

Приложни изследвания
Applied Research

МЕНИДЖМЪНТ НА УЧЕНИЧЕСКИЯ КЛАС – ЕДНА ЗНАЧИМА ТЕМА С ПРОДЪЛЖЕНИЕ

Силвия Николаева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се представя авторска позиция относно актуалните концептуални и приложни измерения на мениджмънта на класа като относително нова за България сфера на рефлексия и практика. Представена е кратка хронология на първите изследвания и постижения в световен и български контекст. На основата на акумулираните през последните осем години собствени изследователски данни, анализи и оценки се систематизират основните постижения, „бели петна“ и възможни перспективи за бъдещо развитие в тази тематична област. За целта се използва системно-екологичен анализ на философските, теоретичните и емпиричните измерения на мениджмънта на класа не само като реалност, но и като изследователска територия, в която съжителстват различни гледни точки и подходи.

Keywords: classroom management; learning environment; system approach; system typologies; ecology

През 2008 г. с читателите на сп. „Педагогика“ споделих някои свои виждания относно ролята на приобщаващия (инклузивния) мениджмънт на класа като ефективен инструмент за устойчиво развитие (Николаева, 2008). От тогава до днес интересът ми към микромениджмънта в образованието като обект на специално наблюдение, изследване и критична рефлексия продължи да се задълбочава. В резултат на това стигнах до формулирането на някои изводи и постановки, базирани на мои дългогодишни проучвания. Водена от интелектуално любопитство и уважение към другомислието по темата, с настоящата статия се надявам да заинтригувам (а може би провокирам?) специализираната аудитория на списанието с една възможна гледна точка към същността, смисъла и ползите за образованието ни от един адекватно разбран, стратегически ориентиран и успешно овладян мениджмънт на класа. Споделеното ще представя от първо лице, тъй като за мен това е най-коректният начин за обосноваване на собствен поглед към все още силно дискуссионни научни теми и проблеми.

Накратко за началото: първи търсения, подходи и практики

Както обикновено се случва с изследователите, те „откриват“ обектите на своя интерес, наблюдавайки и анализирайки внимателно и устойчиво практиката. Съдбата на мениджмънта на училищния клас е именно такава. От това,

до което съм успяла да стигна, проучвайки публикации и практики на няколко езика и континенти¹⁾, най-пълно този процес на пораждане, автономно концептуализиране и активно разработване на проблематиката може да бъде проследен в северноамериканските теоретични и приложни школи от втората половина на XX век. Нещо повече, още в рамките на миналото хилядолетие там се появяват и първите метаизследвания, т. е. изследвания върху постиженията по темата. Едно от най-популярните и най-често цитирани сред тях е това на К. М. Чарлс²⁾, озаглавено „Изграждане на дисциплината в класната стая“. Първото негово издание се появява през 1989 г. и до днес се преиздава почти всяка година. Аз самата най-напред попаднах на изданието от 1998 г. и поради това именно то присъства (концептуално и библиографски) в първите ми публикации по темата (Charles, 1998). Например от него научих, че в периода 1951–1973 г. в САЩ се появяват първите „фундаментални теории за мениджмънт на класа“ (по оценката на самия автор), а през следващите две десетилетия (1974–1996) се разработват и разпространяват и първите приложни модели. Сред най-популярните имена на създатели и разпространители на ефективни модели за мениджмънт на класа са тези на Фр. Ридл и У. Уатенберг, Б. Скинър и Дж. Кунин, Х. Гинът и Р. Драйкърс, Ли и Марлене Кантер, Фр. Джонс и Л. Албърт, У. Гласър и А. Коън, и много други (Николаева, 2011).

Проучването на чуждата литература и опит ми помогна не само да проследя основните етапи в развитието на теоретичните и приложните схващания за ефективния мениджмънт на класа, но също така да си задам и някои основни въпроси относно неговото възникване, настояще и бъдеще у нас. Преди да се фокусирам върху тяхното формулиране и коментар обаче – няколко думи за това, което се случва у нас.

До началото на новото хилядолетие „мениджмънт на класа“ (или както буквално би трябвало да бъде преведен от английското *classroom management* „мениджмънт на класната стая“) не се разпознава, нито прилага от специалистите в сферата на образованието и педагогиката у нас като специфичен термин или практическа сфера. Първите познати практики са свързани с две паралелни инициативи – тази на проекта „Изграждане на позитивна класна стая“ и на проекта ИНТЕРАУЛА за трансфер у нас на холандска магистърска програма по *образователен мениджмънт* (2003–2007).

„Изграждане на позитивна класна стая“ стартира през 2003 г. по инициатива на американската неправителствена организация Children’s Resources International, Washington (САЩ) като двегодишен проект за трансфер на добри училищни практики в четири страни от бившия социалистически блок – България, Румъния, Русия и Украйна. Като основни местни партньори са привлечени четири организации: фондация „Програма „Стъпка по стъпка“ (България), Асоциацията на центровете за образователни технологии (Русия), фондация „Стъпка по стъпка“ (Украйна) и център „Стъпка по стъпка за обра-

зователно и професионално развитие“ (Румъния). Общата цел на проекта е „развитие на социални и емоционални умения, нагласи и ценности, които насърчават загрижено и отговорно поведение при децата от началното училище, техните родители и директори“⁽³⁾. На практика чрез стратегиите на проекта като утринната среща се разпространява американски опит за ефективен мениджмънт на класната стая и на класа в началното училище. За първите две години на проекта (2003–2005) обучение за използване на новите стратегии и техники преминават 422 директори и учители, всеки от които е подготвен да обучи по 30 свои колеги, т. е. общо 12 699 души от 11 региона на страната – Благоевград, Плевен, Русе, Бургас, Кърджали, Шумен, Враца, Велико Търново, Варна, Разград, Пловдив. Основните теми в тренингите са посветени на запознаване с дейности за представяне, формулиране на очакванията и правилата за работа, за управление на промяната, за организация на позитивна среда в класната стая, ориентирана към детето/ученика, за философия на утринната среща и нейните компоненти. В изпълнение на проекта са привлечени и редица университетски специалисти – Емилия Василева, Мариана Косева, Радка Василева, Емил Бузов и др.

По същото време стартира осъществяването и на университетския проект за нова магистърска програма по *образователен мениджмънт*. Ноу-хаут е дело на екип от Амстердамския университет, воден от Питър Карстание. От българска страна първоначално в проекта са включени 5 наши университета: Софийският университет „Св. Климент Охридски“, Пловдивският университет „Паисий Хилендарски“, Югозападният университет „Неофит Рилски“, Великотърновският университет „Св. св. Кирил и Методий“ и Шуменският университет „Епископ Константин Преславски“, а основен координатор на междууниверситетския екип е Петър Балкански (ЮЗУ). Проектът предвижда холандският модел за магистърската програма по *образователен мениджмънт* да бъде приложен едновременно и творчески в петте университета в страната. За целта се разработва единен учебен план, провежда се предварително обучение на преподавателите и се създават необходимите ресурси и условия – учебни корпуси, помещения, книги и помагала. Една от задължителните дисциплини в оригиналния учебен план се нарича „мениджмънт на класа“. Разработването на българската адаптирана учебна програма е възложено на Иван Иванов (ШУ), който участва в предварителното обучение, проведено в Амстердам през 2003 г. Неслучайно именно той по-късно публикува и първото самостоятелно издание у нас с подобно заглавие (Иванов, 2005). Към екипа се присъединяват и представители на Софийския и Югозападния университет (Добринка Тодорина, Силвия Николаева). Те са и следващите автори на самостоятелни изследвания и публикации по темата (Тодорина, 2006; Николаева, 2011; Николаева, 2012).

От 2004 г. насам темата, терминологията, теорията и практиката на мениджмънта на класа постепенно се разпространява не само чрез академичните

програми и публикации (Тоцева, 2008), но също така и чрез преводната литература⁴⁾, провежданите през годините квалификационни програми за учители и директори на училища, специализирани научни форуми, посветени на темата конференции, семинари, разработвани дисертационни изследвания (Ранев, 2010), студентски курсови и дипломни работи и разработки за получаване на клас квалификация и др. Нещо повече, редица частни и неправителствени организации проявяват специален интерес към тематиката и я включват в своите квалификационни програми и проекти⁵⁾. Темата вече присъства дори на персоналните страници на училищните специалисти – психолози, педагогически съветници, учители. Тя навлиза смело дори в официалните политики и документи⁶⁾. Не закъсняват и отзивите в медиите, които кога по-убедително, кога по-интуитивно се опитват да обяснят и обосноват значимостта на доброто управление и ръководство за успеха на всеки и всички в класната стая²⁾.

Сигурна съм, че и запознатите, и по-слабо заинтересованите или информирани читатели ще се изненадат от това разнообразие от проявления и приложения на мениджмънта на класа и класната стая у нас, постигнато за по-малко от десетилетие. Оригиналното в случая според мен е, че случилото се и случващото се понастоящем е дело и продукт на относително независими един от друг субекти – практики, изследователи, медии, издатели, граждански общности и организации, учащи. Т. е. налице е мащабен процес на пробуждане и съзряване за значимостта на тематиката и нейните обещаващи възможности в различен контекст, за относително различни цели и нужди в образованието. Струва ми се, че тази активна и разнообразна ангажираност с проблематиката сама по себе си е достатъчно сериозен аргумент в полза на нейното специално, системно и устойчиво изследване и концептуализиране.

„На масата“ – обещаното, постигнатото и пропуснатото

Обещаното, или Защо е нужен и важен мениджмънтът на класа?

Над основанията да мислим и работим за ефективен мениджмънт на учебните класове или учебни групи вече нееднократно съм разсъждавала публично – както на научни форуми и в предишни публикации (Николаева, 2008; Николаева, 2011; Николаева, 2012), така и в текущата си преподавателска и квалификационна работа пред моите студенти, докторанти, специализанти и курсисти. При това по-скоро несъзнателно, отколкото преднамерено съм следвала принципа на Мечо Пух: „Колкото повече, толкова повече“. В случая обаче ще се фокусирам не толкова върху натрупването на много (стари и нови) аргументи, колкото върху тяхното класифициране. Разсъждавайки над корените на различните основания за значимостта му, много ясно се открояват поне два относително самостоятелни подхода за обосновка, а именно: 1. основания, свързани с иманентните особености на чисто човешкото предаване – приемане на опит, знания, убеждения и умения, които се проек-

тират и върху моделите на тяхното управление в училищен/институционален контекст; и 2. основания, свързани с качеството (ефективността, продуктивността, адекватността) на съзнателно конструираните и прилагани модели за предаване-приемане в автентичен социален и институционален контекст.

Първата група основания могат да бъдат базирани както на характерната за всяка форма на съзнателно човешко действие или активност пространствено-времева непрекъснатост, така и на нейната познаваемост и регулируемост. По друг начин казано, всяко човешко социално действие се случва във времето и пространството по начин, зададен от границите на средата и правилата на социума. Тъй като класът е социална система от формално-организационен тип (т. е. външно зададена), то той носи духа, структурата и целеустремеността на формалните човешки обединения, чието време, пространство, цели, стратегии, дейности или процеси са изпреварващо проектирани и текущо регулирани или управлявани. Следователно, за класа като формална малка група да бъде управляван означава да съществува. Дори тогава, когато субектът на неговото управление не се самоидентифицира като такъв на 100 %, той пак планира, организира, мотивира, координира, оценява, т. е. реализира своите основни управленски функции. Неслучайно Питър Дракър – „бащата на политическия мениджмънт“ и на „мениджмънта на знанието“, казва в своя популярен труд „Практиката на мениджмънта“ (Дракър, 1980), че да си мениджър, всъщност е като да си родител или учител. Явно за него управлението е вътрешно присъщо на професионалната роля на учителя, така както е същина и на социалната роля на родителя. Както родителят, така и учителят са призвани да направляват всяка страна, изява, потенциал, развитие на своите деца или ученици. За целта те реализират комплекс от специфични дейности – преподаване, съветване, консултиране, посредничество, възпитаване и пр. За да се справят, са им нужни комплексни умения за справяне – както специални (преподавателски, консултантски или оценителски напр.), така и общоуправленски (за планиране, организиране, координиране и пр.).

Следователно, мениджмънтът на класа (управлението, ръководството и администрирането) е *вътрешно присъщ на комплексната професионална роля и статус на учителя*, преподавателя или училищния специалист. Нещо повече, *тази негова роля може да бъде научена, тренирана, а нужните му знания и умения – специално развивани*. За една част от специалистите обучението в случая е от решаващо значение, за други то има по-скоро вторично, подпомагащо значение, тъй като по някакви свои по-комплексни причини притежават усета и харизмата на успешни мениджъри и лидери, а за трети – двете неща са се допълнили и доразвили успешно във времето. Така или иначе тяхното специфично съчетаване очертава актуалния мениджърски профил на учителя като мениджър на ученическия клас или учебна група (Ранев, 2010).

Втората група основания за значимостта и актуалността на специалното внимание към мениджмънта на класа проектира особеностите на специфич-

ното съотношение между иманентност (даденост) и възможност (приложимост) в него. Да, учителят е призван да управлява и ръководи всеки и всички в класа и класната стая, но всеки един учител го прави или постига по различен начин и с различен успех. Нещо повече, в конкретните социални условия и обстоятелства се проявяват и налагат такива мащабни социални препятствия (рискове) или дефицити (недостатъчности), които затрудняват почти всеки учител. Това ги превръща в типични за системата и практиката предизвикателства, които трябва да бъдат преодолявани, за да се успява в образованието. Днес точно така разбираме и третираме проявите на агресия, ниската мотивация за учене, отсъствията от училище, трайното изоставане в ученето, зависимостите, на които ставаме свидетели в училищен контекст и много други. Може би в друга социална реалност някое от тях (напр. отсъствието от училище) няма да се тълкува и оценява като потенциален или реален риск за развитието на ученика, но тук и сега, за нашето общество и време то е тревожен сигнал, който ни кара да търсим средства и начини да го променим по посока на общественото очакване. Зад всяко от тях обичайно стоят сложни причини и комплексни влияния, които изискват наличието на холистична визия, стратегически решения и комплексна подкрепяща среда. Т. е. на дневен ред е повишаване на качеството (ефективността, продуктивността, адекватността) на управление и ръководство в образованието като цяло. Доколкото класът и неговата образователна и учебна среда (класната стая) са най-първичният модел и равнище, на което се случват образователните процеси и промени, то съвсем естествено е този модел и равнище също да бъдат специален обект на наблюдение, изследване, конструиране и управленска подкрепа.

На фона на тези две базисни основания за значимостта и възможността на управлението (вкл. ръководството и администрирането) на учебните среди и групи, могат да се очертаят и някои по-конкретни измерения на „обещаното“ или „обещаваното“. В началото – средата на миналия век, основният фокус е била класната стая като базисен модел на учебна и работна среда за учениците в училище, която се нуждае от специално проектиране и управление. С това се обяснява и избраното за новото теоретико-приложно направление наименование, а именно „мениджмънт на класната стая“ (classroom management). Вероятно очакването зад подобен избор е било свързано с разбирането, че образованието, както и животът ни, се нуждаят от своите адекватни материални опори или стълбове. От времето на тези първи опити за дефиниране на понятието до ден-днешен са се появили и просъществували различно дълго множество концептуални подходи⁸⁾. Състоялата се понятийна еволюция обобщено може да бъде представена чрез динамиката на нейните движещи сили и приоритети в практически и концептуален план.

В практически план основните провокации за смисловата му еволюция са предизвикателствата пред самото образование. Те наложили по-внима-

телното вглеждане в образователните цели и проблеми, за чието разбиране и третиране традиционните училищни кадри и компетенции се оказаха недостатъчни. Първоначално като обект на менажиране се третира самата класна стая, която следва да се превърне в защитено и добре структурирано за нуждите на образованието *работно физическо пространство*. Впоследствие мениджърските перцепции и усилия се разпростират и върху сферата на *дисциплината и контрола в класната стая*, разглеждани преди всичко като инструменти за справяне с нежеланото/неадекватното поведение, което затруднява или възпрепятства успешното учене и развитие в класа. Вниманието привлича и специфичната за класната стая и класа комуникация, превърнала се в основа на моделите за мениджмънт на класа като комуникационна среда. Сред най-активно разработваните обаче си остават тези, които търсят нови резерви в по-доброто управление на класа като среда за учене и обучение. С времето схващанията еволюират, за да се стигне до настоящото разбиране за необходимостта от *комплексен мениджмънт на класа и неговото образователно пространство, време и среда*.

В концептуален план постепенната подмяна на модерните хуманитарни и социални теории с постмодерните, широкоинтегративни изследователски подходи доведе до утвърждаването на нови сфери на научен интерес, които преди оставаха незабелязани или чието значение се подценяваше. Появиха се и се утвърдиха различни концептуални гледни точки, обхващащи доста богат набор от класически, модерни и постмодерни вариации – от традиционни и неокласически бихевиористични модели до открито алтернативни технологични или силно технологизирани практики.

Синергията между актуализираните практически нужди и активно трансформиращата се наука доведе до превръщането на ученическия клас или учебна група във фокус на т. нар. „образователен (линеен) микромениджмънт“⁶, до утвърждаването на учителя като мениджър на класа, който се нуждае от специална академична подготовка за тази своя роля, и в крайна сметка до утвърждаването на мениджмънта на класа като приоритетна практическа територия и изследователска реалност.

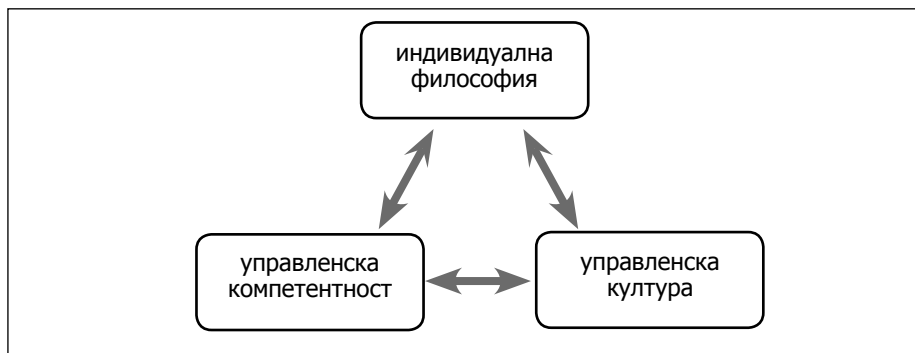
Следователно, с времето и с натрупания изследователски и практически опит територията на „*обещаното*“ по отношение на успешния мениджмънт на образователните среди и групи нараства, за да обедини понастоящем физическа (работна) среда, организационно развитие, символика, поведение, комуникация, личностно и професионално развитие и саморазвитие (Николаева, 2011). Как това обещано се „изпълнява“, ще опитам да представя обобщено по-долу.

Постигнатото: почти на крачка от успеха

Сред повече от половинвековна своя оригинална история, теорията и практиката на мениджмънта на класа има право на известна позитивна равностойност. Неговите водещи постижения могат да бъдат обобщени в няколко посоки.

На първо място, създаването на познатите модели и техните практики са *провокирани от значими за образованието проблеми и предизвикателства*. Сред тях особено място заемат свързаните с поддържане на адекватен на образователните цели и потребностите на учениците *ред и дисциплина*. Последната се приема за безспорна предпоставка за успех на училищното обучение, основаващо се на господстващия понастоящем модел на образователната институция като „фабрика“, която произвежда знаещи и можещи бъдещи „работници“, и поради това планира, организира, регламентира, санкционира и т. н. С появата на първите специализирани теории и модели за мениджмънт на класа се оказва ценна подкрепа на образователната практика и работата на учителя, като се апробират и предлагат за употреба редица ценни идеи, подходи, стратегии и техники, изпълняващи както превантивна и стимулираща, така и корекционна функция.

На второ място, специфичният фокус на мениджмънта на класа *обогаत्या учителя* не само с различна компетентност, но *провокира активно и неговата професионална философия и култура* (Фигура 1).



Фигура 1. Детерминанти на мениджърския профил на учителя

В своята съвкупност създадените и разпространени модели съдържат *огромно разнообразие от идеи, анализи и практически инструменти*, което позволява на заинтересования от своето израстване като мениджър учител да открие значими и постижими за работата си предложения и провокации. Ето защо израстването на учителя като мениджър не предполага овладяването на механичен набор от безброй готови „рецепти“ или „формули“ за всяка практическа ситуация, а изграждане на собствен мениджърски стил и подход на основата на естествената синергия между неговите философски, теоретични и емпирични приоритети.

На трето място, повечето модели са *разработени на основата на сериозни емпирични проучвания, практически опит или експериментални изследвания*, обобщавайки по този начин не една частна (на авторите) гледна точка, а опита на изключително широк кръг специалисти. Голям е броят и на пуб-

ликациите и тренинговите програми, чрез които моделите се популяризират. По този начин те *не само предписват, но и реализират автентични решения и обективно изпълняват функцията на стимул за повишаване качеството на образованието и компетенциите на учителя.*

На четвърто място, всичко постигнато до момента повлиява позитивно процеса на непрекъснато изследване и концептуализиране на тематиката поне в няколко посоки:

- по посока на все по-пълното изследване на практическите му аспекти;
- по посока на все по-обхватното изясняване на същността и научния статус на мениджмънта на класа;
- по посока на разработване на нови модели и подходи, които операционализират овладенията системни измерения на мениджмънта на класа;
- по посока на по-нататъшно изследване и изясняване на синергията между него и останалите елементи на актуалната систематика на интердисциплинарното мислене, познание и опит за образованието;
- по посока на прогнозирането на приоритетните линии на неговото дългосрочно развитие и употреба.

Същевременно и до днес отговор чакат редица съществени въпроси, отнасящи се до същността и посоките на конструиране на работещия мениджмънт на образователните среди и групи в институционален (формален) контекст. Ето защо по-нататък изложението ще се фокусира върху пропуснатото и неговите обозрими шансове за компенсиране.

Пропуснатото, или „Накъде задуха вятърът“?

В началото ще обобщим идентифицираните пропуски в няколко основни посоки.

Анализът показва, че за голямата част от подходите и моделите мениджмънтът на дисциплината в процесуален план е синоним самостоятелно или едновременно на:

1. поведенчески мениджмънт;
2. налагане на властта на учителя;
3. упражняване на ефективен учителски контрол в класната стая.

Негативните ефекти от подобно отъждествяване, които следва да бъдат отбелязани специално, са поне два.

Първо, *ограничаване на смисъла на мениджмънта на класа до този на дисциплинарен или поведенчески мениджмънт*, без дори често да се прави ясна разлика помежду им. Много по-рядко като обекти на микроменажирането се определят аспекти като физическата среда на класа (време и пространство), обучението (преподаване и учене), комуникацията в класа, развитието на учениците.

Второ, в резултат на това се стига до силно *стесняване на възможностите за комплексно менажиране на класа* и оттам – до снижаване на ефективността и устойчивостта му.

Трето, така се допуска, съзнателно или не, абсолютизирането на значимостта на поведенческата регулация в образованието, хиперболизирайки ролята ѝ до водеща за управлението цел.

Същевременно повечето от моделите не обосновават, нито прилагат строга систематизация на елементите и системата за мениджмънт на учебните среди и групи. Нещо повече, в редица случаи *заимстват доста свободно едни от други идеи, понятия, техники*. Така например дори и подходи, които се самооценяват като не-интервенционистки (като напр. отричащите подкрепленията и наказанията като дисциплинарни и поведенчески регулатори), прибегват до типични за интервенционистите механизми – подкрепления, правила, последствия и др. *Не самото заимстване, а смисловото и логическо противоречие, което то поражда в моделите, е тревожното и обяснимо подхранва критики*.

Когато обаче става дума за географските мащаби на разпространение на моделите, всъщност следва да се отбележи, че то продължава да е *гнездовоструктурирано, обхващайки определени локални области и общности* (най-вече САЩ, Австралия, Япония и някои европейски страни). Ето защо следва да се отбележи, че все още *мениджмънтът на класа като научна област, като сфера на добри практики и особено като академична дисциплина е незадоволително представен и утвърден*. Обикновено неговите аспекти са „претопени“ в широко педагогическия или психолого-педагогическия контекст и в подходи, които маркират същността, но не я изясняват дълбинно, нито подсказват продуктивни стратегии и решения. До 2004 г. и у нас мениджмънтът на класа нямаше самостоятелен академичен статут, а едва през 2010 г. бе защитена първата докторска дисертация в тази сфера (Ранев, 2009). Тези обстоятелства възпрепятстват постиженията на съществуващите подходи и модели да бъдат използвани пълноценно в глобален мащаб.

Защо? Какво стои зад всички тези „бели петна“ в теорията и практиката на ефективния мениджмънт на класа? Ето няколко мои актуални разсъждения в търсене на рационално обяснение и отговор на този въпрос.

По традиция мениджмънтът, независимо от сферата на конкретното си приложение, се изследва, описва и обяснява от интердисциплинарни позиции, разработвани на основата на широк набор от фундаментални и приложни науки и учения. Същевременно от особеностите на неговия специфичен обект зависи по какъв начин ще се случи тяхното специфично интегриране в теории и модели от нов системен тип. Нещо повече, първите опити за създаване на управленски теории се сблъскват с аналогични проблеми. Така например авторите на най-ранните теории и модели за производствения или индустриалния мениджмънт (Хенри Тайп, Фредерик Тейлър, Едуард Бауман и Робърт Фетер) първоначално доста трудно разграничават закономерностите на самия производствен процес от процеса на неговото управление. За целта полагат специални усилия да очертаят различията между него и вече утвърдените

в пратиката „индустриално проектиране“ или „изследване на операциите“. Въпреки тези усилия, първите управленски теории са концептуално много по-обвързани с природата и логиката на самия обект на управление, т. е. на производствения процес. Ето защо те се опитват да го оптимизират чрез по-доброто управление на ресурсите и максимално стриктната организация на извършваните операции, с цел с по-малко инвестиции да гарантират повече продукти (стоки). В контекста на тези подходи човекът (респ. работникът) е по-скоро производствен разход, отколкото управляем производствен фактор или инвестиция в успеха. Новото поколение управленски теории, както е известно, проектират съвсем различна философия и концептуална парадигма (П. Дракър). Техният фокус рязко се измества от управление на процеса към управление на хората в него. Причините за промяната са свързани с „откритието“, че човекът е специален „разход“ и „инвестиция“, който, ако се управлява успешно, създава много по-значим свръхпродукт или свръхрезултат (добавена стойност), а по този начин – и непостижима при традиционния модел от тейлъровски тип ефективност.

Без претенции за експертиза в сферата на производственото или бизнесуправление, но следвайки здравата системна логика, прекомерното обвързване на управлението единствено с човешкия фактор може лесно да ни тласне в нова крайност и да доведе до нов неразумен дисбаланс. Оценяването на едни фактори, пътища и обстоятелства не бива да води до неоправдано подценяване на други, но към тези разсъждения ще се върнем след малко.

Нещо принципно сходно се случва и в подходите към управлението на и в образованието. Една значителна част от авторите и школите не успяват да разграничават достатъчно ясно „производствените“ системи, процеси или ресурси във функционирането на класа от системата, процесите и ресурсите за неговото управление. Това ясно се вижда в най-утвърдените модели за мениджмънт на класа, които се самоидентифицират философски и концептуално чрез *водеща* за тях ключова сфера – напр. поведение, комуникация, обучение, развитие или саморазвитие, или чрез *някаква (често необоснована) комбинация на сфери* тип *водеща диада* (напр. цели–резултати) или *триада* (напр. системи–хора–ресурси). Подобна концептуална позиция много лесно отвежда опитите за операционализиране на управленските решения в образованието до типичните за него класически „производствени“ решения като обучението например (преподаването и ученето). Неслучайно редица специалисти и дори изследователи не виждат принципна разлика между процеса на обучение и този на неговото управление. Предполагам това им дава основание да отричат самостоятелния теоретичен и приложен статут на мениджмънта на класа, като го третират като изкуствено откъснат от концептуалната рамка на някоя „теория-майка“. За едни това е дидактиката, за други – организационната психология, а за трети – теорията на възпитанието.

На този идейно-философски и концептуален фон, за да се излезе от оматъосания кръг на вече апробираните парадигмални подходи, очевидно е нужен по-различен поглед. При това трябва да е ясно, че тези усилия не са самоцелни, а мотивирани от случващото се в реалността. Изследователските данни в това отношение са категорични.

Масшабно представително американско изследване от средата на 90-те години (Wang, Haertel & Walberg, 1993)¹⁰⁾ проследява над 11 0000 статистически данни за динамиката на 28 училищни фактора за период от 50 години. Според анализа на тази огромна база данни мениджмънтът на класа оказва най-значимо влияние върху ученето и резултатите от него в сравнение с други фактори като особености на когнитивните процеси, семейното обкръжение и неговата подкрепа, училищната култура, дизайна на съдържанието или демографските характеристики на училището. Сред всички фактори, които могат или реално влияят върху качеството на образоваността и възпитаността на учениците, мениджмънтът на класа заема специално място.

В свое изследване Фред Джонс от 2000 г. (Jones, 2000) установява, че 99 % от типичните дисциплинарни проблеми в учебните часове са предизвикани от наглед дребни поводи – говорене без разрешение, разсеяност и пасивност, свободно движение в класната стая, неизпълнение на поставените учебни задачи. Т. е. в огромната част от случаите лошата дисциплина по време на учебния час не е провокирана от т. нар. проблемни ученици с тежки и трайни поведенчески или емоционални отклонения, а е по-скоро следствие от неефективния мениджмънт на целия клас. Това обяснява факта, че един и същ клас (паралелка) демонстрира доста различни модели на поведение по време на работата си по различни учебни предмети и с различни учители. В тези случаи сякаш дисциплината следва учителя, а не – класа. Повечето учители инстинктивно се страхуват да не загубят контрол върху поведението на учениците, поради което не са склонни да допускат зоната на ученическата автономност да нараства. Същевременно те нямат нагласата, че съществуват алтернативи на подобен поведенчески избор и че могат да намерят и по-добро решение. Нещо повече, често се стига дотам, че контролът над учениците в класната стая се възприема от учителите едва ли не като цел на дисциплината.

Родно изследване, проведено през май 2004 г. в две софийски училища, (Николаева, 2004) целеше да определи типичните за българските учители стилове при справяне с агресивното поведение на учениците. В резултат бяха идентифицирани три групи реакции, съответстващи на трите основни типа учители-мениджъри на класа: от враждебен, неасертивен и асертивен тип. Сред тях най-голям е броят на „враждебните“ учители (около 51%), които в ситуации на предизвикателно поведение от страна на ученик или група ученици отвърщат по *открито враждебни начини*. Реакциите им

са ориентирани преди всичко към санкциониране, „поставяне на мястото“ на недисциплинирания ученик, неговото „засрамване“ пред класа и прилагане спрямо него на „строго наказание“. Репертоарът от наказания обхваща строга устна и писмена забележка (12 избора, или 18,2 %), изгонване от часа (2 избора), внасяне на отсъствие (3 избора) и изпитване (2 избора), изпращане при директора (2 избора), поставяне на допълнителни задачи (1 избор), изправяне до вратата (1 избор), наказание „чрез безразличие“ (1 избор) и др. При това реакциите са ярко емоционално обогатени. Според изследваните лица много е възможно в подобна ситуация родният учител „да се ядоса“, „да се скара“, „да повиши тон“ (11 избора), „да отвърне по реципрочен начин, вдигайки шумен скандал“ (3 избора), „да реагира бурно и да наложи тежко наказание“ (3 избора) или да поеме ролята на „арбитър“, принуждаващ провинилия се да се извини публично или бъде подложен на „въздействието на класа“ (3 избора) и пр. (Николаева, 2004). *Оказва се*, че българският учител от началото на новото хилядолетие е в състояние да осъзнае и признае своята отговорност за детската агресия, но му е много трудно да реагира адекватно и компетентно на нея. Както искрено споделя едно от изследваните лица: „Училището не прилага Правилника за вътрешния ред за подобно поведение. В училището не се работи с ученици с рисково поведение. Учителят е оставен сам да се справя с безнаказаността“.

Очевидно е, че дори в страни и региони, където мениджмънтът на класа има своите добри традиции и постижения, традиционните рискове и предизвикателства все още са реалност. Това формално-логически внушава, че за справянето с тях е важно не толкова и само усилието, но и подходът. Той би следвало както да преодолее типичните слабости на досегашните модели, така и да очертае устойчива перспектива за собствено дългосрочно развитие. Обобщено това трябва да е инструмент, който:

- точно определя неговия научен статус и ясно го ситиуира в системата на актуалното интердисциплинарно познание и практика на образованието;
- преодолява непълнотата и разпокъсаността в концепцията, структурата и системността на мениджмънта на учебните групи и среди в институционален контекст;
- концептуално точно и понятийно коректно изяснява вътрешните и външните си връзки с останалите равнища на изследване и конструиране на образованието и неговото управление.

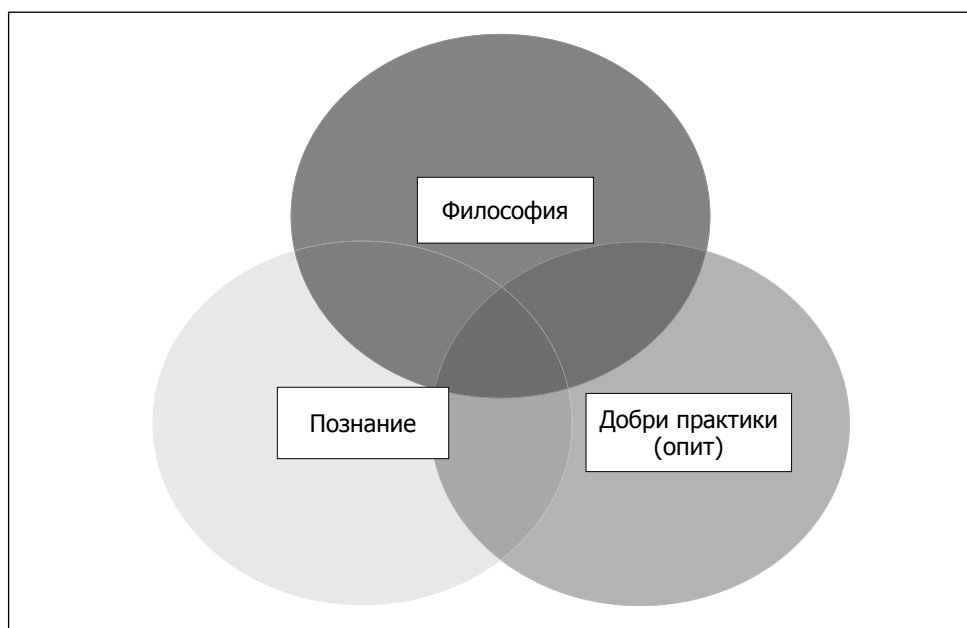
Практическият смисъл на подобни систематични усилия би следвало в обозримо бъдеще да се отрази позитивно върху готовността на бъдещите учители за успешно справяне с ролята им на мениджъри и лидери. Понастоящем практикуващите учители всекидневно се сблъскват с нуждата от справяне с типични предизвикателства в класната стая като: лошата дисциплина, агресията, неефективното планиране и нерационалното използване на учебното

време, дефицита на учебни средства, непълноценността на учебните пространства и обзавеждане, лошата организация на учебните дейности и преходи, ниската мотивация на учениците за учене, мултикултурната класна стая, с индивидуалните особености, очаквания и възможности на учениците и много други. Същевременно традиционното ни педагогическо образование продължава да е фокусирано основно върху развитие на дизайнерските умения на учителите да създадат методически модел (ход, план или сценарий) за урока или учебния час, който да удовлетворява основните дидактически принципи и методически правила и процедури. Те обаче не получават пълноценна възможност да овладеят практически умения за неговото ефективно приложение. Причината за това според мен не е в подценяването на практическата им подготовка по време на университетското обучение. По-значимото основание е свързано с това, че и до днес получаването на учителската правоспособност у нас се асоциира с овладяването на теоретични и практически педагогически знания единствено чрез две доста абстрактно разбирани и разработвани дисциплини като *Дидактиката* и *Теорията на възпитанието*. Нещо повече, опитите за концептуализиране и разработване на други, паралелни академични и научни направления по традиция се възприемат като откъсване на съдържание от дисциплините-майки. Така или иначе именно тази инерция на традиционното не улеснява нито тяхното научно признаване и включване в системата на педагогическото знание, нито пък позволява интегрирането им към съществуващата официална схема на подготовка на бъдещите учители. Вследствие на това младите учители постъпват в професията с добра общеторетична и предметно-методическа подготовка, но без почти никакви познания и умения за техния ефективен практически синтез в реален образователен или учебен контекст. Защо? Защото в тяхната подготовка липсва свързващото звено, а именно т. нар. *междинни (приложни) теории и практики*, с чиято помощ учителят в реална практическа ситуация може да овладее средата, обстоятелствата, ресурсите и системите, за да ги подчини на водещите си образователни цели и методически подходи. Пример за такъв тип теория и практика е мениджмънтът на класа.

За системите и умението ни да ги управляваме

Сигурно бъдещето и усилията на неговите хора ще предложат много и работещи решения за всички споделени предизвикателства и проблеми, дано сегашните поколения имаме шанса да станем техни съвременници и съмишленици. Все пак нека запазим правото си и на този етап да споделяме нашите очаквания. Ако трябва да обобща посоките на собствените си предвиждания относно концептуалното и приложното развитие на ефективния мениджмънт на класа, то те определено ще стъпят на концептуалната триада: **цялост–екология–системност**. В тази триада всеки елемент има своята „роля“. Ако *целостта* е провокацията за нашата

способност за познание (компетентност), *екологията* – философията или парадигмата, от която разбираме и оценяваме опознатата цялост, то *системността* е във фокуса на нашата опитност (практика) да управляваме както целостта, така и собствените си представи за нейната екология. Ето защо и дефиницията ми за „мениджмънта на класа“ е фокусирана върху неговата триадна природа (Фигура 2), в която интегриращият елемент е системността. От такава смислова перспектива **мениджмънтът на класа** може да бъде дефиниран като *системното единство на философията, познанието и опита за ефективно комплексно управление и ръководство на линейните процеси, отношения, дейности и среди в условията на ученическия клас като специфична микросреда за постигане на валидните за нея образователни цели чрез развитие и саморазвитие* (Фигура 2).



Фигура 2. Концептуални стълбове на мениджмънта на класа

Оказа се лесно да решиш, че до същността можеш да стигнеш, стъпвайки на идеята за системността. По-трудното се оказа да я разбереш, да я подкрепиш, за да се научиш как да ти служи разумно. Успокоението е, че подобна задача е затруднила не един изследовател. Анализът на съществуващите модели за мениджмънта на класа показва, че нито един от тях не предлага завършена, т. е. пълна, интегрирана, последователна и холистично управляема система на

ефективния мениджмънт на класа. Същевременно само на системно равнище може да бъде обхваната целостта на явленията, които изследваме или реконструираме. Както добре е известно, в света се срещат четири типа естествени системи – материални, живи (органични), социални и екологични (Фигура 3). Всички тях хората изучават и управляват с различен успех и средства.



Фигура 3. Естествени системи



Фигура 4. Прототипни системи

Познати са три стратегии за създаване на прототипи на естествените системи, респективно три типа прототипни (изкуствени) системи: рационални, натурални (естествени) и отворени (Фигура 4).

Натурални прототипни системи традиционно се създават като опит за възпроизвеждане на естествените механични и органични естествени системи. Т. напр. едни от най-податливите на точно възпроизвеждане и контрол са механичните. Съвременният човек е доста умел в създаването на прототипи на естествените механични системи с цел извличане на максимална полза, удоволствие или удовлетворение от тяхното познаване и ползване. По-сложно, но не и невъзможно, е управлението на органичните системи. В този смисъл постиженията в редица области на биологията, медицината, ботаниката и други са впечатляващи. Именно те ни направиха свидетели и съвременници на феноменални събития като раждането на първите клонирани органични материи и видове, създаването и износването на човешки ембриони извън организма на биологичната майка, лечението чрез собствен генетичен материал, разкриването на престъпления въз основа на изследван генетичен материал, създаването на концентрирани храни и добавки и какво ли не още, често със спорна морална и юридическа ценност. Доста напреднаха и постиженията в сферата на социалните изследвания. Факт е, че днес с малки изключения сме благодарни потребители на социални технологии като пощенските услуги, вирту-

алните мрежи, застраховането, здравното осигуряване, образованието, социалното подпомагане, градския транспорт, информационното обслужване, кредитирането, мобилните услуги, интернет-търговията и пр.

Рационалните системи заимстват закони и характеристики на механични и организирани естествени системи, като се опитват да ги приложат върху социалните. Такъв характер на рационални системи най-често имат някои социални системи като производствените от тейлъровски тип. При тях елементите на системата се третира като механични части на общ контролиран механизъм, които могат да бъдат подложени на инженерна обработка и така да се постигнат желаните параметри или функциониране. В психологията подобна логика на тълкуване и третиране на социалното може да бъде открита в класическите бихевиористични школи.

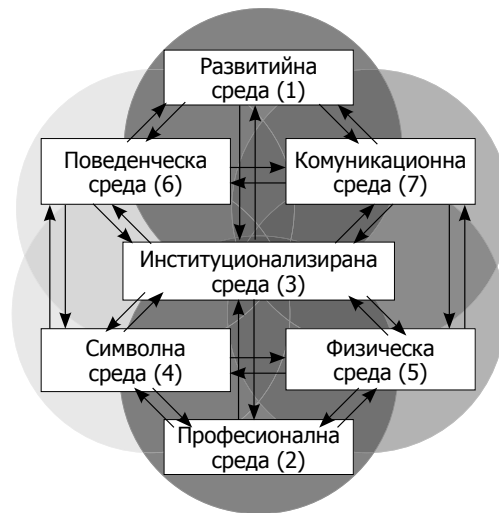
Създаването на концепцията за *отворените системи* се приписва на Людвиг Фон Берталанфи, който ги определя като комплексни, взаимновлияещи си цялости (Bertalanffy, 1968). Те функционират като силно обвързани кибернетични системи, които на принципа на термостата реагират на всеки сигнал от средата. Човечеството обаче, въпреки огромния си технологичен напредък, все още има изключително беден опит в създаването на прототипни системи от отворен тип. Това се дължи на очевидния факт, че все още познаваме доста ограничен набор от взаимовръзки и фактори, които реално влияят върху развитието на системите. Ето защо на този етап ни е сравнително лесно да ги конструираме като натурални или рационални цялости, но не и като реално отворени, гъвкаво реагиращи системи от висш порядък. Постигането му е въпрос на пълноценно опознаване на тяхната екология, т. е. на многомерното и многофакторното познаване на структурата, системността и модулираното от всички гъвкави фактори функциониране.

Ако трябва да „пренесем“ наученото за естествените системи и техните технологизирани прототипи в територията на специалния ни интерес към управлението на микропроцеси и системи в образованието, то е ясно, че *познатите ни до момента модели на мениджмънта на класа възпроизвеждат в една или друга степен преди всичко прототипни системи от рационален тип*. Те се основават на рационалното извличане на зависимости и ефекти от тяхното протичане, като се селектират тези или такива, които предизвикват желан ефект или водят до искан резултат (продукт). По този начин те „рационализират“ определени звена и връзки, абсолютизират тяхното влияние и значимост, като пренебрегват – преднамерено или не, останалите елементи, звена, връзки и динамики. И въпреки че по дефиниция всяка следваща, по-висша системна форма съдържа имплицитно в себе си останалите две, то при третирането на мениджмънта на класа като рационална система това е доста трудно постижимо.

Очевидно е, че бъдещето би следвало да ни отвежда все по-близо до създаването на такива отворени системи в образованието, които максимално да ги доближават до характеристиките на *естествените екосистеми*. Подобни разсъждения и търсения са в основата на редица теоретични опити, самоопределящи

се като *екологични подходи или екопедагогика*. Само че и тук има поучителни изключения. В най-глобалния си смисъл екологията характеризира всяка устойчива естествена или прототипна система, която не се самоунищожава или самоизчерпва, влизайки в конфликт или противоречие със собствената си природа и развитие, или пък с тези на своята среда. Това предполага поддържането на постоянен баланс между всички подсистеми и техните елементи. На практика дори някои екодвижения и школи стигат до абсолютизиране на частите, а не на системата като цяло. Такъв класически пример е отъждествяването на екологията единствено с природното равновесие, пренебрегвайки или подценявайки *обективността* на самото човешко присъствие и участие в него.

За да се развие една цялостна и работеща *екологична концепция за комплексно управление на системни учебни среди и групи*, не е достатъчно да бъде попълнена нейната структура (нещо, което отсъства в повечето популярни модели). Не би ни помогнало дори отговорното и последователно анализиране на системните връзки между елементите и равнищата, като съвкупност от функционални диади и триади, което се опитах да предложа с т. нар. комплексен модел за мениджмънта на реалностите в класа (*Фигура 5*).



Фигура 5. Модел за комплексен мениджмънт на реалностите в ученическия клас

Може би пътят към истински екологичното мислене и управленско действие ще започне с тотална смяна на философските и практическите парадигми и искрено се надявам те да ни отдалечат на почетно разстояние от актуалните икономически ориентирани и количествено измерими мечти, цели, средства и резултати. Дали ще се случи, ще покаже бъдещето.

БЕЛЕЖКИ

1. Проучванията ми обхващат достъпна литература по темата на английски, испански, немски и руски език, а представените чрез нея географски зони включват Европа, САЩ, някои страни от Латинска Америка, Япония и Австралия. Тъй като не навсякъде се използва аналогичен понятиен речник, селекцията на материалите съм подчинявала най-вече на смисловите и системните измерения на проблематиката, т. е. какви практически аспекти на образованието отразява тя и какви основни въпроси и задачи си поставя и/или решава?
2. Авторът понастоящем е почетен професор на Университета в Сан Диего. Сред най-успешните му книги заслужава да се открие също така и „Синергетичната класна стая: изпълнено с радост преподаване и щадяща дисциплина“, чието първо издание излиза през 2000 г.
3. Вж. по-подробна информация за проекта на електронна страница на фондация „Програма „Стъпка по стъпка“: <http://www.stepbystep-bg.org/display.php?page=project7>
4. Сред заглавията, публикувани през последните години, са книгите на Зиг Зиглар, *Как да отглеждаме позитивни деца в този негативен свят*, Анхира, 2009, 319 с.; А. Маконъхи, *Инатът на детето и други типове лошо поведение*, 96 с.; Алфи Кон, *Митът за дисциплината. От послушание към сътрудничество*, Изток-Запад, 2011, 208 с.; А. Лаймън, Гл. Макмеън, *Позитивна психология for Dummies*, Алекс-Софт, 2011, 309 с.; Додсън, Ф. *Как да приучим децата си на дисциплина*, Колибри, 2005, 300 с.; Л. Албърт, *Дисциплина чрез сътрудничество*; Дж. Нелсън, Л. Лот, Ст. Глен, *Позитивно възпитание в класната стая*, Инфодар, 256 стр.; Дж. Нелсън, Ч. Бруин, Р. Дафи, *Позитивно възпитание през първите три години*, Инфодар, 284 стр.; Дж. Нелсън, Ч. Бруин, Р. Дафи, *Позитивно възпитание за децата в предучилищна възраст*, Инфодар, 434 стр.; Дж. Нелсън, Л. Лот, Ст. Глен, *Позитивно възпитание от предучилищна възраст до тийнейджърите*, Инфодар, 440 стр.; Дж. Нелсън, Л. Лот, *Позитивно възпитание за тийнейджъри*, Инфодар, 416 стр.
5. Сред организациите, предлагащи обучителни и тренингови програми по теми от мениджмънта на класа, са Европартньори 2007, Раабе, център „Образование и демокрация“, фондация „Стъпка по стъпка“, програма “Заедно в час“, институт „Ре-Генезис“ и много други.
6. Вж. например Проектозакона за предучилищното и училищното образование, който в момента е в процедура на утвърждаване и може да се прочете на електронната страница на МОМН (http://www.minedu.government.bg/left_menu/documents/).
7. Само през последните месеци няколко местни издания и електронни медии посвещават текущите материали на нови издания и събития, свързани с темата за ефективния мениджмънт на класа. Вж. Лукова, Д. Мениджмънтът на учебната стая, или модерният начин да се владее класът, *в-к Марица*, 30 ноември 2011.; *Радомир – вести*, 30 март 2012 г. (<http://radomirvesti>).

- com/?p=384); Николай Райшинов, Наръчник менажира успешното преподаване, в: *Новият глас* – 18. 11.2011 г., Пловдив.
8. Повече информация за съществуващите подходи за дефиниране на „мениджмънта на класа“ ще намерите в няколко издания на български автори: Иванов (2004), Тодорина (2005), Ранев (2010).
 9. За същността, типологията, субектите и функциите на микромениджмънта в образованието вж. по-подробно Ал. Ранев, *Учителят като мениджър на класа, автореферат на докторска дисертация, 2010*, с. 14–15. В настоящото издание терминът „микромениджмънт“ ще бъде избягван или използван рядко, за да се избегнат асоциациите с негативния му имидж в сферата на бизнесуправлението, където се отъждествява с пределно дребнавия, силно контролиращ стил на директно менажиране, а не с мениджмънта на определено системно микроравнище, каквото е разбирането на Ал. Ранев.
 10. Обстояният литературен преглед, осъществен от Wang, Haertel & Walberg (1993) обхваща 86 глави от годишни изследователски прегледи, 44 раздела от помагала, 20 правителствени и експертни доклада и 11 статии в списания, води до формулирането на 228 променливи, които влияят върху ученическите постижения. Изследователите комбинират резултатите от тези анализи с данните от 134 отделни метаанализи. Установява се, че сред всички променливи мениджмънтът на класа оказва най-силно влияние върху учебните резултати на учениците.

ЛИТЕРАТУРА

- Иванов, И. (2005). *Мениджмънт на класа*. Шумен: Издателство на Шуменския университет.
- Николаева, С. (2012). *Мениджмънт на класа. Стратегии, техники, компетенции*. Книга втора. София: ЕксПресс.
- Николаева, С. (2004). Мениджмънт на класа за превенция на агресията в училище (с. 392 – 400) В: *Превенция на агресията сред децата*, София.
- Николаева, С. (2011). *Мениджмънт на класа. Какво знае, може и прави учителят като ефективен мениджър на класа?* Книга първа. София: Анубис-Булвест.
- Николаева, С. (2008). Мениджмънтът на ученическия клас и иновационните търсения в образованието: технологични решения за устойчиво развитие, *Педагогика*, 6, 3–13.
- Ранев, Ал. (2010). *Учителят като мениджър на класа*. Автореферат на докторска дисертация.
- Тодорина, Д. (2005). *Мениджмънт на класа*. Благоевград: УИ Неофит Рилски.
- Тоцева, Я. (2008). Началният учител – мениджър на комуникациите в мултикултурната класната стая (с. 47–66). В: *Сборник „Образо-*

вателна и културна интеграция на ромските деца“. VII „Неофит Рилски“, Благоевград.

Bertalanffy, L.von (1968). General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York: George Braziller.

Charles, C.M. (1998). Building Classroom Discipline.

Jones, F. (2000). Tools for Teaching. Hong Kong: Frederic H. Jones & Associates, Inc. Fred Jones.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. Review of Educational Research (Washington D.C.), vol. 63, 249–2934.

CLASSROOM MANAGEMENT – A TOPIC FOR FURTHER CONSIDERATION

Abstract. This paper presents an original approach towards the current conceptual and empirical implementations of the classroom management which is relatively new area of investigation and good practices in this country. A short chronology of the first studies and developments in both Bulgarian and worldwide context is introduced. On the basis of own research data and results gathered during a period of eight years the author summarizes main achievements, questions and perspectives in this thematic area. An ecological approach towards classroom management is emphasized based on its system analysis.

Silvia Nikolaeva, PhD

Associate Professor

Faculty of Education, Department of Social Work

✉ Sofia University „ST. Kliment Ohridski“

1504 Sofia, Bulgaria

15 Tsar Osvoboditel Str., room 45A

mobile 0888255066

e-mail: nikolaevas@yahoo.com