

ВАСИЛКА ЗЛАТКОВА БАНИЧАНСКА

**УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩЕ
В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА
(В РАЙОНИ, НАСЕЛЕНИ С БЪЛГАРИ МЮСЮЛМАНИ)**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

на дисертация за присъждане на образователна и научна степен
Доктор по педагогика

**Научна специалност 05. 07. 01
Теория на възпитанието и дидактика
(Управление на образованието)**

Научен ръководител: доц. д-р Радка Питекова

**Рецензенти: доц. д-р Сийка Чавдарова-Костова
проф. д-р Петър Балкански**

София 2012 г.

**Публичната защита ще се проведе
на 9 май 2012 г. от 11.00 ч. в Зала 1 на Ректората,
бул. „Цар Освободител” № 15.**

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД / 4

Глава първа: ЯВЛЕНИЕТО И ПОНЯТИЕТО *МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА* / 5

1. Понятие за мултикултурност / 5

1.1. Етноаспекти на мултикултурността / 5

1.2. Религиозен аспект на мултикултурността / 12

1.3. Педагогически аспект на мултикултурността / 13

2. Мултикултурна среда (опит за дефиниция) / 15

Глава втора: ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА (В РАЙОНИ, НАСЕЛЕНИ С БЪЛГАРИ МЮСЮЛМАНИ) / 16

1. Същност на организацията / 16

1.1. Същност и особености на училището като организация в мултикултурна среда / 17

1.2. Среда на училището като организация / 18

1.3. Същност и особености на управлението на училище в мултикултурна среда / 21

1.4. Организационна култура на училище в мултикултурна среда в райони, населени с българи мюсюлмани / 24

2. Нормативни документи за отношенията между отделните етнически групи в България, рефлектиращи върху училищната политика / 25

Глава трета: НЯКОИ ЕМПИРИЧНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ПРОБЛЕМА / 26

1. Някои аспекти на вътрешната среда при училища в мултикултурна среда в райони, населени с българи мюсюлмани / 27

1.1. Констатации и изводи относно материално-техническа база на училищата в мултикултурна среда / 27

1.2. Констатации и изводи относно образованието и квалификацията на педагогическите кадри / 29

1.3. Констатации и изводи във връзка с отношението на учениците към учебните предмети, изучавани в училище / 30

1.4. Констатации и изводи във връзка с облеклото на учениците / 36

2. Някои аспекти на връзката училище – външна среда / 36

2.1. Извънучилищните форми на дейност като вид връзка на училищата с външната среда / 36

2.2. Особени случаи в управленската практика на някои училища / 40

ИЗВОДИ / 45

ЗАКЛЮЧЕНИЕ / 47

УВОД

Част от глобалните промени в света днес е „...все по-голямото „смесване на култури“, раси, етноси, религии, езици“, като „**мултикултурността** става все по-иманентна характеристика на съвременното общество...“, а тя, разбира се, като „**съдържаща в себе си различия**“, става характеристика и на съвременното училище”¹. Нещо повече, „разнообразните различия” в училище са **проблем**, който изисква „размисъл” у бъдещите педагози, още по време на следването². В такъв контекст логично възниква въпросът *съществуват ли някакви различия (особености) на управлението на такива училища в сравнение с монокултурните.*

Целта на дисертационния труд е да се констатира особености в управлението на училища в мултикултурна среда с оглед оптимизирането му.

Задачите на изследването, детерминирани от целта, са:

1. Да се изследва теоретично мултикултурността като исторически феномен.

2. Да се представят същността и факторите на мултикултурната среда в аспектите на влиянието им върху живота на хората и върху функционирането на всяка организация.

3. Да се открият типичните параметри на училището и управлението му като организация.

4. Да се изследват емпирично някои аспекти на управлението на училищната организация в райони, населени с българи мюсюлмани.

5. Да се направят изводи относно особеностите на управление на таква училище и се формулират съответни препоръки.

Обект на изследването е управлението на училищната организация в мултикултурна среда. **Предмет на изследването** са процесите, явленията, отношенията, които стоят в основата на формиране на особеностите на управлението на училищната организация в райони, населени с българи мюсюлмани.

Хипотеза: *Мултикултурната среда в райони, населени с българи мюсюлмани придава специфика на организацията и управлението на училището.* **Методи на изследване:** теоретичен анализ, анкетиране, интервю, фокус-група, анализ на читателски мнения, илюстриране на данни и изводи.

¹ Чавдарова-Костова, С. *Различието в българското училище през погледа на студенти филолози*. Годишник на СУ „Св. Климент Охридски”. Том 96, 2004, с. 123; с. 125, подч. от авт.

² пак там, с. 124.

ГЛАВА ПЪРВА: ЯВЛЕНИЕТО И ПОНЯТИЕТО МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

1. Понятие за мултикултурност.

Понятието *мултикултурност* се използва през 50-те години на XX век в САЩ във връзка с борбата на чернокожите за права, както и за характеризиране на политиката в Швейцария. През 60-те години започва да се употребява и в Канада във връзка с управлението на бикултурната (англо-френска) ситуация³. В Европа тези идеи получават официално признание след идването на власт на лейбъристите във Великобритания през 1997 г. и правителството на СДПГ (Зелените) през 1998 г. във ФРГ⁴. Мултикултурността би следвало да се разбира буквално като „много култури“, „множество култури“, „разнообразие от култури“ и др. подобни.

Внимание заслужава и понятието *интеркултурност*. Според С. Чавдарова-Костова: „Понятието **мултикултурност** се явява естествен **„предшественик“** на понятието интеркултурност“, понятието мултикултурност „подготвя почвата“ (по образния израз на автора) за „актуализирането и популяризирането на понятието интеркултурност“; то „поглежда“ на мултикултурността от „друг ъгъл“, акцентирайки не толкова и не само на съвместното съжителство, колкото и предимно на **взаимодействието между съвместно съжителстващите се**“. Посочените нюанси между двете понятия са твърде съществени и именно поради това те *не могат да се приемат за синоними*.

1.1. Етноаспекти на мултикултурността. При тези аспекти вниманието се съсредоточава върху *съжителството на етнически общности, носители на определена („тяхната“) култура*. При това тълкуване на понятието *априорно се „допуска“, че даден етнос е монокултурен*. Подобно допускане не отчита факта, че *етносът може да е „разделен“ по вероизповедание*. Условно могат да се открият три разновидности на етноаспекта на мултикултурността.

А) Мултикултурни общества в исторически план. Според Горан Терборн те са четири типа:

³ по: <http://www.bg.altmedia.info?p=146>

⁴ по: Закат мултикултурализм и Европейский ислам. В: Свободная Русская энциклопедия „Традиция“. <http://www.tradition.ru/wiki/>

Мултикултурни общества в досъвременните империи, отличаващи се с разнообразие на религии, езици, закони и обичаи и съзнателно стимулиране на етническото и културното разнообразие;

Мултикултурност на Новия Свят и Австралия, отличаваща се с етно-културно разнообразие на имигрантите и коренното население, както и със стремеж към заличаване на разнообразието;

Мултикултурност в страните от бившата колониална зона, отличаваща се с огромно разнообразие на култури, чиито субекти са различни нации и национални малцинства;

Постнационална (съвременна) мултикултурност, предизвикана от съвременните имигранти ⁵.

Б) Мултикултурността като резултат от миграционни процеси. Тя е присъща на най-новата история и е предизвикана от външни за страната-приемник култури. *Позитивните оценки* за нея имат различни основания: *от общочовешки, хуманни и пацифистки позиции* („саморазбиращ се мултикултурализъм“), свеждащи се до приеманите общочовешки ценности за взаимното уважение и търпимост на „другостта“, за толерантност, за отказ от агресивното налагане на господство и пр., и *от икономически позиции* (концепциите за необходимостта от чужда работна сила в съвременните развити страни). *Негативните оценки* са от умерени до крайни и се изразяват чрез тезата, че „идеята мултикултури е провалена парадигма“. Причини за негативните нагласи към мултикултурността са: *принципните, дълбоки различия между културите* (Как е възможно мирно да съществуват две култури, при една от които мият улиците с шампоан, а при друга колят овни върху уличните стълби?), както и *поведението на имигрантите*, изразяващо се в нежеланието на част от тях да се интегрират в приемащото общество и криминогенното поведение на някои от имиграцията.

В) Мултикултурността като традиционно съжителство на култури. При този аспект мултикултурността се проявява като традиционен феномен, присъщ на население/общество от различни етноси, живеещи продължително време върху една и съща територия, държавно обединена в единни граници. В този план вниманието се фокусира върху съотношението общност/общество, където общността/етносът е част от обществото и носител на определена култура, а обществото е цялото, отличаващо се със своята мултикултурност. Обществото в

⁵ Терборн, Г., *Реалността на мултикултурното ни общество*. „Социологическо обозрение“, Том 1, № 1, 2001. В: <http://www.bg.altermedia.info/?=158>

България може да се квалифицира като *цялост, отличаваща се със своята мултикултурност*. Оформянето на подобно „макрообщество“ в България от преди и след Освобождението (1878 г.) става по различни причини и с различна интензивност. В неговите рамки се консолидират няколко етнически общности, различни от българската, които по един или друг начин определят мултикултурния облик на българското общество. Евгения Калинова и Искра Баева посочват за периода 1956 – 2002 г. облика на макрообществото у нас, състоящо се от етнически българи и над 16 „малцинства“, а именно: турци, роми, арменци, евреи, сърби, чехи, руснаци, „македонци“, гърци, албанци, унгарци, татари, румънци, германци, каракачани, власи и др.⁶ В дисертацията се използва понятието „етническа общност“ вместо „малцинство“ (изключение правят някои цитати), като анализът се съсредоточава върху турската и на българите мюсюлмани (помаците).

Турската етническа общност

Според преброяването от 2011 г. турците са около 589 000 лица, или 8,8% от населението на България. Те са концентрирани в Кърджали, Разград, Търговище, Шумен, Силистра, Добрич, Русе и Бургас. Според Ибрахим Ялъмов историята на турската общност в България може да се раздели на четири периода: османски; следосвобожденски (1878–1918); период между двете световни войни (1918–1939); период на тоталитарния социализъм (1944–1990)⁷ и съвременният етап (след 1990 г.). По отношение на турската етническа група са съществени следните моменти:

- *Няма друг небългарски етнос в България с такава противоречива и сложна съдба*. Руско-турската война от 1877–1878 г. става причина за превръщането му в етническо малцинство в друга държава⁸.

- *Историческото развитие на турския етнос у нас търпи влиянията на две силни детерминанти. Първата е*, че протича в тясна връзка с развитието на българската националност и на целия български народ. **Втората е** близостта с Турция⁹.

- *Политиката на управляващите сили в България спрямо тази общност е противоречива*.

- *Наличие на религиозни и културни институции, масмедийно присъствие*. Турският етнос у нас почти винаги се е ползвал от правото да

⁶ Калинова, Евг., И. Баева. Българските преходи 1939 – 2010. С., 2010, с. 456.

⁷ Ялъмов, Ибр. История на турската общност в България. С., 2002, с. 3.

⁸ пак там, с. 65.

⁹ пак там, с. 4.

изповядва свободно своята религия, да създава религиозни институции (мюфтийство, джамии), културни институции (театрални групи, фолклорни ансамбли), печат на турски език (вестници и списания за възрастни и деца), предавания на турски език по радиото и телевизията.

● *Противоречив статус на турския етнос в общественото съзнание.* Конституционните гаранции за равноправие и толерантност у нас (на етноси, религии, култура и пр.) не гарантират съответен адекватен резонанс в общественото съзнание. В обикновения живот се наблюдава толерантно, дружелюбно и безпроблемно съжителстване на етнически турци и българи, но и ясно видимо конфронтиране по отделни въпроси.

Българи мюсюлмани (помаци)

В изброяването на етнически общности у нас от Евг. Калинова и И. Балева липсват българите мюсюлмани. Въпросът дали са наистина *отделен етнос* е сложен и се „допълва” от проблема за самосъзнанието на неговите представители, което също не е еднозначно. При този анализ внимание заслужават няколко аспекта:

● **Названия на българите мюсюлмани.** Има различни названия на представителите на тази общност: *помаци, аповци, ахряни, бабечене, дилсъзи, курки, мияци, мървази, потурлази, скарнавци, торбеши, улуфи, чеченци, шопи, българомохамедани, българи мюсюлмани*¹⁰.

● **Самосъзнание на българите мюсюлмани.** Този въпрос има отношение към управлението и организацията на училището в мултикултурна среда, доколкото то е важна особеност на тази среда и неизбежно детерминира разнообразни „свои изисквания” към училището. *Специфични негови особености* са:

А) Историческа променливост. Според М. Груев и Ал. Калъонски идентифицирането „има различни нива и степени на проявление и свое, не винаги праволинейно или проследимо историческо развитие”. Основната причина за променливостта на самоотнасянето е *променливото отношение на властите към помациите в различните исторически епохи.*

Б) Регионална конкретика. „По места” самосъзнанието на българите мюсюлмани проявява определена специфика. Очертават се *двустепенен, многостепенен и тристепенен модели на идентичността.*

► **Двустепенен модел.** Обосновава се от Ю. Константинов, Г. Алхауг и Б. Игла. Първата степен отразява *религиозно ориентираното съзнание за при-*

¹⁰ Пашова, А. и др. Религиозният друг. В: Семейство, религия, всекидневие на мюсюлманите в Западните Родопи (Историко-антропологически аспекти). С., 2003.

надлежност, а втората – *етнически ориентираното*. Носител на първото е „помашкото малцинство”, а на второто – „българското мнозинство”. Пример за „типично български” разсъждения, е следното мнение: „Дали помаците са българи по произход или не, не е важно, важното е, че те не се чувстват българи. Помаците живеят в България, но твърдят, че не са българи, че всичко българско им е чуждо, че те са повече турци от турците” и т.н.¹¹

► *Многостепенен модел*. Евангелос Караянис различава: „светско-българска”, „светско-помашка”, „мюсюлманско-помашка”, „турска” и „българо-мюсюлманска” идентичност. Наблюдават се и „ситуативни образци на поведение” (използване на турско-арабското или българското им име в зависимост от случая, или носенето от жените на различни типове облекла)¹².

► *Тристепенен модел*. Според М. Груев и Ал. Калъонски днес идентифицирането при помаците може да се сведе до три типа:

а) Самосъзнание тип Диамандово (с. Хюсемлер, община Ардино), което е *самосъзнание за турска принадлежност*¹³.

б) Самосъзнание тип Забърдо (село в община Чепеларе), което е *самосъзнание за принадлежност към българския етнос*.

в) Самосъзнание тип тетевенски помаци – *своеобразна гранична област между българите и турците*. Изразява се от „затворена и същевременно устойчива общност, осъзнаваща своето различие както от българи (т.е. християни) и турци, така и по отношение на останалите помашки субгрупи”¹⁴.

В) Вертикално структуриране на идентичността, включващо:

а) Равнище *българска гражданска идентичност*. То е *общо* за всички български граждани, независимо от техния етнически произход, вероизповедание, културни различия и т.н.

б) Равнище *съзнание за вътрешното единство на всички българи мюсюлмани*, основавано на общата им съдба и чувството за солидарност.

в) Равнище *съзнание за различия вътре в общността* – наличие на особени селски или субгрупови идентичности¹⁵.

В анкетата за ученици, осъществена в рамките на настоящата дисертация бе зададен въпрос (№ 11): *Как предпочитате да се самоопреде-*

¹¹ вж.: Банчева, Св. До Якоруда и назад. В: http://www.e-vestnik_bf.htm.

¹² по Груев, М., Ал. Калъонски. Възродителният процес. Мюсюлманските общности и комунистическият режим. С., 2008, с. 95.

¹³ пак там, с. 90–95.

¹⁴ пак там, с. 103.

¹⁵ цит. съч. 104–105.

лите, ако трябва да отговорите на въпроса за вашата (твоята и на родителите ти) етническа принадлежност? с възможности за отговор: А) *Българин/българка* и Б) *Друго, посочи сам/а...* Отговорите дават основания за следните констатации и изводи (Таблица № 1):

1. Учениците отговарят по различен начин за самоотнасянето си към даден етнос у нас, което е в дисонанс с общественото мнение за българите мюсюлмани като за хомогенна общност (или по-скоро мнение за еднаквото им самоотнасяне към даден етнос). Прави впечатление малкият брой отговори *помак* на фона на масовото разпространение на това назоваване в общественото съзнание.

2. Най-голям е процентът на самоотнасянето към българския етнос – общо 63,10%.

3. Отговорът *мюсюлманин/ка* (32%) означава отъждествяване на религиозната с етническата принадлежност в съзнанието на учениците.

4. „Не уточнени“ отговори са тези, при които респондентите са посочили отговор *Б) друго, посочи сам/а...*, но не са го допълнили. Част от учениците пък са предпочели да не отговорят изобщо.

5. При някои от отговорите *Б)* изписването на думата (изразяваща самоопределението) е неточно. Такива са: *мюсюлманин*; *мусулманин* и *пума*. Причините вероятно са чисто лингвистични – децата са изписали съответната дума според местния диалект.

Табл. № 1. Самосъзнание за етническа принадлежност на учениците (в %):

Отговори	Момчета	Момичета	Общо
Българин/ка	31,10	32	63,10
Мюсюлманин/ка	13	19	32
Българин мюсолманин	4,3	6,2	10,5
Българо мохамеданин	3,1	0,6	3,7
Помак	1,8	-	1,8
Не уточняват	4,3	7,4	11,8
Не отговарят	4,3	-	4,3

Изводът е, че отговорите на учениците на въпроса за самоотнасянето им към общността на българите мюсюлмани илюстрират същата пъстрота, която е характерна за цялата общност (посочена в историко-теоретичните анализи по-горе). И това е логично, защото като подрастващи учениците живеят и се формират в условията на обкръжаващия ги ежедневно микроклимат на своите семейства и населено място.

Г) Бит и култура на българите мюсюлмани. Основните характеристики на бита и културата на българите мюсюлмани, разгледани в исторически план, имат своя специфика, като например:

► *Начело на всеки род в миналото стоял най-възрастният член на семейството*, който решавал кой, къде и какво ще работи. Той имал правото да критикува или похвали някой, който си е свършил или пък не поставената задача. На него всички се подчинявали.

► *Многобройно домакинство* от синове, снахи и внуци. Всички живеели в къща с две или три стаи. На софрата домакинята поставяла голяма паница с храна и пишнийк (хляб с кръгла форма). Преди да седнат около софрата, най-младата снаха или дъщеря поливала на всички да си измият ръцете и им подавала кърпа за избърсване. След като всички се настанели около масата, най-възрастният член на домакинството начупвал хляба на големи късове. Всички се хранели от общата паница. Когато се нахранили, всички заедно изричали *душ*а (молитва), с която благодарели на Аллах за храната¹⁶.

► *Разделение на труда*. В миналото жените се занимавали с чистене, готвене, предене, тъкане, бродерии, плетене и шиене на дрехи за цялото семейство, приготвяне на чейз на дъщерите. В домакинската работа участвали и момичета. Основните суровини, като вълна и лен, семействата произвеждали сами. Една от най-разпространените дейности сред мъжете е било скотовъдството. Повечето семейства днес освен овце отглеждат и крави и кози, има и такива, които имат повече говеда. От тях се прави пастърма, а козината от животните се обработва. Основният поминък е и тютюнопроизводство с трудоемка технология. За засаждането, оковаването, брането, низането, калъпенето и денкирането е необходима много работна ръка. Нивите се поливат ръчно. В тези дейности активно участват и децата, което още от ранна възраст ги учи на труд. Тези традиции в определена степен са запазени и до днес.

► *Духовен живот*. Диалектолозите посочват, че *езикът* на помациите съхранява най-много следи от старобългарския, които се проявяват във фонетиката, в морфологията и в лексиката. Понякога говорът е чист от чуждици и богат на старинни думи и форми, притежава някои от бележите на руските говори, като т.нар. акане при неударена сричка и пълногласие¹⁷.

¹⁶ Пашова, А. и др. Детето и детството в корана. В: Семейство, религия, всекидневие на мюсюлманите в Западните Родопи (Историко-антропологически аспекти). С., 2003, с. 17.

¹⁷ Пашова, А. и др. Детството – исторически промени и тенденции. В: Семейство, религия, всекидневие на мюсюлманите в Западните Родопи (Историко-антропологически аспекти). С., 2003, с. 28.

В *традиционната народна култура* наред с основните празници Рамазан Байрям и Курбан Байрям българите мюсюлмани почитат и отбелязват много от християнските празници като: Атанасовден, Благовещ, Богородица, Богоявление, Великден, Велики петък, Гергьовден, Димитровден, Еньовден, Илинден, Петровден, Св. Константин (Предой), Трифоновден (Коледа, те я наричат Божик, което е характерно за западните български говори) Великден – Пасхале, а Велики петък – Черен петък. В честването на тези празници голямо участие имат и децата.

Възпитанието се възприема за религиозно задължение на родителите мюсюлмани, то е задължение към детето и Господа, то е най-добрият дар, който родителите могат да дадат на децата си. Възпитателните цели се разпределят в четири групи: по отношение на Господа, на родителите, на другите хора и индивидуални добродетели. Важни аспекти са: молитвата, добрите дела, търпението, избягването на гордостта и високомерието, спокойният ход и тихото говорене, доброта, благодарността, чувството за срам, милосърдието, почитанието, дългът към майката, приятелство и послушанието¹⁸. Тези добродетели не са се променили и сега. Днес обаче животът на децата става все по-различен от този на възрастните. Промяната може да се разглежда като резултат на взаимодействие на традиционните нагласи с модерните институции, медии, комуникации¹⁹.

Днес много малка част от възрастните хора са неграмотни. Броят на висшистите, главно учители, постепенно се увеличава; почти всички служби за висшести в селата са заети от местни хора. В по-големите села са открити гимназии, в които преподават местни учители.

1.2. Религиозен аспект на мултикултурността. При този аспект мултикултурността се разбира като *съжителство на разнообразни вероизповедания*. *Субектът на дадено вероизповедание* е социална общност, *чийто единствен обединяващ признак е именно изповядването на една и съща (обща) религия*. По принцип общността е разнообразна по различни други признаци, като например пол, възраст, образование, социален статус, професия и т.н., *включително и етническа принадлежност*, т.е. етническата и религиозната мултикултурност (като явления) не могат да са синоними (като понятия), дори и фактически понякога да съвпадат. *Съотношението култура – вероизповедание* е сложно. Културата включва не само *вероизповеданието*, но също и *местните бит, традиции, обичаи*,

¹⁸Пашова, А. и др. Детето в роднинската общност. В: Семейство, религия, всекидневие на мюсюлманите в Западните Родопи (Историко-антропологически аспекти). С., 2003, с. 22.

¹⁹Пашова, А. и др. Детството – исторически промени и тенденции. В: Семейство, религия, всекидневие на мюсюлманите в Западните Родопи (Историко-антропологически аспекти). С., 2003, с. 30.

ритуали и пр., оформящи културния статус на хората, несвързан с религията, както и *общочовешките ценности*.

Официално в България днес са регистрирани над 90 религиозни общности, сдружения и фондации, които се занимават с религиозна и с религиозно просветна дейност. Има и групи с такава дейност, без да са регистрирани официално. Преобладаваща религия е *православното християнство*. Според Конституцията от 1991 г. то се квалифицира като *традиционно* за страната. Втората религия по броя на изповядващите я в България е *ислямът*, който се изповядва от около 546 000 души или 10% от населението в България. В България сега има около 1 270 джамии и 533 ходжи. Мюсюлманската йерархия е оглавявана от главен мюфтия и осем регионални мюфтии.

Законът за преброяване на населението и жилищния фонд в Република България през 2011 г. дава основната рамка по преброяването на вярващите в България. Същевременно, обаче разпоредбата на ал. 3 на чл. 6 нормира, че данни на лицата, като имена, етническа група, вероизповедание, майчин език и степен на загуба на работоспособност *се предоставят доброволно*, съгласно правилата на чл. 21, ал. 2 от Закона за статистиката. Ето защо, броят на лицата, изповядващи някаква религия у нас, би следвало да се приеме като относителен (неточен).

1.3. Педагогически аспект на мултикултурността. Този аспект се свежда до *целенасоченото и специално организираното формиране на личност, умееща да живее в мултикултурна среда*. Различните автори използват термините-прилагателни *мултикултурно* и *интеркултурно*. В литературата се използват като синоними и педагогическите понятия *възпитание, образование и обучение*. Затова се срещат словосъчетанията: *интеркултурно възпитание, образование, обучение и мултикултурно възпитание, образование, обучение*.

Основанията за необходимостта от интеркултурното възпитание са: философските корени на идеята за интеркултурността; актуалните социално-политически проблеми; разнообразие от различия и промяна на отношението към различността; влиянието на други култури и приносът на всяка една култура за човешката цивилизация; международните документи и държавното законодателство и др.).

Педагогическите възможности за реализирането му са: научно-педагогически и организационно-педагогически възможности – идеята за интеркултурна педагогика, подготовка и усъвършенстване на учителите в областта на интеркултурното възпитание – основни задачи на интеркултурното възпитание, интеркултурно възпитание в рамките на

училищната институция, форми, пространства, методи, средства за осъществяване, изучаване на „майчин език“ в училище, взаимодействие между семейството и училището.

Ограничения на интеркултурното възпитание са: негативното отношение и погрешните подходи към идеята за интеркултурното възпитание; „стоенето“ в крайностите на отношението национално – малцинствено; негативното влияние на средствата за масова комуникация; предразсъдъците като пречка и др.²⁰.

Основен интерес на интеркултурното възпитание е *личността с множествена идентичност*. Според Б. Агатаева една от *ключовите компетенции*, които следва да притежава съвременният човек е *компетенция, свързана с живота в мултикултурното общество*. Мултикултурната личност е преди всичко *културен човек*, на когото е присъщо „*дълбокото осъзнаване и уважаването към миналото, традициите и обичаите на другите националности*“²¹. За И. Плужник това е „тип личност, която приема позитивно жизнени образци, демонстрирани от другите хора; тя е „и психологически, и социално готова да приеме различните културни реалности“, „интелектуално и емоционално привързана към единството на всички човешки същества, при това признавайки, приемайки и оценявайки основните различия, които стоят между хората с различни култури“²².

Задачи пред интеркултурното възпитание са

„1. Подготвяне, приобщаване на децата към- и за живот в- мултикултурно, плурикултурно общество; 2. Разкриване на многообразието, разнообразието, различието в обществото, формиране на уважение към различността; 3. Формирането на способности и умения у детето да осъзнае своето място спрямо другия, да разнообрази гледните си точки, да приеме културното различие в заобикалящата го среда; 4. Натрупване на практически опит за общуване в интеркултурна среда; 5. Да съдейства за формирането на усета за противопоставяне на всяка форма на дискриминация; 6. Осъзнаване на стойността и приноса на различните култури чрез отчитането на тяхното богатство, взаимодействие, развитие; 7. Разпознаване и преодоляване на стереотипите, повърхнос-

²⁰ Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001, с. 5–6.

²¹ Агатаева Б. *Мултикултурное образование*. В: http://www.rusnauka.com/8_/2008/Tethis/Pedagogica/27871.doc.htm

²² Плужник, И. *Межкультурная коммуникация, мультикультурность и полицентричность образования в контексте диалога культур*. В: <http://www.frgf.utmn.ru/last/No13/text18.htm>

тните впечатления, предразсъдъците, еднозначните гледни точки; 8. Формиране у децата на чувствителност към- и умения за- осъществяване на солидарност в едно мултикултурно общество; 9. Придобиване на умения за изразяване на емпатия спрямо другите; 10. Акцентиране върху самопознанието в контекста на осъзнаване на своята идентичност; 11. Формиране на „отворена“ културна идентичност, изразяваща се в способността да се поставиш на мястото на другия, без да забравяш къде действително ти е мястото”²³.

Принципи на интеркултурното възпитание. Дж. Бурже обосновава принципите за мултикултурното образование: да бъде холистическо и да включва всички страни от живота на обществото на различни равнища; да е активизиращо, а не предизвикващо кризи; да е превантивно и коректиращо, а не просто диагностично; да е продължаващо и прогресивно²⁴.

2. Мултикултурна среда (опит за дефиниция).

Различните аспекти на мултикултурността дават основания за дефинирането на понятието *мултикултурна среда* на базата на следните основания: 1. *Мултикултурност* е понятие, с което се обозначава феномена *съжителство на различни култури*. Педагогическият нюанс на явлението е в контекста на понятието *интеркултурност*. 2. *Мултикултурна среда* е такава среда, в която *съжителстват субекти/носители на различни култури*. По този признак мултикултурната среда се отличава от *монокултурната среда*. 3. Самостоятелна употреба могат да имат и понятията *религиозна мултикултурност* (съжителство на различни религии и техните субекти/носители), както и *етническа мултикултурност* (съжителство на различни етноси и „техните“ култури). 4. Мултикултурната среда е исторически променлива. 5. Мултикултурната среда влияе върху мисленето и поведението на хората. Понятието *среда* е натоварено с такъв смислов акцент – тя е *съвкупност от фактори, оказващи влияние върху хората*. 6. Мултикултурната среда е и *съвкупност от фактори, влияещи върху функционирането на организацията*.

Изхождайки от посочените основания могат да се предложат следните дефиниции за мултикултурна среда:

²³ Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001 .

²⁴ Bourget J. *Development of Polycentric Csciousness: A model for Multicultural Education*. in: <http://www.users.csbsju.edu/~intercul>

А) Социализираща: Мултикултурната среда е вид социална среда, отличаваща се с едновременно съжителство на различни култури върху определена територия, която чрез своите компоненти на различни равнища оказва влияние върху формирането (живота) на хората.

Б) Управленска: Мултикултурната среда е вид социална среда, отличаваща се с едновременно съжителство на различни култури върху определена територия, която чрез своите компоненти на различни равнища оказва влияние върху функционирането на всяка организация.

В) Интегративна: Мултикултурната среда е вид социална среда, отличаваща се с едновременно съжителство на различни култури върху определена територия, която чрез своите компоненти на различни равнища оказва влияние върху формирането (живота) на хората и върху функционирането на организациите, които се намират в нейните рамки.

ГЛАВА ВТОРА: ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ НА УЧИЛИЩЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА (В РАЙОНИ, НАСЕЛЕНИ С БЪЛГАРИ МЮСЮЛМАНИ)

1. Същност на организацията. Понятието *организация* (от *organon* органон) означава *оръдие, инструмент*²⁵. Според П. Балкански терминът произлиза от късно латинската дума *organiza* – „придавам строен вид“, „устройство“²⁶. Прегледът на справочната литература показва няколко типични значения на организацията като термин, а именно:

А) Организацията разбирана като *строеж, структура, устройство на нещо*²⁷.

Б) Организацията, разбирана като *обединение или общност от хора*²⁸.

В) Организацията, разбирана *в други значения*²⁹.

Основни характеристики на организацията

Христо Стоянов посочва като характеристики на организацията: насоченост към постигане на определени цели; разпределение на труда и властта; контрол

²⁵ Български тълковен речник. С., 1973, с. 412.

²⁶ Балкански, П. Училищен мениджмънт. Кн. I Теория. С., 2001, с. 43.

²⁷ Например: Андрейчин, Л. и др. Български тълковен речник А – Я. IV издание. С., 1994, с. 576.

²⁸ Вж. напр. Андрейчин, Л. и др. Български тълковен речник А – Я. IV издание. С., 1994

²⁹ пак там.

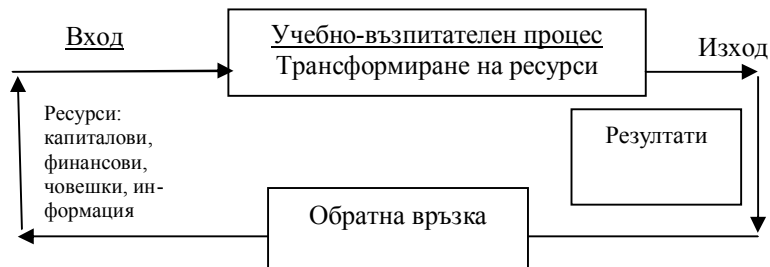
чрез специално изградени инстанции; членски състав, който отговаря на целта и е подбран по критерии и др.³⁰. Реймънд Корсини анализира характеристиките: ценностна система, история, информация, комуникация, власт, ключови фигури, групи, адаптация, диагноза³¹.

1.1. Същност и особености на училището като организация в мултикултурна среда.

Въз основа на изложените мнения (за организация въобще) приемаме следното работно определение за *училището като организация в мултикултурна среда*: *група от хора (ученици, учители, административен, помощен и друг персонал), принадлежащи към различни култури, които чрез координирани действия се стремят да постигнат предварително поставени цели*. Тази обща дефиниция се отнася и до училища, в които общоучилищният колектив е носител на различни *религиозни култури*.

Основни специфични особености на училището като организация в мултикултурна среда са, че то е: *формална организация; организационно-структурно звено* (на общинската образователна система, на системата училищно образование), *сложна организация; отворена система; с ученически контингент, съставен предимно от ученици с принадлежност към етнорелигиозната общност българи мюсюлмани, културно средище в общината, преобразува ресурси – капиталови, финансови, човешки за постигане на определен резултат от учебно-възпитателната работа (виж схема №1).*

Схема № 1. Трансформиране на ресурси

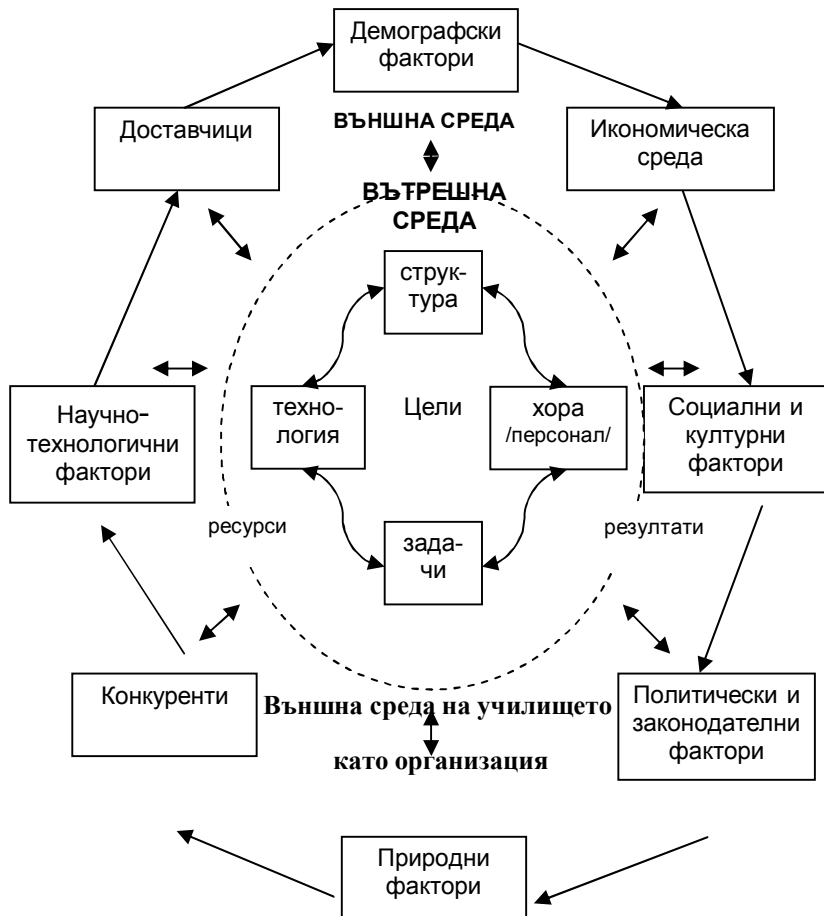


³⁰ Стоянов, Хр. Организацията – социален инструмент. С., 1988, с. 45.

³¹ Корсини, Р. Енциклопедия психология. С., 1998, 471–472.

1.2. Среда на училището като организация. Средата на училището като организация е външна и вътрешна (схема № 2³²).

Схема № 2. Среда на училищната организация



³² по: Ангелов, Ан., с. 64

Външната среда на училището представлява съвкупност от фактори и условия, „неподдаващи се на контрол”, с които училището трябва да се съобразява и отчита при разработване на стратегии за развитие. Промените във външната среда създават както несигурност и заплаха, така и възможности за развитие³³. Класическите елементи на външната за училището среда, представени в контекста на мултикултурната среда, са:

Демографска среда: демографски срив; застаряване, изменение в географското разпределение на населението в районите, населени с българи мюсюлмани и др. При оценката на демографската среда основните въпроси са: Какви са тенденциите на развитие на демографската среда в образованието и представляват ли те заплаха за училището? и Какви дейности трябва да предприеме училището за осигуряването на необходимия брой ученици?³⁴.

Икономическа среда: материални и финансови ресурси, необходими за осъществяване на образователно-възпитателната работа: размер на брутния вътрешен продукт на страната и относителния дял на средствата за образование; характер на разпределение на доходите, тяхната структура и равнище; ръст на инфлацията; цени на стоките и услугите; структурни фондове за образование от Европейския съюз; достъпност на кредитите; териториално разположение и развитие на производителните сили и др. При оценката на икономическите фактори основните въпроси са: Какви са основните тенденции в развитието на доходите на населението, цените на стоките и услугите и на разходите за образование и как те въздействат върху развитието на образованието? и Какви действия трябва да предприеме училището в отговор на тези тенденции?

Природна среда: естествените, климатичните и географските условия, които определят достъпа на учениците до училището и териториалното разположение на отделните училища в населеното място, общината, района и страната. При оценката на природната среда основните въпроси са: Какви са тенденциите в изменението на цената и наличието на енергийните ресурси? и Какви мерки трябва да предприема училището за опазване на природната среда?

Научно-технологично развитие: прилагане на постиженията на науката в системата чрез усъвършенстване на учебните програми и образователните технологии и отчитането на промените в изискванията към образованието на кад-

³³ по: Питекова, Р. Въведение в маркетинга на образованието. С., 2011, с. 100.

³⁴ пак там, с. 103.

рите. Основните въпроси за оценка на влиянието на научно-технологичните сили в образованието са: Какви големи научно-технологични промени са характерни за съответната образователна услуга? и Каква е позицията на училището към съвременните технологии на обучение?

Политическа среда: политическите условия в страната, закони и други нормативни актове, регламентиращи правните отношения в образованието, в училището и отношението на политически организации в тези райони, регламентиращи нормативно-правните отношения в образованието. Тази среда налага стандартите на работа в отделната училищна организация. Всяко училище в съвременните политически условия следва да търси отговор на въпросите: Какви нови законодателни промени могат да повлияят върху дейността на училището като организация? и Какви действия трябва да предприеме ръководството на училището в отговор на тези промени?

Конкурентна среда. При оценката на конкурентната среда основните въпроси са: Какви са конкурентните предимства на другите училища? и Какви мерки трябва да предприема училището за подобряване на своята конкурентна позиция?

Социално-културна среда. Оценката на социалната среда на образованието търси отговор на въпросите: Какви промени настъпват в начина на живот на отделните социални и етнически групи в страната? и Кои техни образователни потребности могат да повлияят върху развитието на училището като организация?

Международна среда. Демократизацията и обществената либерализация на образователните системи на отделните страни поставят предизвикателството за съхраняване и развитие на етническия и националния дух на образованието и приобщаването му към европейските и световните образователни структури и стандарти. Този процес е свързан с повишаване на търсенето на образование с признат международен сертификат³⁵.

Вътрешна среда на училището като организация

Вътрешната среда на училището като организация включва фактори и условия, които действат вътре в организацията, резултат са от управленски решения и следва да са под контрол на ръководството.

Цели на училището като организация. Това са желани бъдещи резултати от учебно-възпитателната дейност на училището. Целите отговарят на въпроса „Къде искаме да бъде училището след определен период от време?“. Системата на образованието и всяко училище имат цели на: *Първо ниво* – основната цел на образованието; *Второ ниво* –

³⁵ пак там, с. 103-106.

фиксиран като крайни резултати от дейността на училището в Държавните образователни изисквания; *Трето ниво* – цели на отделната образователна организация.

Задачи на училището като организация. Задачите отговарят на въпроса: „Какво трябва да се извърши в училищната организация в определен срок при определени ресурси?“. Задачите в училището винаги се приписват на заемана длъжност: учител по математика, учител по физика и т. н. Те могат да бъдат обособени в три вида: задачи, свързани с работата на хората в организацията; задачи, свързани с материално-техническата база и задачи, свързани по информационното осигуряване.

Организационна структура на училищната организация. Тя представлява съвкупност от всички подредени в йерархична зависимост училищни звена (учебни звена, административни звена и стопанско-помощни звена) и връзките и взаимоотношенията между тях. Отговаря на въпроса: „Кой какви дейности трябва да извърши за постигането предварително формулирани цели и задачи?“. „Организационните връзки са относително трайни отношения на взаимозависимост между съставните части на училището, които намират израз в информативни или поддържащи взаимодействия“³⁶.

Като цяло всяка училищна организация независимо, от вида на средата, в която се намира изпълнява своята дейност, като се съобразява преди всичко с постановките на следните основни документи: *Закон за народната просвета, Правилника за приложение на Закона за народната просвета, Кодекса на труда*, подзаконовите нормативни актове, указания и с основни вътрешни нормативни документи: *Устройствен правилник* (статут) на училището; *Правилник за вътрешния ред* на училището. *Функционална структура на училището. Длъжностни характеристики. Функционалният правилник*³⁷.

1.3. Същност и особености на управлението на училище в мултикултурна среда. В литературата няма еднозначно определение за понятието *управление*. **От философска гледна точка** „управлението е свойство, способност на дадена система да превръща всяко външно въздействие в основно условие, фактор за собственото и запазване, приспособявайки се към него или приспособявайки се към себе си“³⁸. **От позициите на системния подход:** Под понятието система най-общо

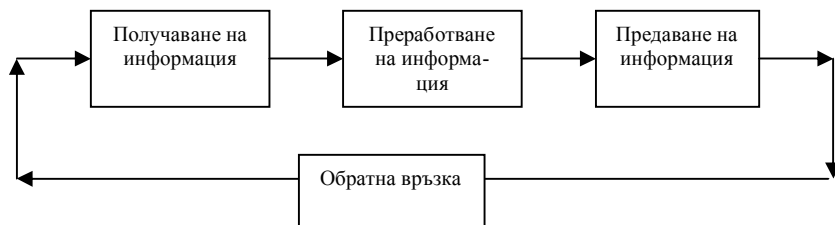
³⁶ Симеонов, Ил. Основи на организацията и управлението на училището в прехода към пазарна икономика. С., 1995, с. 55.

³⁷ пак там, с. 59.

³⁸ пак там, с. 21.

се разбира всяка съвкупност от елементи и връзките между тях, която притежава така нареченото интегративно качество, т.е. при която свойствата или качествата на цялото са съществено различни от свойствата или качествата на елементите, взети поотделно³⁹. Училището също представлява система, която се състои от отделни елементи: учебни звена, административни звена, помощен и друг персонал и т. н. Същевременно то представлява подсистема на сложната субсистема образование. **От позицията на кибернетиката** управлението е процес на получаване, преработване и предаване на информация и обратна връзка. Според П. Балкански от позициите на кибернетичната наука училището представлява механична система, а неговото управление се отъждествява с информационния процес⁴⁰. Ефективността на този процес зависи от отношението на полученото на изхода и зададеното на входа, изразено с помощта на информационни единици (*виж сх., № 3*⁴¹).

Схема № 3. Управление от позицията на кибернетиката:



От социологическа гледна точка управлението в организацията се осъществява чрез преки непосредствени действия /въздействия или взаимодействия/ между субекта и обекта на управление, в условията на добро познаване на обекта на управление от страна на субекта на управление⁴². **От позициите на процесуалния подход управлението е процес от взаимосвързани и взаимозависими действия, които се наричат функции на управлението**, като: планиране, организиране, мотивиране, контрол.

³⁹ пак там, с. 24.

⁴⁰ Балкански, П. Училищен мениджмънт. кн. 1 Теория. С., 2001, с. 57.

⁴¹ по: Симеонов, Ил. Основи на организацията и управлението на училището в прехода към пазарна икономика. С., 1995, с. 25.

⁴² Симеонов, Ил. Основи на организацията и управлението на училището в прехода към пазарна икономика. С., 1995, с. 24; вж. и: Балкански, П. Училищен мениджмънт. кн. 1 Теория. С., 2001с. 57.

Като процес управлението има следните основни елементи: *цели; субект на управление; обект на управление.*

В съответствие с тези теоретични постановки приемаме, че: *управлението на училището като организация в райони с преобладаващ дял българи мюсюлмани е целенасочен процес на планиране, организиране, координиране, мотивиране и контрол на дейности в съответствие с изискванията на мултикултурната среда за постигане на предварително формулирани цели за развитието ѝ.*

Като основни характеристики на управлението на училището, функциониращо и развиващо се в мултикултурна среда могат да се посочат следните: *то формулира целите на училището като отчита въздействието на факторите на средата; то е специфичен вид на въздействие върху подчинените по посока интегриране на техните усилия за постигане целите на училищната организация и за интеграция на децата българи мюсюлмани; приспособява училищната организация към непрекъснато променящата се външна среда, демографска, етнорелигиозна, политическа, социална и др.; то е сложен процес, който търпи непрекъснати изменения във времето и пространството, наложени главно от непрекъснатото динамично въздействие; то е волеви процес (осъществяването на целите на училищната организация е възможно само с усилията и волята на всички в нея, независимо от етнорелигиозната им принадлежност; свързано е с държавната политика, протича на различни равнища – „макро“, „мезо“ и „микро“; то е изкуство, доколко в управленската практика непрекъснато възникват ситуации, свързани с управления на отношения и взаимодействия в мултикултурната среда и разработването на инструкции; предназначено е главно за пряко въздействие върху човешкия ресурс в училището, а косвено осъществява въздействие върху останалите ресурси – финансови, информационни, материални и др.*

Системата на управление на училището включва редица **управленски органи**. Основните управленски органи на училището са: *директорът* като основен управленски орган за стратегическо и оперативно управление; *педагогическият съвет* като специализиран орган на управление; *помощни органи* – помощник директорите, педагогически съветник, училищен съвет, ученически съвет, родителски съвет и др., и *обществени органи за управление* – училищно настоятелство. Важна роля при управлението на училището имат и *Общинският съвет* като орган за местно самоуправление; *Кметът на общината* като орган за изпълнителната власт; *Областният управител* и *Училищният съвет* (консултативен орган, който обсъжда отчети, проекти и други материали на училището и прави предложения пред компетентните органи за решаване на проблемите, свързани с развитието на дейността му).

1.4. Организационна култура на училище в мултикултурна среда в райони, населени с българи мюсюлмани.

Организационната култура на училище в мултикултурна среда, в райони, населени с българи мюсюлмани, оказва влияние върху цялостния организационен живот, върху нагласите, желанията и ценностите на хората в него. Тя очертава уникалността на училището и служи за поддържане на отличителните му черти, които стимулират колективното усилие за постигане целите му. Специфичните й особености в образованието са разгледани от П. Балкански, Л. Бонева, Сн. Илиева, Р. Питекова, В. Баничанска, А. Ангелов, Д. Хелрийгъл, Дж. Слокъм, Р. Удман и др.

Като цяло можем да обобщим, че (за училище, функциониращо в мултикултурна среда) *организационната култура представлява съвкупност от ценности и приети значения, характерни за представителите на различни етнокултурни общности в училището.*

Организационната култура на училище в мултикултурна среда се характеризира със съвкупност от елементите:

Ценности – Сред ценностите на училище в мултикултурна среда, са: приемане на различията на другия и признаване на неговата идентичност, приемане на културата на другия етнос, получаване на добро образование на учениците, осигуряване на предпоставки за добро бъдеще и др.

Норми – писани правила, приети от цялата училищна общност или от дадена група, които създават определена подреденост и насочват междуличностните и междугруповите отношения и комуникации.

Митове – положителни норми на поведението на хората в дадена организация, даващи сигурност и създаващи традиции. Но могат да се сблъскат с „отрицателните норми“ на действителността. И тогава ефективността на организацията ще зависи от способността на ръководството да превърне отрицателните норми в положителни⁴³.

Символи – думи, жестове, образи или предмети, знаме, лого на училището, униформа и т. н. Те носят определено значение, което се разбира еднозначно от запознатите с културата на дадено училище или организация; символите на една културна група могат да се заемат от други⁴⁴.

⁴³ по: Гюрова, В. Въпроси на образователния мениджмънт. С., 2006, с., 67.

⁴⁴ Хофстеде, Х. Култури и организации. С., 2001, с. 9.

Герои – личности, олицетворяващи споделяните от мнозинството ценности. Герои могат да се търсят в самото училище – учител, ръководител, ученик, които чрез своето поведение демонстрират упорит труд, съпричастност към целите на училището, и в създадените митове за определени герои извън организацията и т.н. Служат за модели на поведение на всеки ученик⁴⁵.

Ритуали – дейности, тържества, обичаи, патронни празници на училището, празници на отделните етнокултурни общности, посрещане на новопостъпили или напускащи учители, ученици, турнири, награждаване, срещи, семинари и др.

Организационни истории – разказани случки от живота на училището, които създават определена културна среда и подсказват успешни поведенчески тактики на новопостъпилите в него.

Изброените елементи на организационната култура са част от разбирането за мултикултурно училище⁴⁶.

2. Нормативни документи за отношенията между отделните етнически групи в България, рефлектиращи върху училищната политика.

Училището е не само учебно-възпитателна, но и *управляема институция*, затова неговата дейност е регламентирана от *училищното законодателство*, което е част от законодателството на държавата. Емилия Еничарова го разглежда като „сложна теоретико-практическа дейност, целяща нормативното регулиране на обществените отношения в сферата на образованието“⁴⁷.

Нормативните актове са *йерархизирани в определена система*. В *първата група* се включват *всички закони и кодексите*. Във *втората група* се включват *подзаконови нормативни актове* – постановления, разпореждания и решения на Министерски съвет, както и заповеди на министрите⁴⁸. Към актовете, произхождащи от законодателната власт, принадлежат *конституционният, рамковият и специалните закони*. Към актовете, произхождащи от изпълнителната власт, спадат *постановленията, решенията, правилниците, наредбите, инструкциите* и пр. Тяхната цел е да конкретизират и „обяснят“, както и да приведат в действие разпоредбите,

⁴⁵ Питекова, Р., В. Баничанска. Същност и равнища на организационната култура. С., 2008, 141–143.

⁴⁶ пак там, с. 141–143.

⁴⁷ Еничарова, Ем. Училищно законодателство. С., 2004, с. 9.

⁴⁸ по-подр. вж. Еничарова, Ем., 2004, с. 11.

съдържащи се в законите⁴⁹. Към тези нормативни актове следва да се прибавят и *международните документи*, които имат отношение към образователната политика у нас. Това е така, защото „процесите на интеграция в европейски мащаб сагат своя отпечатък и върху училищните законодателства на отделните държави”, като „България не прави изключение и това е очевидно особено през последните години”⁵⁰. Такива са например: Всеобща декларация за правата на човека; Конвенция за защита правата на човека и основните свободи; Конвенция за борба срещу дискриминацията в областта на образованието; Международен пакт за икономически, социални и културни права; Рамкова конвенция за защита на националните малцинства и др. В процеса на хармонизиране на българското с европейското училищно законодателство тези норми са обвързващи и при съответната ратификация от страна на Народното събрание се прилагат с предимство по отношение на разпоредбите от вътрешното ни законодателство.

ГЛАВА ТРЕТА: НЯКОИ ЕМПИРИЧНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ПРОБЛЕМА

Обектът на дисертацията – *управлението на училищната организация в мултикултурна среда*, може да се диференцира на два „подобекта” (аспекта): аспекти на вътрешната среда и аспекти на външната среда при училища в мултикултурна среда (в райони, населени с българи мюсюлмани).

За потребностите на емпиричното проучване са използвани методите: *анкетирание* (Анкета № 1 за директори и Анкета № 2 за ученици; *фокус-група* от студенти българи мюсюлмани от Висшето ислямско училище в София; *беседа* (с директори на училища; представители на местни органи на управление; служители на Главно и на районни муфтийства; преподаватели от Висшия ислямски институт в София). Данните и изводите са онагледени. Анкетирани са 15 директори и общо 620 ученици от V до XII класове от училищата: СОУ „Христо Смирненски” в с. Света Петка, общ. Велинград, обл. Пазарджик (160 ученика); ОУ „В. Левски” в с. Егрек, общ. Крумовград, обл. Кърджали (80 ученика); три училища в гр. Гоце Делчев – Първо основно училище „Св. Св. Кирил и Методий” (46 ученика), Второ основно училище „Гоце Делчев” (52 ученика) и Трето основно училище „Братя Миладинови” (52 ученика), Среднообщообразователно училище „Св. Св. Кирил и Методий” в село Брезница (210 ученика).

Районите са населени с български граждани, изповядващи християнство или ислям, атеисти, както и с малки части от други етнически общности. Затова тези

⁴⁹ пак там, с. 18–21.

⁵⁰ пак там, с. 21.

райони могат да се квалифицират като *мултикултурна среда*. Следва да се уточни, че подобна квалификация почива на априорни основания, т.е. на *традиционно вкорененото се впечатление за наличие на значителен контингент българи мюсюлмани (помаци) там*, а не на резултати от научни изследвания или на данни от преброяванията.

Въпросът е в това, че, както вече бе посочено в изложението, методиката на преброяването не включва задължително и точно фиксиране както на етническата, така и на религиозната принадлежност на преброяваните лица и българите мюсюлмани могат да отговарят или да не отговарят на такива въпроси. В случая не може да бъде взет предвид и друг, на пръв поглед очевиден признак, какъвто са имената на българите мюсюлмани. *Те са както български, така и арабски*, поради което не могат да служат за разграничителен белег на тази етнорелиозна общност (освен това арабските имена са присъщи и на представителите на турската етническа общност у нас, което също ги прави ненадежден показател за принадлежност на такива хора единствено към помашката общност).

Важна особеност, която беше взета под внимание при емпиричното проучване, е и тази, че някои от училищата (например в с. Света Петка) са *изцяло с ученици българи мюсюлмани*, което ги прави *монокултурни*. Други училища имат „смесен” състав – учениците са българи – християни и атеисти, и българи мюсюлмани. Такива училища пък могат да се квалифицират условно като *мултикултурни* (като остава настрана въпросът, че в тях има и групи ученици от други етноси). Поради тази нееднаквост на контингента изследването му бе селективно – в анкетното проучване бяха включени само ученици българи мюсюлмани.

1. Някои аспекти на вътрешната среда при училища в мултикултурна среда в райони, населени с българи мюсюлмани.

Обекти на емпиричното проучване са следните характеристики на вътрешната среда на училището: *материално-техническа база; квалификацията на педагогическите кадри; отношението на учениците към изучаваните учебни предмети и изисквания на училищното ръководство спрямо облеклото на учениците.*

1.1. Констатации и изводи относно материално-техническа база на училищата в мултикултурна среда.

Материално-техническата база на училището е *обективна предпоставка* за реализация на учебно-възпитателната дейност. За да се установи мнението относно състоянието на материално-техническата база, в Анкетната карта за директори бе зададен закрития въпрос: „*Според Вас материално-техническата база на училището отговаря ли на*

съвременните изисквания за нормална учебно-възпитателна работа?” с посочени готови отговори: **а) да, изцяло; б) отчасти; в) не.** Констатациите от отговорите са следните:

1. Всички директори отговарят на този въпрос, като прави впечатление стремежът им за повече изчерпателност.

2. Отговори а) *да, изцяло* дават почти половината от директорите. Класификаторът (обобщените отговори) изглежда така:

● **Отговори, визиращи сградния фонд** с обобщаващото съждение, че *училището разполага със самостоятелен сграден фонд и възможности за поддържането му.* Тук директорите изброяват: наличие на самостоятелна училищна сграда, столова, физкултурен салон, спортна площадка, асфалтиран или павиран двор, отопление, осветление, текущи ремонти и др. Като най-добро се очертава състоянието на материалната база в училищата, които са в гр. Гоце Делчев.

● **Отговори, визиращи учебно-техническата обезпеченост на учебния процес** с обобщаващото съждение, че *ръководството на училището постоянно се стреми да осигури съвременни учебно-технически средства за обучение.* Директорите изброяват: наличие на специализирани компютърни кабинети за учениците, на компютри и мултимедия (посочени са от директорите на всички училища от тази група), на специализирани кабинети по някои от предметите – физика, химия, география, биология, музика, изобразително изкуство (по правило директорите посочват наличие на някои от тези кабинети за училището си; липсва училище с кабинети по всички предмети), на „бели дъски” и др.

● **Обобщаващи отговори относно материално-техническата база**, изразени със съждения като: „Доволен съм от материално-техническата база на училището”; „Материално-техническата база на училището е съобразена със съвременните изисквания за подобна обезпеченост”; „Стареем се да поддържаме високо равнище на материално-техническа обезпеченост, като търсим различни източници на приходи”; „Равнището на материално-техническа обезпеченост е такава, че е предпоставка за високо качеството и ефективност на учебния процес в училище” и др.

3. Отговор б) *отчасти* – другата половина от директорите споделят, че материално-техническата база отчасти задоволява образователните и битовите потребности на учениците. Като обобщен отговор се посочва, че техните основни училища са в стари учебни сгради, с не добри условия за спортуване на учениците, както и за провеждане на извънкласни мероприятия.

4. Отговор в) *не* – не е посочен от нито един директор.

На базата на тези отговори може да се направи извода, че всички директори на тези училища по правило са удовлетворени (изцяло или отчасти) от материално-техническата база, с която разполагат. Следователно, ситуацията по този показател при училища в райони, населени с българи мюсюлмани не предизвиква проблеми пред училищните ръководства. А след като това е така, може да се счита, че тези констатации косвено отричат хипотезата.

1.2. Констатации и изводи относно образованието и квалификацията на педагогическите кадри.

Във връзка с този проблем в анкетната карта за директори са включени група въпроси (от 9 до 11). Тяхното предназначение е да се констатира съществуват ли някакви особени негови измерения в тези училища.

На въпрос № 9: *„Училището разполага ли с достатъчен брой педагогически кадри по отделните учебни предмети?“* всички директори отговарят утвърдително. Тази констатация води повече или по-малко директно до извода, че училищата в мултикултурна среда (с българи мюсюлмани) притежават същия статус в съзнанието на учителите, какъвто има по принцип българското училище. В тези училища не се наблюдават явленията „недостиг на учители“; „текучество на кадри“ или „нежелание за упражняване на професията“ в тях.

Към отговорите на този въпрос следва да се прибави и фактът (констатиран чрез беседа с директорите, допълваща анкетата), че етно-религиознокултурният състав на педагогическите кадри в тези училища включва българи (християни и атеисти) и българи мюсюлмани (помаци). По мнение на директорите не се констатираат някакви особени, включително и конфронтационни отношения на религиозна основа в учителските колективи.

Отговорите на въпрос № 10: *„Колко от учителите в училището имат придобита професионално-квалификационна степен?“* дават основание за констатации, че по-големият брой учители са с висше образование и че някои от тях имат и клас квалификации – I, II, III. Този факт е основание за извода, че високият образователен ценз на учителите в тези училища може да бъде предпоставка за високо качество на тяхната дейност.

Отговорите на въпрос № 11: *„Според Вас кои са основните фактори, които демотивират учителите от Вашето училище за тяхното професионално квалификационно развитие?“* очертават общо мнение на директорите, че основен проблем при мотивацията на учителите е ниското им трудово възнаграждение и липсата на средства за квалификация.

Като цяло констатациите по въпроса за професионалната квалификация на учителите показват, тя не предизвиква никакви особени проблеми пред директорите на тези училища.

На въпрос № 13: *„Как оценявате подготовката на учителите да работят в мултикултурна среда?“* директорите посочват, че учителите се справят добре с професионалните си задължения в тази среда. Това показва, че работата с ученици българи мюсюлмани не създава специфични проблеми на своите учители. (Споделен е единствен случай на изключение от тази обща картина, и то в извънкласна дейност: по време на учебна екскурзия една от учителките (атеистка) започва необоснована атака към едно от момичетата относно „носенето на забрадка“, което предизвиква недоволството на всички ученици).

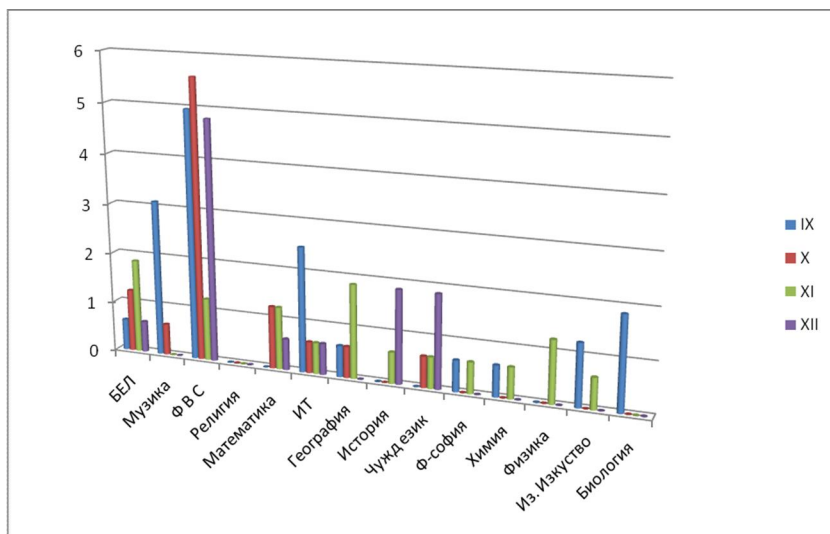
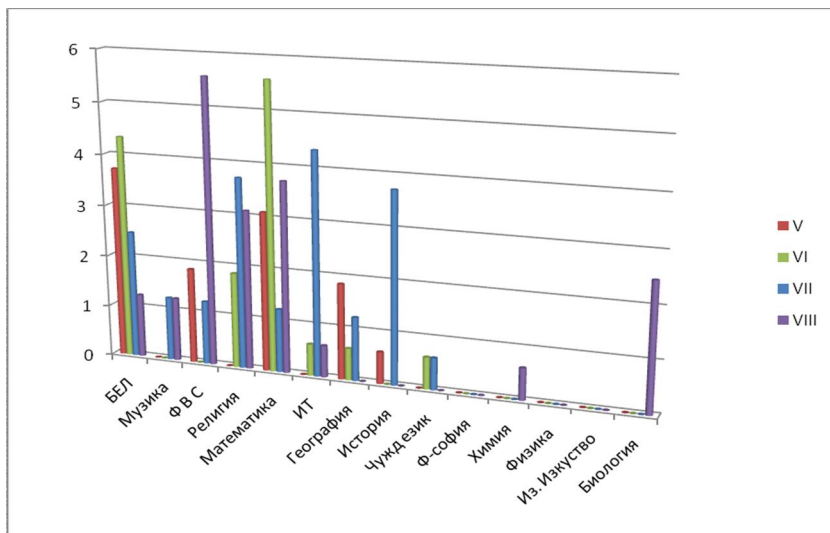
1.3. Констатации и изводи във връзка с отношението на учениците към учебните предмети, изучавани в училище.

Интересите на учениците към някои учебни предмети, включително и СИП, както и причините за този интерес, се изследват с група от четири въпроса (№ 2, 3, 4 и 5) в Анкетната карта за ученици. Интерес представлява въпрос № 2 *„Кои три предмета (включително и СИП) учениците изучават с голямо удоволствие и какво мотивира техния интерес?“*

Първата констатация е тази, че *всички ученици са отговорили на въпроса*, т.е. имат любими предмети. Но една малка част – общо около 5%, които се разсейват във всички класове, не посочват три, а два или един предмет. Този факт не може да се обясни еднозначно, тъй като методиката (анкетиране) не дава възможност за констатиране на конкретните причини.

Отговорите са представени в дадените по-долу фигури, поотделно за момчета и за момичета.

Фигура № 1. Отговори на въпрос № 2 (в %) за предпочитани учебни предмети (момчета):



Фигура № 2. Отговори на въпрос № 2 (в %) за предпочитани учебни предмети (момичета):

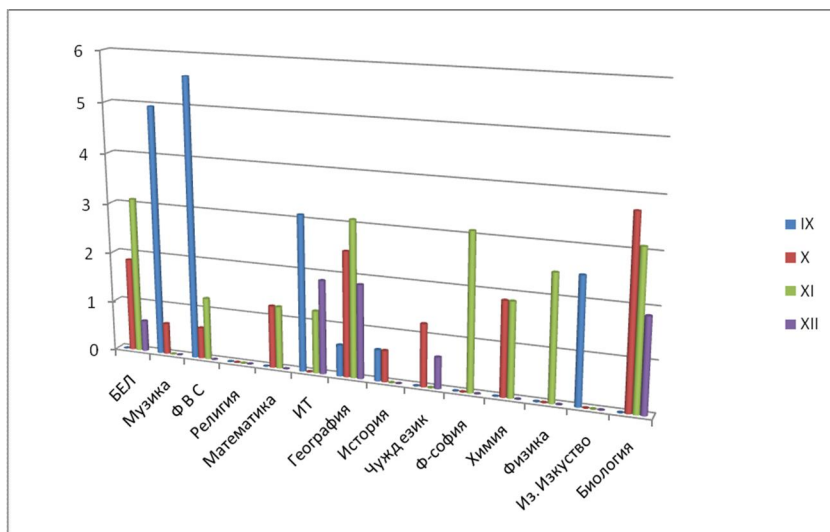
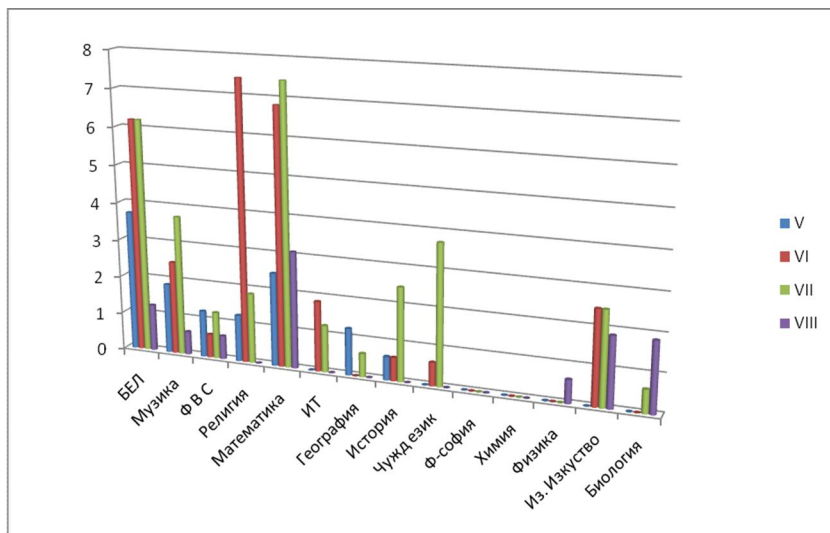
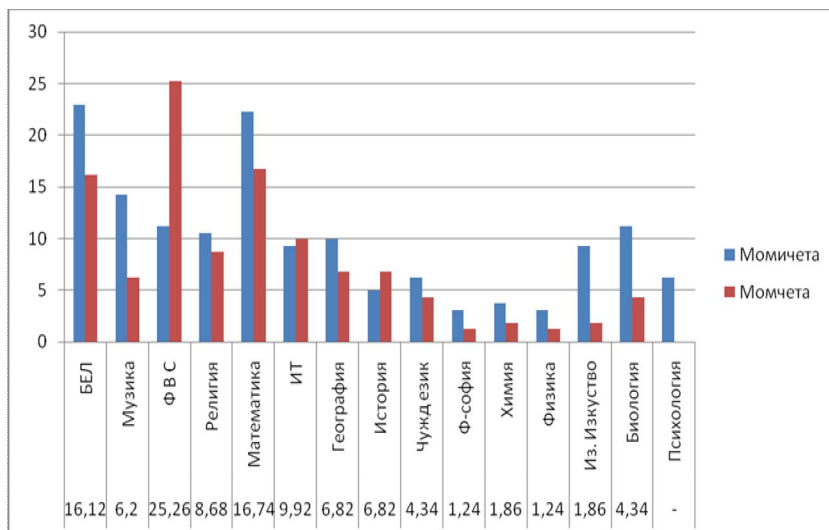


Таблица № 2 и Фигура № 3. Сравнителен анализ на предпочитанията към отделните предмети за момичета и момчета:

Ранжиране	Момчета	Предмети	Момичета	Ранжиране
2	16.12	БЕЛ	22.94	1
7	6.2	Музика	14.26	2
1	25.26	Ф В С	11.16	4
5	8.68	Религия	10.54	5
3	16.74	Математика	22.32	3
4	9.92	ИТ	9.3	6
7	6.82	География	9.92	7
6	6.82	История	4.96	9
8	4.34	Чужд език	6.2	8
9	1.24	Философия	3.1	11
8	1.86	Химия	3.72	10
10	1.24	Физика	3.1	11
9	1.86	Из. изкуство	9.3	6
7	4.34	Биология	11.16	4
-	-	Психология	6.2	8



Анализ на въпрос № 3 от Анкетна карта за ученици

Въпрос № 3: *Какъв СИП изучаваш?* е отворен. Данните показват, че:

А) Положителен отговор на въпроса (т.е. че изучават СИП) дават около 80 % от всички ученици, което показва, че преобладаващата част от тях проявяват допълнителен познавателен интерес, и че той е насочен към *някаква област от знанието* (учебни предмети, включително *религия*), *изкуствата* (хор и изобразително изкуство) или *спорта* (футбол, ски и др. при момчетата). Около 20 % не посочват изучаване на СИП;

Б) При около 90 % от всички ученици предпочитанията към дадени учебни предмети (въпрос № 2) се припокриват с тези от СИП. Тези данни показват наличието на устойчиви интереси към харесваните и избраните учебни предмети.

Като цяло се налага изводът, че учениците са удовлетворени от предлаганите им възможности за СИП в своите училища. Тази удовлетвореност косвено насочва към изводи относно външната среда на училището. Става въпрос за това, че обикновено, особено в по-малките класове (V-VIII), учениците се насочват към СИП по правило след като се консултират със своите родители.

Анализ на въпрос № 4 и № 5 от Анкетна карта за ученици

Отговорите на закрития въпрос № 5 допълват констатациите от въпрос № 3, защото учениците трябва да посочат дали са имали желание за друг СИП, който са искали да изучават, и ако „Да“, кой е той?

Данните за момчета и момичета са сходни и показват, че болшинството от тях – усреднено около 95 %, изучават желания СИП. Изключенията са предмети, като *кормуване, зелено училище, ИТ, английски език*, които са желани, но не са изучавани. Вероятната причина за това се търси чрез закрития въпрос № 6: *Ако твоето желание за друг СИП не се е осъществило, можеш ли да посочиш причините за това?*. Той обаче не е получил нито един отговор (при някои ученици отговорът е „не знам кои са причините“). Това означава, че или са липсвали достатъчно ученици, за да се сформира група за съответния СИП, или учениците не са се интересували за причините.

Данните от изследването на отношението на учениците към изучаваните учебни предмети дават основание за следните *изводи*:

1. Учениците проявяват различно отношение към отделните учебни предмети в учебния план. Класификаторът на *отговорите за причини-*

те, поради които посочените предмети се изучават с удоволствие, е общ за момчета и момичета:

А) Харесвам съдържанието/дейностите, които предметът предлага (около 78% момчета и около 80% момичета): „Защото изучаваме интересни неща за България и света” (за географията); „Защото усъвършенствам компютърните си умения” (за ИТ); „Защото изучавам много неща за анатомията и физиката на човека” (за биологията); „Този предмет ни учи да пишем правилно и да изговаряме думите” (за БЕЛ); „Помага ми за физическото развитие”; „Защото играем” или „Защото отпочиваме от другите предмети” (за ФВС); „Защото свирим на пиано” (за музика); „Помага ми да разбера психиката на другите хора” (за психологията); „Обичам да решавам задачи” (за математиката); „Научава ни на морал” или „Искам да науча всичко за вярата ми” или „Защото изучаваме много работи за нас и за мюсюлманите” (за религията); „Рисуваме природата” (за изобразителното изкуство) и т.н.

Б) Харесвам учителя/учителката (4,69% момчета; 2,48% момичета). Прави впечатление фактът, че в отговорите от този вид учениците посочват както харесвани личностни качества на учителите, така и методическите им умения: „Учителката е много добра и преподава ясно урока”; „Обичам нашата госпожа”; „Учителят ми е любим”; „Господи-нът е добър”; „Госпожата обяснява хубаво”.

В) Ще кандидатствам във ВУЗ с този предмет (2,48 % момчета; 1,86% момичета): „Налага се да го изучавам, защото ще кандидатствам с него” (за биология и химия); „Ще кандидатствам с тези предмети” (за математика и ИТ) и др. под. Прави впечатление ниският брой посочили тази причина.

Г) Не посочват причина (над 60% момчета; над 65% момичета). Към липсващи причини можем да отнесем и формалните или тавтологичните отговори от вида: „защото ми харесва” или „ми е любим”.

2. Ранжирането на първите три учебни предмета при момчетата и момичетата е различно, а именно:

Момчета:

1. ФВС (25,26);
2. Математика (16,74%);
3. БЕЛ (16,12%)

Момичета:

1. БЕЛ (22,94%)
2. Математика (22,32%)
3. Музика (14,26%)

Основният извод от групата въпроси (2 – 6) е, че *учениците българи мюсюлмани от училище в мултикултурна среда проявяват*

присъщия за възрастта и за профила на училището (ОУ, СОУ) интерес към учебните предмети, включително и към СИП, фигуриращи в учебния план. Не се наблюдава подчертан интерес към предмета религия (ислям).

Този извод е важен, защото скритата идея да се предложи групата 2 – 6 въпроси бе да се установи дали учениците българи мюсюлмани проявяват особен интерес към предмета Религия (ислям), нещо, което логично се допуска от тривиалното обществено съзнание. Фактът, че предметът *Български език и литература* присъства в първата тройка на харесваните предмети и при момчетата, и при момичетата е в подкрепа на тезата, че *учениците българи мюсюлмани проявяват засилен интерес към своя майчин език.*

1.4. Констатации и изводи във връзка с облеклото на учениците.

Въпрос № 9 от анкетата за ученици е: *Във вашето училище има ли специални изисквания към облеклото на учениците?* Като цяло отговорите на учениците очертават липсата на специални изисквания към обличането (с изключение на стремежа в някои училищата момчетата да са облечени с тъмни панталони, бяла риза и сако – нещо като униформа). Практиката показва, че момичетата ходят на училище според индивидуалните си предпочитания – едни са облечени по каноните на ислямската религия, докато други – „светски”. Явно, *училищните ръководства предприемат никакви специални управленски решения по тези въпроси.*

2. Някои аспекти на връзката училище – външна среда.

Тук се разглеждат: *въпроси, свързани с извънучилищните форми, реализирани от отделните училища и някои „особени случаи” в управленската практика на някои училища.* Те са изследвани чрез двете анкети (с директори и ученици), с допълнителната беседа с директорите и с фокус-групата от студенти.

2.1. Извънучилищните педагогически форми на дейност като вид връзка на училищата с външната среда.

В съответствие със *Закона за народната просвета* и *Закона за местното самоуправление* общината като административен орган в училището отговаря за задължителното обучение на децата до 16-годишна възраст; за средствата за издръжка, изграждане, обзавеждане и основен ремонт на училищата; условия за столово хранене, обществения, отиди, спортна база и транспорт за децата, учениците и учителите; стипендии и специални помощи на ученици и др. Тези законови разпоредби обаче

не изчерпват връзките между училището и външната (микро-) среда; съществуват различни друг вид социално-педагогически връзки между двете институции, каквито са например: разнообразни културни и спортни инициативи, местни празници, традиции и обичаи, характерни за региона и етнокултурните общности и т.н.

Анализ на въпрос № 15 (от анкетата с директори)

Във връзка с този проблем в *анкетата за директори* бе зададен откритият въпрос № 15: *Какви съвместни инициативи реализира Вашето училище и общината?* Констатациите са следните:

1. Всички директори отговарят на този въпрос, като прави впечатление, че отговорите са доста богати (изчерпателни). Следователно може да се направи извода, че съвместните инициативи между училищата и общините са нещо традиционно за двете институции в тези райони.

2. Отговорите могат да се диференцират (класифицират) в следните направления:

А) *Чествания на официални празници*. Директорите изброяват празници, като: „3 март – Националният празник” на Република България; „Деня на българската просвета и култура и на славянската писменост – 24 май” и „Деня на народните будители – 1 ноември”. Това изброяване очевидно е „селективно”, доколкото директорите посочват само онези официални празници, които се честват *съвместно* с гражданите на населеното място, което показва, че те еднозначно са разбрали въпроса и коректно му отговарят (за разлика от учениците, както ще видим).

Б) *Чествания на религиозни празници* – Курбан Байрам и Рамазан Байрам (които са подвижни).

В) *Местни културни инициативи*. Този вид инициативи е твърде богат по съдържание, като директорите изброяват: „Надпяване”; „Участия в читалищна дейност” (театър, кръжоци); „Художествено четене”; „Конкурс за рисунка”; „Патронният празник (или просто „празникът”) на училището (доколкото в тържеството участват представители на местната власт); „Празник на града/селото”.

Г) *Спортни изяви*. В тази област директорите посочват: „Участие на училището в местни турнири” (по футбол, волейбол, баскетбол); „Състезания по ски дисциплини” (в планинските райони).

Общата оценка на тези отговори е, че (според директорите) училището участва активно и с разнообразни инициативи в съвместни чествания на различни празници с гражданството.

В анкетата за ученици също има група въпроси (7, 8 и 10), които засягат проблема за връзките на училището с мултикултурната среда (микросредата). Какви са констатациите?

Анализ на отговорите на въпрос № 7 от анкетата с ученици

Чрез открития въпрос № 7: *Посочи някои особено интересни извънкласни училищни форми, които има във вашето училище*, се цели да се установи дали предлаганите извънучилищни форми на работа с учениците имат някаква връзка със спецификата на мултикултурната среда на селището. Констатациите са следните:

1. Не всички ученици отговарят на въпроса – общо около 60%. Това е твърде голям процент, като липсата на отговори се разпределя равномерно между V и XII класове. Към липсващите отговори следва да се прибавят и такива от типа „не знам такива” и „няма такива” (около 10%).

2. В част от отговорите учениците идентифицират извънучилищните форми не със специална организация и провеждане, а просто със свободното от учебни занимания време, включително и междучасията, т.е. понятието извънучилищни форми се тълкува неточно. Такива отговори са например: „Имаме хубава спортна площадка и играем на футбол”; „Скачаме на въже”; „Самият двор, защото играем с приятели”; „Площадката, на която играем баскетбол” ; „Играем на убиваница и други забавни игри” и дори „Столът, който направиха, за да се хранят онези, които пътуват” и други подобни.

3. Като отговарящи на замисъла на въпроса са останалата част от отговорите (около 30%), които са от вида: „Млад огнеборец”; „Хор”; „Зелено училище”; „Почистване на природата”; „Поход”; „Вокална група”; „Щафета”; „Кръжоци” (обобщаващ отговор при голяма група ученици); „Олимпиада”; „Състезания” (неуточнени); „Разходки”.

Този тип отговори показват, че извънучилищните инициативи, провеждани в училище, функциониращо в мултикултурна среда, не се отличават с нещо особено, различно от училищата в монокултурна среда. (Разбира се тук трябва да се направи уточнението, че отговорите на директорите и на учениците са несъпоставими, поради различната степен на разбиране на въпросите от страна на учениците). Следователно няма основание да се твърди, че училищните ръководства на училища в мултикултурна среда са предприели и реализирали някакви специални, присъщи само на „техните” училища извънучилищни форми. В такъв случай *и тази констатация не подкрепя формулираната хипотеза.*

Анализ на отговорите на въпрос № 8

Закритият въпрос № 8: *Участва ли училището в някои празници, чествани в твой град/село?* съдържа готовите отговори Да/Не с възможност за изброяване на такива празници. Съвместните чествания на празници на учениците (училището) с гражданството е също вид връзка на училището със средата. Констатациите са:

1. Отново не всички ученици отговарят на въпроса – около 60%, разпределени равномерно между V – XII класове (към тях се включват и отговори от типа „не знам“).

2. Останалите около 40% от учениците отговарят положително на въпроса, като отговорите могат да се групират в три разновидности:

А) *Изброяване на официални празници за страната* – „Националният празник” (с конкретизиране или без конкретизиране „3-ти март”), „Обесването на Васил Левски” (без конкретизиране), „Деня на будителите” (без конкретизиране), „Празникът на славянската писменост и култура” (с или без конкретизиране „24 май”), „Деня на независимостта” (с или без конкретизиране „22 септември”), „Коледа”. При това изброяване липсват „Деня на съединението” и „Великден”.

Б) *Религиозните празници в исляма* Курбан байрам и Рамазан.

В) *Изброяване на двата вида празници*.

Как могат да се тълкуват тези отговори? Преди всичко отново възниква въпросът защо ученици от едни и същи училища отговарят различно на въпрос, който би могъл да получи еднозначен отговор, тъй като се очаква, че всички те участват в тези общоучилищни чествания. Едно от тълкуванията може да е, че не всички „желаят да афишират” празнуването на мюсюлманските празници. Доказателство за това са няколко анкетни карти, в които такива празници са „изписани”, но след това зачертани и на тяхно място са изброени официални български празници. В три от анкетите учениците са счели за необходимо да споделят, че празнуват религиозните празници, но „не им дават” от училището.

Отговорите на въпрос № 10: *Чувствате ли някакво особено отношение на хора от друго вероизповедание към вас?* съдържат готовите отговори „Да” и „Не”. Всички ученици отговарят отрицателно на въпроса, т.е. те не считат, че изповядваната от тях вяра предизвиква някакво особено, а още повече и отрицателно, отношение към тях. Ето защо и в този аспект училищните директори нямат повод за някакво притеснение, т.е. *и по тази линия хипотезата не се доказва*.

Общият извод относно въпроси № 7, 8 и 10 е, че *по правило извънучилищните форми, честванията на празници в населеното мяс-*

то и отношението на хората с друго вероизповедание към учениците българи мюсюлмани не предизвикват никакви проблеми при управлението на училището в мултикултурна среда.

2.2. Особени случаи в управленската практика на някои училища.

В някои от училищата, функциониращи в мултикултурна среда, бяха констатирани действия на педагогическия персонал (директори и учители), които могат да се квалифицират като необичайни и донякъде нелогични, както от гледна точка на училищния правилник, така и във връзка с изискванията на каноните на исляма. Тези случаи бяха изнесени от участващите във фокус групата от студенти помаци от Висшия ислямски институт в София по време на проведената през 2011 г. беседа с тях. Ето накратко тяхната същност.

На училище „без кърпи”

При този случай един от директорите издава заповед „момичетата да идват на училище без кърпи”, т.е. незабрадени. Подобна заповед засяга три отделни страни – *нейния автор* (директора, който не е от контингента на анкетираните), *потърпевшите ученички и родителите* (ислямската общност в населеното място).

Относно директора. За информаторите (студентите от фокус групата) мотивът на директора остава неясен. Самият той е помак, което прави действието му още по-необяснимо. По-късно, в свободни разговори с някои учители, за учениците става ясно, че това действие не е следствие от никакви „ревизии отгоре”, нито пък от изисквания на местното общинско управление.

За ученичките. Заповедта се посреща с недоволство от момичетата. То има различни измерения в диапазона от „подчинение с мълчаливо спотаена злоба”, до напускане на училището и преместване в друго, извън селището. Някои се прехвърлили във вечерно училище. Показателно е и мнението на една от участващите във фокус-групата студентка (но не ученичка от същото училище), която директно заяви: „Ако на мен ми предложат да избирам между кърпата и училището, ще избира кърпата! Бих напуснала училището, но няма да се откажа от вярата си.”

Родителите (обществеността). Противно на очакванията, родителите на момичетата остават пасивни – те не повдигат въпроса за правото на забраждане според каноните на исляма. Мотивите за такава реакция на масовото обществено съзнание, според информаторите, е, че ро-

дителите приемат училището като институция със свои изисквания и тези изисквания следва да се съблюдават. Ето защо възрастните хора приемат за нормално извън училището момичетата мюсюлманки да са „с кърпа“, а на училище да ходят „без кърпа“, без да отдават голямо значение на подобно противоречие.

Какви разсъждения и изводи предизвиква този казус? Реакциите на ученичките показват, че те „държат на своята религия“ и затова не приемат безразлично тази заповед. Но тя показва още и това, че те не познават училищния правилник, и по-конкретно – раздела за *правата на учениците в училище*. В него, в чл. 135, т. 3., се постулира ученикът „да се явява в училище с облекло и във вид, които съответстват на положението му на ученик и на добрите нрави.“ Ето защо, при отсъствието на специално изискване на ръководството за *носене на училищна униформа*, в сила остават традициите на етноса или на религиозната общност относно обличането, утвърдени от тяхната дългогодишна история. И щом историята и съвремението ги приемат за *съобразени* с „добрите нрави“, то всяка тяхна забрана е нелогична и вид насилие над личностните свободи. (Въпросът за униформите се третира в чл. 135, т. 4 от Правилника, а именно: ученикът „да носи униформеното облекло или другите отличителни знаци на училището, когато такива са предвидени, във вида и с елементите, които са описани в правилника за дейността на училището“). Ето защо, ако заповедта на директора е пример за *самоуправство*, то подчиняването на такава заповед е пример за „правна незапознатост“ на потърпевшите. Алтернативата е в засилването на самоинициативността на учениците за запознаване с училищните правилници.

Реакциите на възрастните хора, според информаторите, показват, че при тази конкретна общност е налице определена степен на зрялост на гражданското самосъзнание, съчетаващо зачитане на „светската законност“ и „религиозните канони“. (Изнесените по-нататък случаи обаче показват, че може да има и други обяснения за „пасивността“ на възрастните).

Учителки „без кърпи“

В друго училище учителките, изповядващи исляма, свалят забрадите си, „щом влязат в училищния двор“. Случаят е интересен с това, че подобно действие не е предизвикано от заповед на директора. Същевременно той също така или иначе засяга различни субекти – *самите учителки, директора и учениците*.

Учителките. В тази ситуация учителките помакини са доброволни инициатори на акта за „сваляне на кърпите”. В Правилника за приложение на Закона за народната просвета, чл. 128 (1), т. 11 е записано изискването учителят „да се явява на работа с облекло и във вид, които съответстват на положението му на учител и на добрите нрави”, което оставя на учителите възможност за самостоятелна преценка на начина на обличане. Никъде обаче „носенето на забрадки” не се окачествява като несъответстващо на добрите нрави. Подобен техен акт е проява на видимо външно поведенческо противоречие – извън училище то е поведение (забраждане) като представители на помашката (мюсюлманската) общност, а в училище – като представители на професионалното съсловие и носители на гражданско съзнание. Вероятно това е израз на акцент върху буквата на правилника – „*облеклото да е във вид, който съответства на положението му на учител*”. Това външно проявяващо се противоречие (в поведението) сигурно поражда и вътрешно, макар и „доста срамежливо”, защото тези учителки „не дават обяснение” за мотивите си, нито „агитират” други учителки или пък ученички да постъпват така.

Директорът не реагира на тези действия на учителките, което показва мълчаливото му съгласие с тях (директорът е извън контингента на анкетираните 15 директори).

За *учениците* действията на учителките е необяснимо. Особено впечатлени са момичетата, за които учителката е образец не само на професионалиста-педагог, но и за жената, изповядваща исляма. Затова вътрешно те осъждат този акт, не приемайки такова двойствено поведение.

Отсъствия по време на религиозни празници

Честването на мюсюлманските религиозни празници Курбан Байрам и Рамазан Байрам предизвиква известно противоречие в живота на училища в мултикултурна среда в райони, населени с българи мюсюлмани. Според религиозните канони празнуването им е задължително, което означава, че учениците не трябва да посещават учебни занятия и е разрешено отсъствието им от училище.

Празниците – Курбан Байрам и Рамазан Байрам продължават съответно четири и три дни. Според информаторите големите проблеми за директорите възникват тогава, когато и четирите дни са „работни”, между понеделник и петък. Като „си остават вкъщи”, празнуващите ученици натрупват твърде много отсъствия.

При изследването се констатира различни реакции на директорите. В едни случаи те прибегват до „управленското решение” със *заповед официално да обявяват два от празничните дни за неучебни*. Така неизвинените отсъствия на учениците се отчитат максимум за два дни. В този случай особено благоприятни са ситуациите, в които празниците съвпадат със съботата и неделята. В други случаи учениците подават *индивидуални молби* за отсъствие от училище в празничните дни, но директорите не ги уважават. В някои населени места *родителите информират устно класния ръководител или направо директора*, че децата им няма да ходят на училище. Някои от информаторите споделиха, че „те, като ученици, дори не са считали за нужно да подават такива молби, а просто не са ходили на училище и са празнували”. Констатира се и това, че в различните училища директорите по различен начин реагират на отсъствията – в едни училища отсъствията се санкционират, а в други училища – не. Ето какво споделя по въпроса и Назмие Бадалова, специалист към отдел „Образование” в Главно мюфтийство на мюсюлманите, София: „Директорите на училищата правят компромиси при религиозните празници Курбан Байрам и Рамазан Байрам, защото децата понякога отсъстват от училище. Все пак това са и семейни празници – празнуват се и въкъщи от цялото семейство, а не само в джамията (където са само мъжете). В такива случаи някои от родителите информират устно класната ръководителка, или разговарят с директора. Когато обаче всички ученици са мюсюлмани (от мюсюлмански семейства) възможно е цялото училище да не провежда учебни дейности. По същия начин се празнува и деня на селото (например в с. Лъжница, Гопецелчевско). Цялото село празнува три дни, и то в училищния двор, поканват се гости от общината. Има програма, в която участват различни състави, включително и от учениците. Има музика, пеят се народни песни, играят се хора, представят се „сценки”. Хората са облечени празнично, има сергии, майки с малки деца и възрастни жени се разхождат по площада, мъжете са в кафенето и пр. При такава атмосфера е невъзможно учениците да учат.”

Подобни факти показват, че училищното ръководство среща проблеми във връзка с честването на религиозните празници от учениците българи мюсюлмани, независимо дали „ги афишира”, което доказва наличието на известна специфика при управлението на училище в мултикултурна среда. По такъв начин *такива факти доказват истинността на хипотезата*.

Липса на желаещи ученици за изучаване на Религия (ислям) като СИП

В едно от училищата (СОУ) години наред се изучава като СИП Религия (ислям) и то във всички класове, от I-ви до XII-ти, като всеки клас има по две паралелки, т.е. на лице е *масов и устойчив* интерес към предмета у учениците в различна възраст. През 2010 г. обаче изведнъж се оказва, че такъв СИП няма да се изучава. Затова фактът предизвиква недоумение както у учениците, така и у родителите. Неясна обаче остава причината за получената се ситуация, както и начинът за предизвикването ѝ – в началото на годината, когато се събират молбите на учениците за СИП, класните ръководители директно изискват „да не се подават молби за СИП Религия“, без да обясняват „защо“. Директорът излиза официално пред обществеността (родителите) със заявлението, че „тази година няма достатъчно молби от учениците за изучаване на Религия в училище и затова няма формирани групи“. По такъв начин недоволството у родителите е потушено, но за учениците въпросът с причините за такива действия на училищното ръководство остава неизяснен.

В този случай интерес представлява фактът, че училището функционира в *изцяло помашко село*, т.е. буквално в „монокултурна среда“, която благосклонно приема изучаването на такъв СИП, и никога не е предявявала претенции за „отказ“ от него. Участниците във фокус-групата (част от тях са били ученици в същото училище преди тази забрана) нямат единно мнение и обяснение за ситуацията. Според едни от тях „пасивната реакция“ на родителите може да се обясни отново с тяхната убеденост в правотата на училищната институция като независима от религиозните потребности на хората, и че тя е „в правото си да ги игнорира“. Според други участници самият начин на живот на помациите е такъв, че подобен проблем за тях е нещо не толкова значимо. Хората са ангажирани целодневно и през всички годишни сезони с производството на тютюн, както и с тежка физическа работа за „оцеляването им“, което ги прави индиферентни към училищните проблеми. Някои от участниците цитират общото усещане на някои от възрастните хора, че „няма никаква полза от това, децата да изучават Религия в училище“ – „това няма да им помогне в реалния живот“, „никой няма да се погрижи за тях по-нататък, защото сме мюсюлмани“. Според други участници „днес вече не всички родители (помаци) са религиозни и затова просто не се съгласяват децата им да учат такъв СИП“, както и това, че „децата са претрупани със задължителните учебни предмети и участието им в такъв СИП ще ги изморява още повече“. Не липсват и мнения за наличието на „политически мо-

тиви”, но изказващите ги не могат да ги обяснят по-точно и в подробности (а вероятно и ги премълчават).

В подобен дух са и обясненията на информаторите за поведението на учениците – „потърпевши” от управленското решение. Според студентите, учениците „малко по-активно” от родителите си, включително и „по кафенетата”, дискутират ситуацията, т.е. тя има силен резонанс сред тях. Но те така и не реагират по-смело на действията на училищното ръководство. За част от тях (предимно от горните класове), които са проявили смелост и, въпреки агитацията на класните ръководители, са подали молби за СИП Религия, „учителите просто са скрили молбите”. Не искат обаче обяснение нито от директора, нито от учителите. Като преобладаващо чувство у всички остава едно общо разочарование от позицията им както на ученици, така и като представители на помашката общност, включително и песимистичното им усещане за „безперспективност” по-нататък в живота им. Ето защо, и при учениците, както и при възрастните, натрапчиво се налага усещането за приоритет на пасивното, изразяващо се само в словесно, споделяно само „между нас” недоволство от незачитане на собствените права.

ИЗВОДИ

Констатациите от емпиричното проучване дават основания за различни изводи, които, съобразно диференцирането на обекта на изследването, се отнасят до вътрешната и до външната среда на училището в мултикултурна среда.

Изводи относно някои аспекти на вътрешната среда на училището, функциониращо в мултикултурна среда

1. Във връзка с материално-техническата база на училищата. Директорите считат, че изцяло (50%) или отчасти (50%) материално-техническата база на техните училища отговаря на съвременните изисквания за провеждане на учебно-възпитателния процес. Следователно, ситуацията по този показател при училища в райони, населени с българи мюсюлмани не предизвиква проблеми пред училищните ръководства. А след като това е така, може да се счита, че *тези констатации косвено отричат хипотезата.*

2. Във връзка с професионалната квалификация на учителите. Като цяло констатациите по въпроса за професионалната квалификация

на учителите са, че тя е на достатъчно добро ниво, поради което учебно-възпитателната работа с ученици българи мюсюлмани не създава специфични проблеми на учителите и на ръководствата. Този извод по косвен начин не подкрепя хипотезата на дисертационния труд.

3. Във връзка с отношението на учениците към учебните предмети. Основният извод е, че учениците българи мюсюлмани от училища в мултикултурна среда проявяват присъщия за възрастта и за профила на училището интерес към учебните предмети, включително и към СИП, фигуриращи в учебния план. Не се наблюдава *подчертан* интерес към предмета Религия (ислям), просто той е „един от желаните”, извън първите три. В този смисъл подобен извод не подкрепя хипотезата.

4. Във връзка с облеклото на учениците. Във всички училища училищните ръководства не са принудени да предприемат никакви специални управленски решения по въпроса (подобно на всички други училища в България, в които няма изисквания за униформи, учениците ходят на училище облечени „както им харесва”). Затова *този извод не подкрепя хипотезата.*

Изводи относно някои аспекти на външната среда на училището, функциониращо в мултикултурна среда

5. Във връзка с религиозните празници на мюсюлманската общност. В някои случаи училищното ръководство среща проблеми във връзка с честването на религиозните празници от учениците българи мюсюлмани, независимо дали „ги афишира”, което доказва *наличието на известна специфика при управлението на училище в мултикултурна среда*. По такъв начин *такива факти частично доказват истинността на хипотезата.*

6. Във връзка с отношението на хора, изповядващи друга религия, към учениците българи мюсюлмани. Всички ученици считат, че изповядваната от тях вяра не предизвиква някакво особено, а още повече и отрицателно, отношение към тях, т. е. липсва „напрежение” във взаимоотношенията училище – външна среда. Ето защо изводът е, че в този аспект училищните директори нямат повод за някакво притеснение.

7. Изтъкнатите и анализирани „изолирани случаи” показват, че „понякога” и на „отделни места” се проявяват „изключения от правилото”. Тези изключения изискват особени управленски решения. В такъв смисъл *наличието им доказва правотата на хипотезата* (още

повече, че вероятно съществуват и други подобни случаи, за които нямаме информация).

Общият извод от всички по-частни, формулирани по-горе, е, че управлението на училища, функциониращи в мултикултурна среда в райони, населени с българи мюсюлмани, *не притежава никакви специфични особености, отличаващо го от управлението на всяко друго училище в България. Наблюдаваните „особени случаи“ дават основание за извода, че понякога се изискват „особени управленски решения“. Те обаче не засягат законовите изисквания за управление на училищата в България, а се отнасят до вътрешната среда на училището и по-точно – организационната му култура.*

Трябва да се подчертае, че тези изводи се отнасят до училища в мултикултурна среда, *населена с българи мюсюлмани*, но не и до всяка друга мултикултурна среда, доколкото се налага сравняване със сходни по характер изследвания в други типове мултикултурна среда. Подобно механично пренасяне на изводите би било неоправдано.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Като заключение може да се отбележи, че училищата в мултикултурна среда в райони, населени с българи мюсюлмани, са средство за съхраняване и развиване на националната традиция, за предаване на основите на толерантното общуване между поколенията извън пределите на собственото семейство и привързаността, произтичаща от родовите връзки. Ето защо дългогодишното инвестиране в образованието на общността е предпоставка за поддържането на нейната идентичност във времето, осъществяването на последователността и на приемствеността между поколенията, като основна роля на училището в тази насока е да продължи да представя общността. Казаното важи напълно за децата българи мюсюлмани, за които присъствието в образователната среда има своята значимост, осъзнавана и на общинско ниво чрез поддържане на необходимите условия за осъществяване на учебно-възпитателния процес в училището. За решаването на изведените от изследването организационно-управленски проблеми е необходимо обединяване усилията на всички.

ПРИНОСИ НА ДИСЕТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Направен е задълбочен анализ на теоретичните постановки относно същността на понятието мултикултурност в контекста на проблема за управлението на училище в мултикултурна среда.
2. Очертани са основни характеристики на българите мюсюлмани, оказващи влияние върху осъществяването на организиран педагогически процес в училищна среда.
3. В емпиричен план са изследвани и анализирани основни измерения на организацията и управлението на училище в мултикултурна среда (в райони, населени с българи мюсюлмани).
4. Емпирично се доказва, че съществуват особености в организационната култура при училища, в които се обучават българи мюсюлмани.
5. Емпирично се доказват непротиворечиви взаимоотношения между вътрешната и външната среда при училища в мултикултурна среда.

СПИСЪК НА НАУЧНИТЕ ПУБЛИКАЦИИ

1. Питекова, Р., В. Баничанска. Управление и промяна на организационната култура. – В: Сборник „Организационна култура и управление на социално-педагогическите институции за деца”. С., 2008, ISBN 978–954–490–016–8.
2. Питекова, Р., В. Баничанска. Същност и равнища на организационната култура в социално-педагогическата организация. – В: Сборник „Организационна култура и управление на социално-педагогическите институции за деца”. С., 2008, ISBN 978–954–490–016–8.
3. Питекова, Р., В. Баничанска. Характеристики и функции на организационната култура в социално-педагогическите организации. – В: Сборник „Организационна култура и управление на социално-педагогическите институции за деца”. С., 2008, ISBN 978–954–490–016–8.
4. Баничанска, В. Към проблема: ”Управление и промяна на организационната култура”. – В: Сборник „120 години университетска педагогика. Между традицията и новите реалности”. С., 2008, ISBN 978–954–07–27776–9.
5. Баничанска, В. Към проблема: ”Социалната роля на училището и читалището в община със смесено население”. – В: Сборник „Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник”. С., 2009, ISBN 978–954–07–2859.
6. Баничанска, В. По някои организационно-управленски проблеми на обучението на ученици българи мюсюлмани в мултикултурното училище. – В: Сборник „Образованието и религията във време на промяна”. Велико Търново. 2009 (Banitschanska, V. Über einige Organisations – und Manegementprobleme der Ausbildung der bulgarischen Muslime an der multikulturellen Schule. Bildung und Religion im Wandel. 2009), ISBN 978–954–427–867–0.
7. Баничанска, В. Към проблема за организацията и управлението на училището в мултикултурна среда. – Годишник на СУ, Книга Педагогика, т. 103, Факултет по педагогика, С. 2009, под печат, (публикуван на www.uni-sofia.bg – Факултет по педагогика, Официални издания).