учители и родители, училището подкрепя развитието на учениците в основните области на компетентност?**

Родители и учители от едни и същи училища бяха помолени да отразят в анкетните карти степента на своята удовлетвореност от подкрепата, която получават учениците в училище за всяка от следните области на компетентност:

1. Български език и литература;
2. Математически науки;
3. Чужди езици;
4. Дигитална компетентност (информатика; информационни, компютърни технологии и компютърно моделиране);
5. Природни науки (човекът и природата; физика и астрономия, химия и опазване на околната среда, биология и здравно образование, технологии и предприемачество);
6. Социални науки (околен свят; човекът и обществото; история и цивилизации, география и икономика, философия, гражданско образование);
7. Изкуства (изобразително изкуство, музика);
8. Физическа култура и спорт;
9. Умения за учене, критично мислене и творчество;
10. Социални умения: общуване, изразяване на чувства, разрешаване на конфликти, работа в екип и др.;
11. Личностни умения: самопознание; самоконтрол; справяне с личностни проблеми и проблеми на възрастта (любов, приятелство, загуби, разочарования, раздели); справяне със стреса; позитивно самовъзприемане; увереност в себе си; планиране на бъдещето; поставяне на цели за собственото развитие и кариера; избор на работа и професия и др.;
12. Умения за предпазване от рисков поведение (ХИВ и полово предавани инфекции; наркомания, алкохол, тютюнопушене, агресивност; сексуална експлоатация; трафик, хазарт); умения за отстояване на натиск и справяне със ситуации, които въвличат в риск и др.;

13. Умения за опазване на околната среда и екологосъобразен живот, умения за водене на здравословен начин на живот (хранене, спазване на режим и др.);

14. Интеркултурна компетентност: умения за разбиране на различията между хората (расови, етнически, социо-културни, психически, физически, религиозни и др.); умения за подкрепа на хора в неравностойно социално положение;

15. Гражданска компетентност: отстояване на ценности и права, разпознаване на дискриминационно поведение и защита от дискриминация (сексуална, религиозна, етническа и др.);

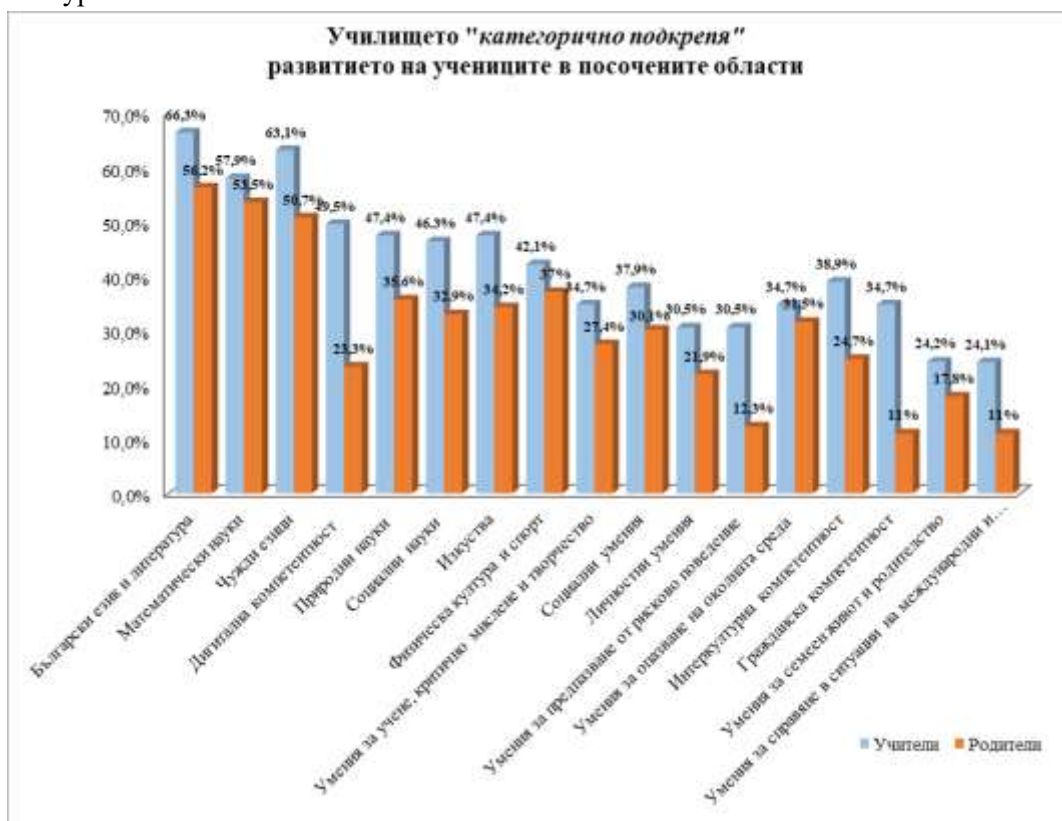
16. Умения за семеен живот и родителство; възпитание и грижи за деца; равностойно партньорство в семейството; управление на семейния бюджет;

17. Умения за справяне в ситуации на международни и национални кризи (политически, финансови, военни, бежански), природни бедствия и аварии, катаклизми.

Посредством матрицата на Ноел-Левиц анкетираните имаха възможност да оценят степента, в която училището е успяло, според тях, да подкрепи учениците в овладяването на посочените области на компетентност. За улеснение и еднозначност в разбирането на областите на компетентност, някои от тях, като например: „Социални науки“, „Гражданска компетентност“, „Интеркултурна компетентност“ бяха представени с поясняващ текст.

Фигура №1 представя какъв процент от групата на учителите (n=198) и групата на родителите (n=146) оценяват, че училището *категорично подкрепя* развитието на учениците за всяка една област на компетентност.

Фигура №1



Най-висок дял (над 50%) от запитаните учители и родители са отговорили, че училището *категорично подкрепя* учениците в областите на компетентност: „Български език и литература“ (учители: 66.3%; родители: 56.2%); „Математически науки“ (учители: 57.9%; родители: 53.5%); „Чужди езици“ (учители: 63.1%; родители: 50.7%).

Между 40% и 50% от учителите и между 20% и 40% от родителите посочват, че училището **категорично подкрепя** учениците в областите: „Дигитална компетентност“ (учители: 49.5%; родители: 23.3%); „Природни науки“ (учители: 47.4%; родители: 35.6%); „Социални науки“ (учители: 46.3%; родители: 32.9%); „Изкуства“ (учители: 47.4%; родители: 34.2%); „Физическа култура и спорт“ (учители: 42.1%; родители: 37%).

Най-ниско одобрение получават следните области: „Умения за учене, критично мислене и творчество“ (учители: 34.7%; родители: 27.4%); „Социални умения“ (учители: 37.9%; родители: 30.1%); „Личностни умения“ (учители: 30.5%; родители: 21.9%); „Умения за предпазване от рисково поведение“ (учители: 30.5%; родители: 12.3%); „Умения за опазване на околната среда“ (учители: 34.7%; родители: 31.5%); „Интеркултурна компетентност“ (учители: 38.9%; родители: 24.7%); „Гражданска компетентност“ (учители: 34.7%; родители: 11%); „Умения за семеен живот и родителство“ (учители: 24.2%; родители: 17.8%); „Умения за справяне в ситуации на международни и национални кризи“ (учители: 24.1%; родители: 11%).

Най-висока е удовлетвореността на учители и родители по отношение на областите на компетентност: „Български език и литература“; „Математически науки“; „Чужди езици“. Те са най-пряко свързани с успеха на учениците на външното оценяване, матурите и кандидатстудентските изпити.

В средните равнища на удовлетвореност на учителите (между 40% и 50%) попадат областите на компетентност, които са представени чрез всички останали учебни дисциплини. На по-ниски равнища (под 40% - за учителите и родителите) е отредено мястото на области на компетентност, чиито интегритет надхвърля съществуващите учебни дисциплини: „Умения за учене, критично мислене и творчество“; „Социални умения“; „Личностни умения“; „Умения за предпазване от рисково поведение“; „Умения за опазване на околната среда“; „Интеркултурна компетентност“; „Гражданска компетентност“; „Умения за семеен живот и родителство“; „Умения за справяне в ситуации на международни и национални кризи“. Тяхното подреждане в резултатите по степен на удовлетвореност следва представеността им в образователното съдържание, което възприемаме като показател за обективност на получените данни.

Прави впечатление минималната разлика в удовлетвореността на учители и родители по отношение на показателя **категорична подкрепа** на училището за областта „Математически науки“ (само 4%). По отношение на областта „Български език и литература“ тя е по-голяма (10%). Тази разлика се обяснява от родители, участващи във фокус-групите, със заниженото равнище на подготовка на учениците по тази дисциплина. Изказват се също и съмнения за адекватно равнище на професионализъм на учителите. При интерпретацията на тези данни може да се има предвид, че равнището на знания по български език е по-лесно забележимо за родителите, отколкото знанията на учениците по други дисциплини. Това е особено валидно по отношение на обучението на учениците в началните класове.

Както се вижда от Фигура №1, в много случаи удовлетвореността на родителите по показателя **категорична подкрепа** следва кривата на удовлетвореността на учителите, но винаги е в по-ниска степен.

Най-големи са различията между удовлетвореността на учители и родители по отношение на областите: „Дигитална компетентност“; „Гражданска компетентност“; „Умения за предпазване от рисково поведение“; „Интеркултурна компетентност“.

Чувствителното различие в удовлетвореността на учители и родители може да се обясни както с по-големите очаквания на родителите, така и със завишената оценка на учителите, която може да се дължи на сложно преплетени причини: социална желателност; оценка на конкретни факти и обстоятелства, които в момента имат значение за цялото училище, според интервюираните. Има известни различия и в предмета на оценяване между родители и учители. Докато родителят оценява равнището на подкрепа, което неговото дете получава от училището и вероятно има предвид конкретен учител и конкретно обучение по съответната учебна

дисциплина, то за учителите тази оценка би могла да бъде обобщаваща за цялото училище (всички учители по учебната дисциплина) или е свързана с определена самооценка. Тези различия в предметите на оценяване би трябвало да се имат предвид като ограничение на изследването, но същевременно да не се пропуска фактът, че оценяването, независимо от това на каква аргументация се основава, е акт на отношение, което в действителност ни интересува.

Би могло да се предположи, че по-високите очаквания на родителите към училището са резултат от постигнатия успех на техните деца, от осъзнаването на образователните им потребности и дефицити.

Може да се предположи също, че учителите имат съвкупно завишена оценка по отношение на подкрепата на училището за посочените области, тъй като не всеки един от анкетираните е специалист по оценяваните области. Освен това, докато резултатите в областите „Български език и литература“, „Математически науки“, „Чужди езици“ са по-видими (годишни, срочни оценки, оценки от външното оценяване, олимпиади и др.), то по отношение на другите области на компетентност те разполагат с по-малко информация за резултатите от учебната дейност на учениците и нямат това помощно средство за формирането на мнение.

В проведените фокус-групи разликата в степента на удовлетвореност между родители и учители се коментира преди всичко от гледна точка на техните различни ролеви позиции по отношение на продукта „образование“, както и от гледна точка на нарасналите очаквания на родителите по отношение на „дефицит на възпитание в училище“ (изказване на участник във фокус-група).

Областите на компетентност: „Гражданска компетентност“, „Умения за предпазване от рисковото поведение“, „Интеркултурна компетентност“ най-пряко са свързани с работата за утвърждаване на модели на поведение, основани на права, разбирателство и превенция на рисковото поведение. Това съдържание стои в основата на поостарялото и не винаги разбираемо понятие „възпитателна работа“ в училище. На фона на дискусиите в обществото, какво трябва и какво не трябва да се прави в училище и подмяната на теми<sup>5</sup>, не може да не отчетем ниската степен на удовлетвореност на родителите точно по отношение на тези области, които до голяма степен се превърнаха в зони - табу на училищата.

Най-малко различия в степента на удовлетвореност между учители и родители се отчитат по отношение на областите: „Умения за опазване на околната среда“, „Математически науки“, „Физическа култура и спорт“, „Умения за семеен живот и родителство“, „Умения за учене, критично мислене и творчество“, „Социални умения“, „Личностни умения“. Може да се приеме, че по отношение на тези области, в които няма големи различия и същевременно няма висока удовлетвореност, съществува единомислие.

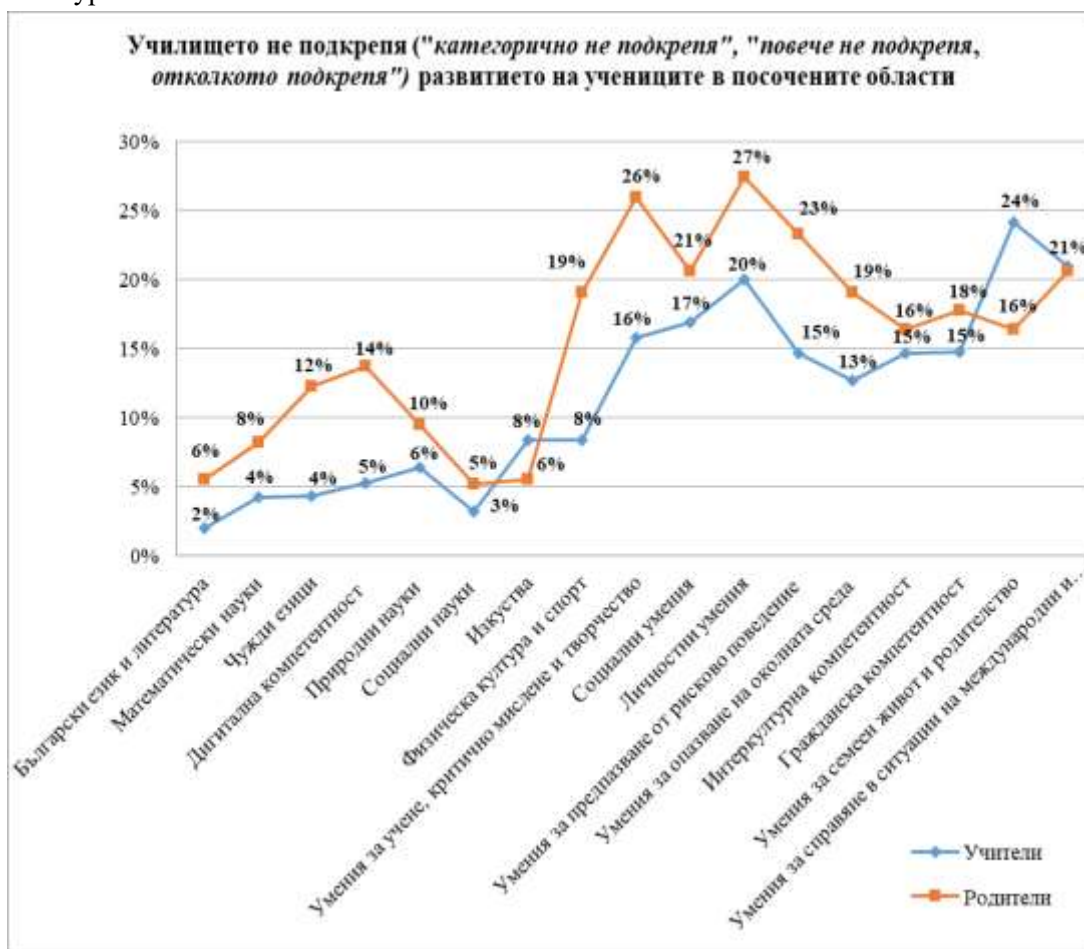
Допълнителен поглед към очертаната картина ни дават обобщените резултати по скалата за негативно оценяване. (виж: Фигура №2)

---

<sup>5</sup> Например, страхът от джандър-образованието подмени дискусиата за необходимостта от сексуалното образование в училище; а темата за патриотичното възпитание подмени темата за езика на омразата в училище.



Фигура №2



От диаграмата се вижда, че двете криви на негативно оценяване на учители и родители до голяма степен са подобни. Най-малки различия се наблюдават в областите: „Български език и литература“; „Математически науки“; „Природни науки“; „Социални науки“, считани за основа на общата образованост, както и по отношение на областта „Изкуства“. Различията нарастват по отношение на областите на компетентност, които можем да отнесем към цялостното личностно развитие на учениците, включително спорта и физическата култура.

Таблица №1 представя в низходящ ред областите на компетентност, които училището не подкрепя („категорично не подкрепя“, „повече не подкрепя, отколкото подкрепя“), според оценките на учители и родители.

Таблица №1

№	Училището не подкрепя („категорично не подкрепя“, „повече не подкрепя, отколкото подкрепя“) развитието на учениците в следните области:			
	Според учителите	%	Според родителите	%
1	Умения за семеен живот и родителство;	24%	Личностни умения;	27%
2	Умения за справяне в ситуации на международни и национални кризи;	21%	Умения за учене, критично мислене и творчество;	26%
3	Личностни умения;	20%	Умения за предпазване от рисково поведение;	23%
4	Социални умения;	17%	Социални умения;	21%
5	Умения за учене, критично мислене и творчество;	16%	Умения за справяне в ситуации на международни и национални кризи;	21%
6	Гражданска компетентност;	15%	Физическа култура и спорт; Умения за опазване на околната среда и екологосъобразен живот, умения за	19%

			водене на здравословен начин на живот;	
7	Умения за предпазване от рисково поведение; Интеркултурна компетентност;	15%	Гражданска компетентност;	18%
8	Умения за опазване на околната среда и екологосъобразен живот, умения за водене на здравословен начин на живот;	13%	Интеркултурна компетентност; Умения за семеен живот и родителство;	16%
9	Изкуства; Физическа култура и спорт;	8%	Дигитална компетентност;	14%
10	Природни науки;	6%	Чужди езици;	12%
11	Дигитална компетентност;	5%	Природни науки;	10%
12	Чужди езици;	4%	Математически науки;	8%
13	Математически науки;	4%	Български език и литература; Изкуства;	6%
14	Социални науки;	3%	Социални науки.	5%
15	Български език и литература.	2%		

От таблицата се вижда, че първите 8 места на негативни оценки на учителите се заемат от тези области на компетентност, които са свързани с интегративни групи умения, а не с конкретни учебни дисциплини. Тези области откриваме и в негативните оценки на родителите, но подреждането изглежда по друг начин. Прави впечатление, че в първата осмица на областите, получили негативно оценяване от родителите, е областта „Физическа култура и спорт“.

Спрямо всички области на оценяване родителите са по-критични (с по-висок относителен дял на негативните оценки) в сравнение с учителите. По отношение на областите „Български език и литература“ и „Математически науки“, които се свързват най-директно с разбиранията за образование, както и по отношение на останалите академични дисциплини, негативните оценки на учители и родители представляват най-малък дял в сравнение с останалите области на компетентност. И двете изследвани групи (учители и родители) оценяват най-негативно способността на училището да подкрепя уменията на учениците, които са най-тясно свързани с тяхното личностно и социално развитие, отстояване на ценности и права.

Въпреки че сред учителите и родителите съществува мнението, че училището не е място за възпитание (и част от родителите имат съпротиви по отношение на обучението по значими за развитието на личността теми), факт е, че около ¼ от учителите и ¼ от родителите в това изследване негативно оценяват способността на училището да подкрепя учениците в областите, които бихме могли да отнесем към съдържание, покриващо понятието „възпитание“ или „възпитателна работа“. Правим този извод, отчитайки факта, че ежедневното разбиране за възпитателна работа е аморфно, общо, свързано с дисциплиниране и др., но винаги се свързва и с придобиване на практически умения, ценности, спазване на правила.

Родители и учители оценяват негативно способността на училището да подкрепя развитието на учениците по отношение на областта „Умения за учене, критично мислене и творчество“, която присъства на второ място в обобщеното ранжиране на родителските отговори и на пето място – в отговорите на учителите. Неудовлетвореността на родителите (26%) по отношение на тази област на компетентност е по-висока от тази на учителите (16%).

Заслужава внимание и областта „Изкуства“, която традиционно се подценява в масовите представи за модела на образование. (Робинсън, К., 2014: 63-66) Може да се предположи, че ниският дял на негативни оценки спрямо областта „Изкуства“ се дължи на невисоките претенции на родители и учители по отношение на тази област. Учителите имат малко по-висок дял на негативно оценяване в сравнение с това на родителите. Обратното е по отношение на областта „Физическа култура и спорт“. Родителите в много по-голяма степен (19%) оценяват

негативно ролята на училището за развитието на децата в областта „Физическа култура и спорт“, отколкото учителите (8%).

Най-висока неудовлетвореност се показва към две области на компетентност, които обективно отсъстват в училищното образование. Това са областите: „Умения за справяне в ситуации на международни и национални кризи“<sup>6</sup>; „Умения за семеен живот и родителство“. Обучението за овладяване на тези групи умения, ако го има, се случва инцидентно.

## 2) Какво трябва да се промени, за да отговори училището по-добре на нуждите на учениците?

На този въпрос учители и родители бяха помолени да дадат свободни отговори, без да има ограничения в броя на техните предложения. В резултат на анализа на всички отговори съдържателно са обособени няколко групи предложения.

Фигура №3



Най-голямата група предложения на учители и родители се отнася до необходимостта от **промени в образователното съдържание и целите на обучение**. Промените, които желаят учители и родители, са за намаляване на академичната тежест на учебните програми, по-голяма достъпност на учебното съдържание (включително учебниците) и актуализиране на целите на обучение. Този резултат е очакван, доколкото образователното съдържание и интегрираните в него цели (зададени на по-конкретно равнище чрез държавните образователни стандарти) са реалност, която се простира между учители, ученици и родители, и по отношение на нея се изграждат връзки на зависимост между участниците в училищната общност. Образователното съдържание е своеобразен изпитателен полигон за готовността, способността, уменията на учители, ученици, и дори за родителите. Проблемът за промяната на образователното съдържание и цели може би нямаше да бъде поставен на първо място, ако той не се свързваше с оценяването. Защото обучението в нашите училища е базирано на оценяването на учениците като основен механизъм за управление на тяхната учебна мотивация и цялостно поведение. Оценяването в училище косвено засяга и останалите участници – учителите и родителите. На практика, поради очакванията на родителите за по-високи оценки, образователното съдържание се превръща в конфликтна точка, не само заради неговата недостъпност, но и заради това, че то задава критериите за оценяване и става залог за бъдещето на всяко дете.

<sup>6</sup> Изследването е проведено преди периода на пандемичната криза, предизвикана от COVID-19.

Резултатите от изследването показват, че родителите и учителите осъзнават необходимостта от промяна в образователното съдържание. Темата има потенциал да се превърне в двигател за промяна.

Следващите по големина групи предложения на учителите и родителите са обособени съдържателно като: *промени в организацията на училището* и *промени в материално-техническа база*. По отношение на тях също се установяват сходни по големина дялове в отговорите на учители и родители.

Предложенията, които се отнасят до *промени в организацията на училището*, включват широк диапазон: от установяване на едносменен режим на организация на училищата и големи възможности за отдых на учениците до по-добро профилиране на училищата и предложения за законови промени в системата на образование. Анализът на тези предложения се затруднява от разнородния им характер, но всички те са насочени към това как трудът на учители и ученици да бъде по-лек, приятен и резултатен.

Предложенията за *промени в материално-техническа база* се отнасят до материалната среда: класни стаи, тоалетни, приспособления за трудно подвижни деца, зали за спорт, дворно място, спортни съоръжения, компютърна техника и др.

На следващо място са предложенията на анкетираните, които се отнасят до желани от тях промени в *процеса на обучение*. Учителите и родителите предлагат обучението да включва повече разнообразни възможности (форми, методи, средства) за учене. Според тях трябва да се повиши мотивацията на учениците, да се подобри интерактивността в обучението и да се даде повече свобода на учителите в прилагането на форми и методи на обучение.

Най-малък дял представляват предложенията на учители и родители за *подобряване на дисциплината в училище* (2% от отговорите на учителите и 8% от отговорите на родителите), а също и отговорите, които се отнасят до *подобряване на взаимодействието между учителите и родителите* (4% от отговорите на учителите и 4% от отговорите на родителите). Допускаме, че малкият дял на предложенията, свързани с подобряване на дисциплината и взаимодействието между учители и родители, се дължи на съдържанието на въпроса.

### 3) Има ли място за повече права в училище?

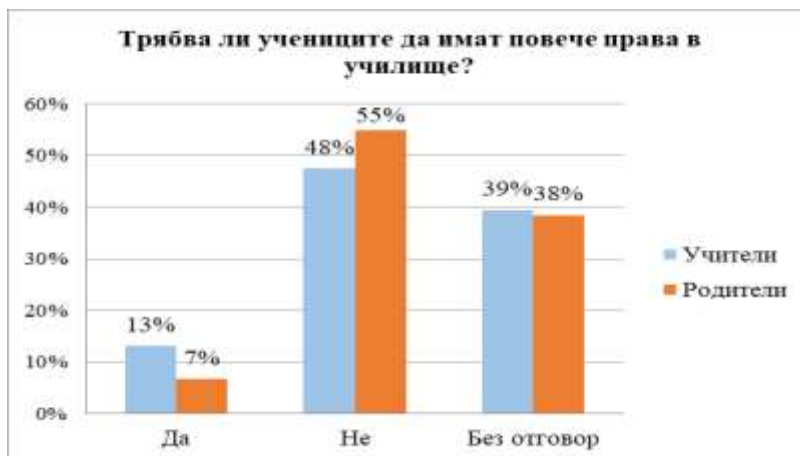
Идентифицирането (самозаявяването) на нужди е входната врата към възможностите да се договорят отношения, които да гарантират права и отговорности, закрепени с правила за дължимо поведение. Накратко, в това се състои генезисът на правото: като постигане на договореност за носене на отговорност, гарантираща удовлетворяване на нужди (потребности). В логиката на изследването за свързаност между *нужди, права и ценности*, помолихме учителите и родителите да отговорят на въпроса дали участниците в образователния процес (ученици, учители и родители) трябва да имат повече права. При утвърдителен отговор изискването беше да се посочат тези права. Респондентите имаха възможност да отговорят свободно и в обем, желан от тях.

Темата за правата се оказа трудна. Нагласите за възприемане на правата като привилегия, като борба за упражняване на власт (между деца и възрастни, между учители и родители), в крайна сметка измества дискусията за това от какво имат нужда образоващите се деца, техните родители и учители, и как тези нужди биха могли да бъдат защитени чрез договореността на правото. Със своеобразното непризнаване (или бягство от същността) на правата се напуска и територията на възможния диалог за ценностите. Защото ценностите са там, където действат правата.

### Трябва ли учениците да имат повече права?

Само за 13% от учителите и 7% от родителите учениците се нуждаят от повече права в училище, докато 48% от учителите и 55% от родителите посочват, че учениците не се нуждаят от повече права. Неотговорилите са съответно 39% и 38% от запитаните учители и родители.

Фигура №4



Учителите в по-голяма степен утвърждават, че учениците имат нужда от повече права, в сравнение с родителите. Макар и малка да изглежда разликата в проценти, приблизително два пъти повече учители, отколкото родители, отговорят утвърдително на въпроса. Същевременно, повече родители защитават тезата, че учениците нямат нужда от повече права в училище. Обяснение на този факт можем да потърсим в обстоятелството, че учителите познават „отвътре“ системата и като професионалисти възприемат въпроса за правата на учениците от по-добре информирана позиция.

Контент-анализът на получените от учителите отговори, в които се утвърждава необходимостта учениците да имат повече права в училище, показва, че най-голяма част от тях се отнасят до непосредственото *участие на учениците в образователния процес*. Те представляват около 70% от отговорите. Учителите посочват, че учениците трябва да имат повече възможности да избират форми, методи, дейности, учебно съдържание и ресурси. Очертаната посока на повишена изборност в училище съответства на правото на детето за участие, възприето като един от основните принципи в Конвенцията за правата на детето (ООН, 1989г.) и същевременно е свързано със съвременни професионални разбирания (теории) за активност и самостоятелност в обучението на децата.

Друг близък контекст, който обособихме в 15% от отговорите на учителите, е правото на учениците да *изразяват мнение* (което също има своя еквивалент в Конвенцията за правата на детето). Около 15% от анкетираните дават предложения, които съдържателно попадат в полето на *правото на участие в организацията и управлението на училището*. На практика, всички предложения на учителите за права, които са идентифицирани като дефицитни в училище, са свързани с правото на мнение и правото на участие.

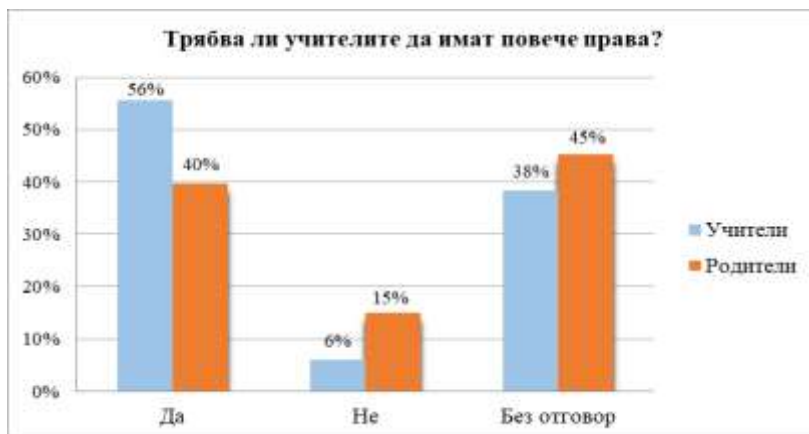
Родителите, подобно на учителите, поставят акцент върху *правото на детето да изразява мнение* (около 80% от отговорите). В техните отговори могат да се обособят още три групи: *право на образование* (20%); *право на отдих и игри* (20%); *право на достойно отношение* (20%).

Много по-различно са представени отговорите на учители и родители по отношение на правата на учителите.

### Трябва ли учителите да имат повече права?

Двете изследвани страни – учители и родители се застъпват, че учителите трябва да имат повече права в училище. Това изискване присъства в отговорите на 56% от учителите и на 40% от родителите (виж: Фигура №5). Учителите не трябва да имат повече права в училище, според 6% от учителите и 15% от родителите. Отново значителна част от двете изследвани групи не са отговорили на въпроса. Процентната разлика, според нас, и този път показва в по-голяма степен съгласие и сходство в позициите на учители и родители.

Фигура №5



В предложенията на учителите за повече права се поставя основен акцент на възможността учителите да налагат **дисциплинарни мерки** (наказания) на учениците (в някои случаи и на родителите). Тази група отговори представляват една трета от всички отговори на учителите.

Права, свързани с по-голяма **професионална свобода и самостоятелност във вземането на решения** присъстват в 38% от отговорите на учителите.

Група отговори се отнасят до **взаимодействието между учители и родители** (10%).

По-малък е дялът на отговорите, които се отнасят до права, свързани с отношението (уважението) към учителската професия, синдикални права и права за участие в управлението на училището.

По-отношение на най-голямата група отговори, свързани с отстояването на **професионална свобода и самостоятелност във вземането на решения**, могат да се диференцират две подгрупи: предложения, в които присъстват изисквания за **повече професионално творчество** чрез намаляване на централизма в образованието. Тази възможност изисква условия за индивидуална и екипна свобода. В друга, по-малка група, са предложенията, в които професионалната свобода се свързва с упражняването на педагогически дейности, които, според отговарящите, не би трябвало да бъдат контролирани, подчинени на стандарти и оценявани от „външни за системата лица“. Интересно е, че като „външни лица“ се посочват: родители, ученици, администрация, експерти. Тук акцентът се поставя на „свободата“ на учителя да контролира по свои критерии и съобразно свои мерки взаимодействията си с ученици и родители.

В отговорите на родителите по отношение на правата на учителите също може да се обособи най-голяма група. Тя впечатляващо съвпада с тази на самите учители, а именно: **по-голяма професионална свобода и самостоятелност във вземането на решения от учителите**.

В 3% от отговорите на родителите присъства правото на учителите да участват в управлението на училището.

Родителите, подобно на учителите искат по-голяма професионална свобода за учителите, но повече от учителите се изказват за прилагане на дисциплинарни мерки и наказания.

### Трябва ли родителите да имат повече права в училище?

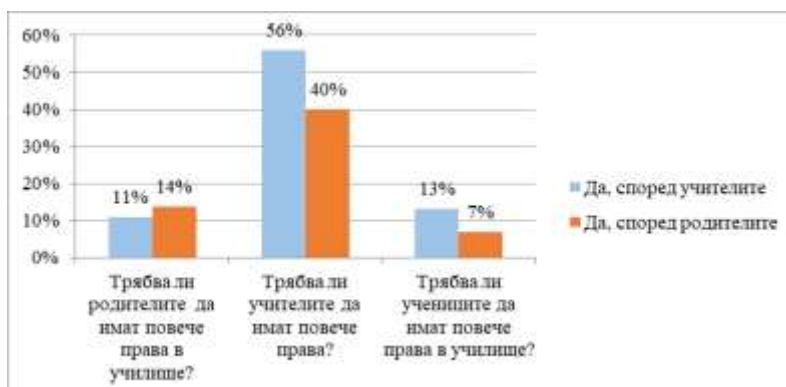
Както се вижда от Фигура №6, само 11% от учителите и 14% от родители отговарят, че родителите трябва да имат повече права в училище. Двете групи по аналогичен начин са изразили отрицание по отношение на възможността родителите да практикуват повече права. Отново, значителна част са неотговорилите - 44% от учителите и 34% от родителите.

Фигура №6



Фигура №7 представя в обобщен вид разпределението на отговорите на изследваните учители и родители по трите поставени въпроса за правата на участниците в образователния процес. Както се вижда, най-голямо съгласие между двете групи изследвани има по отношение на необходимостта от повече права за учителите.

Фигура №7



Разделителната линия по отношение на правата в училище преминава през нагласите на учители и родители, като се утвърждават правата на тези, които предоставят услугата образование. На получаващите услугата образование (ученици и родители) голяма част от изследваните родители и учители не отреждат роля, която да се нуждае от повече права в училище. Всъщност, представата за образоването като за услуга, която се предоставя от държавата и учителите на децата и техните родители, е разделителната линия между две групи учители и родители. Едната група не вижда необходимост училището да бъде място за практикуване на повече права, а другата, значително по-малка група, е на противоположното мнение. Първата група предпочита да вижда институционалните характеристики на училището.

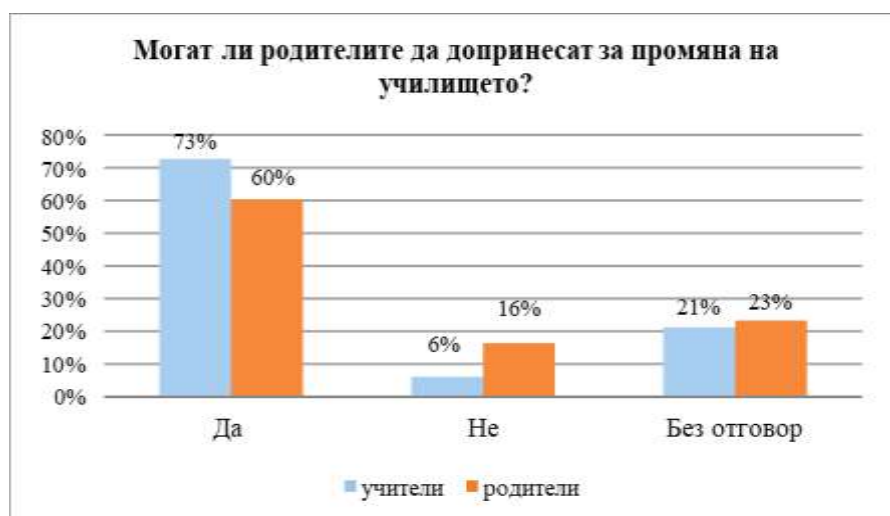
Втората група може да се предполага, че включва родители и учители, които предпочитат да видят на преден план общностните характеристики на училището.

Повече от половината изследвани учители споделят, че техните права в училище не са достатъчни. Резултатите показват, че в това отношение те имат подкрепата и съгласието на 40% от родителите.

Значителна част от изследваните учители и родители (около 50%) не споделят, че родителите имат нужда от повече права, трудно дефинират липсващи такива и не отреждат на родителите активна роля в този процес, който от известно време в българското образование се означава като процес на приобщаване. Още информация по темата ни дават отговорите на следващия въпрос.

#### 4) Могат ли родителите да допринесат за промяна на училището? Как?

Фигура №8



Както се вижда от Фигура №8, голяма част от запитаните учители и родители отговарят утвърдително на въпроса. На това количествено равнище на разглеждане на получените резултати интерпретацията им би била обнадеждаваща, доколкото и двете страни приемат за нормално, че родителите могат да участват в промените на училището. Под повърхността на простото утвърждаване на ролята на родителя в промените на училището се откриват обаче не толкова еднозначни тенденции.

#### Какво показва анализът на отговорите на учителите?

В около 50% от всички отговори на учителите, в които се посочва, че родителите могат да допринесат за промяна на училището, се съдържат съвети към тях, как да променят поведението си спрямо децата, учителите и училището. С други думи, тази група отговори са фокусирани не към това какво биха направили родителите за промяна на училището, а към промяна на самите родители. За илюстрация ще дадем отговори на учители:

Въпрос: Могат ли родителите да допринесат за промяна на училището? Как?

„Да, разбира се. Най-малко да възпитават и контролират вкъщи децата си.“

„Достатъчно е да имат вяра в нас за възпитанието на децата им и да показват необходимото уважение.“

„Да спрат с тъпкането на учителския авторитет!“



В около 25% от отговорите на учителите присъстват идеи за това по какъв начин родителите могат да имат принос в промяната на училището. Това са предложения, които най-често се свеждат до включването на родителите в дейности на училището, проява на по-голяма активност, приобщаване и др. Техният общ контекст е, че родителите трябва да бъдат по-активни, но в рамките, условията, дейностите, които са инициирани от училището. Това са идеи и пожелания, които обикновено отреждат ролята на родителя на активен гост в училище. Предложенията, според които родителите са активна и равнопоставена страна са по-скоро инцидентни, и формулирани предимно като пожелания.

Учителите, които категорично не допускат, че родителите могат да допринесат за промяна на училището, представляват 6% от всички запитани учители.

Като цяло съдържанието на отговорите на учителите, макар и с малък процент на отрицание и с висок дял на утвърждаване, може да се определи като не особено оптимистично. Може би се дължи на недобър личен опит, резултат от проблеми и конфликти във взаимодействията им с родителите.

Почти незабележим остава един друг аспект в отговорите на учителите, който проличава от следния отговор: *„Струва ми се много трудно родителите да могат да помогнат с нещо, защото за това е необходима законодателна промяна.“*

### **Какво показва анализът на отговорите на родителите?**

В повече от една трета от отговорите на родителите се съдържат предложения и послания за промяна на собственото поведение относно възпитателните им функции в семейството, както и за промяна в отношението към училището. Както вече видяхме, тази група отговори е силно застъпена и от изследваната група учители. Бихме могли да кажем, че претенциите на учителите към родителите са достигнали до родителите и те ги отразяват.

Друга група отговори на родителите е свързана с участието им в дейности на училището с различна степен на активност. В повечето случаи предложените идеи се изчерпват с оказването на съдействие, помощ, подкрепа от страна на родителите, представени на пределно общо равнище като постулати.

По-долу представяме примери за подобно отношение на родителите чрез техни отговори на въпроса: *„Могат ли родителите да допринесат за промяна на училището? Как?“*

*„Да, когато бъдат партньори и съдействат на учителите.“*

*„Родителите да бъдат въвличани в общи дейности с децата и учителите.“*

*„Да са ангажирани с обучението на детето си, а не да чакат учителя да им свърши работата.“*

Конкретните идеи за промени са малко. Най-често се предлага подобряване на материалната среда в училището, както и дейности, които отразяват съществуващи добри практика на взаимодействие между родителите и училището, но не водят до промени, които бихме характеризирали като иновативни.

В отрицателните отговори на родителите проличават две тенденции: промяната не е необходима и промяната не е възможна. Ще ги демонстрираме чрез следните твърдения на родители:

Въпрос: *Могат ли родителите да допринесат за промяна на училището? Как?*

*„Не смятам, че училището към момента има нужда от промяна.“*

*„Родителите могат да помагат, но не и да променят изградени правила.“*

*„По-скоро не. Ръководствата на учебните заведения имат стил и начин на управление, при които наличието на мнение на родителите не се възприема за добър знак. Диалог може и да е налице, но решенията се вземат авторитарно и еднолично за училището и за тяхното участие.“*

Анализът на отговорите на родителите (подобно на посочените тук примери) ни дава основание да отбележим, че повече от получените отговори като че ли остават извън фокуса на въпроса за промяната на училището. Налага се впечатлението, че представата на мнозинството родители за тяхната активност по отношение на училището достига до проблема за взаимодействието им с учителите и не достига до визия, перспектива за желани промени в училището. Тези отговори обаче трябва да ни дадат сигнал, че в същността на промяната на училището стои именно взаимодействието между семейството и училището. Това е своеобразно предусещане, вероятно в зародиш, не напълно изкристализирало, за да бъде формулирано ясно от родителската общност.

### **Изводи**

1) Най-висока е удовлетвореността на родители и учители по отношение на обучението на учениците по учебни дисциплини, определяни като основни в общообразователното съдържание. Това са дисциплините, които обществото е валидизирало като най-важни за успеха на учениците, и по които се държат ключови за тяхната реализация изпити.

Малка е разликата между равнището на удовлетвореност на родители и учители по отношение на подкрепата, която оказва училището в овладяването на свързаните с тези учебни дисциплини области на компетентност. Този факт показва известно единомислие между двете общности за качеството на обучение по „основните“ общообразователни дисциплини. Разбира се, този извод, не можем да отнесем към всеки отделен случай. Напрежение обаче има сред групи родители и ученици, които си поставят високи цели, свързани с продължаването на образованието в престижни училища и университети. Това напрежение произтича от оценяването и борбата за оценки, заложили като основен движещ механизъм на учениците в образователната система.

Проблемът оценяване (и свързаната с него тревожност) се приема до голяма степен като нормална от родители и учители, защото те, поне за сега, не виждат друг начин за мотивиране на учениците. Затова много от въведените промени в училищното образование се отнасят до оценяването, но в неблагоприятна посока, без въвеждането на радикални промени в образователните цели, съдържание и в процеса на обучение.

2) Както вече посочихме, около една трета от изследваните учители и родители искат промяна на учебното съдържание и цели. Това говори, че имаме критична маса натрупано отношение към образованието като непосилно за децата. Слабите резултата на нашите ученици от външното оценяване и от международното оценяване – PISA показват, че учители и ученици заедно не се справят в образователния процес. Критерият „90-90“ за достъпност на учебниците е забравен (или непознат) от техните автори, които в масовия случай ги пишат за времето на своята лятна отпуска. Не е известен случай на експериментиране и пилотиране на учебник. По мнението на много учители, интервюирани във фокус-групите, в преобладаващата си част написаните учебници надвишават държавните стандарти за образователно съдържание.

Явна подкрепа от родителите би имала образователна реформа, в чиито начала бъде поставена идеята за олекотяване на учебното съдържание. В тази област родители и учители предявяват най-ясно своите претенции. Такава промяна би намалила напрежението от изпитите и оценяването, би повишила мотивацията и успеха на учениците.

Опитът на МОН да въведе компетентностния подход, изискващ прагматичност на учебното съдържание и фокусираност върху развитието на умения, може да послужи като добър източник за промени в образователното съдържание. Нашите наблюдения обаче показват, че обучението на учители по компетентностен подход се осъществява на теоретично, концептуално равнище с ниска приложимост. Учителите имат нужда от свобода в разработването на учебното съдържание и разбира се от обучение как да го осъществяват самостоятелно, незазирано на учебници. Да обучаващ на компетентностен подход без да

използващ компетентностен подход е безсмислено занятие, което още повече затвърдява вкоренени професионални стереотипи.

3) В анализа на резултатите отбелязахме с изненада, че родителите показват сравнително висока неудовлетвореност по отношение на подкрепата, която училището оказва в области на компетентност, които са свързани със съдържанието на понятието *възпитание*.

След изминали няколко десетилетия на дезориентация по отношение на това какво и как трябва да се работи в полето на личностното и социално развитие, ценностите, гражданското образование и правата на човека (детето), ясно се очертава очакването на родителите училището да осъзнае своите възпитателни функции. Остава въпросът дали училището е в състояние да реши този проблем, при това по правилен и достоен за ученика начин.

4) Изследването показва, че родителите, в сравнение с учителите, имат по-високи очаквания за взаимодействие и партньорство. Този факт не е изненадващ. Той се дължи на зависимата позиция, в която е поставен родителят спрямо институцията училище. За съжаление, това обяснение не се приема от голяма част от учителите заради множеството неблагоприятия във взаимодействието им с родителите.

Училищата (учителите) трябва да получават повече подкрепа (ресурси, квалификация, супервизия), за да подобряват перманентно своето взаимодействие с родителите, което се основава на принципите на равнопоставеност и партньорство. Необходимата промяна в нагласите за партньорство ще настъпи като резултат от разбирането, че всяка добра стъпка в тази посока води до позитивен ефект върху успеваемостта на учениците. Има достатъчно изследвания, които доказват посочената взаимовръзка (виж: Селигман, М., 2017: 95-117; Johnson & Johnson, 2013: 372-374; Johnson & Johnson, 1989).

За възможна позитивна промяна в нагласите за взаимодействие биха могли да съдействат и родителските организации – формални и неформални, които постигат успехи в партньорството с училищата и успешно представят своите резултати. В това отношение вече има извървян път. Същевременно, повечето родители се нуждаят от окуражаване и подкрепа.

5) Около половината от анкетираните учители и родители не желаят учениците да имат повече права в училище, а 40% не са отговорили на този въпрос. Може да направим извод, че темата за правата има огромен потенциал за развитие сред българското общество, но тя все още не е в дневния ред на обществото, защото не се свързва с ценности и нуждите на децата. Дискусиите по тази тема често протичат непозитивно, с изместване на фокуса от интересите на детето към интересите на възрастните. „Стига с техните правата, а къде са нашите?“ – може да се постави като слоган на групата родители и учители, нежелаещи да мислят за училището като място за практикуване (упражняване, обучение) на права на детето (човека). (Повече по проблема може да се види в: Ризов, Ил. и кол., 2018: 165) Очаквано на този фон, изискванията на учителите за повече техни права в училище преминава в претенции за упражняване на власт, което още повече затваря дискусиата за правата.

6) Родителите, в по-голямата си част, нямат претенции за повече права в училище. Те трудно си представят своето място и роля в него. Резултатите показват, че не е налице ситуация на конфликт между очакванията на учители и родители по отношение на проблема за повече или по-малко права в училище. Казано накратко, учителите искат повече права за себе си и родителите са съгласни с това. Учителите не искат повече права за родителите и родителите отново са съгласни. И двете страни, в по-голямата си част, са далеч от представите за училището като общност, приемат го като институция и дори са удовлетворени от това състояние на нещата.

7) Кой са източниците на евентуална промяна в училище?

В отговорите на родители и учители въпросът за ролята на родителите в промяната на училището, както вече отбелязахме, трудно намира конкретика. Въпреки множеството нетолерантни изказвания на учители по отношение на родителите и конформистките нагласи

на родителите, в съдържанието на техните отговори може да се открие позитивна гледна точка, която свързва възможна промяна на училището с подобряване на взаимоотношенията родители – учители, семейство – училище. Не бихме могли обаче да утвърждаваме със сигурност, че това е тенденция, която набира сила, и която би могла да предизвика скорошни промени в училищното образование.

Традиционно, очакванията за промени в образованието не се свързват с промени в местните политики или промени на общностно равнище. Възприемането на училищата предимно в тяхното институционално измерение и в най-добрия случай като институционални посредници между държавата и семействата, а не в измеренията им на местни общности, определят очаквания за промени, само ако те се налагат централизирано.

Логично е промените в системата на училищното образование, както и досега, да бъдат провокирани (и позволени) чрез представителността на обществото в държавната власт. Предполага се, че в процеса на промени, ще се засили активността на предприемаческата част на обществото, заради дефицита от квалифициран човешки ресурс. Дали обаче провокираните образователни промени, основани на икономическата логика, ще намерят адекватен отговор на проблема за неравенството и дисбалансите в образователната ни система, идентифицирани от Програмата за международно оценяване на учениците – PISA? (Христова, А. и кол., 2019) Може да се надяваме, че експертите ще видят в икономическата логика възможност и за ценностни промени в училище. Проблемът обаче е в това, както вече отбелязахме в началото на публикацията, дали обществото (родителите) е извършило ценностна промяна, за да изисква ценностна промяна в училище.

### **Заклучение**

Трудността на учебното съдържание заема водещо място в критичното оценяване на училищното образование сред учители и родители. Надяваме се от това да последват стъпки за промяна към олекотяване на учебното съдържание, за да бъде то по-достъпно за учениците. Постигането на тази цел би дала ефект върху изпълнението на стратегическото намерение на държавата да развива приобщаващия характер на училищното образование и да направи възможно прилагането на компетентностен подход.

Освен по отношение на достъпността на образователното съдържание, изследването не идентифицира радикални очаквания и идеи за промени в училищното образование, които да се поддържат от по-големи групи хора. В този смисъл не бихме могли и да очакваме в скоро време широкообхватни образователни иновации, особено тези, които са свързани с утвърждаването на повече права за участниците в училищната общност – учители, ученици, родители. Все пак трябва да се има предвид наличието на групи родители (които не попаднаха в изследваната група), които търсят и намират алтернативни образователни модели, и от които може да се очаква нарастващо влияние сред родителската общност.

Ако се утвърди като тенденция повишения интерес на родителите към сферата на личностното и социално развитие на децата (или това, което обикновено влягаме в понятието *възпитание*), съществува риск училището да не е готово да отговори адекватно на тази потребност, особено, ако продължава да игнорира теми, свързани с утвърждаването на правата на детето в контекста на училищния живот и обучението. Напълно възможно е процесът на осъзнаване на възпитателните функции на училището да продължава да протича в познатите властови „коловози“ на отношенията деца - възрастни. При съответна политическа/обществена конюнктура, училището би могло да увеличи тежестта на дисциплинарните мерки по отношение на учениците, което би било в противоречие с образователни тенденции и цивилизационни постижения, утвърждаващи ненасилие, права и отговорности, овластяване на участниците в образователния процес и развитие на училището като общност. Надяваме се да не изглеждат по този начин бъдещите промени в училищното образование. Но, за да сме

сигурни, че това няма да се случи, трябва да приемем необходимостта от провеждането на чести и задълбочени проучвания, които да проследяват динамиката в отношението на ученици, родители и учители към училищното образование.

### References:

1. Serdyukov, P. (2017) Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? - Journal of Research in Innovative Teaching & Learning Vol. 10 No. 1, 2017, pp. 4-33.
2. Feeman, I. and Thomas, M. (2005) Consumerism in education: a comparison between Canada and the United Kingdom - International Journal of Educational Management, Vol. 19 No. 2, pp. 153-177.
3. Ng, I. and Forbes, J. (2009) Education as service: the understanding of university experience through service logic, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 19 No. 1, pp. 38-64.
4. Abeyta, E. (2013) Lifelong customers: the response to student consumerism, The Evollution, available at: <http://evollution.com/opinions/lifelong-customers-response-student-consumerism/> (accessed September 10, 2016).
5. Sahlberg, P. (2011) Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland, Teachers College, Columbia University, New York, NY.
6. Kerby, M., Branham, K. and Mallinger, G. (2014) Consumer-based higher education: the uncaring of learning, Journal of Higher Education Theory and Practice, Vol. 14 No. 5, pp. 42-54.
7. Gray, P. (2016) Svobodata da uchish. S., „Iztok-zapad“.
8. Sahlberg, P. (2011a) Paradoxes of educational improvement: The Finnish Experience. Scottish Educational Review, 43 (1), 3-23.
9. Halinen, I. (2018) The New Educational Curriculum in Finland. This chapter was published in the book entitled: Improving the Quality of Childhood in Europe, Volume 7 (pp. 75-89). Editors: Michiel Matthes, Lea Pulkkinen, Christopher Clouder, Belinda Heys Published by: Alliance for Childhood European Network Foundation, Brussels, Belgium, ISBN: 978-90-8229-092-9 © 2018 Alliance for Childhood European Network Foundation.
10. O'Neil, K. (2018) Why Don't We ask the Children? - Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations. Published 2018, Social Pedagogy Association, Phoenix, Arizona.
11. UN (1989) Convention on the Rights of the Child.
12. Bruns, B., Macdonald, I., Schneider, B. (2019) The politics of quality reforms and the challenges for SDGs in education. World Development, Volume 118, June 2019, Pages 27-38
13. Hristova, A. i kol. (2019) Problemi na preduchilishtnoto i uchilishtno obrazovanie v Bulgaria i vuzmozhnosti za ogranichavane na tiahnoto negativno vuzdeistvie. S., Institut za izsledvania v obrazovanieto.
14. Robinson, K., Aronika, L. (2017) Kreativnite uchishta. S., RAABE.
15. Heht, Ya. (2013) Demokratichnoto obrazovanie. S., „Iztok-zapad“.
16. Rosenberg, M. (2009) Obogatiavashto zhivota obrazovanie. Pomorie, „Veksta“.
17. Freire, P. (2016). Pedagogy of the oppressed. New York: Bloomsbury.
18. Robinson, K. (2014) Razchupi klishetata. S., ROI Communication.
19. Seligman, M. (2017) Blagodenstvie. S., „Hermes“.
20. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013) The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), International handbook of student achievement (372-374). New York: Routledge.
21. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989) Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN, US: Interaction Book Company.

22. Rizov, Il., Mincheva-Rizova, M. i N.Dimitrova (2018) Prenarezhdane suobrazno tselostta. Ontodidakticheski aspekti na integrativnostta v obuchenieto. Shumen, Universitetsko izdatelstvo.