

Даниела Барякова-Караангова

# Перспективи за реформиране на висшето образование в България



ISBN 978-619-7622-52-2

Издателство на ВУЗФ  
"Св. Григорий Богослов"  
София, 2022

**Даниела Караангова**

# Перспективи за реформиране на висшето образование в България

монография

Издателство на ВУЗФ, „Св. Григорий Богослов“  
София, 2022

## **РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ**

доц. д-р Григорий Вазов, главен редактор  
доц. д-р Радостин Вазов, зам.-главен редактор  
проф. д.ик.н. Виржиния Желязкова  
проф. д.ик.н. Красимир Тодоров  
проф. д-р Юлия Добрева  
проф. д-р Даниела Бобева  
проф. д-р Емилия Миланова  
проф. д-р Григор Димитров  
проф. д-р Станислав Димитров  
проф. д-р Даниела Илиева  
ас. д-р Виктория Гацова  
ас. д-р Радостина Димитрова

### Рецензенти:

проф. д.ик.н. Красимир Тодоров  
доц. д-р Валентина Григорова

© ВУЗФ, Издателство „Св. Григорий Богослов“, 2022

**ISBN 978-619-7622-52-2**

**Авторът носи отговорност за прецизността по отношение на граматическо,  
правописно и стилово отношение.**

## Резюме

Книгата разглежда въпроса за профилирането на висшите училища и изследователски и образователни. Тенденция, зародила се в развитите страни, днес е актуална тема и в развиващите се страни, които принудени от глобализацията стандартизират и адаптират образователните си системи към чуждестранни модели. Целта на изследването, представено в тази монография, е да анализира дали и доколко въвеждането на тази реформа е успешно и ефективно. Какви са факторите, които определят нейния успех и какъв ефект постига тя? За да получим отговор на тези въпроси, в тази книга изследваме казуса на българската система на висше образование. Резултатите и изводите от това изследване се базират на 46 задълбочени интервюта с 53 участника от системата на висшето образование в България, които могат да бъдат организирани в три групи: преподаватели, висш и среден университетски мениджмънт и експерти/политици). Изводите, относно прилагането на тази реформа, до голяма степен се отнасят до цялостния подход при реформиране на висше образователната система след началото на прехода.

## Съдържание

СПИСЪК НА ФИГУРИ	5
СПИСЪК НА ТАБЛИЦИ	5
ВЪВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА ПЪРВА: ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА	10
1.1 РОЛЯТА НА УНИВЕРСИТЕТИТЕ В ГЛОБАЛНИЯ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗИРАН СВЯТ.	10
1.1.1 Научно-изследователска дейност в различните области на познание.	11
1.1.2 Профилиране на висшите училища като изследователски или образователни.	12
1.1.3 Оценка на представянето на преподавателите във висшите училища	14
1.1.4 Значението на връзката между преподаване и научно-изследователска дейност и нейното.	15
1.1.5 Финансиране на науката	16
1.1.6 Специфични предизвикателства при развиващите се страни	17
1.2 ОРГАНИЗАЦИОННА ПРОМЯНА В СЕКТОРА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ	18
1.2.1 Резистентност към промяна	20
1.2.2 Успешното осъществяване на промяна	22
ГЛАВА ВТОРА: МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	24
2.1 ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ПАРАДИГМА	25
2.2 ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ФИЛОСОФИЯ	28
2.3 ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА СТРАТЕГИЯ	29
2.3.1 КАЗУС	30
2.4 ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ МЕТОДИ	34
2.4.1 Полу-структуриране задълбочени интервюта	38
2.4.2 Представителна извадка	40
2.4.3 Провеждане на интервюта	45
2.5 МЕТОДИ НА АНАЛИЗ	49
2.5.1 Стенографиране на аудио записите от интервюта.	49
2.5.2 Анализ на стенографските документи.	51
2.5.3 Кодиране	57
2.5.4 Тематичен анализ	59
2.5.5 Многостепенен анализ	62
2.5.6 Рамка за дедуктивно кодиране	63
ГЛАВА ТРЕТА: ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО	64
3.1 ВЪВЕДЕНИЕ В ГЛАВА ЧЕТВЪРТА	64
3.1.1 Обект на изследването: кратък преглед на профилите на участници в интервюта.	64
3.2 АСПЕКТИТЕ НА АКАДЕМИЧНАТА ПРОФЕСИЯ – СЪОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА И ПРЕПОДАВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ. АНАЛИЗ НА МИКРО И МЕЗО НИВО.	70
3.2.1 Опции за кариерен път в рамките на академичната професия	71
3.2.2 Мотивация на академичния състав	76
3.2.3 Профилиране на академиците на индивидуално ниво в рамките на всеки институт.	78
3.2.4 Профилирането на образователни и научно-изследователски институции.	79
3.3 СИСТЕМНИТЕ И КОНТЕКСТУАЛНИ ФАКТОРИ ВЛИЯЕЩИ ВЪРХУ ПРИЛАГАНЕТО НА МОДЕЛА ПО ПРОФИЛИРАНЕ НА ВИСШИТЕ УЧИЛИЩА В ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ – АНАЛИЗ НА МАКРО/СИСТЕМНО НИВО.	86
су3.3.1. Ниска ангажираност от страна на българската държавата	86
3.3.2 Липса на единна реална държавна политика и стратегия в сектора на висшето образование и науката.	89
3.3.3 Централизация в управлението на системата на висшето образование и науката.	94
3.3.4 Резистентност към генерални реформи в сектора на висшето образование и науката.	97
3.3.5 Директното прилагане на чуждестранни визия и модели, които не са подкрепени от академичното съсловие в страната	98
ГЛАВА ЧЕТВЪРТА: КОНЦЕПТУАЛЕН МОДЕЛ И НАСОКИ ЗА БЪДЕЩО ИЗСЛЕДВАНЕ	107
4.1 Концептуална рамка илюстрираща факторите влияещи на неуспеха на провежданите реформи в сектора на висшето образование и науката.	107

4.2 Концептуален модел предлагащ алтернативен подход при прилагането на реформата по профилиране на висшите училища.	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
5.1 ОГРАНИЧЕНИЯ В ИЗСЛЕДВАНЕТО	118
5.1.1. Ограничения, свързани с пристрастността на автора при качествените проучвания.	118
5.1.2 Ограничения, свързани с контекста.	118
5.5 НАСОКИ ЗА БЪДЕЩО ИЗСЛЕДВАНЕ	119
БИБЛИОГРАФИЯ	119

## Списък на фигури

<b>Фигура 1.</b> <i>Research opinion.</i>	26
<b>Фигура 2.</b> <i>Разпределение на извадката по пол.</i>	68
<b>Фигура 3.</b> <i>Разпределение на извадката по позиция.</i>	69
<b>Фигура 4.</b> <i>Разпределение на извадката по модел на управление на висшето училище, към което принадлежат.</i>	70
<b>Фигура 5.</b> <i>Нива на национално управление на системата на висшето образование и науката в България.</i>	96
<b>Фигура 6.</b> <i>Концептуална рамка онагледяваща закономерностите за неуспеха на повечето реформи в сектора на висшето образование и науката.</i>	110
<b>Фигура 7.</b> <i>Концептуален модел представляващ алтернатива на съществуващата реформа по профилиране на висшите училища.</i>	113

## Списък на таблици

<b>Таблица 1.</b> <i>Обобщение на предимствата и недостатъците на качествения метод на изследване.</i>	37
<b>Таблица 2.</b> <i>Процес на анализиране на данните.</i>	57
<b>Таблица 3.</b> <i>Профил на участниците в задълбочените интервюта.</i>	67

## Въведение

През последните три десетилетия секторът на висшето образование бе силно засегнат от ускорената глобализация и произтичащите от нея масификация, експанзия, интернационализация и стандартизация в политиките и икономиките между развитите и развиващите се страни.<sup>1</sup> С началото на еднополюсния модел на управление на света бе въведена идеята за трансформирането на образователните институции и системи по западен модел, което наложи провеждането на големи реформи в сектора на висшето образование и науката в развиващите се страни. По начало това е сложна задача, тъй като образователните системи в Западния и Източния блок се основават на коренно различни философии и принципи. Пример за такава реформа е въвеждането на модел за профилиране на висшите училища като „изследователски“ и „образователни“. Тази тенденция се зароди в последните четири десетилетия в англосаксонския свят, а последните няколко години се наложи и в източно европейските развиващи се страни като България<sup>2</sup>.

Навсякъде по света включително и в развитите страни текат сериозни дебати между академици и практики относно преимуществата и недостатъците на профилирането на университетите.<sup>3</sup> Най-общо то е свързано с това, една част от висшите училища трябва да бъдат силно ангажирани в научно-изследователска дейност, докато други да се фокусират върху образователната си мисия и да предоставят образование от масов характер за хетерогенна група студенти. Привържениците на този модел считат, че масификацията във висшето образование прави невъзможно активното занимание с наука и образование на всички висши училища, тъй като извършването на научна дейност коства много ресурси. Същевременно това е форма за отличаване, както на висшите училища, така и на придобитите дипломи и сертификати от тях в полза на изследователските университети. От друга страна противниците на този модел поддържат мнението, че науката и образованието не бива да бъдат отделяни<sup>4</sup> и повдигат

---

<sup>1</sup> Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.

<sup>2</sup> Todev, I. (2015). 145 години БАН–предизвикателства и перспективи. *История*, 23(6), 652-660.

<sup>3</sup> Bonaccorsi, A., Belingheri, P., & Secondi, L. (2021). Economies of scope between research and teaching in European universities. *Mathematics*, 10(1), 42.

<sup>4</sup> Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.

редица въпроси, свързани с механизмите за финансиране на изследователските университети и абсорбирането на техните открития в регионалната икономика.

Очертаните горе тенденции и въпроси налагат отговора на въпроса дали и доколко профилирането на университетите в изследователски и образователни е възможно в българския контекст. В настоящата монография ще проучим факторите, които определят успеха на прилагането на модела по профилиране на висшите училища на база тематичен и многостепенен анализ. Тези фактори се категоризират в три нива: индивидуално, системно и контекстуално. Индивидуалното (микро) ниво е свързано с ефекта от профилирането на висшите училища върху академичната професия. Системното (макро) ниво пък разглежда темите като визия, стратегии, политики и устройство на образователната система имащи, пряко влияние върху интеграцията на модели и провеждането на реформи в сектора на висшето образование. Последно, но не на последно място тази монография разглежда ролята на контекстуалните специфики за успешното провеждане на реформи в сектора на висшето образование и науката.

Изследването е актуално, тъй като поставя във фокуса на анализа значими проблеми в управлението на висшето образование и науката, валидни както за развитите, така и за развиващите се страни. България като страна членка на Европейския съюз също приложи модела на профилиране на университетите по подобие на развитите страни от Западна Европа и Северна Америка. Същевременно, липсва реципрочност в научните изследвания, които разглеждат тази тема в контекста на развитите и развиващите се страни в полза на първите. Източно европейските страни все още не получават необходимото научно внимание, въпреки спецификата на техния икономически и културно-исторически контекст. Както става ясно това изследване има не само научна, но и практическа насоченост. Обект на изследването е реформирането и стандартизирането на висше образователните системи и институции в съвременните условия. Предмет на изследването са факторите, които определят успеха на провежданите реформи и адаптираните чуждестранни модели.

За целта проучването, представено в тази монография бе водено от следните изследователски въпроси и задачи:



## **Изследователски въпроси**

- 1. Какъв е ефектът върху академичната професия и институции от прилагането на модела по профилиране на висшите училища?*
- 2. Какви са системните и контекстуални фактори влияещи върху прилагането на модела по профилиране на висшите училища в изследователски и образователни?*

**За да се отговори на поставените въпроси е необходимо да се изпълнят следните задачи:**

- Да се идентифицира влиянието върху висшите училища и академичната професия от профилирането на университетите.*
- Да се идентифицират системните и контекстуални фактори, имащи пряко и косвено отношение към успеха на приложената реформа.*
- Да се анализира дали и доколко този модел може да бъде реално приложен в българския контекст в сегашния му етап на развитие.*
- Да се дадат препоръки за алтернативен начин на прилагане на този модел, съобразен с българския контекст и специфика.*

**Методите и дизайнът** на изследването представляват ясно начертан план и стъпки за действие с цел отговарянето на изследователските въпроси и постигането на поставените задачи. Дизайнът на изследването се занимава с четири аспекта на изследването:

1. На какви изследователски въпроси трябва да се търси отговор?
2. Какви данни са подходящи за целите на изследването?
3. Каква информация и данни е необходимо да бъдат събрани и от кого?
4. Как трябва да бъде интерпретирани и анализирани събраните данни?

Основната цел на тази монография е да начертае голямата картина за това как трябва да се прилагат модели и реформи в сектора на висшето образование и науката и какво препятства успешното им приложение в българския контекст. Поради тази

причина това изследване използва качествени индуктивни методи, а възприетата изследователска стратегия е тази на изследване на единичен случай. Единичният случай, изследван в тази монография, е този на българската система на висше образование. Изборът именно на тази стратегията бе мотивиран с нейният многостепенен подход, разглеждащ взаимодействието между организации, групи и индивиди.<sup>5</sup> За целта бяха проведени 46 полу-структурирани задълбочени интервюта с 53 участника (42 индивидуални, 3 двойни и 1 фокус група). Участниците в интервютата са представители на 15 висши училища в България, както и на меки и твърди науки. Валидността на резултатите на това изследване е гарантирана посредством триангулация на данните. За целта целевата аудитория на това изследване се състои от три групи:

- **Група 1 (Висш и среден университетски мениджмънт)** – ректори на университети, декани на факултети и ръководители на катедри.
- **Група 2 (Експерти/Политици)** – Експерти по наука и иновации към Министерството на образованието на Република България; бивш министър на образованието и науката; бивш служебен министър-председател на Република България; експерт по образование и история.
- **Група 3 (Преподаватели)** – Преподаватели от 15 университета (държавни и частни) и представители на меки и твърди науки.

---

<sup>5</sup> Zivkovic, J. 2012. Strengths and weaknesses of business research methodologies: Two disparate case studies. *Business Studies Journal*, 4(2), pp.91-99.

## Глава първа: Теоретична постановка

### 1.1 Ролята на университетите в глобалния и интернационализиран свят.

Настоящият режим във висшето образование и науката, стартирал в Европа с началото на болонския процес изисква националните държави да възприемат и приложат международно формулирани норми и политики<sup>6</sup>. Най-общо международният режим във висшето образование отразява ерата на децентрализираното глобално управление, което засяга различни аспекти от устройството, организацията и дори функцията на образователните и научни институции. Глобализацията през 21-ви век и последвалата я интернационализация оказаха безпрецедентно влияние и натиск върху дневния ред на университетите. Удачна за целта и темата на това изследване са дефинициите на Philip Altbach за глобализация и интернационализация. Под глобализация се разбира „реалността, сформирана от все по-интегрираната световна икономика и нови информационни и комуникационни технологии“. <sup>7</sup> Под интернационализация пък се разбира всички политики за отговор към предизвикателствата, предизвикани от глобализацията. Ролята на университети, както и очакванията към тях са все по-големи и по-сложно изпълними.

В съвременния период обучението на студенти е основната отговорност на университетите, чиято цел е да изградят критично им мислене и технически умения необходими за тяхната професионална реализация. На практика всички университети се занимават с обучение на студенти, но въпросът е „какво ниво на обучение?“ В това отношение университети варират от общообразователни бакалавърски програми до напреднало ръководене на докторанти в специализирани научни сфери. Важно е да се отбележи, че от създаването си университети имат две основни функции и задачи, свързани с научно-изследователска дейност и обучение на студенти. В напредналите страни с развити икономики в последните две десетилетия се наблюдава изместване фокуса във висшите училища върху „предприемачество“ и „пазарна-ориентация“, което

---

<sup>6</sup> Zahavi, H., & Friedman, Y. (2019). The Bologna Process: an international higher education regime. *European Journal of Higher Education*, 9(1), 23-39.

<sup>7</sup> Altbach, P. G. (2008). The complex roles of universities in the period of globalization.

съвсем закономерно понижи качеството на образование.<sup>8</sup> Въпреки че научно-изследователската дейност е другата основна функция на висшите училища, нейната роля е централна единствено във водещите университети във всяка страна. Нещо повече, ако вземем пример от развитите страни, ще установим, че именно научно-изследователската дейност и продуктивност е отговорна за престижа на университетите и за академичните награди на академичното съсловие<sup>9</sup>.

### **1.1.1 Научно-изследователска дейност в различните области на познание.**

Когато говорим за научно-изследователска дейност, е нужно да поясним значението на това понятие в зависимост от научното направление, в което тя се извършва. Съществуват различни форми на научно-изследователска дейност. Универсалното значение е свързано с откриването на ново познание, което според Philip Altbach е златният стандарт за признание и престиж<sup>10</sup>. Например, носителите на нобелови награди са отличени с тях на база именно техните новооткрития и принос към познанието. Повечето научно-изследователски университети в днешно време се стремят към така наречените „приложни научни изследвания“, тъй като те са солидно средство за генериране на приходи. Такъв пример в миналото в България е например Техническият университет в София, който е разполагал собствено производство. Най-често приложените изследвания са свързани с разработване и доусъвършенстване на търговски продукти, медицински открития, практически цели или дори към социални, организационни и административни проблеми.

Научните изследвания в хуманитарните науки и дисциплини имат по-различен облик, тъй като те са предимно свързани с тълкования на текстове и литературни анализи. Историческите изследвания се базират, както на оригинална данни, така и на анализиране на съществуващите такива. Интересното е, че научните изследвания в повечето от приложните дисциплини, които се базират на лабораторна работа, изискват изключително много ресурси като оборудване и консумативи. Същевременно обаче това са именно дисциплините, генериращи огромни приходи от научната си дейност, за разлика от хуманитарните науки, при които и разходите и приходите са сравнително

---

<sup>8</sup> Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher education quarterly*, 62(4), 377-396.

<sup>9</sup> Altbach, P. G. (2008). The complex roles of universities in the period of globalization.

<sup>10</sup> Altbach, P. G. (2008). The complex roles of universities in the period of globalizati

малки. Разходите при хуманитарните науки са предимно свързани с достъп до материални и електронни бази данни. В модерните институции в развитите страни науката и преподаването са тясно свързани поради приноса на научните изследвания и открития за икономическото и социално развитие на обществата. Голяма е ролята на влиятелните университети за трудовата заетост на възпитаниците им на стратегически важни позиции в частния и публичния сектор.<sup>11</sup> Стремещът от страна на висшите училища към научни изследвания е разбираем, тъй като се смята, че именно това е един от най-важните им приноси към обществото.

### **1.1.2 Профилиране на висшите училища като изследователски или образователни.**

Натискът върху висшите училища в развитите и европейските страни относно тяхната научно-изследователска дейност е огромен. Както става ясно от предходния раздел обаче, именно научно-изследователската дейност се превръща във вододел за различните групи университети и основна причина за тяхното неравенство. Това неравенство е, както в национален, така и в глобален план<sup>12</sup> и се дължи главно на разликата на материалните и интелектуални ресурси и възрастта на университетите. Поради тази причина правителствата по света все по-често регулират и задават приоритетите на висшите училища, категоризирайки ги като „изследователски“ или „образователни“. Преподаването и научно-изследователската работа обаче не винаги вървят ръка за ръка. Много изявени учени и изследователи не са считани за добри преподаватели и обратно. Това лесно може да се обясни с отрицателното съотношение между времето и усилията, вложени в научно-изследователска дейност и преподаване<sup>13</sup>.

Предпочитането на изследователската дейност пред преподавателската е лесно обяснимо с критериите за оценяване представянето на преподавателите, което ще бъде подробно представено в следващия раздел на тази глава. Нужно е да се отбележи, обаче,

---

<sup>11</sup> Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.

<sup>12</sup> Voigt, A., & Smith, W. C. (2021). Inequalities in British University League Tables: The COVID-19 Pandemic and Halo Effects. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 6(1), 128-134.

<sup>13</sup> Turk, M., & Ledić, J. (2016). Between teaching and research: Challenges of the academic profession in Croatia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 95-111.

че процентът на академичния състав, имащ изследователска роля, е значително по-малък от този, имащ преподавателска.

Основният дебат обаче е дали и доколко трябва да има профилиране в академичната професия и определяне приоритетите на висшите училища.<sup>14</sup> Наблюдава се голяма поляризация в позициите при този дебат, тъй като от една страна стоят тези, които поддържат мнението, че академиците рядко могат да бъдат еднакво добри преподаватели и изследователи<sup>15</sup>. При този аргумент се акцентира, както на отделните личностни специфики, така и на времето и усилията, които тези дейности изискват. Според редица учени като Hattie и Marsh личностните профили на преподавателите и изследователите са диаметрално противоположни. Техните прочувания показват, че академиците с изследователски профил са по-амбициозни, издръжливи, доминиращи, независими, агресивни, интровертни и демонстриращи лидерски умения. Преподавателите от друга страна са по-либерални, социални, подкрепящи, търпеливи, екстровеертни, обективни, демонстриращи лидерски умения и по-малко авторитетни.<sup>16</sup> Някои автори като Newman поддържат мнението, че университетите са място за предаване на познанието, а не за неговото развитие.<sup>17</sup> От другата страна в този дебат пък стоят онези, които твърдят, че за да бъде добър един преподавател в университет, той трябва да се занимава активно с изследователска дейност.<sup>18</sup>

Същевременно обаче масовият стремеж към висшето образование и по-диференцираният пазар на труда водят до възникването на голям брой университети, ориентирани единствено към преподаване. Това се дължи на факта, че университетите, ориентирани изцяло към преподаване, изискват много по-малки инвестиции в сравнение с изследователските.<sup>19</sup> Заедно с това в повечето случаи университетите, чиито единствена функция е обучението на студенти, получават допълнителни държавно

---

<sup>14</sup> Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, K. W. (Eds.) (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Heidelberg: Springer

<sup>15</sup> Turk, M. (2015). *The Academic Profession in Europe: Changes and Challenges*. Second 21st Century Academic Forum Conference at Harvard, Teaching, Learning, and Research in the “Just Google It” Age

<sup>16</sup> Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 507-542.

<sup>17</sup> Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.

<sup>18</sup> Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 507-542.

<sup>19</sup> Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2010). Tracking a global academic revolution. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(2), 30-39.

финансиране заради масовото обучение на студенти с хетерогенно представителство. Фокусът върху преподаване обаче е нож с две остриета на индивидуално ниво според Gunnel, тъй като от една страна преподаването е задължително условие за работа във висшите училища. От друга страна обаче, ако веднъж даден академик получава етикета „преподавател“ или „учител“, той бива изключен от възможностите за научната дейност<sup>20</sup>.

Профилирането на университетските преподаватели не винаги е въпрос на личен избор или професионални качества. В множество ситуации академици, имащи интерес към научно-изследователска дейност, получават трудови договори, насочени единствено към преподаване и административна работа. Закономерно, много по-голям е броят и на предлаганите академични длъжности, занимаващи се само с преподаване. Altbach, Reisberg и Rumbley (2010) поддържат виждането, че академиците, които обучават студенти на ниво бакалавър, могат да се занимават единствено с преподаване. Това обаче не е допустимо при магистърските и докторски програми, тъй като в тях освен обучението в съответното научни направление, студентите трябва да получат и инструкции за извършване на академично изследване и писане на академични трудове. Изключение правят професионалните магистратури и докторски програми.

### **1.1.3 Оценка на представянето на преподавателите във висшите училища**

Въпреки че мисията и профилът на някои университети е ориентиран изцяло или предимно към преподаване, тежестта на изследователската дейност при оценката на цялостното представяне на академичното съсловие, е многократно по-голяма от тази на преподавателската.<sup>21</sup> Дори и в развитите страни, от където стартира процесът по профилиране на висшите училища липсват системи за оценка представянето на преподавателите, които да отразяват мисията на университета. В САЩ изследователската активност на академичния състав е основният и незаменим фактор, определящ повишението, кариерно развитие и дори допълнителните бонуси и

---

<sup>20</sup> Angervall, P. (2018). The academic career: A study of subjectivity, gender and movement among women university lecturers. *Gender and Education*, 30(1), 105-118.

<sup>21</sup> Newman-Ford, L., Fitzgibbon, K., Lloyd, S., & Thomas, S. (2008). A large-scale investigation into the relationship between attendance and attainment: a study using an innovative, electronic attendance monitoring system. *Studies in Higher Education*, 33(6), 699-717.

поощрения.<sup>22</sup> Във Великобритания и Нидерландия пък изследователската дейност носи индиректни ползи на академичния състав като по-ускорени повишение и трудови договори с по-добри условия за работа, предлагани от конкурентни университети.<sup>23</sup> Young (2006) описва, че академичното съсловие в развитите страни асоциира ориентацията към преподаване с по-нисък академичен статус<sup>24</sup>. Не случайно се наблюдава и спад в качеството на образованието, тъй като преподавателите се стремят да съхранят времето и усилията си за научно-изследователска дейност.<sup>25</sup>

#### **1.1.4 Значението на връзката между преподаване и научно-изследователска дейност и нейното.**

В последните десетилетия системите на висшето образование и науката са поставени в условия на повишена конкуренция. В много страни по света обаче това е действителност, с която университетите им никога не са се сблъскали преди. Заедно с настъпването на процеса по масификация във висшето образование, възниква и необходимостта висшите училища да се справят самостоятелно и да не разчитат основно на финансиране от страна на държавата. С други думи от тях се очаква да оперират като частни предприятия, изцяло подчиняващи се на пазарната логика и правила. Slaughter и Rhoades (2004) дори описват това явление и тенденции в развитите страни като „академичен капитализъм“.<sup>26</sup> Конкуренцията, на която са изложени висшите училища, е както на национално, така и на глобално ниво<sup>27</sup>. От тях се очаква, както предприемчивост, така и установяване на силни връзки и сътрудничество с индустрията.

В резултат на това се наблюдава тъй нареченото „комерсиализиране на науката“, тъй като от една страна тя става основно преимущество пред конкуренцията,

---

<sup>22</sup> Ter Bogt, H. J., & Scapens, R. W. (2012). Performance management in universities: Effects of the transition to more quantitative measurement systems. *European accounting review*, 21(3), 451-497.

<sup>23</sup> Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.

<sup>24</sup> Young, P. 2006. "Out of Balance: Lecturers' Perceptions of Differential Status and Rewards in Relation to Teaching and Research." *Teaching in Higher Education* 11 (2): 191–202.

<sup>25</sup> Douglas, A. S. (2013). Advice from the professors in a university Social Sciences department on the teaching-research nexus. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 377-388.

<sup>26</sup> Slaughter, S., Slaughter, S. A., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.

<sup>27</sup> Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: Understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, 3(5), 243-251.



а от друга трябва да бъде пазарно-ориентирана.<sup>28</sup> Според Altbach, Reisberg и Rumbley (2010) в сегашните условия на масификация във висшето образование, е на лице по-голяма нужда от поддържането на връзка и баланс между наука и образование. Това обаче изисква справяне с някои предизвикателства като<sup>29</sup>:

- а) съотношението на държавно и частно финансиране;
- б) оптималното и ефективно преразпределяне на ограничени ресурси;
- в) приобщаване на по-голяма част от академичния състав в даден университет към извършваната в него изследователска дейност;

Култивирането на по-голям изследователски капацитет на висшите училища в развиващите се страни е от жизнена необходимост, тъй като именно в тях масификацията във висшето образование е най-голяма<sup>30</sup>. Разполагайки с университети с предимно образователна функция, дистанцията между студентите и науката в тези страни е огромна, което респективно влияе и на икономическото им и социално развитие. Тази констатация е направена в документа „*Стратегията за развитие на висшето образование, 2014-2020*“.

### **1.1.5 Финансиране на науката**

В последните две десетилетия в развитите страни се наблюдава изместването на научно-изследователските институти, каквато и „Българската Академия на Науките“ с индустриални или университетски изследователски центрове и лаборатории. Нужно е да се поясни, че това се случва главно в приложните науки като нанотехнологии, биотехнологии, оптичните технологии и др. Както бе споменато по-рано в тази глава, именно приложните науки носят най-големи приходи, както за университетите, така и за регионалните икономики. Поради тази причина, държавите стремящи се към „интелигентна икономика“ инвестират огромни финансови ресурси в тези стратегически

---

<sup>28</sup> Koziem, E., & Koziem, A. (2017). Commercialization of scientific research results and transfer knowledge and technologies to economy as determinants of development of universities and enterprises in Poland—legal and economic perspective. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 326-335.

<sup>29</sup> Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2010). Tracking a global academic revolution. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(2), 30-39.

<sup>30</sup> Usher, A. 2009. "Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in the Europe Region." Paper presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009 in Bucharest, Romania.

научни проекти. Основният инвеститор за науката по целия свят си остават националните правителства, въпреки повишаващия се процент на частно инвестиране в научно-изследователски проекти. Парадоксалното е, че въпреки повишаващата се роля на университетите в научно-изследователската дейност, достъп до финансиране имат ограничен брой от тях. Именно финансирането на научно-изследователски проекти е ключов фактор, задълбочаващ неравенството между висшите учебни заведения в развитите и развиващите се страни.<sup>31</sup> Развиващите се страни, които имат най-голяма нужда от интелигентно развитие на своите икономики, инвестират най-малко в научно-изследователски проекти.<sup>32</sup>

### 1.1.6 Специфични предизвикателства при развиващите се страни

От една страна развиващите се страни са изправени пред същите предизвикателства, пред каквито са изправени и развитите страни. От друга страна обаче те срещат и специфични предизвикателства, валидни само за техния контекст. Има няколко фундаментални причини и предпоставки за това. На първо място, в някои части на света това се дължи на наследството, оставено от колониализма<sup>33</sup>. На второ място, съвременният глобално възприет модел на устройство и функциониране на университетите е този на западните висши училища. На трето място, при развиващите се страни до голяма степен липсват традициите на научно-изследователските институции. Всички тези фактори влошават прогнозата за създаване на успешни университетски модели в тези страни. На лице са и допълнително фактори утежняващи състоянието, в което се намират образователните системи в развиващите се страни като по-късно настъпилата масификация в образованието.

Развиващите се страни нямат необходимия капацитет и ресурси да си позволят бърза експанзия и единственият начин да се справят с това предизвикателство е чрез правене на компромиси в качеството на академичния състав, образованието и науката. Крайният резултат бе сериозен спад в качеството на образование в тези страни и

---

<sup>31</sup> Lester, R. 2005. Universities, Innovation and the Competitiveness of Local Economies: A Summary Report from the Local Innovation Systems Project - Phase I, Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology

<sup>32</sup> Cirera, X., & Maloney, W. F. (2017). *The innovation paradox: Developing-country capabilities and the unrealized promise of technological catch-up*. World Bank Publications.

<sup>33</sup> Shils, E., & Roberts, J. (2004). *The diffusion of European models outside Europe*. na.

неадекватност при създаването на учебни програми, което пък доведе до значителни нива на студентска безработица. Причините за това са комплексни. От една страна ниското ниво и качество на студентите, а от друга ограничените възможности на регионалната икономика за тяхното професионално реализиране. Ниското заплащане на преподавателите и ограничените приходи на повечето университети в развиващите се страни увеличава процента на преподаване поради неговата доходност. Така на практика на академиците в развиващите се страни им остава много малко време, за да упражняват научно-изследователска дейност.

В допълнение самите висши училища в развиващите се страни имат по-различни потребности, като според Altbach, те трябва да бъдат автономни, но едновременно с това да получават държавно финансиране, за да могат да заемат своето място в международната изследователска-университетска мрежа<sup>34</sup>. Това е единственият начин те да се изравнят. По отношение на академичните кадри, висше образователните системи и институции в развиващите се страни трябва да подпомагат онези част от университетските професори, които са от световна величина. По този начин според Altbach ще могат да създадат необходимия академичен климат и култура за постигането на академична свобода, интелектуална конкуренция. Респективно, ще бъде подобро и качеството на образователния продукт, който се предлага на студентите в тези страни.

## 1.2 Организационна промяна в сектора на висшето образование

Когато дискутираме организационната промяна, наложена от глобализацията и интернационализацията в сектора на висшето образование е важно да отбележим основния дебат, свързан с реформирането на образователните системи в развиващите се страни в посока тяхната стандартизация с тези от развитите страни. По-конкретно, този дебат е структуриран около две основни линии – тази на конвергенцията и тази на дивергенцията.<sup>35</sup> Първата линия акцентира върху непредотвратимата тенденция към хомогенизация (културна, икономическа и политическа) между развитите и развиващите се страни. Тя се основава на линеен “top-down” (отгоре-надолу) модел на

---

<sup>34</sup> Altbach, P. G. (2008). The complex roles of universities in the period of globalization.

<sup>35</sup> Hudzik, J. K. (2014). *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*. Routledge.

управление и понякога на детерминистично причинно-следствено обяснение на възникнали процеси и събития.

Втората линия пък е подчинена на принципа на хетерогенността на ефектите и резултатите от глобализацията на местно ниво (в това число национално, регионално и дори организационно). Тук акцентът пада върху “bottom-up” (отдолу-нагоре) подхода, свързан с процеса на манипулация, локализация, интерпретация, посредничество, съпротива и т.н. Обясненията, които дивергенцията дава са нелинейни, недетерминистични, конфликтни и понякога волунтаристични.<sup>36</sup> Както е видимо това са два противоположни линии на мисълта, които обаче често биват разглеждани заедно. Пример за това е смесването на глобалните тенденции и регионалните отговори на тези тенденции. Така например се заражда терминът „glocal“, което преведено от английски представлява комбинация от global (глобален) и local (местен)<sup>37</sup>.

Връзката между висшето образование и глобализацията е сложна, объркваща и подлежи на множество различни обяснения. В исторически план, секторът на висшето образование има собствена логика на устройство и функциониране, които в последните три десетилетия са подложени на сериозни предизвикателства от нарастващата глобализация. В най-общ план се изисква преразглеждане на връзките между висшите училища с културата, политиката и икономиката. На много места по света се наблюдава централизирано провеждане на реформи в сектора на висшето образование, базирано на „top-down“ подхода.<sup>38</sup> Това е така поради факта, че се задава една интернационална визия, която трябва да бъде наложена в глобалния свят, което става посредством централизация в политиките и управлението на висшето образование. Обяснението за това, е че висшите учебни заведения са изцяло формирани от ценностите, произтичащи от историческата епоха и модел при тяхното основаване<sup>39</sup>. Глобализацията от своя страна се опитва на предефинира тези ценности и да ги адаптира към настоящия глобален дневен ред. Това обаче е трудна задача, защото образователните системи и

---

<sup>36</sup> Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher education*, 48(4), 483-510.

<sup>37</sup> Kellner, D. (2000). ‘Globalization and the new social movements: Lessons for critical theory and pedagogy’, in Burbules and Torres (eds.).

<sup>38</sup> Austin, I., & Jones, G. A. (2015). *Governance of higher education: Global perspectives, theories, and practices*. Routledge.

<sup>39</sup> Stinchcombe, A. (1965). ‘Social structure and organizations’, in March, J.G. (ed.), *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNelly.

институции са свързани с националните политически, регулативни и управленски системи.

### 1.2.1 Резистентност към промяна

Подходът на централизация в управлението на системите на висшето образование и в провеждането на промени и реформи, подчинени на глобализацията, среща огромно ниво на съпротива, резистентност и инертност от страна на главните действащи лица в системата на висшето образование и представляващите ги институции<sup>40</sup>. Факторите за това са няколко, но основните са свързани с културата на висшите училища и с липсата на добро планиране и комуникация от страна на реформаторите.<sup>41</sup> По начало висшето образование не е склонно към промяна и адаптация към постоянно пременяща се среда. Не случайно, често бива обвинявано в прекален консерватизъм и сравнявано с „динозавър“, който няма връзка със заобикалящите го среда и свят<sup>42</sup>. Затова, колкото по-големи и радикални промени биват въвеждани, толкова по-голяма ще бъде и резистентността към тях.<sup>43</sup> Съществуват обаче методи и подходи, които имат благоприятно въздействие върху процеса на промяна. На практика правилното или неправилното му управление предопределя неговия успех или съответно провал. В научната литература не са изяснени факторите, влияещи на резистентността към промяна конкретно в сектора на висшето образование и науката. Clark (1987) посочва няколко като прекалената натовареност на преподавателите, която ги прави несклонни да приемат промяна, тъй като тя изисква адаптация и учене<sup>44</sup>. На следващо място е академичната свобода на преподавателите, които не понасят намеса в работата и дейността им. Също така и ниската самокритичност от страна на академичната общност и най-вече онази част от нея, която е по-високо в йерархията.

Резистентността към промяна трябва да бъде разгледана на две нива: индивидуално (микро) и системно (макро). Най-честите обяснения за резистентност към

---

<sup>40</sup> Chandler, N. (2010). Reasons and forms of organizational resistance to change in the higher education sector. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(1), 87-104.

<sup>41</sup> Vosse, B. J. F., & Aliyu, O. A. (2018). Determinants of employee trust during organisational change in higher institutions. *Journal of Organizational Change Management*.

<sup>42</sup> Chandler, N. (2010). Reasons and forms of organizational resistance to change in the higher education sector. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(1), 87-104.

<sup>43</sup> Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: Understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, 3(5), 243-251.

<sup>44</sup> Clark, B. R. (1987): *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching

промяна на индивидуално ниво според Schoor (2003)<sup>45</sup>, Huczynski и Buchanan (1985:533)<sup>46</sup> и Mullins (1999:824)<sup>47</sup>, са:

- Лични интереси (опасение, че промяната може да навреди на индивида).
- Психологически последици (запазване на работното място, социален статус и др.).
- Преразпределение на ролите, отговорностите и задачите.
- Дестабилизация (нов работен състав/ръководство).
- Културна несъвместимост.
- Политически ефект.
- Избирателно възприятие
- Навици
- Загуба на свобода
- Икономически последици
- Страх от неизвестното
- Сигурност в миналото
- Неразбиране
- Липса на доверие
- Ниска толерантност към промяна
- Ниска оценка

Системните фактори определящи резистентността към промяна<sup>48</sup>:

- Невъзможност от страна на висшия мениджмънт да убеди главните действащи лица, че промяната е наложителна.
- Липсата на ясен план
- Липса на достатъчна външна подкрепа (политическа подкрепа)
- Недостиг на ресурси (организационната и системната промяна изискват огромно количество ресурси, които трябва да бъдат предварително подсигурени).

---

<sup>45</sup> Schoor, A. (2003): Learning to overcome resistance to change in higher education: the role of Transformational Intelligence in the process. Retrieved from: <http://surveys.canterbury.ac.nz/herdsa03/pdfsref/Y1189.pdf>

<sup>46</sup> Huczynski, A. & Buchanan, D. (1985): Organizational Behaviour. Prentice Hall. pp. 533-534.

<sup>47</sup> Mullins, L. J. (1999): Management and organizational behaviour. Prentice Hall 5th edition.

<sup>48</sup> Fernandez, S., & Rainey, H. G. (2017). Managing successful organizational change in the public sector. In *Debating public administration* (pp. 7-26). Routledge.

- Провал в институционализирането на промяната.
- Фрагментиране на процеса на промяна. (То настъпва, когато се променят отделни елементи или субсистеми, но цялостната система се запазва).

Както се вижда от изброените горе фактори, организационната промяна е изключително сложна задача, тъй като тя иска, както холистичен поглед, солидно и дългосрочно планиране и огромно количество ресурси (финансови, човешки и административни). Не случайно един от водещите учени, занимаващи се с развитието и изучаването на теориите по организационна промяна Kurt Lewin (1948) твърди, че: „*Няма нищо по-практично от добрата теория*“<sup>49</sup>. Това, което отличава теорията на Kurt Lewin от тези на други автори като Michael Beer, Arnold Judson, Rosabeth Kanter, Barry Stein и Todd Jick е това, че в нея се акцентира и на социалната и обществена промяна. Моделът на Lewin се състои от три фази:

- 1) **Размразяване** – тази фаза е свързана с генерирането на визия и точен план за осъществяването на промяната и постигането на тази визия.
- 2) **Преход към нов етап** – тази фаза е свързана с модифицирането на съществуващите системи в подкрепа на промяната и след това имплементирането на самата промяна.
- 3) **Замразяване отново** – последната фаза е насочена към консолидиране на промяна, така че тя да се синхронизира с останалите структури и процедури.

### 1.2.2 Успешното осъществяване на промяна

Според Kurt (2007) има осем стъпки, които трябва да бъдат последователно предприети, за да бъде успешно трансформирана дадена организация. Същият модел може да бъде приложен и при трансформацията на една система. За разлика от модела на Lewin, който се състои само от три фази, моделът на Kurt е базиран на осем фази<sup>50</sup>:

1. **Създаване на спешна необходимост и неотложност за промяната** – Проучване на заобикалящата среда и реалности; идентифициране и

<sup>49</sup> Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. New York: Harper.

<sup>50</sup> Kotter, J. P. (2007). Leading change: Why transformation efforts fail. In *Museum Management and Marketing* (pp. 20-29). Routledge.

обсъждане на потенциални кризи; идентифициране на мажорни възможности.

2. **Формиране на мощна ръководна коалиция** – Формиране на група с достатъчно власт и влияние, за да управлява процеса на промяна. Поощряване на тази група да действа като екип.
3. **Създаване на визия** – Създаване на визия с цел насочване на усилията за промяна към определена посока. Създаване на съответните стратегии за постигане на създадената визия.
4. **Комуникиране на визията** – използване на всяко изразно средство, за да бъдат комуникирани, както визията, така и стратегиите. Обучение в нов тип поведение чрез личния пример на поведение от страна на ръководната коалиция.
5. **Овластяване на главните действащи лица да работят за изпълнението на визията** – Преодоляване на пречките пред осъществяването на промяната. Промяна на структурите и субсистемите, които силно пречат на осъществяването на промяната. Поощряване на поемането на риск и на нетрадиционни идеи, активности и действия.
6. **Планиране на създаване на кратко срочни победи** – Планиране на видими подобрения в представянето. Създаване на подобрения. Разпознаване и награждаване на служителите/главните действащи лица, допринасящи за тези подобрения.
7. **Консолидиране на подобренията и продължаване на промяната** – Използване на повишеното доверие за промяна на системите, структурите, и политиките, които не съвпадат с поставената визия. Назначаване, повишаване и развитие на онези служители и главни действащи лица, които работят в посока постигането на поставената визия. Съживяване на процеса с нови проекти, теми и агенти на промяната.



- 8. Институционализиране на новите подходи – Артикулиране на връзките между новия тип поведения и организационния успех. Разработване на средствата, които да подсилят успеха на ръководството.**

## **Глава втора: Методология на изследването**

Тази монография цели да придобие по-задълбочен и всеобхватен поглед върху въпроса с профилирането на университетите в научно-изследователски или изцяло ориентиране към преподаване като се позовава на спецификите и особеностите на българския контекст. Фокусирането върху спецификите на националния контекст от икономическа, политическа и културна гледна точка пък е мотивирано от множеството изследвания на автори като Altbach and Ims & Zsolnai, които твърдят, че съществуват голям брой примери от практиката, които показват, че успешните модели в развитите страни не носят същите ползи, когато биват прилагани в развиващите се.<sup>51</sup> Нещо повече според Altbach стандартизацията по отношение на висшето образование и науката пък допълнително увеличава съществуващото неравенство.<sup>52</sup>

Има вече множество примери в развитите страни на чело със САЩ и Великобритания, когато моделът по профилиране и разделяне на университетите спрямо тяхната основна функция е успешно и ефективно. Същевременно тази практика тепърва навлиза в развиващите се страни като България, като едва седем от общо 51 университета в страната са получили научно-изследователски статут през 2021г. Поради

---

<sup>51</sup> Ims, K. J., & Zsolnai, L. (2014). Ethics of social innovation. *Society and Business Review*.

<sup>52</sup> Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10(1), 3-25.

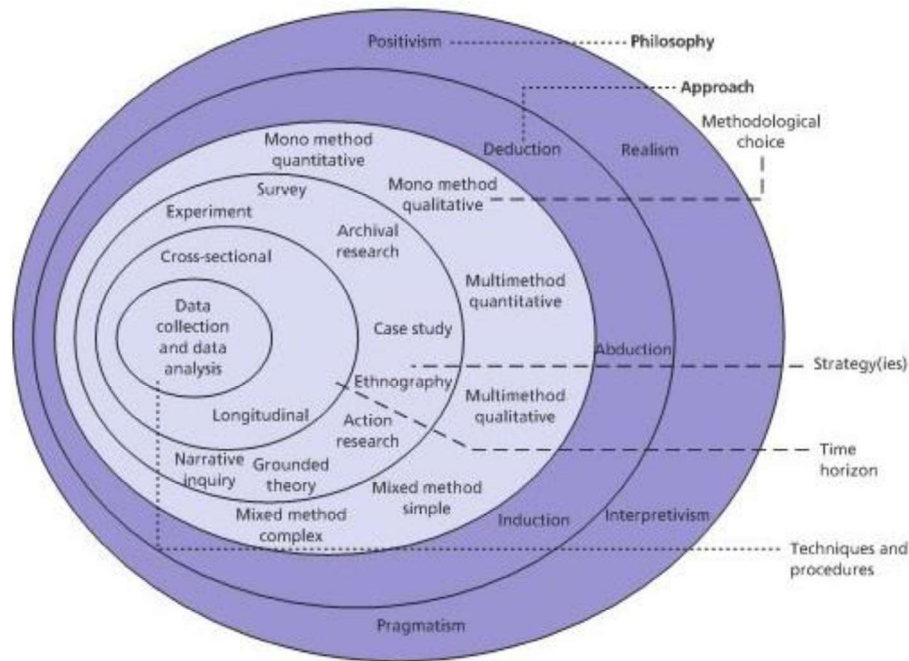
тази причина, това изследване се фокусира върху системата на висшето образование и науката в България. Обзорът на релевантна и актуална научна литература показва, че все още липсват научни данни от развиващите се страни за прилагането на този модел на профилиране на висшите училища. В допълнение, българският контекст е особено интересен и поради множеството исторически, политически, социални и икономически промени, настъпили в него през последните десетилетия, които значително го различават от тези на англосаксонските страни.

Тази глава обсъжда методологичните избори, подходи и анализи, адаптирани, за да осигурят разбиране, както за философията на модела за профилиране на висшите училища, така и за спецификите и особеностите българския контекст. Сложността и дълбочината на научния проблем изисква качествен подход в даден контекст и по-специално задълбочени интервюта с трите основни групи заинтересовани страни, отговорни за проектирането, управлението и управлението на системата за висше образование в България: висшето ръководство на университетите (ректори, декани и ръководители на отдели), експерти (експерти в образованието и иновациите), както и политици (представители на трите власти в Република България), което включва бивши министри на образованието и науката, бивш министър-председател, заместник-председател на Комисията по образование и наука в Народното събрание на Република България и съдия в Конституционния съд на Република България. Включването на трите целеви групи има за цел триангулация и валидиране на научните данни и получените резултати.

## 2.1 Изследователска парадигма

Философската позиция, припозната от изследователя, ще очертае необходимата методология на изследване. Както вече споменахме естеството на научния проблем изисква, както той да бъде проучван в дълбочина, така и спрямо контекстуалната специфика, в която се разглежда. Поставените изследователски въпроси и задачи изискват да бъдат обяснени, тъй като на практика измерването им би било невъзможно. Поради тази причина този научен труд се базира изцяло на качествен метод на изследване. Фигурата *“Research onion”* (превод на бел. „изследователски лук“) въведена

от Saunders Lewis и Thornhill (2012), най-точно обрисова и систематизира логиката на методологичния избор спрямо научната философия и научния подход. Нейната основна цел е да подпомага учените да идентифицират най-добрия методологичен подход и стратегия при изследване на дадена тема и научен проблем, за да изгради план за това как може да се проведе изследването.



**Фигура 1.** Research onion.

(Източник: Saunders, Lewis and Thornhill 2009, стр.128)<sup>53</sup>:

Субективизмът разглежда обективните аспекти на управлението като по-малко значими в сравнение с начина, по който мениджърите придават собствените си лични вярвания на работата си и на разбиранията си за това как трябва да се изпълнява тази работа<sup>54</sup>. Основната причината, поради която авторът на това научно изследване възприема философията на субективизма се дължи на основния принцип на субективната философия, според който:

<sup>53</sup> Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education. P, 128).

<sup>54</sup> Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education. P, 128).

„Социалните феномени се създават от възприятията и последващите ги действия на социалните действащи лица“<sup>55</sup>.

Нещо повече, Saunders, Lewis и Thornhill (2012) твърдят, че детайлите на ситуацията са ключов елемент в субективната философия, тъй като именно детайлите помагат на изследвателя да придобие ясна идея, както за това, което се случва в реалността, така и причините, които стоят зад това, което се случва. Нещо повече, авторите също така поддържат виждането, че субективизмът винаги е свързан със социалния конструктивизъм. Интерпретациите на социалните действащи лица относно реалността могат да повлияят на техните взаимодействия и действия. Автори като Gharajedaghi (2011) също разпознават ключовата роля на предположенията и възприятията, направени от социалните действащи лица и как те влияят на техните взаимодействия и на цялата система като цяло<sup>56</sup>. Например Singer (1959:111) дори отрича концепцията за фундаментална истина като твърди, че:

„Няма фундаментална истина; реалностите първо трябва да се приемат и осмислят, за да бъдат научени“.

На тази философска позиция са базирани множество икономически и организационни изследвания, изучаващи влиянието на организационната култура върху представянето и дейността на организациите. Това изследване акцентира, както върху ролята на националната култура и контекст, както за възприятието, така и за ефективното прилагане на модела за профилиране на висшите училища. В този ред на мисли Millmore и Lewis очертават основната разлика между възприятията на обективизма и субективизма като научни философии по отношение на организационната култура. Според тях обективизмът разглежда организационната култура като нещо, което организацията притежава, докато субективизмът я разглежда като нещо, което тя е<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education. P, 132).

<sup>56</sup> Gharajedaghi, J. (2011). *Systems thinking: Managing chaos and complexity: A platform for designing business architecture*. Elsevier.

<sup>57</sup> Millmore, M., & Lewis, P. (2007). *Strategic human resource management: contemporary issues*. Pearson education.

Нещо повече, изследователите, възприели философията на обективизма, поддържат позицията, че организационната култура лесно може да бъде променена или манипулирана. Тази позиция е диаметрално противоположна на позицията на субективизма, според която организационната култура може да бъде създадена и проектирана наново чрез сложни явления, базирани на социални взаимодействия, ритуали и митове. Провалът на множество успешни модели и практики от развитите страни при тяхното прилагане в развиващите се страни, би могло да се обясни само с техните контекстуални и културни специфики, предопределени от историческите, политически, социални и икономически фактори, формиращи тези контекстуални особености. Поради тази причина философията на субективизма е най-подходяща и релевантна към темата и задачите на това конкретно изследване.

Изследването, представено в тази монография, възприема онтологичните концепции, поради доминиращото мнение за неразривната взаимовръзка между интерпретацията и субективизма.<sup>58</sup> От своя страна интерпретативизмът е философия, наблюдаваща света на социалния бизнес като твърде сложен и комплексен, за да се подчинява на строго определени закони. Освен това Saunders, Lewis и Thornhill (2012) предполагат, че за разлика от позитивизма, интерпретативизмът не възприема подобни на закона обобщения за валидни в сложни системи като социалните системи. Интерпретативната философия подобно на тази на субективизма подчертава ролята на социалните действащи лица и техните възприятия и действия.

## 2.2 Изследователска философия

Изследователският подход, който авторът на това изследване избира да приложи в този изследователски проект, е индуктивният поради няколко причини. На първо място, индуктивният подход позволява на изследователя да придобие по-задълбочена представа за естеството на проблема или ситуацията<sup>59</sup>. Разликата между дедуктивния и индуктивния подход е, че първият тества това, което вече е представено в научната литература, докато вторият създава концептуална рамка въз основа на

---

<sup>58</sup> Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education. P, 132).

<sup>59</sup> Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education

събрани първични данни. Освен това обикновено научните разработки, които възприемат индуктивен подход, започват с интервюиране на тяхната целева аудитория, за да получат по-ясна представа за ситуацията, и въз основа на събраните данни се предприемат други изследователски методи (напр. анализ на документи). Според Saunders et al., дедуктивният подход е по-подходящ за природните науки, докато индуктивният е по-подходящ за социалните науки, тъй като те не само наблюдават причината и следствието между променливите величини, но също така осигуряват и разбиране за начина, по който хората интерпретират заобикалящия ги социален свят. Индуктивният подход признава важността на контекста, в който се случват събитията, което пък допълнително насочва автора на това изследване да се съсредоточи върху качествените изследователски методи.<sup>60</sup>

### 2.3 Изследователска стратегия

Качествените изследователски методи се свързват с редица стратегии, като изследване на конкретен казус, етнография, обоснована теория, анализ на дискурса и др. Първоначалното намерение на автора бе да използва метода на „участие в наблюдението“, за да придобие представа за естеството на научния въпрос от първа ръка. Методът „участие в наблюдението“ насърчава организационното обучение с цел постигане на практически резултати чрез идентифициране на проблема, планиране и предприемане на действия и изготвяне на оценка на тези действия<sup>61</sup>. Тази стратегия обаче е прекалено дългосрочна, тъй като средният период за прилагането ѝ е средно седем години. Нещо повече по времето, когато бе проведено изследването, въвеждането на модела на профилиране на висшите училища все още бе на етап обсъждане, което прави наблюдението му невъзможно. Последно, но не на последно място, както бе дискутиране в теоретичната постановка значителните реформи във висшето образование са форма на социални иновации, чиито ефект може да бъде ефективно оценен в рамките на не по-малко от едно десетилетие.<sup>62</sup> На база дотук представените аргументи, тази монография разпозна стратегията за проучване на „казус“ като най-

---

<sup>60</sup> Smith, M. E., Thorpe, R., & Jackson, P. (2008). *Management research*. LA: SAGE.

<sup>61</sup> Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education. Стр., 183).

<sup>62</sup> Terjesen, S., & Patel, P. C. (2017). In search of process innovations: The role of search depth, search breadth, and the industry environment. *Journal of Management*, 43(5), 1421-1446.

подходяща и оптимална, тъй като тя предполага изследване на научен проблем или феномен в собствения му контекст.

### 2.3.1 Казус

Въпреки че стратегията „казус“ не бе първоначалният избор за изследователска стратегия, в следствие бе разпозната като най-подходяща и отговаряща на спецификите и целите на това конкретно научно изследване, тъй като предоставя дълбоко разбиране за процеса и контекста на изследването.<sup>63</sup> Както вече бе дискутирано по-рано в тази монография, това е жизнено важно за изследване на организационни и системни реформи и промени със съществен социален ефект.<sup>64</sup> Стратегията „казус“ се прилага в изследването на социални единици като организации, общности или групи, които биха могли да бъдат изучавани чрез прилагане на различни техники за събиране на данни. Основният аргумент, използван за прилагането на стратегията „казус“ е, че тя е свързана с по-задълбочен и холистичен подход от всяка друга изследователска стратегия<sup>65</sup>. Нещо повече, нейн основен отличаващ белег е способността ѝ да разбира и обяснява сложни социални явления чрез улавяне на значимите характеристики на събития от реалния живот. Поради тази причина казусите са широко разпространени в организационните изследвания, тъй като имат за цел да направя задълбочен анализ на социалните и организационни процеси и контекст<sup>66</sup>.

Казусите се използват широко, когато става въпрос за организации в публичния сектор или такива, които са тясно свързани с него, тъй като включват, както политически съображения, така и въпроси на управлението. Освен това изследването на казус е най-подходящата изследователска стратегия за изследване на контекстуални фактори, свързани с разглеждания феномен, което го прави широко полезно за разбиране и обяснение на организационната промяна и системни реформи. Yin твърди, че „казус“ стратегията е гъвкава по отношение на подбора на изследователски методи, тъй като

---

<sup>63</sup> Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of management journal*, 50(1), 25-32.

<sup>64</sup> Shaw, E., & de Bruin, A. (2013). Reconsidering capitalism: the promise of social innovation and social entrepreneurship?. *International Small Business Journal*, 31(7), 737-746.

<sup>65</sup> Hakim, C. (2000). *Work-lifestyle choices in the 21st century: Preference theory*. OUp Oxford.

<sup>66</sup> Hartley, J. (2004). Current findings from research on structured abstracts. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 368.

може да бъде постигната чрез събиране, както на количествен, така и на качествен или смесен подход<sup>67</sup>. В случая на това изследване, е възприет метод на качествено изследване (задълбочени интервюта), тъй като това е методът, който осигурява дълбоко разбиране както за контекста, така и за процеса. Освен това голям брой научни източници посочват, че казусите допускат прилагането на повече от един изследователски метод при събиране на научни данни (пример: Hakim, 2000; Yin, 2003; Hartley, 2004). Това пък от своя страна позволява да бъдат изследвани ефектът от историческия натиск, контекстуалните влияния и динамиката между групите на отделните заинтересовани лица. Използването на повече от един метод не е необходимо в случая на това изследване, тъй като вместо това бе приложена триангулация на данните. Както вече бе изложено по-рано в тази монография, казусът за това изследване е образователната система в България и по-специално висшите училища и университети. Данните са събрани от три групи лидери във висшето образование: висш и среден мениджмънт в университетите, политици/експерти и преподаватели.

- **Група 1 (Висш и среден университетски мениджмънт)** – ректори на университети, декани на факултети и ръководители на катедри.
- **Група 2 (Експерти/Политици)** – Експерти по наука и иновации към Министерството на образованието на Република България; бивш министър на образованието и науката; бивш служебен министър-председател на Република България; експерт по образование и история.
- **Група 3 (Преподаватели)** – Преподаватели от 15 университета (държавни и частни) и представители на меки и твърди науки.

Всички представители на трите групи заемат също и академични и ръководни длъжности в български висши училища. Организацията на целевата аудитория в три групи има за цел да осигури триангулация на данните. Същевременно хетерогенният характер на първичните източници позволява на стратегията „казус“ да придобие завършена и задълбочена представа за социалните процеси и динамики<sup>68</sup>. Това се дължи

---

<sup>67</sup> Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage.

<sup>68</sup> Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage



основно на факта, че стратегията „казус“ е в състояние да даде отговори на въпросите „какво“, „защо“ и „как“ като по този начин осигурява разбиране на конкретен феномен<sup>69</sup>. Тази стратегия е сред най-предпочитаните изследователски стратегии, тъй като тя позволява дори и на изследователите, които нямат участие в случващите се събития, да придобият познание за възникнал феномен от реалния живот. Както вече бе дискутирано, стратегията „казус“ прави възможно прилагането на всички методи изследователски методи (качествени, количествени и от смесен тип), което я прави много гъвкава. Съществуват три типологии на казусите, които се класифицират спрямо изследователската цел, която изпълняват. Най-общо те биват:

- Вътрешно изследване на казус
- Инструментално изследване на казус
- Колективно изследване на казус

По отношение на вида си, казусите биват: описателни, тълкувателни и оценителни. В случая на това изследване, възприетият тип казус е „инструментален казус“, тъй като предоставя възможност, както за вникване в дълбочината на даден проблем, така и за усъвършенстване на съществуваща теория<sup>70</sup>. Поради тази причина бяха приложени качествени изследователски методи, използващи задълбочени полуструктурирани интервюта. Прилагането на тази стратегия изисква предоставянето на достатъчно подробности и детайли, за да могат читателите да оценят валидността или достоверността на научния труд. Целта на интервюта беше да се разбере настройка на системните действащи лица към потенциалното преустройство и промяна в статута на висшите училища, тъй като това е един от основните фактори, от които зависи успехът на реформата. Фокусът на този научен труд е върху разбирането как контекстът и мобилизацията на системните действащи лица определя успеха на начинанията и реформите в образователния сектор. Потенциални причини за провала при въвеждането на реформи в системата на висшето образование, може да бъде разгледано от множество

---

<sup>69</sup> Stake, R. (2003). Responsive evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 63-68). Springer, Dordrecht.

<sup>70</sup> Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.

ъгли, но този научен труд се придържа към организационната култура и специфика на системата на висше образование и националния контекст, към който тя принадлежи.<sup>71</sup>

С други думи, това изследване има за цел:

1. да дискутира двете основни линии и визии за ролята и функцията на висшите училища;
2. да разпознае ключови елементи от националния контекст и култура, както и от тези на сектора на висше образование, които биха имали отрицателно влияние върху успешното реализиране на реформата.

Според авторите Baxter и Jack, въпреки множеството предимства на казус стратегията, е нужно да бъдат спазени пет фундаментални стъпки и условия, за да може да бъде гарантиран нейният успех.<sup>72</sup> Всички предприети стъпки трябва да бъдат добре обмислени.<sup>73</sup> Петте условия, гарантиращи фундаменталната основа на казус стратегията са:

1. Формулиране на ясни изследователски въпроси, което изисква взимане под внимание на алтернативни формулировки на тези въпроси като по този начин се гарантира тяхното валидиране.
2. Видът и типологията на казуса са подходящо подбрани спрямо изследователските въпроси.
3. Приложени са, подходящи за казуса целенасочени стратегии за събиране на първични данни.
4. Систематично събиране и управление на данните.
5. Коректен анализ на събраните данни.

Валидирането на данните и достоверността на разглеждания казус е въпрос от съществена важност за качествените проучвания. Съществуват множество стратегии, които насърчават валидирането на данните и достоверността на казуса. В това проучване

---

<sup>71</sup> Craig, C. M. (2004). Higher education culture and organizational change in the 21st century. *The Community College Enterprise*, 10(1), 79.

<sup>72</sup> Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.

<sup>73</sup> Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative report*, 20(2), 134-152.

триангулацията на източниците на данни се използва като основна стратегия, за да се гарантира, че научният проблем се разглежда и изследва от множество гледни точки. Същевременно събирането и съпоставянето на първични данни от източници, различаващи се по ранг и позиции повишава качеството на анализа на данните въз основа на принципите на сближаване на идеи и потвърждение на констатациите<sup>74</sup>. Нещо повече Baxter и Jack препоръчват първичните данни да отразяват множество гледни точки, за да се повиши качеството на интерпретациите. Използването на изследователски дневник за размисъл или поддържането на полеви бележки също се препоръчва при качествените изследвания. Най-оптималната стратегия за осигуряване на достоверност е включването на поне двама изследователи в кодирането и категоризирането на данни, което не бе възможно в това индивидуално изследване.

## 2.4 Изследователски методи

Съществуват три възможни метода, между които все изследовател има възможност да избира. Първият е свързан с използването на количествени методи на изследване, които са свързани със събиране на числени данни чрез въпросници или други статистически методи. Вторият е свързан с използването на качествени методи, които се базират на данни, събрани от интервюта и фокус групи, тъй като този метод на изследване се използва за събиране на нечислови данни, като думи, видеоклипове и изображения. Третият вариант обединява изброените горе количествени и качествени методи, за това обикновено бива наречен „смесен метод на изследване“. Както качествените, така и количествените изследователски методи имат систематичен подход и разчитат на събиране на данни за формирането на констатациите и заключенията.<sup>75</sup> В случая на това научно изследване, използваният методологичен избор е качественият, тъй като темата е ориентирана към получаване на знания и разбиране за феномен, а не към тестване на хипотеза.

---

<sup>74</sup> Knafl, K. A., & Breitmayer, B. J. (1989). Triangulation in qualitative research: Issues of conceptual clarity and purpose. *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*, 226, 193-203.

<sup>75</sup> Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (Vol. 36). Sage publications.

Организационната промяна и динамиките в сектора на висшето образование са твърде сложни, за да бъдат измерени<sup>76</sup>. В допълнение, възприетата философия на субективизма и индуктивният подход изискват прилагането на качествени изследователски методи. Saunders et al., посочват, че качествените изследователски методи са свързани с интерпретативната философия, тъй като от изследователя се изисква да се фокусира върху субективни и социално-конструирани значения. Освен това качествените изследователски методи са свързани с индуктивния подход, който е избраният подход за целите на това изследване. Нужно е да се отбележи, че в редки и специфични случаи, е възможно използването на дедуктивния подход при провеждането на качествени изследвания<sup>77</sup>. Традиционният качествен подход набляга върху генерирането на теория или хипотеза.<sup>7879</sup>

Таблицата отдолу обобщава предимствата и недостатъците на качествените изследователски методи.

<b>Предимства на качествения метод</b>	<b>Недостатъци на качествения метод</b>
Данните се основават на личните категории на значението на участниците в изследването.	Придобитото знание не може да бъде обобщено за други хора, казуси или условия. Въпреки че констатациите могат да бъдат много точни, те са валидни за относително малък брой хора или организации).
Задълбоченото изучаване на ограничен брой казуси е ефективна стратегия за описание на сложни социални явления и феномени.	Трудно е да се направят количествени предсказания и да бъдат тествани теории и хипотези.
Позволява извършването на кръстосани сравнения и анализи. Нещо повече,	Събирането, обработването и анализирането на научни данни е много

<sup>76</sup> Smith, I. (2005). Achieving readiness for organisational change. *Library management*.

<sup>77</sup> Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage

<sup>78</sup> Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

<sup>79</sup> Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress: Official publication of the international society for traumatic stress studies*, 22(6), 612-621.

позволява описването на множество подробности и детайли за разглеждането на дадено явление, поставено в специфичен контекст.	по-дълго и отнемащо време в сравнение с количествения метод.
Възможност за изучаване на динамични процеси чрез документиране на последователно модели и промени).	Резултатите могат лесно да бъдат повлияни или манипулирани от личните пристрастия на изследователя.
Позволява идентифицирането на контекстуални фактори и обстановка, свързани с явлението, представляващо предмет на изследване.	Присъствието на изследователя (по време на интервюта и фокус групи) може да повлияе на достоверността на отговорите.
Генерира индуктивно условна, но обяснителна теория за даден феномен.	Често се налага изследователите да търсят информация и данни от трудни за намиране и достигане източници.
Може да определи как участниците интерпретират „конструктите“ на база тяхната собствена самооценка, IQ и др., което е определящо за идеографската причинно-следствена връзка.	
Изследователите, използващи качествени методи, реагират на промените, които настъпват по време на провеждането на изследването. Това важи особено по време на продължителната теренна работа, в резултат на което могат да променят фокуса на своите изследвания.	
Качествените данни думите и категориите на участниците в изследването дават обяснение за това как и защо възникват явленията.	
Използва се казус с голямо значение, за да бъде ярко демонстриран на читателите даден феномен.	

**Таблица 1.** Обобщение на предимствата и недостатъците на качествения метод на изследване.

*(Източник: Собствена таблица, адаптирана на база работата на Creswell and Zhang, 2009 и Johnson and Onwuegbuzie, 2004).*

Въпреки ограниченията и слабостите на качествените методи на изследване, те все пак са най-подходящият изследователски метод за обяснение на сложен социален феномен или процес, какъвто са реформите и промените във висше образователния сектор. Следователно в конкретния случай използването на качествени изследователски методи включва провеждането на полу-структурирани задълбочени интервюта. Причината, поради която бяха използвани полу-структурирани задълбочени интервюта е, че те предлагат необходимата гъвкавост за изследване на сложни явления. В допълнение, те са в състояние да предоставят задълбочена и подробна информация, позволяваща разбиране на динамични и сложни процеси, контекст и системи. Промените и реформите, случващи се в сектора на висшето образование и науката изискват използване на качествени методи на изследване, които са единствен източник на смислени елементи в сложен социален свят, в който трябва да се вземат предвид норми, интерпретации, взаимоотношения, дискурси, процеси или конструкции<sup>80</sup>. Важен аспект от качественото изследване е, че то е способно да предостави холистична и цялостна картина на даден проблем или обстановка.

Това, което обаче усложнява процеса на събиране на данни при качествените изследователски методи е, че изследователите трябва не само да получат физически достъп до участниците, но също така да изградят съпричастност и да демонстрират чувствителност, за да получат когнитивен достъп до своите данни<sup>81</sup>. Такъв беше и случаят при събирането на информация при това изследване, тъй като използваният от изследователя маниер беше насочен към демонстриране на чувствителност и интерес към участниците, за да ги направи по-спокойни и освободени в отговорите си. Например някои от участниците в определени моменти от интервютата използваха възможността, да споделят за своите професионални постижения и личностни качества. Въпреки че

---

<sup>80</sup> Mason, M. (2010, August). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. In *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research* (Vol. 11, No. 3).

<sup>81</sup> Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education.

част от тази информация не беше от значение за изследването, участниците не бяха прекъсвани, тъй като това щеше да бъде разчетено като липсва на интерес и уважение. Това пък от своя страна би се отразило негативно на качеството на отговорите им вследствие. Тази стратегия се оказва успешна, тъй като скъси дистанцията между участниците и изследователя, което позволи на изследователя да получи по-голям достъп до информация, както и по-голяма степен на откровеност в отговорите.

#### 2.4.1 Полу-структуриране задълбочени интервюта

Интервютата заедно с фокус групите и наблюденията на участниците са най-често срещаният метод при провеждане на качествено изследване<sup>82</sup>. Полу-структурираните интервюта често са предпочитани сред структурираните и неструктурираните интервюта поради няколко фундаментални съображения. На първо място, полу-структурираните интервюта са много подходящи при изследване на възприятията и мненията на участниците по отношение на сложните и понякога чувствителни въпроси. Също така те предоставят възможност за търсене на допълнителна информация и пояснения на отговорите.<sup>83</sup> На второ място, за разлика от структурираните интервюта, полу-структурираните интервюта предлагат достатъчна гъвкавост за прилагането на различен подход към различните участници като същевременно се придържат към същата насоченост и ориентация при събирането на данните<sup>84</sup>. На трето място, полу-структурираните интервюта са качествен метод, който със своята гъвкавост по отношение на дължината и структурата си, позволява на изследователите да добият солидна представа за темата си. Това става чрез оптимално изясняване на ключови въпроси като по време на полу-структурираните интервюта, изследователят има възможност да направи няколко опита да открие кои са ключовите проблеми и факти.

Освен това, полу-структурираните интервюта, за разлика от структурираните позволяват на изследователя да промени поредността на въпросите или дори да

---

<sup>82</sup> Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.

<sup>83</sup> Barriball K. L. & While A. (1994) Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328-335. DOI:10.1111/j.1365- 2648.1994.tb01088.x стр.330.

<sup>84</sup> Noor, K. B. M. (2008). Case study: A strategic research methodology. *American journal of applied sciences*, 5(11), 1602-1604, стр. 1604.

елиминира неуместните въпроси, което създава възможност за изследвателя да идентифицира най-подходящите въпроси в процеса на провеждане на интервюта<sup>85</sup>. Това ги прави предпочитан изследователски метод, когато се цели да се постигне по-фокусирано изследване на конкретна тема или проблем чрез задаването на предварително структурирани въпроси, чиито край е отворен.<sup>86</sup> Целта е да бъде създаден скелет на интервюто,<sup>87</sup> около който да се зададат и допълнителни въпроси, които не са предварително формулирани, а са възникнали в процеса на самото интервю. Скелетът от предварително подготвени въпроси, използван от това изследване, започва с въвеждащи въпроси като как протича обичайния им работен ден; какъв е размерът на екипа, с който работят; за естеството на взаимоотношенията с техните колеги, ръководители и служители. Целта на тези въпроси е да предразположат участниците в интервюта да участват свободно в по-нататъшния разговор.

Гъвкавостта, която полу-структурираните интервюта предлагат по отношение на уместността на въпросите, е от голямо значение според Barribal and While, тъй като това се превръща в допълнителна гаранция за надеждност на данните поради следните причини:

1. Позволява на интервюиращия достъп до чувствителни въпроси.<sup>88</sup>
2. Помага на изследвателя да открие и изясни интересни теми и въпроси въз основа на отговорите на участниците<sup>89</sup>.
3. Помага на участниците да си припомнят информация във всички етапи на интервюто<sup>90</sup>

---

<sup>85</sup> Barribal K. L. & While A. (1994) Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328-335. DOI:10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x

<sup>86</sup> DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.

<sup>87</sup> Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.

<sup>88</sup> Nay-Brock, R. M. 1984. A comparison of the questionnaire and interviewing techniques in the collection of sociological data. *The Australian journal of advanced nursing: a quarterly publication of the Royal Australian Nursing Federation*, 2(1), p.14.

<sup>89</sup> Hutchinson, S. A., Wilson, M. E., & Wilson, H. S. (1994). Benefits of participating in research interviews. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 26(2), 161-166.

<sup>90</sup> Smith, P., & McCarthy, G. (1996). The development of a semi-structured interview to investigate the attachment-related experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 24(4), 154-160.



4. Дава възможност на участниците свободно да изразяват и доразвиват своите отговори.

Събирането на данни посредством интервюта обаче също може да бъде голяма предизвикателство, тъй като успехът на полу-структурираните интервюта зависи изцяло от уменията на изследователя да задава въпроси, както и от гъвкавостта му да задава допълнителни въпроси. В случая на тази монография, полу-структурираните интервюта бяха използвани не само за дискутиране на ползите и ефекта от профилирането на висшите училища, но също и за придобиване на богата представа за общата картина в сектора на висше образование в България. Поради тази причина бе възприет подходът на Checkland за сравняване и контрастиране на различни гледни точки<sup>91</sup>. Провеждането на първите няколко интервюта се базира на предварително определен логичен и последователен ред на въпросите. В хода на провеждане на интервютата тяхната последователност бе до голяма степен изменена, тъй като основната цел на изследователя беше интервютата да бъдат в разговорен стил, генериращ задълбочени отговори, богати на детайли. Въпреки че полу-структурираното интервюиране е по-сложен стил на интервюиране в сравнение със структурираните, поради това, че успехът му зависи до голяма степен от уменията на интервюиращия, те могат да провокират по-голям набор от отговори<sup>92</sup>. В конкретния случай на това изследване използването на полу-структурирани интервюта даде възможност на изследователя да получи достъп до значима информация, както и да придобие задълбочена представа за личните нагласи на участниците чрез сензитивност и внимание.

## **2.4.2. Представителна извадка**

### *2.4.2.1 Избор на казус*

Българската система за висше образование и наука бе избрана за научен казус на това изследване поради следните причини:

---

<sup>91</sup> Checkland, P. B., & Haynes, M. G. (1994). Varieties of systems thinking: the case of soft systems methodology. *System dynamics review*, 10(2-3), 189-197.

<sup>92</sup> Ghauri, P., Grønhaug, K., & Strange, R. (2020). *Research methods in business studies*. Cambridge University Press.

а) Контекстът на българската система за висше образование е предмет на интереса на това изследване, тъй като тя е обект на множество промени и реформи през последните три десетилетия. На първо място разпадането на социализма и ефектът върху това във всички сфери на живота. На второ място е въвеждането на болонската система. На трето място е експанзията и масификацията в образованието в резултат от разпространяващата се глобализация. Последно, но не на последно място е стандартизацията във висшето образование с това на останалите страни членки на ЕС след присъединяването на България към съюза през 2007г.

б) Резултатите от това проучване могат да бъдат релевантни към всеки друг казус (държава), който споделя същия или подобен на българския контекст.

Както бе спомената по-рано целевата група на това изследване са експерти в сферата на образованието и науката; преподаватели и научни работници; и хора на ръководни университетски и държавни длъжности, имащи пряко отношение към системата на висшето образование и науката. За разлика от частните, държавните висши училища са финансово зависими от държавата. Законите, изискванията и регулациите обаче важат за всички ВУЗ-ове. Въпреки това, висшите училища в България се радват на голяма степен на автономия, включваща академична свобода и самоуправление.<sup>93</sup> Поради тази причина най-голям процент от участниците в интервюта заемат ръководни управленски длъжности в български университети. В допълнение броят на представителите от държавните университети е значително по-голям от този от частните, което се дължи на сравнително малкия брой частни ВУЗ-ове в България. За да се гарантира достоверността, всеобхватността и обективността на събраната информация, данни бяха събрани от представители от университети от всеки вид и тип:

*А) държавни университети vs. частни университети*

*Б) малки университети vs. големи университети*

*В) университети в столицата vs. университети извън столицата*

*Г) стари университети vs. нови университети*

---

<sup>93</sup>The European Education Directory (2014) <https://education.ec.europa.eu/bg/focus-topics/eea-in-the-world/european-higher-education-in-the-world>

*Д) университети, предлагащи твърди умения vs. университети, предлагащи меки умения.*

*Е) водещи vs. догонващи*

Последната категория (водещи vs. догонващи университети) бе изготвена въз основа на данните от класацията на университетите в България.

#### *2.4.2.2 Подбор на участници*

Изборът на представителната извадка не се свежда единствено до подбор на участници за изследването. То има пряка зависимост и от събития и социални процеси. Качествените методи на изследване изискват до известна степен непрекъснато преначертаване на параметрите на изследването по време на изследователския процес, което обаче не отменя нуждата от фундаментален подбор и концептуална рамка.<sup>94</sup> Освен това изследователските въпроси и концептуалната рамка могат да бъдат полезни при определяне на граници при събирането на данни. Въпреки че на пръв поглед провеждането на качествено изследване и събирането на информация изглежда проста задача, според Miles, Huberman и Saldana това е измамно възприятие<sup>95</sup>. Например, тази монография разглежда „единичен случай“, тъй като фокусът пада само върху системата на висшето образование и науката в България. Този „единичен случай“ обаче се състои от подгрупи като висши учебни заведения (университети) и правителствени органи (министерство на образованието, български парламент, комитет по образование и наука и др.), което усложнява избора за целева група. Това изисква прецизност от страна на изследователя при вземането на решения от кого да получи информация, каква точно да бъде тази информация и защо именно тази информация, а не друга.

Отделно на лице са и други фактори като ограниченията в заключенията, които могат да бъдат направени, както и доверието на изследователя и участниците в тези заключения. Поради тази причина провеждането на интервютата е от изключителна важност за по-късния анализ на данните в качествено изследване<sup>96</sup>. Нещо повече

---

<sup>94</sup> Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks.

<sup>95</sup> Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks.

<sup>96</sup> Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks.

стойността на качествено изследване зависи от участниците в него и от качеството на техните отговори. Поради тази причина е необходимо да бъде избрани задоволителен брой участници, за да бъде осигурен и гарантиран обхвата, дълбочината и значимостта на събраната информация<sup>97</sup>. По този начин може да се счита за валиден анализът и представянето на резултатите на изследването.<sup>98</sup> Въпреки това липсват ясни критерии относно броя на интервютата, който е достатъчен, за да бъде изследването задоволително<sup>99</sup>.

Всъщност необходимият брой на участниците може да варира в зависимост от други характеристики на изследването, като разнообразие в естеството на изследването (т.е. онтологично срещу епистемологично)<sup>100</sup>, разнообразие във философията<sup>101</sup>, изследователски методологически плурализъм, целта на изследването (ширина и обхват<sup>102</sup>), обхватът на неструктурирания въпрос<sup>103</sup> и не на последно място, провеждането и продължителността на взаимодействие между интервюиращия и участника<sup>104</sup>. Освен това броят на интервютата и участниците зависят изцяло от качеството на отговорите. Основното правило е, че интервюирането се преустановява, когато интервюиращият престане да получава нова информация.<sup>105</sup> Това правило е формирано на база опит от практиката, тъй като значителен брой изследователи, използващи качествени методи на изследвания смятат, че процесът по взимане на интервюта трябва да продължи до насищане и постигане на неформален излишък.<sup>106</sup> Такъв беше и случаят с това проучване, тъй като процесът на събиране на данни

---

<sup>97</sup> Saunders, M. N., & Townsend, K. (2016). Reporting and justifying the number of interview participants in organization and workplace research. *British Journal of Management*, 27(4), 836-852.

<sup>98</sup> Patton, M. Q. (2015). The sociological roots of utilization-focused evaluation. *The American Sociologist*, 46(4), 457-462.

<sup>99</sup> Baker, S. E., & Edwards, R. (2012). How many qualitative interviews is enough.

<sup>100</sup> Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. (2009). Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International journal of multiple research approaches*, 3(2), 114-139.

<sup>101</sup> Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.

<sup>102</sup> Becker, S., Bryman, A., & Ferguson, H. (Eds.). (2012). *Understanding research for social policy and social work: themes, methods and approaches*. policy press.

<sup>103</sup> Saunders, M. N., & Townsend, K. (2016). Reporting and justifying the number of interview participants in organization and workplace research. *British Journal of Management*, 27(4), 836-852.

<sup>104</sup> Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). Conducting an interview. *Interviews. Learning the craft of qualitative research Interviewing*, 149-166.

<sup>105</sup> Saunders, M. N., & Townsend, K. (2016). Reporting and justifying the number of interview participants in organization and workplace research. *British Journal of Management*, 27(4), 836-852.

<sup>106</sup> Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research.

приключи, когато се достигна до насищане и повтаряемост на информацията<sup>107</sup>. Изследователят установи, че е постигнато насищане, когато от данните се появят едни и същи основни и второстепенни теми и не са представени различни гледни точки<sup>108</sup>.

Miles, Huberman и Saldana поддържат виждането, че качествено изследване включва малка извадка от хора, силно обвързани с изследвания контекст и които биват обект на задълбочено проучване. Затова, събирането на данни при качествено изследване винаги е целенасочено и никога на случаен принцип. Представителните извадки в качествено изследване обаче не са изцяло предварително определени. Това е така, тъй като изборът на бъдещи участниците е повлиян от онези, които вече са взели участие в проучването, което от своя страна може да отведе изследването или до подобни или до различни участници. Това концептуално управлявано събиране на данни се нарича „последователно вземане на данни“<sup>109</sup>. Събирането на данни от гледище на качествено изследване включва две действия, които в някои случаи могат да дърпат изследователя в различни посоки. Първото действие се състои в определяне на граници на изследването с цел установяване на аспектите на случая. Необходимо е да бъдат отчетени средствата и сроковете за събиране на данните, които от своя страна да бъдат синхронизирани с изследователските въпроси. Второ действие е свързано със създаването на концептуална рамка в подкрепа на изследването при разкриване, потвърждаване и квалифициране на основните процеси, залегнали в изследването.

На лице е широк набор от стратегии за събиране на данни в качествено изследване, когато предмет на изследването е сложен случай или множество случаи<sup>110</sup>. Тези стратегии могат да бъдат подбрани преди началото на процеса по събирането на данни или в ранните му етапи. Изследователската практика показва, че не е възможно да бъде направена предварителна оценка на това кои стратегии биха били най-успешни и ефективни в конкретен случай, тъй като има твърде много външни фактори, които влияят на всяко изследване<sup>111</sup>. В случая на този научен труд, участниците в интервютата бяха селектирани на база на стратегията „подбор на квота“, въведена от Goetz и

---

<sup>107</sup> Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893-1907.

<sup>108</sup> Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The qualitative report*, 20(9), 1408.

<sup>109</sup> Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage. 31.

<sup>110</sup> Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Sage publications.

<sup>111</sup> Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage. 32.

LeCompte, която се състои в „идентифициране на основните подгрупи и след това вземане на произволен брой от всеки“<sup>112</sup>.

След провеждането на първите няколко интервюта беше приложена и стратегията „избор на извадки на репутационна база“. Тази стратегия представлява избор на целевата аудитория въз основа на експертна препоръка. Комбинацията от тези две стратегии в процеса на събиране на данни позволи на изследователя успешно да идентифицира ключовите участници от целевата аудитория. Това пък от своя страна помогна на изследователя да събере много и разнообразни гледни точки и мнения от представители на различни организационни и системни нива. Нещо повече участниците в интервютата не само помогнаха на изследователя да идентифицира ключови индивиди за изследването, но и да достигне до тях. Това се случи след интервютата, когато участниците в изследването проявяваха интерес към изследването и демонстрираха готовност да го подкрепят допълнително. Първите избрани участници бяха идентифицирани и предварително уговорени по време на стажантска програма, в която изследователят участваше през 2013-2014г.

Накрая бяха интервюирани четиридесет и шест (университетски преподаватели, университетски среден и висш мениджмънт, експерти и политици). Броят на участниците би могъл да бъде определен като „среден“, но качеството на данните и информативността на отговорите са релевантни на изследване със значително голям брой участници. Подробности и детайли за участниците в интервюто са представени заедно с констатациите в четвърта, пета и шеста глава. Детайлите, които са предоставени за участниците в това изследване, са ограничени, тъй като трябва да бъде гарантирана тяхната анонимност и да бъде минимизирана възможността да бъдат идентифицирани. Детайлите, които обаче са важни за тях са свързани с тяхната представителност. Например, участниците в изследването са представители на разнообразни научни сферикато хуманитарни науки, изкуства, социални науки, право, приложни науки, природни науки, инженерство, ИТ, медицина и журналистика.

### **2.4.3 Провеждане на интервютата**

---

<sup>112</sup> Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks. стр. 32.

Ghuari и Gronhaug поддържат мнението, че за да бъдат събрани оптимални данни с високо качество, интервюиращият трябва да има цялостно разбиране както за изследването и за спецификата на изследователската област, така и активно да получава необходимата информация<sup>113</sup>. В случая изследователят притежаваше необходимият опит и познания в областта на изследването, което му позволи да задава конкретни и целенасочени въпроси, стимулирайки участниците да предоставят по-детайлна информация. На практика по този начин с всяко следващо интервю интервюиращият задаваше все по-конкретни въпроси и навлизаше по-дълбоко в темата. Например в последните интервюта изследователят задаваше въпроси произтичащи от отговорите, дадени от участниците в предходните интервюта, за да провери дали участниците споделят изложените възгледи и гледни точки. Това най-вече се случваше в ситуациите, когато участникът дава по-обща отговори и липсва достатъчно яснота и конкретика. Изследователят използва препоръките на Serry и Liamputtong да проявява интерес към отговорите на участниците, което от една страна беше проява на уважение към събеседниците, а от друга възможност за вникване в по-голяма дълбочина в темата.<sup>114</sup> От своя страна пък участниците в интервютата бяха стимулирани да разказват повече и по-детайлно. Ситуациите на проява на пристрастност бяха сведени до минимум по време на интервютата, когато някои въпроси бяха умишлено игнорирани. Изследователят изчакваше участниците и в хода на разговора отново се връщаше към пропуснатите въпроси като ги свързваше с текущи етап от интервюто.

Например в едно от интервютата, интервюиращият се канеше да зададе въпрос, свързан с редовните академични съвети и онова, което обикновено се обсъжда на тях, но участникът започна да обяснява за отношенията си с колегите си, което е по-късен въпрос от списъка. Изследователят изслуша без прекъсване участника да говори за взаимоотношенията си с колегите и на по-късен етап от интервюто се върна на въпроса за академичните съвети, въпреки че това беше един от първите въпроси в списъка. Целта беше да се гарантира, че няма важна информация, която да е пропусната. Всъщност, въпреки че имаше сценарий (концептуална рамка с въпроси) за всяко интервю, изследователят трябваше да прояви гъвкавост и да промени реда на въпросите като

---

<sup>113</sup> Ghauri, P., Grønhaug, K., & Strange, R. (2010). *Research Methods in Business Studies*, 4 uppl. Harlow, Storbritannien: Pearson Education Limited.

<sup>114</sup> Serry, T., & Liamputtong, P. (2013). The in-depth interviewing method in health. *Research methods in health: Foundations for evidence-based practice*, 39-53.

вземе предвид естествения поток на разговора. Евентуалното прекъсване на събеседника би повлияло негативно при вземането на проби, тъй като целта беше да се получи свободен разговор, а не формално интервю.

Колкото по-официален беше разговорът, толкова повече участници бяха обрани в отговорите си, тъй като се опитваха да отговорят по „правилния“ начин. Поради тази причина авторът на това изследване заложи на интерактивния стил на водене на интервютата, които приличаха повече на събеседване, а не разпит. По този начин бе максимизиран шансът за получаване на по-голям обем и достоверност на информацията. Провеждането на задълбочени интервюта е динамичен процес, при който се изисква, както голяма доза гъвкавост от страна на интервюиращия, така и дори емоционална интелигентност във взаимодействието си с участника. Не от по-малко значение беше и представянето на проекта в началото на интервютата и стилът на обличане на интервюиращия. Целевата аудитория на това изследване, състояща се от преподаватели, университетско ръководство, експерти и политици изискваше официален и консервативен стил на обличане.

Секторът на висше образование по начало е консервативен и невербалната комуникация в лицето на стила на обличане може силно да повлияе на възприятието на участниците в изследване за изследователя. Нещо повече, основното послание, изпратено до участниците беше, че те участват в научен проект, който се стреми освен към научни, така и към практични приноси. Някои от участниците дори гледаха на интервютата като начин да изпратят обратна връзка и да поставят на масата редици проблеми и въпроси. Това направи участниците в изследването по-ангажирани към изследването, което пък от своя страна също повлия на качеството на техните отговори.

За да бъдат сведени до минимум случаите, в които участниците дават отговори, които смятат за „правилни“ вместо да споделят истинската си позиция и мнение, изследователят ги уверяваше, че субективните им гледни точки са от жизненоважно значение за целите на изследването. Положителното взаимодействие между участниците в интервютата и изследователя се отрази не само на качеството на събраните данни, но и на ангажираността на участниците към самото изследване. Например някои участници препоръчваха и свързваха изследователя с другите участници, попадащи в целевата група на това изследване. Първоначално целева група



на изследването бяха само представители на висшия университетски мениджмънт от различни висши училища в България. Впоследствие с напредването на процеса по събиране на пробите изследователят откри, че изключването на преподавателите и научните-работници, които не са на ръководно длъжност би било слабост на изследването.

Това е така, поради няколко фундаментални причина. На първо място именно редовите преподаватели са главно тези, които изпитват на гърба си всички промени и реформи в системата на висшето образование и науката. На второ място ръководните длъжности в университетите са с определена мандатност, което означава, че някои от тези преподаватели или вече са били на управленска позиция или е на лице възможност да вземат такава в бъдеще. Независимо, че част от възгледите им биха претърпели известни промени, при заемане на ръководна административна длъжност, фундаменталната основа, определяща субективните им виждания и разбирания вероятно ще се запази. В резултат и на позитивното и ефективно взаимодействие между изследователя и участниците в изследването, авторът на това изследване успя да привлече да участват в изследването множество представители на висшия университетски мениджмънт, както и председатели на изпълнителната и законодателна власт, имащи пряко отношение към темата и целите на изследването.

Независимо, че голям брой участници в интервютата бяха представители на висши училища, намиращи се извън столицата, сесиите се провеждаха в София. Добрата и оптимална планировка за провеждане на интервютата беше изключително важно, тъй като всички участници разполагаха с ограничено време. Това предопредели продължителността на интервютата, която варираше между 40 минути и 1 час. Независимо от разликата в дължината на сесиите нямаше пропуснати въпроси и данни. В действителност разликата в продължителността на интервютата беше породена, както от скоростта на говорене на участниците, така и от изчерпателността и детайлността на отговорите им. Очаквано представителите на хуманитарните науки (напр. право, история и журналистика) даваха по-обстоятелствени отговори, съдържащи множество детайли. За разлика от тях, представителите на точните науки (инженерни, математически, медицински и др.) даваха по-кратки и оптимизирани отговори.

Както вече бе споменато целевата група на това изследване се състоеше от участници, разполагащи с ограничено време. Поради което, почти всички интервюта бяха провеждани на работните места на участниците или на места, предложени от тях. Това изискваше голяма доза мобилност, гъвкавост и организация от страна на изследователя. Също така всички интервюта бяха проведени лице в лице, тъй като за разлика от интервюирането по телефона или имейл, интервютата лице в лице дават възможност на интервюиращия да наблюдава и обмисля невербалната и неформалната комуникация<sup>115</sup>. В допълнение, на всички интервюта бяха направени аудио записи, за да се избегнат неефективни практики при вземане на интервю като водене на бележки.<sup>116</sup> През по-голямата част от времето бяха използвани две записващи устройства (аудио рекордер и лаптоп), за да се минимизира потенциалната загуба на данни.

В началото преди всяко интервю участниците бяха помолени да подпишат формуляр за съгласие, даващ разрешение интервюто да бъде записано на аудио рекордер и след това стенографирано. Нещо повече всеки участник разполагаше с информационен лист, съдържащ подробна информация за изследването. На всички участници беше дадена възможност да зададат въпроси относно изследването и неговата цел, както и да получат обяснение на всеки въпрос, произтичащ от информационния лист. Основната цел на информационния лист бе да подготви участниците за интервютата и да ги накара да участват в тях, тъй като имаше не малко случаи, в които участниците се страхуваха от естеството на въпросите на интервюто, тъй като смятаха, че се изисква специална и предварителна подготовка.

## 2.5 Методи на анализ

### 2.5.1 Стенографиране на аудио записите от интервютата.

Първата стъпка, която трябва да се предприеме след провеждане на интервю, е данните, събрани чрез интервю, да бъдат трансформирани в писмен документ, известен като стенография. Стенографиите на интервютата позволяват данните да бъдат

---

<sup>115</sup> Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

<sup>116</sup> Mays, N., & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *Bmj*, 320(7226), 50-52.

цитирани, сортирани, копирани и прегледани<sup>117</sup>. Според Rapley прецизното стенографиране на аудио записите е задължително при качествените изследователски методи. Поради тази причина, авторът на това изследване изготви стенография за всеки един запис. Всички аудио файлове бяха наименувани според фамилното име на участниците и организирани в папки, именуван за всяка институция. Например, всички участници от Софийския университет бяха съхранени в папка с име „Софийски университет“. В началото на процеса на стенографиране изследователят обмисляше варианта да наеме асистент, който да направи една част от стенографиите на аудио записите. Това намерение бе продиктувано от това, че стенографирането на четиридесет и шест интервюта с дължина между 40 и 60 минути е твърде отнемащото време. В последствие обаче изследователят се отказа от това намерение поради няколко причини:

1. Стенографирането на интервютата е една допълнителна възможност изследователят да изслуша отново внимателно съдържанието на аудиофайловете. По-този начин се гарантира по-доброто възприятие и вникване в темата.
2. Професионалните стенографи биха срещали множество затруднения при изготвяне на стенографиите, оставяйки твърде много думи, които трудно биха могли да бъдат разпознати. В редица фактори като страничен шум или лоша дикция оказваха отрицателно влияние върху качеството на записите и поради това не всички аудио файлове бяха достатъчно ясни. Това изискваше от извършващия стенографията да изслуша определени места десетки пъти, за да може да разпознае думи или фрази. Професионален стенограф, който не е ангажиран с изследването, е малко вероятно да положи същите усилия за да възстанови трудно разпознаваемата информация, което е напълно задължително при минимизирането на липсваща информация. В случая на това изследване бяха положени множество усилия и почти никаква информация не беше пропусната. В редките случаи, когато това не бе възможно, пропуснатата информация се състоеше от отделни думи без съществено значение.

---

<sup>117</sup> Cao, H. J., Li, X., Li, X. L., Ward, L., Xie, Z. G., Hu, H., ... & Liu, J. P. (2020). Factors influencing participant compliance in acupuncture trials: An in-depth interview study. *PLoS one*, 15(4), e0231780.

3. Едно от най-важните условия при събирането на проби бе да бъде напълно гарантирана анонимността на участниците. В подписаното съгласие авторът на това изследване се съгласява да използва информацията само с научно-изследователски цели и да минимизира всяка възможност за идентифициране на самоличността на участниците. Това на практика направи невъзможно използването на помощник изследовател, тъй като той би имал достъп до пълната информация данни. В действителност липсват реални механизми авторът на изследването да гарантира запазването на анонимността, ако до проекта бъде допуснат външен за изследването човек.

Поради изложените горе причини, изследователят трябваше самостоятелно да стенографира всички аудио файлове, което беше много дълъг и трудоемък процес. Когато всички стенографии бяха готови, започна процесът на кодиране. За целта бе използван софтуерът NVivo 11, чието предназначение е основно за кодиране и анализ на качествени данни. В действителност изследователят следва препоръките на Rapley, който съветва да се използва нотация за идентифициране на припокривания при прекъсвания на речта, паузи, смях, кашлица, въздишки и други<sup>118</sup>. Нотацията обаче бе приложена само в случаите, когато припокриванията в речта бяха важни и уместни за анализа на данните. Това беше оценено от субективната преценка на изследователя, който споделя една и съща националност и култура с участниците и е в състояние да разграничи кога припокриванията на речта бяха важни за отбелязване и кога не. В моментите, в които изследователят не успяваше да идентифицират речта, ги маркираше заедно с броя на липсващите думи и съответното време на аудио файла. Стенографските документи бяха проверени два пъти от изследователя, за да се гарантира качеството на стенографията и да се намали броя на грешките, както беше предложено от Bryman and Bell.<sup>119</sup> По-голямата част от интервютата са записани на две устройства (лаптоп и аудио рекордер) като застраховка, че няма да се загубят или повредят данни.

### **2.5.2 Анализ на стенографските документи.**

---

<sup>118</sup> Rapley, T. (2016). Some pragmatics of qualitative data analysis. *Qualitative research*, 4, 331-345.

<sup>119</sup> Bell, E., & Bryman, A. (2007). The ethics of management research: an exploratory content analysis. *British journal of management*, 18(1), 63-77.

Качественият анализ на данни е „процес“, който има за цел да въведе ред, структура и значение в масата от събрани данни<sup>120</sup>. Освен това Corbin и Juliet добавят също, че анализът играе важна роля за бързото преминаване от абстрактното към конкретното<sup>121</sup>. Това се случва в резултат на постоянно задаване на въпроси и сравняване на данни, за да се идентифицират връзки и модели между събраните данни. Това обаче не е лесна задача, тъй като данните са неподредени, трудно обработваеми и отнемащи много време, дори и, когато се използват иновативни методи за обработване и анализ. Нещо повече, качествените данни и по-специално интервютата често са твърде комплексни и сложни за анализ и интерпретация, поради оказващите им влияние фактори като произход и опит на изследователя<sup>122</sup>.

Тези фактори могат да бъдат определящи при интерпретацията и обективността при обработката на получените резултати. Всъщност качественият анализ на данни се фокусира върху връзката между теми и категории данни, целящи да подобрят разбирането на даден феномен<sup>123</sup>. В случая на това изследване, първата стъпка от анализа на данните настъпва още по време на стенографирането на аудио записите. Ritchie и Spencer твърдят, че за да може изследователят да навлезе дълбоко в дадената тема, която изследва, той трябва да чете, слуша и проверява многократно стенографските документи<sup>124</sup>. Единствено по този начин могат да бъдат идентифицирани ключови идеи и теми. Corbin и Strauss представят идеята, че кодирането на информацията дори започва да се извършва веднага след като изследователят прочете и осмисли целия стенографски документ<sup>125</sup>. Таблицата по-долу дава представа за процеса на кодиране и анализа на данните в това проучване, повлияно от Corbin и Strauss<sup>126</sup>.

---

<sup>120</sup> Hilal, A. H., & Alabri, S. S. (2013). Using NVivo for data analysis in qualitative research. *International interdisciplinary journal of education*, 2(2), 181-186., стр. 181.

<sup>121</sup> Juliet, M., & Corbin, S. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications, Incorporated.

<sup>122</sup> Ghauri, P., Grønhaug, K., & Strange, R. (2010). *Research Methods in Business Studies*, 4 uppl. Harlow, Storbritannien: Pearson Education Limited.

<sup>123</sup> Ghauri, P., Grønhaug, K., & Strange, R. (2010). *Research Methods in Business Studies*, 4 uppl. Harlow, Storbritannien: Pearson Education Limited.

<sup>124</sup> Ritchie, J., Spencer, L., Bryman, A., & Burgess, R. G. (1994). *Analysing qualitative data*.

<sup>125</sup> Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology: An overview*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Thousand Oaks, CA: Sage.

<sup>126</sup> Corbin, J., Strauss, A. L. and Strauss, A. 2015. *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Процесът на кодиране	Пояснение
<b>Изследователска концепция</b>	Това е началният етап, даващ солидната основа за кодирането. Настъпва след критичен обзор на релевантна литература и съществуващите теории. Изследователската парадигма и теоретичната перспектива са идентифицирани въз основа на констатациите от обзора на научната литература. Тази първа стъпка очертава скелета на изследването.
<b>Събиране на данни</b>	Процесът по събиране на данни се определя от дизайна на изследването и методите, възприети в това изследване. В конкретния случай това са полу структурирани задълбочени интервюта с преподаватели, среден и висш университетски мениджмънт и висши държавни служители в България. Всички интервюта са записани на аудио рекордер.
<b>Стенографиране</b>	Интервютата бяха снети от записващото и стенографирани от изследователя. За целта бе използван софтуер за стенографиране на аудио записите от интервютата „f5“. Предимствата му включват: <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="747 1323 1367 1459">1. контрол на силата на звука (дава възможност за увеличаване на звука в пъти повече от всеки друг плейър);</li> <li data-bbox="747 1480 1367 1606">2. контрол на скоростта (това е много полезна функция, която помогна на изследователя да сведе до минимум липсващите данни;</li> <li data-bbox="747 1627 1367 1764">3. Контрол на времето на превъртане на записа (това е автоматично обръщане на посоката на превъртане, което спестява време).</li> </ol>

	<p>4. Автоматично отбелязване на времето и часа след края на всяка част (въпрос или отговор).</p> <p>NVivo 11 също има подобни функции за стенографиране на аудио записи, но изследователят смята, че работата с 'f5' е много по-лесна и по-ефективна.</p>
<b>Подготовка на стенографиите</b>	<p>Всички стенограми бяха коригирани при повторното прослушване на аудио записите, което не само минимизира грешките при стенографиране, но и подпомогна проверката на валидността и съдържанието на текстовете в стенографиите. Освен това, на този етап от кодирането, изследователят трябваше да потвърди, че съдържанието на всички стенографии е анонимно като премахне всички данни, които биха позволили идентифицирането на участниците в изследването.</p>
<b>Корекция на стенографиите</b>	<p>Изследователят трябваше да прочете всеки стенографски документ многократно, което му позволи да се запознае със съдържанието и обхвата на споделените гледни точки.</p>
<b>Импортиране на стенографските файлове в NVivo11</b>	<p>Всички стенографски файлове импортирани в NVivo 11 в нов проект. При NVivo 11 за всяко изследване независимо от неговата големина и мащаби се създават отделни „проекти“. По този начин един изследовател може да работи по множество проекти едновременно.</p>
<b>Основно кодиране</b>	<p>Corbing и Strauss съветват първичното кодиране да стартира при търсенето на естествени прекъсвания в стенографията, като абзаци или прекъсвания. Освен това първичното кодиране започва с четене на всеки източник (стенографски документ) ред по ред, което е чисто индуктивен подход, който</p>

	<p>позволява на изследвателя да осмисли и разбере контекста. Местата, на които е идентифицирана интересна идея или концепция, се избират и разпределят към съществуващите кодове или се прибавят към новосъздаден код, ако няма наличен и релевантен такъв. Избраните части от текста могат да бъдат, както малки така и по-големи. В началото е по-подходящо да се кодира по-голям подбор от текст, тъй като това позволява на изследвателя да получи ясна представа за контекста. Контекстът на това изследване е системата за висше образование в България, което играе важна роля при интерпретацията и анализа на данните. Изследвателят трябваше да се увери, че кодовете са ясно формулирани и не се дублират. Някои от кодовете обаче се дублират, тъй като се отнасят за повече от една тема. Дублажът от този вид се коригира в следващия етап от процеса на кодиране.</p>
<p><b>Създаване на бележки</b></p>	<p>Бележките се използват за съхраняване на аналитичните мисли на изследвателя по време на процеса на кодиране. Няма конкретно изискване относно дължината и структурата на бележките. Всъщност те са гъвкав метод за улавяне на прозрения, тъй като могат да бъдат постоянно редактирани и позволяват на изследвателя да прикачи подходящи източници или документи, напомнящи им за конкретна идея или концепция. Всеки допълнителен материал, свързан с интервютата, може да бъде приложен към бележката, за да поддържа по-добре съдържанието и да помогне на изследвателя с анализа след това.</p>



<p><b>Преглед на всеки код</b></p>	<p>След като всички стенографски документа са кодирани, всеки код и тема трябва да бъде прегледан отново няколко пъти, за да може изследвателят да бъде сигурен, че кодираната информация е представителна и свързана с конкретната тема и код. Този процес може да включва модифициране и премахване на някои кодове. Когато този процес приключи и всички категории са идентифицирани, изследвателят разглежда моделите и връзките между тези категории, за да направи асоциации. В този етап от кодирането се разпознават и регистрират всякакви контрасти и парадокси.</p>
<p><b>Намиране на прилики и разлики между данните</b></p>	<p>Сравняването и контрастирането е основен елемент от процеса на кодиране, тъй като поставя под въпрос данните, за да направи интерпретациите. Този метод се използва предимно за насърчване на изследвателя да разпознава идеи и концепции в данните. Сравняването и контрастирането на данни може да включва сравняване на категории, данни или концепции.</p>
<p><b>Идентифициране на данните, които са били кодирани в повече от един код</b></p>	<p>Както бе споменато по-горе, една и съща част от данните може да бъде разпределена в повече от един код или тема. В такива случаи изследователите трябва да преразгледат оригиналния стенографски документ, за да опреснят своето възприятие за контекста и да решат къде тези данни пасват най-добре.</p>
<p><b>Разглеждане на ключови източници за сондиране на кодовете</b></p>	<p>Всеки източник трябва да бъде внимателно прочетен и да бъдат разгледани всички подробности за това как е кодиран. Това включва четенето му ред по ред, за да бъде гарантирана валидността на кодирането. Нещо повече</p>

	наложително е да бъде поставен въпросът дали кодираните данни могат да бъдат интерпретирани по различен начин. Повторното прочитане на пълния текст също е необходимо, тъй като по този начин изследвателят може да идентифицира идеи и концепции, които може да са били пропуснати първоначално поради големия обем от данни за първоначална обработка.
<b>Категоризация и организация на кодовете</b>	Четенето на всеки източник води до преразглеждане на всеки код и категория. Това позволява реструктуриране на начина, по който кодовете са организирани по по-ефективен и подходящ начин.
<b>Обединяване или разделяне на кодове при необходимост</b>	Кодовете се обединяват, ако категориите са малки или свързани, и се разделят, ако категориите съдържат много подробности и един код не може да покрие напълно съдържанието.

**Таблица 2.** Процес на анализиране на данните.

(Източник: собствен базиран на Corbin и Strauss (1994)).

### 2.5.3 Кодиране

Corbin и Strauss вярват, че целта на кодирането е разбиването на данните на управляеми аналитични части<sup>127</sup>. Методът на кодиране се използва за организиране и сортиране на качествени данни като стенографски документи и преписи. Кодирането позволява на изследвателя да групира части от даден текст, за да представи интересни области или модели в данните, след като се е запознал с тях. Поради тази причина, тъй като качествените данни са базирани на текст, процесът на кодиране е в центъра на анализа на данните. Съществуват различни начини за кодиране на преписите<sup>128</sup>. Някои от тях включват:

<sup>127</sup> Corbin, J., Strauss, A. L. and Strauss, A. 2015. *Basics of qualitative research*. Sage publications.

<sup>128</sup> Gibbs Jr, R. W. (2002). A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of pragmatics*, 34(4), 457-486.

- изрязване на хартиения документ и събирането на подобни секции заедно;
- подчертаване на текст и отбелязване името на кода или темата отстрани на хартиения лист;
- използване на цветова схема;
- използване на специфичен софтуер;

В конкретния случай за кодиране на стенографските преписи бе използвана софтуерна програма NVivo 11, която е считана за лидер при кодирането и анализирането на качествени изследвания, тъй като представлява качествен софтуерен пакет, който:

1. съхранява кодове;
2. свързва кодове към секции от даден текст
3. опростява електронните бележки, които трябва не само да бъдат създадени, а също така и да бъдат свързани с кодове и документи.

Електронните техники за кодиране на данни навлизат все по-вече и употребата им е все по-голяма, тъй като те спомагат да се постигне строгост при работа с качествени данни. Нещо повече използването на компютърен софтуер всъщност е гаранция за методологичен подход<sup>129</sup>. Кодирането е често използван метод за акцентирането върху подобни данни и организирането им в кодове, за да се опише дадена концепция или атрибут. Компютърният софтуер NVivo 11 за качествен анализ на данни (QDA – qualitative data analysis) предлага много предимства, които в последствие повлияха на изследователя да го предпочете. Като цяло тези предимства включват:

- намаляване на голям брой ръчни задачи, което дава на изследователя повече време да открие тенденциите, да разпознае темите и да стигне до заключения.
- даване на възможност за автоматично връщане и преглед на всеки код, което спестява време и усилие.

---

<sup>129</sup> Hilal, A. H., & Alabri, S. S. (2013). Using NVivo for data analysis in qualitative research. *International interdisciplinary journal of education*, 2(2), 181-186., стр. 181.

- управление на данни (организиране на данни).
- управление на идеи (за разбиране на концептуалните и теоретични въпроси).

Освен това софтуерът NVivo 11 улеснява процеса на кодиране в случаите, когато едни и същи части от текст могат да бъдат дублирани и кодирани в повече от един код, ако се отнасят до повече от една концепция или тема. Това, което прави компютърните софтуери като NVivo предпочитани от изследователите е това, че те предлагат допълнителни аналитични методи. Най-често използваният метод при анализа на качествени данни е анализът на съдържанието, фокусиращ се главно върху думи, изречения или минута от речта. Въпреки че е един от най-популярните методи, анализът на съдържанието не винаги е ефективен метод. Кодирането на текст в повече от един код или категория често води до пропускане на основните понятия, тъй като няколко изречения могат да бъдат свързани с повече от една категория, а отделните думи нямат никакво значение, ако са извън контекста<sup>130</sup>.

В случая NVivo 11 прилага холистичен подход към кодирането, което е от съществено значение за това изследване. Холистичният подход включва не само кодиране на кратки фрази и изречения, но и на кратки абзаци. Corbin и Strauss поддържат мнението, че кратките параграфи, които са кодирани, могат по-късно да бъдат организирани в под-кодове. От своя страна пък Richards твърди, че процесът на кодиране е един от основните елементи на анализа на данните, тъй като подпомага изследователя при организирането и разпределянето им в категории<sup>131</sup>. Анализът на данни изисква кодирането да бъде динамично, достъпно, систематично, обосновано и широкообхватно, а в същото време да бъде близко до суровите данни или това, което действително е казано. Динамичният и гъвкав стил на кодиране е абсолютно необходим, тъй като включва постоянна промяна и усъвършенстване на начина, по който се представят данните<sup>132</sup>.

#### 2.5.4 Тематичен анализ

---

<sup>130</sup> Rourke, L., & Anderson, T. (2004). Validity in quantitative content analysis. *Educational technology research and development*, 52(1), 5-18.

<sup>131</sup> Richards, L. (1999). Data alive! The thinking behind NVivo. *Qualitative health research*, 9(3), 412-428.

<sup>132</sup> Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Тематичният анализ на съдържанието е един от многото качествени методи, използвани за анализ на текстови данни. Forman и Damschroder твърдят, че качественият анализ на съдържанието произлиза от методите, които се фокусират върху информационното съдържание на данните<sup>133</sup>. Най-общо тематичният анализ може да бъде дефиниран като метод за търсене на теми, които са важни за описанието на даден феномен.<sup>134</sup> Процесът включва идентифициране на темите чрез „внимателно четене и многократно препрочитане на данните“<sup>135</sup>. Това е форма на разпознаване на тенденции в данните, при която нововъзникващите теми се превръщат в категории за анализ. Освен това има няколко метода за качествено изследване: обоснована теория, етнография и някои видове феноменология)<sup>136</sup>. Обоснованата теория се стреми да генерира теория, която е основана на данните.

Типът на този проект е концептуално проучване, което прави обоснованата теория подходящ метод за качествено изследване. Обоснованата теория е техника, използвана най-вече за подпомагане на индуктивни подходи, което я прави неподходящ избор при качествено описание<sup>137</sup> или прагматизма<sup>138</sup>. Forman и Damschorder насочват още вниманието ни върху това как качественият анализ се използва за разбиране на конкретен феномен за разлика от количествения анализ, който се използва за правене на обобщения от проучваната извадка от популацията въз основа на статистически изводи<sup>139</sup>. Качественият подход е подкрепен и от Boyatzis, според който качественият анализ предлага метод за идентифициране, докладване и анализиране на модели в данните, който може да предложи, както дълбоко разбиране за тенденциите в тях, така и отчет при обработката на сложни данни<sup>140</sup>.

---

<sup>133</sup> Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. In *Empirical methods for bioethics: A primer*. Emerald Group Publishing Limited.

<sup>134</sup> Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92.

<sup>135</sup> Rice, P. L., & Ezzy, D. (1999). Qualitative research methods: A health focus. *Melbourne, Australia*.

<sup>136</sup> Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. In *Empirical methods for bioethics: A primer*. Emerald Group Publishing Limited.

<sup>137</sup> Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.

<sup>138</sup> Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.

<sup>139</sup> Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. In *Empirical methods for bioethics: A primer*. Emerald Group Publishing Limited.

<sup>140</sup> Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.

Този раздел предлага обобщение на дефинициите, характеристиките и предимствата от използването на тематичния анализ. Според Braun и Clarke тематичният анализ е основополагащ метод за качествен анализ, тъй като качествените подходи са сложни и разнообразни<sup>141</sup>. Освен това при тематичния анализ процесът на кодиране на качествена информация изисква формулирането на ясен „код“. Онова, което е по-съществено обаче е това, че този тип анализ помага на изследователя да надхвърли простия описателен анализ и да се съсредоточи върху разпознаването и изследването на модели, както и върху тяхното тълкуване. Тематичният анализ се характеризира не само с идентифициране, анализиране и докладване на теми или модели, но и с предоставяне на богато и подробно описание на данните<sup>142</sup>. Авторите Braun и Clarke предлагат тематичният анализ да е отделен от теорията и епистемологията, което го прави приложим към всеки тип епистемологични и теоретични подходи<sup>143</sup>. Например, той може да бъде подходящо съчетан както с парадигмата на конструкционизъм така и с парадигмата на реализма, което го прави много гъвкав. Всъщност Boyatzis смята, че теоретична свобода при тематичния анализ го прави различен от другите подходи и му дава гъвкавостта, необходима за предоставяне на подробен, богат и сложен отчет на данните<sup>144</sup>.

След приключване с кодирането на всички източници, темите се концептуализират от кодираните селекции. Целта на всяка тема е минимално да опише и организира наблюденията и да интерпретира максимално аспектите на дадено явление<sup>145</sup>. Всяка тема трябва да идентифицира нещо значимо за данните и след това да представи концепция или значение в рамките на тези данните. Идентифицирането и генерирането на темите може да се основава както на индуктивен, така и на дедуктивен подход. Това, което отличава тематичния анализ от други популярни техники като „анализ на съдържанието“ е, че той не разчита на числено количествено определяне на характеристиките на текста<sup>146</sup>. Основна роля при определянето на различните теми играе

---

<sup>141</sup> Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

<sup>142</sup> Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.

<sup>143</sup> Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

<sup>144</sup> Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.

<sup>145</sup> Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

<sup>146</sup> Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

преценката на изследователя. За сравнение количествените методи например не са в състояние да идентифицират „ключови“ или „основни“ теми. Това, което е важно обаче да се прецени е дали тези теми, идентифицирани от изследователя обхващат нещо съществено и съотносимо към изследователския въпрос<sup>147</sup>. Друг съществен момент според Patton е бъде предоставена, както описателна информация, така и интерпретация на данни. Това може единствено да се постигне чрез кодиране на данни, писане и проверка на полеви бележки, преди да се премине към генерирането на теми<sup>148</sup>.

В това изследване са приложени, както индуктивен, така и дедуктивен подход при кодирането, тъй като индуктивният подход има за цел да генерира контекстуален фон и описание посредством четене и интерпретация на необработени данни<sup>149</sup>. Дедуктивният подход от друга страна се стреми да обясни конкретен феномен чрез анализиране на съществуващите теории<sup>150</sup>. В допълнение дедуктивният метод разчита на прогнози относно изследваните теми или връзките между променливите величини въз основа на съществуващите теоретични рамки. Поради тази причина комбинирането на двата метода (известен като хибриден подход) позволява на изследователя да установи взаимодействие между данните, опита на изследователя и по-широките концепции.<sup>151</sup> Това също подобрява качеството на анализа на данните и осигурява, както валидиране, така и концептуално разширение на съществуваща теоретична рамка или теория<sup>152</sup>. В случая на тази монография първоначално кодовете бяха дедуктивно генерирани на база литературния обзор и след това индуктивно попълнени от кодове, произтичащи от систематичното кодиране на преписите. В случаите, когато не е наличен подходящ код, се създава нов код, докато не бъдат създадени кодовете за всички свързани данни. Понякога може да е по-подходящо някои части от данните да бъдат разпределени към под категории или напълно премахнати.

### 2.5.5 Многостепенен анализ

---

<sup>147</sup> Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.

<sup>148</sup> Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.

<sup>149</sup> Mays, N., & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *Bmj*, 320(7226), 50-52.

<sup>150</sup> Fade, S. (2004). Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide. *Proceedings of the nutrition society*, 63(4), 647-653.

<sup>151</sup> Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.

<sup>152</sup> Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

Литературният обзор показва, че често изследването на социалните и организационните теории надхвърля чисто описателния подход<sup>153</sup>. Според Whetten, Felin и King често срещана грешка в организационните и социалните изследвания е непознаването на отличителните характеристики, както на организационния и социален контекст, така и на нивата на анализ<sup>154</sup>. Поради тази причина това изследване се базира, както на тематичен анализ, така и на многостепенен анализ. Полу-структурираните интервюта бяха организирани така, че да съберат информация за трите нива на анализ, като се започне с индивидуални свързани въпроси и се стигне до въпроси, свързани със системата. Изследователят има пълен контрол за това кое ниво или единица ще изследва или анализира от дадена организация или система.

Това изследване следва препоръките на Rousseau, който твърди, че качествените изследвания трябва да се ръководят, както от данните, така и от теорията в тяхното многостепенно измерване и анализ.<sup>155</sup> Съществуват две основни перспективи в организационното поведение – микро и макро. Първата се отнася до психологическите феномени, докато втората е свързана със социално-икономическите характеристики на организациите и системите<sup>156</sup>. Въпреки че тази монография се фокусира върху макро перспективата, тя дава и фундаментална представа за микро перспективата. Това се мотивира с факта, че анализът на реформата по профилиране на висшите училища не се отнася само до институциите (университетите), но и до академичното съсловие, което е част от системата на висшето образование. В допълнение, това изследване има за цел да предостави холистичен поглед върху реформирането на системата на висшето образование и науката.

### 2.5.6 Рамка за дедуктивно кодиране

Рамката за априорно кодиране е разработена въз основа на констатацията от прегледа на литературата. Прегледът на литературата идентифицира следните основни

---

<sup>153</sup> Hedström, P., Swedberg, R., & Udéhn, L. (1998). Popper's situational analysis and contemporary sociology. *Philosophy of the Social Sciences*, 28(3), 339-364.

<sup>154</sup> Whetten, D. A., Felin, T., & King, B. G. (2009). The practice of theory borrowing in organizational studies: Current issues and future directions. *Journal of Management*, 35(3), 537-563.

<sup>155</sup> Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research: Multi-level and cross-level perspectives. *Research in organizational behavior*.

<sup>156</sup> Rousseau, D. M., & House, R. J. (1994). Meso organizational behavior: Avoiding three fundamental biases. *Journal of Organizational Behavior (1986-1998)*, 13.



теми и подтеми, за които има данни, че влияят върху успешното приложение на реформи във висшето образование като профилиране на висшите училища в научно-изследователски или изцяло ориентирани към преподаване. За да се разработи рамката за кодиране, всеки фактор в модела беше разпределен към целочислен код, който съответства на конкретна теория. Например, темите свързани с академичната професия и нейното развитие в следствие на процесите, течащи в развитите страни по профилиране на висшите училища. В следствие вторичните кодове бяха извлечени от интервютата и разпределени към всеки основен код от първоначалната рамка. В други случаи пък кодовете генерирани от литературния обзор не бяха релевантни към данните от изследването и съответно бяха заменени с други произтичащи от интервютата. Авторът на това изследване възприема аргументите на Strauss и Corbin (1998), че процесът по кодиране трябва да бъде отворен процес, за да се открие значима информация.<sup>157</sup>

## **Глава *трета*: Представяне и анализ на резултатите от изследването**

### **3.1 Въведение в глава четвърта**

Тази глава представя констатациите, произтичащи от 46 (четиридесет и шест) полу-структурирани интервюта, проведени с 53 участници. Четиридесет и две от общо четиридесет и шест интервюта са индивидуални, три са двойни и едно е групово с петима участници. Констатациите, представени в тази глава, са на база тематичен анализ. В тази глава са публикувани най-интересните и важни отговори, свързани с темата на това изследване.

#### **3.1.1 Обект на изследването: кратък преглед на профилите на участници в интервютата.**

Както може да бъде видяно от таблицата по-долу, 31 от 53-те участника в изследването са мъже, а 22 са жени. Пет от интервютата са проведени с представители

---

<sup>157</sup> Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research techniques.

на частни университети, а тридесет и седем са представители на държавни университети. Това се обяснява с факта, че броят на държавните висши училища в България е значително по-голям от този на частните. Съдържанието на таблицата долу показва, че участниците в 25 от интервютата са преподаватели; 23 от тях пък са представители на средния и висш университетски мениджмънт (ръководител катедра, декан, заместник ректори и ректори). Последно, но не на последно място, 5 от участниците в изследването са експерти/политици. Събирането на пробите е осъществено на два етапа: първият през 2016-та година, а вторият през 2017-та.

Пол	Организация	Научна област	Позиция	Участник	Дата на провеждане на интервюто
Мъж	Държавен университет	Право	Декан	Интервю 1	17/05/2016
Мъж	Държавен университет	Медицина	Декан	Интервю 2	27/05/2016
Мъж	Държавен университет		Ректор	Интервю 3	18/05/2016
Мъж	Държавен университет	Право и политически науки	Декан	Интервю 4	1/06/2016
Мъж			Заместник Председател на комисията по наука и образование в Народното събрание	Интервю 5	Премахната информация поради съображения за запазване анонимността на участника.
Мъж	Частен университет	Икономика и бизнес администрация	Зам. Ректор	Интервю 6	19/05/2016
Мъж	Частен университет		Преподавател, Бивш министър председател	Интервю 7	31/05/2016
Мъж	Държавен университет	Инженерни и технически дисциплини	Преподавател	Интервю 8	18/09/2017
Жена	Държавен университет	Медицина	Преподавател	Интервю 9	18/09/2017
Мъж	Държавен университет	Криминология и психология	Преподавател	Интервю 10	16/11/2017

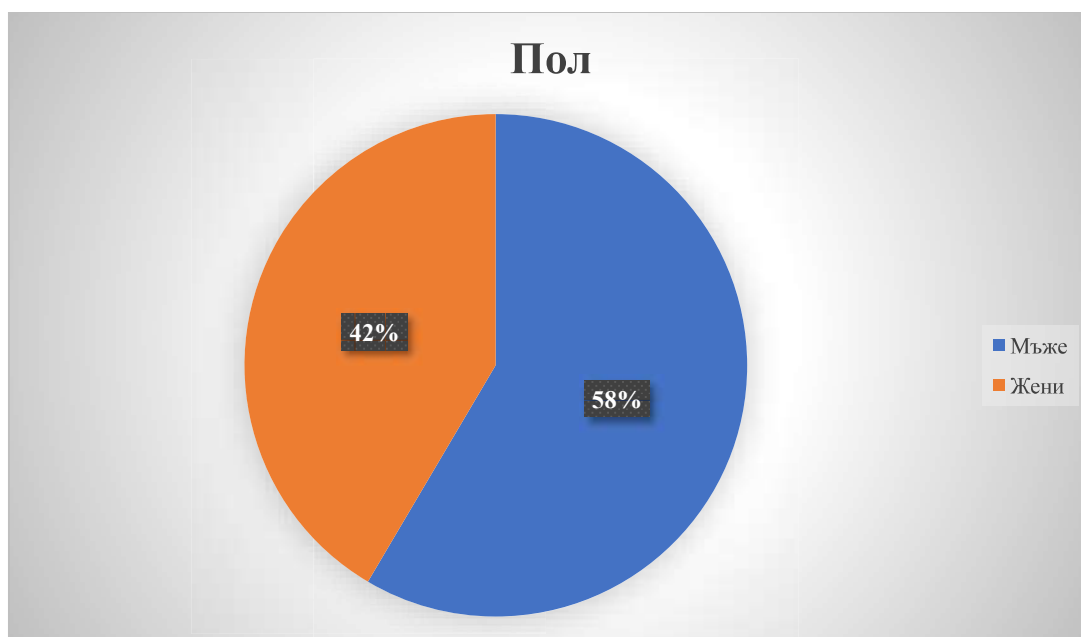
Мъж	Държавен университет	Криминология и психология	Преподавател	Интервю 11	16/11/2017
Жена	Държавен университет	Счетоводство и финанси	Преподавател	Интервю 12	14/09/2017
Жена	Държавен университет	Медицина	Преподавател	Интервю 13	18/09/2017
Мъж	Държавен университет	Икономика и бизнес администрация	Декан	Интервю 14	2/06/2016
Мъж	Държавен университет	Информационни технологии	Декан	Интервю 15	7/06/2016
Мъж			Ректор	Интервю 16	31/05/2016
Мъж			Ректор	Интервю 17	20/09/2016
Жена	Държавен университет	Медии и журналистика	Преподавател	Интервю 18	18/09/2017
Жена	Държавен университет	Изкуство	Декан	Интервю 19	12/05/2016
Мъж			Експерт	Интервю 20	20/09.2016
Мъж	Държавен университет	Медии и журналистика	Преподавател	Интервю 21	18.09/2017
Мъж	Държавен университет	Икономика и финанси	Преподавател	Интервю 22	14/09/2017
Мъж	Държавен университет	Криминология и психология	Декан	Интервю 23	16/11/2017
Жена	Държавен университет	Медии и журналистика	Преподавател	Интервю 24	18.05/2016
Мъж	Частен университет	Медии и комуникации	Декан	Интервю 25	18/09/2017
1 жена + 1 мъж	Частен университет	Икономика и финанси	Зам. ректори	Двойно Интервю 26	18/09/2017
1 жена + 1 мъж	Държавен университет	Право	Преподаватели	Двойно Интервю 27	18/09/2017
1 жена + 1 мъж	Държавен университет	Право	Преподаватели	Двойно Интервю 28	18/09/2017
Мъж	Държавен университет	Счетоводство и финанси	Преподавател	Интервю 29	18/09/2017
Жена	Държавен университет	Медицина	Преподавател	Интервю 30	18/09/2017
Мъж			Експерт/ Конституционалист	Интервю 31	2/06/2016

Мъж	Частен университет	Икономика и финанси	Декан	Интервю 32	18/09/2017
Мъж	Държавен университет	Инженерни и технически дисциплини	Преподавател	Интервю 33	18/09/2017
Жена	Държавен университет	История и цивилизация	Преподавател	Интервю 34	12/05/2016
Мъж	Държавен университет	Психология	Преподавател	Интервю 35	16/11/2017
Мъж			Бивш Министър на Образованието / Експерт	Интервю 36	Премахната информация поради съображения за запазване анонимността на участника.
Жена	Държавен университет	Информационни технологии	Декан	Интервю 37	5/06/2016
Жена	Държавен университет	Медицина	Ректор	Интервю 38	20/06/2016
Жена	Държавен университет	Изкуство	Преподавател	Интервю 39	5/06/2016
Жена	Частен университет		Експерт и преподавател	Интервю 40	6/06/2016
Мъж	Държавен университет	Финанси	Преподавател	Интервю 41	6/06/2016
Мъж	Държавен университет	Икономика	Ръководител на катедра	Интервю 42	16/11/2017
Мъж			Експерт	Интервю 43	20/10/2017
Жена	Държавен университет	Химия и биология	Зам. Ректор	Интервю 44	20/09/2016
Жена (5)	Държавен университет	Медицина	Преподаватели	Фокус група Интервю 45	14/09/2017
Жена	Държавен университет	Журналистика и връзки с обществеността	Декан	Интервю 46	13/05/2016

Таблица 3. Профил на участниците в задълбочените интервюта.

Графиката отдолу показва, че 58% от участниците в интервюта са мъже, а 42% жени, което е приблизително равен брой. Представителството на участниците в задълбочените интервюта по пол е балансирано. Въпреки че идентифицирането на пола

на участниците в изследването не е от пряко значение за целите на изследването, тези данни са необходими за изготвянето на демографския профил на респондентите.



**Фигура 2.** Разпределение на извадката по пол.

Същевременно изследваните лица са разпределени по фактора „роля или позиция в системата на висшето образование в България“. Разпределението на извадката в трите категории (преподаватели; среден и висш университетски мениджмънт; и експерти/законодатели) е закономерен и логичен. Честотното разпределение на участниците по ролята им в сектора на висше образование показва, че 47% от тях са преподаватели или с други думи това са хората, които потенциално биха били пряко засегнати от реформите в сферата на висшето образование. На следващо място в честотното разпределение по този показател е процентът на респондентите, заемащи средни или висши ръководни длъжности във висшите училища в България, който е 43%. Интересното при тази категория участници е, че тяхната роля е хибридна. Като част от ръководството във висшите училища те трябва да прокарват реформите, генерирани на държавно ниво, но същевременно също са потърпевши от тях. Последно, но не на последно място е делът на представителите от групата експерти/законодатели, който е 10% от общия брой 53 участници. Въпреки че последната категория е със значително по-малко представителство от предходните две категории, които са почти балансирано представени, това е аргументирано със спецификата на самата категория. Броят на

експертите и законодателите е логично в пъти-по нисък от редовите академични или ръководни кадри в системата на висшето образование.

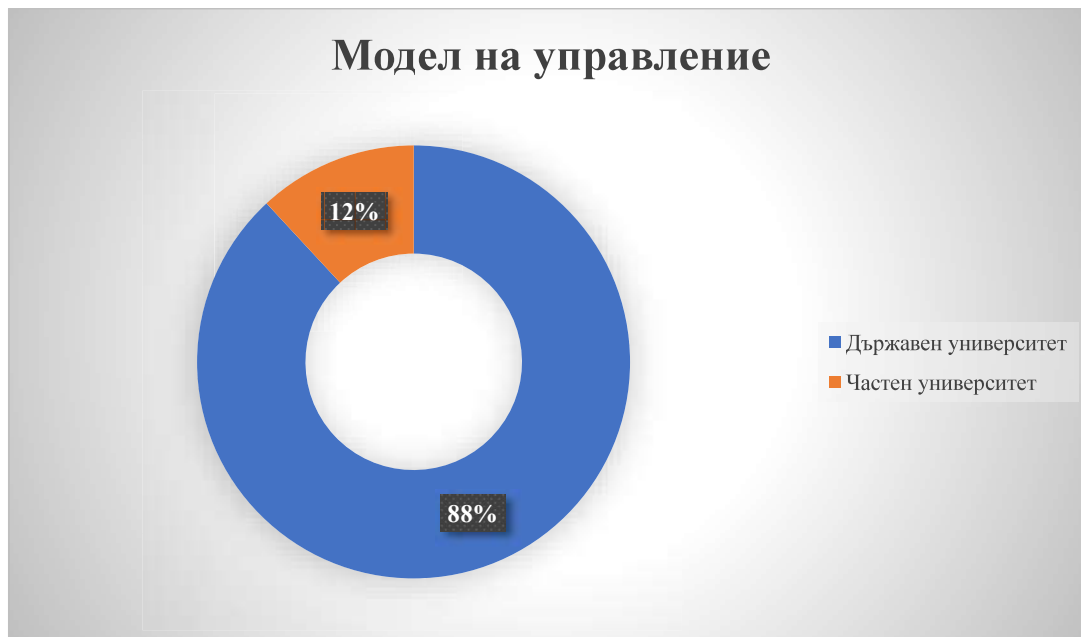


Фигура 3. Разпределение на извадката по позиция.

По отношение на представителството на участниците спрямо модела на управление на висшите училища, към които принадлежат, изследваните лица попадат в две категории:

- а. работещи в държавни университети;
- б. работещи в частни университети.

Резултатите от честотния анализ сочат, че 88% от участниците в изследването са представители на държавни висши училища, докато едва 12 % са представители на частни такива. Небалансираното разпределение на представители спрямо този фактор отразява действителното съотношение между държавните и частните вузове в България.



**Фигура 4.** Разпределение на извадката по модел на управление на висшето училище, към което принадлежат.

### **3.2 Аспектите на академичната професия – съотношение между изследователска и преподавателска дейност. Анализ на микро и мезо ниво.**

В този раздел ще бъдат представени и анализирани резултатите от емпиричното изследване, свързани с профилирането на висшите училища в „изследователски“ и „ориентирани към преподаване“ през призмата на индивидуално ниво. Аргументите в подкрепа и против институционалното профилиране ще бъдат дискутирани в следващия раздел от тази глава. За целта бяха проведени 46 полу-структурирани задълбочени интервюта, в които взеха участие 53 системни действащи лица, заемащи различни позиции в системата на висшето образование и науката в Република България. Участниците в интервюта бяха разделени условно на три групи:

#### **1. Преподаватели**

2. Представители на средния и висш университетски мениджмънт.
3. Експерти/Законодатели

Целта на дизайна на емпиричното изследване бе да се гарантира валидността на резултатите посредством триангулация на данните.

### 3.2.1 Опции за карьерен път в рамките на академичната професия

Преобладаващо бе мнението сред участниците в това изследване, чието представителство е хетерогенно и разнообразно, е че академичната общност в България не е мотивирана да се занимава с научно-изследователска дейност нито от институциите, нито провежданата държавна политика от началото на промените. Тоест, към момента на изследването няма данни за наличие на конкуренция между висшите училища и академичния състав тях, нито за материални стимули по модел на европейските университети. При запитване на респондентите дали профилирането на висшите училища е уместна реформа, преобладаващото мнение бе, че такова профилиране трябва да има само на индивидуално, а не на институционално ниво. Например, заместник ректор в частен университет посочва британския модел като подходящ, аргументирайки се с различните личностни профили и компетенции на изследователите и преподавателите. Тезата, която той поддържа е, че не всеки добър изследовател е и добър преподавател и обратното<sup>158159160</sup>, което кореспондира с откритията на Turk (2015), Smolentseva (2003) и Dewar (2002):

*„Аз мисля, че смесената система е предпочитана. Няма как според мен, един университет да бъде или само изследователски или само образователен. Трябва и двете функции да присъстват, но да има ясни критерии каква кариера ще се развива в тези университети, защото както е британската система - аз я предпочитам, тъй като има ясно разграничение на това кои са изследователи, кои са преподаватели. Преподавателите са натоварени с по-малко изследователски задачи. Изследователите*

---

<sup>158</sup> Turk, M. (2015). The Academic Profession in Europe: Changes and Challenges. Second 21st Century Academic Forum Conference at Harvard, Teaching, Learning, and Research in the “Just Google It” Age

<sup>159</sup> Smolentseva, A. (2003). Challenges to the Russian academic profession. *Higher education*, 45(4), 391-424.

<sup>160</sup> Dewar, K. (2002). On being a good teacher. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1(1), 61-67.



*с по-малко преподавателски задачи. Причината е много простичка. Не всички преподаватели са отлични изследователи и обратното. Причината е ясна. Просто има различни характери, различни компетенции, отвореност. Говори се примерно, че изследователите, както е в природните науки, те предимно искат да са в изследователската част. Аз много добре наблюдавам. Изследвал съм тези модели на управление и на образование и изследвания, в природните науки. Те предпочитат да са в лабораториите, защото там е истината. Там работят и с частния сектор много. Изкарват страхотни проекти и предпочитат по-малко да преподават, защото просто това не им носи достатъчно мотивация. Освен това много добрия изследовател - той определено е задълбан в своята материя и иска да е в лабораторията, а не в академичната зала, където се искат други. Друг тип как да кажа интровертни/екстровертни хора. Има голяма разлика. Много добрият изследовател е обикновено интровертен човек. Той не иска да представя своите неща пред големи аудитории. Има други хора, които са екстровертни и искат да (презентират). Така че аз съм привърженик с две думи на смесената система“ - (Интервю 32, заместник ректор, частен университет, икономически и правни науки).*

Както участникът в „Интервю 32“ изяснява профилирането на индивидуално ниво има за цел на определи натовареността на академиците по отношение на техните изследователски или преподавателски задачи. Според него профилирането на индивидуално ниво е уместно не само поради личностни специфики като екстровертност и интровертност, а и поради спецификите на отделните научни направления. Като пример бяха дадени представители на природните науки, които предпочитат лабораторната работа пред преподавателската. Въпреки, че нито един от взелите участие в интервютата не спомена директно термина „кариерен път“, всъщност казаното по-горе означава именно това. Според теориите за академичната кариера и развитие, съществуват три пътя за академично развитие в рамките на академичната професия:<sup>161162</sup>

---

<sup>161</sup> Thomas, P. A., Diener-West, M., Canto, M. I., Martin, D. R., Post, W. S., & Streiff, M. B. (2004). Results of an academic promotion and career path survey of faculty at the Johns Hopkins University School of Medicine. *Academic Medicine*, 79(3), 258-264.

<sup>162</sup> Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, K. W. (Eds.) (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Heidelberg: Springer

А) научно-изследователски – което означава по-голяма изследователска натовареност и съответно облекчаване до голяма степен, но не напълно от преподавателски и административни задължения.

Б) преподавателски – фокусът пада върху преподаването, като академикът е натоварен с малко изследователски и административни задачи.

С) административен – фокусът пада върху изпълнението на административни задачи и изкачването по административната йерархия във висшите училища. Този път също предполага значително, но не напълно освобождаване от преподавателските и изследователски задачи.

Резултатите от това проучване показват, че университетските преподаватели в България в действителност не разполагат с реален избор за кариерен път в рамките на академичната професия. От споделеното от ръководител на катедра в държавен университет става ясно, че въпреки провеждането на реформата за профилирането на университетите, регулация за натовареността в преподаването на академиците липсва. По този начин значително се съкращава времето за научно-изследователска дейност:

*„Това, което мога да кажа: хората работят, но преподавателите в университета са изключително натоварени. Ненормално натоварени в България, за разлика от другите преподаватели в чужбина. Тъй като съм водела много лекции извън България и имам добри международни контакти и знам натоварването. Това ужасно пречи за научното, не говоря за научни знания, за научното ново“ – (Интервю 34, преподавател, държавен университет, хуманитарни науки).*

Парадоксално, но според преподавател в държавен университет след въвеждането на реформата по профилиране на висшите училища, е настъпило повишение в критериите за научно-изследователската дейност на всички институти в това число и спадащите към категорията образователни университети. Теоретичната постановка показва, че критериите за оценяване на представянето на преподавателите е голям въпрос и в развитите страни, тъй като дори и там, където са обособени различните кариерни пътища в рамките на академичната професия, липсва справедливо

оценяване.<sup>163</sup> С други думи дори и преподаватели, избрали да израстват предимно в преподаването, биват оценявани главно на база тяхната научно-изследователска дейност.

*„Това е един много голям дебат, до колко университетите трябва да се занимават с ‘research’ и до колко с образование. Според мен няма правилен отговор. Има много важна функция университетът и това е образователната, която в момента с настоящата реформа по-скоро в посока да се ограничи, което е странно. И се бута в посока да имаме повече публикации, които след x броя години ще станат съществени за определяне на заплатата. Тоест има сблъсък на концепции, тоест на висше ниво според мен се опитват да вдигнат качеството на образованието като искат да го измерват, чрез брой публикации в престижни издания и така нататък. Като цяло критерия дали хората са добре образовани, завършвайки университета остава на заден план, в което има някаква грешка според мен“ – (Интервю 22, преподавател държавен университет).*

Този парадокс може да бъде теоретично обоснован с методите и критериите за оценяване на академичния състав, които са по-точно формулирани по отношение на научно-изследователската дейност.<sup>164</sup> Това е така, поради факта, че както в чужбина, така и в България, представянето на университетските преподаватели се подчинява на строго бюрократични правила, чиято оценка е на база количествени, а не качествени показатели. В множество западни университети, независимо заявката, че мисията им е свързана, както с наука, така и с преподаване – в действителност тази заявка не е подкрепена от системата им за възнаграждение. Кариерното развитие и финансовите стимули са изчислени почти изцяло на база научно-изследователското представяне на академичния състав в дадено висше училище.<sup>165</sup>

Важно е да се отбележи, че в макар изключително ограниченият им брой, в България има примери за висши училища, които са изцяло практически насочени поради

---

<sup>163</sup> Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.

<sup>164</sup> Malcolm, M. 2014. “A Critical Evaluation of Recent Progress in Understanding the Role of the Research-Teaching Link in Higher Education.” *Higher Education* 67 (3): 289–301.

<sup>165</sup> Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.

социалната функция, която изпълняват. Този вид висши училища не може да служи като представителна извадка за категорията „образователни университети“, но е важен елемент при холистичния поглед върху научния проблем. Според декан в такъв професионално и практически ориентиран държавен университет, научно-изследователската дейност в образователните дейности е свързана предимно с писането на учебници и помагала за студенти:

*„По начало в България университетите се делят на изследователски и други, в който се върши повече изследователска работа.... Да речем имат лаборатории, имат така имитации на малки предприятия, както е в техническия университет. Имат повече предпоставки да вършат по-голяма научна дейност. Има и други университети, където това не е водещото... Ние попадаме в “други” университети, където основният приоритет е върху преподаването и разбира се на съпътстващата наука, защото нали науката дава предмета, който се използва в преподаването. Резултатът на научното познание, който се използва в преподаването. От тая гледна точка, ние сме длъжни всяка година правим план за следващата за научно-изследователската дейност. Всеки си планира нещо. Например, за следващата година ще планираме нов учебник да направим по нашата дисциплина към двама човека. Общо взето така научните прояви са от приложен характер и ориентирани или за нуждите на обучителния процес или за някакви непосредствени нужди на практиката като горе долу те съвпадат, защото потребителите на кадри искат обучаемите да изучават това, което е актуално. Което ще им трябва като застанат на съответните длъжностни места. В този смисъл науката е много тясно ориентирана за нуждите на практиката и обучението“ - (Интервю 23, декан в държавен университет).*

Според казаното от този участник от университетите, спадащи към категория „други“ или „обучаващи“ се очаква да развиват научно-изследователска дейност, която обаче не само е с по-малък интензитет в сравнение с изследователските, но също така е насочена предимно към писането на учебници и помагала за студенти, от колкото лабораторни изследвания, публикуване в научни списания и участие в конференции. Както обаче стана ясно от предходното изказване на преподавател на образователен университет с по-широка представителност, основните изисквания са свързани с брой научни публикации или с публикации в реферирани списания.

### 3.2.2 Мотивация на академичния състав

Както вече бе споменато, аспектът на академичната професия, свързан с научно-изследователска дейност, не само е по-ясно измерим, но и носи повече престиж и ползи за академичния състав на университетите<sup>166</sup>. Научните-изследвания и публикации са единственият способ за академично кариерно издигане, което в случаите на голяма конкуренция между висшите училища, води до осезаеми разлики във възнаграждението и бонусите на преподавателите. В Европа в повечето случаи материалните ползи не са директни, а се изразяват в повишение или по-добри оферти от конкурентни институции<sup>167</sup>. Според данните на това изследване към настоящия момент мотивацията за кариерно развитие и научно-изследователска дейност е ниска. Това се дължи на факта, че академичното съсловие в България е мотивирано да упражнява научно-изследователска дейност предимно за престиж или в случая на природните науки за работа по проекти и възможности за развитие на частен бизнес. Това е видно от основните трудови възнаграждения в сектора на висшето образование и науката, въпреки че те варират между университетите. Най-големите трудови възнаграждения на академичния състав са в медицинските университети поради факта, че те се занимават с обучение на голям брой чуждестранни студенти. Тоест, този вид университети са по-скоро изключение и не дават обективна ситуационна представа.

Например, справка от Софийския университет от 2019г. показва, че към тогавашния момент заплатите на академичния състав е изглеждал по следния начин:<sup>168</sup>

- Асистент – реално възнаграждение от 700лв. и с планирано 820лв.
- Доцент- реално възнаграждение от 890лв. и с планирано 980лв.
- Професор - реално възнаграждение от 1010лв. и с планирано 1100лв.

На практика, разликите във възнагражденията между отделните академични длъжности и нива не са осезаеми, което потвърждава споделеното от участниците, че тяхната мотивация се дължи единствено на престиж или лична мотивация:

---

<sup>166</sup> Angervall, P. (2018). The academic career: A study of subjectivity, gender and movement among women university lecturers. *Gender and Education*, 30(1), 105-118.

<sup>167</sup> Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.

<sup>168</sup>[https://www.unisofia.bg/index.php/novini/novini\\_i\\_s\\_bitiya/osnovnite\\_rabotni\\_zaplata\\_na\\_akademichniya\\_sstav\\_v\\_sofijskiya\\_universitet\\_sa\\_uvelicheni\\_sredno\\_s\\_13\\_procenta\\_ot\\_1\\_yanuari\\_2019\\_g](https://www.unisofia.bg/index.php/novini/novini_i_s_bitiya/osnovnite_rabotni_zaplata_na_akademichniya_sstav_v_sofijskiya_universitet_sa_uvelicheni_sredno_s_13_procenta_ot_1_yanuari_2019_g)

*„В: А, академичните, които се занимават с наука в университета, биват ли поощрявани за това? Тоест, биват ли повишавани, промотирани?*

*О: Не, не, не.*

*В: Тоест, какви би била мотивацията им да извършват научна дейност?*

*О: Ами примерно моята мотивация е, че ми е безкрайно интересно и аз винаги съм искал да се занимавам с това. (смее се)*

*В: Тоест, то си е личен мотив?*

*О: То е абсолютно личен мотив.*

*В: Никой по никакъв начин не го (подпомага)?*

*О: Не, не, не. Сигурно е повече загуба на време отколкото (полезно)?“ – (Интервю 28, преподавател в държавен университет).*

На база споделеното от участниците голяма част от тях държавната политика не ги мотивира по никакъв начин да се занимават с наука, а само и единствено личната им мотивация. Анализът на Вуцова и Митов (2016) показва, че макар и реалистичната оценка от страна на българското правителство относно политиките и ограничения размер на финансиране на науката в България, липсват конкретни мерки за преодоляване на тези предизвикателства.<sup>169</sup> С други думи трудно могат да бъдат направени оптимистични прогнози в сферата на науката и нейното финансиране в средносрочен план. Това обяснява и защо основната мотивация на голяма част от академичния състав да се занимава с наука е свързано главно с поддържане на добро научно и преподавателско ниво и разграничаване от преподавателите в по-долните нива на системата на образованието и науката:

*„В българските университети, преподавателите ги схващат като даскали в училище, а не като...Академичното отношение го няма. Затова и много хора от Българска академия на науките, където са големите учени на българите - четат лекции в университетите, но въпреки смешните заплати не сменят да дойдат на пълен щат в университети, за да си запазят възможността за научно развитие. Един*

---

<sup>169</sup> ВУЦОВА, А., & МИТОВ, Е. (2016). ВЪЗМОЖНИ МЕРКИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ ФИНАНСИРАНЕТО НА НАУКАТА. *ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY*, 14.

университетски преподавател, ако не е учен, не му е мястото в университета“ (Интервю 34, преподавател/ръководител катедра в държавен университет).

От споделеното от участника в „Интервю 34“ става ясно, че академичното развитие не във всички случаи е свързано с повишение в научната степен. Академичното развитие може да бъде разбрано като процес на постоянно учене и лично усъвършенстване с цел поддържане и надскачане на текущото академично ниво.<sup>170</sup> Именно този аспект на академичното развитие е отличава призиванието от работата:

*„Аз цял живот съм работила в БАН. Аз съм кадър на БАН. Затова не съм даскал и поддържам много сериозно- браня позицията си да не съм даскал, защото студентите мразят даскалите и с основание....Моите студенти са в аудиторията, защото аз им давам не само това, което им се полага по програма. Аз им казвам и най-новите неща, поради което аз нямам отсъстващи студенти от аудиторията. Аз имам една от най-добрите библиотеки в къщи по моята специалност“ – (Интервю 34, преподавател/ръководител катедра в държавен университет).*

### **3.2.3 Профилиране на академиците на индивидуално ниво в рамките на всеки институт.**

В този раздел ще представи и дискутира гледните точки, както на участниците в интервютата, които смятат за подходящ модела на профилиране на висшите училища в изследователки и занимаващи се основно към преподавателска дейност, така и на онези, които са противници на този модел. Участниците в интервютата: 8, 32 и 33 изразиха подкрепа за профилиране на база научна или преподавателска дейност с това условие, че според тях това трябва да се случва на индивидуално ниво, а на институционално ниво да бъде приложен смесеният модел. Според преподавател в държавен университет в рамките на всеки един университет трябва да има обособени звена. Едно от тях да се занимават само с преподавателска дейност, а другите с научно-изследователска, която включва в себе си работа с докторанти:

---

<sup>170</sup> Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *The International Journal for Academic Development*, 4(1), 3-10.

*„Ами според мен не трябва да има такова деление. Според мен в университета трябва да има да кажем обособено звено, което да се занимава с чистото преподаване, да си има обособена част, която да се занимава например с докторанти. Тоест да се занимава с хора, които искат да извършват някаква научна дейност, но да не бъде разделено. По този начин ще има връзката между едното и другото. Иначе разделяйки ги, губим връзката между това, което е преподаването и това, което е да речем научната дейност“ – Интервю 8, преподавател, държавен университет).*

### **3.2.4 Профилирането на образователни и научно-изследователски институции.**

#### *3.2.4.1. Казусът БАН vs. Висшите училища*

Голяма част от участниците посочиха, че такъв вид профилиране в наука или преподаване съществува от създаването на Българската Академия на Науките (БАН). Целта е била сериозната научна дейност да бъде пренасочена към БАН, а функцията на университетите да бъде предимно образователна. Участниците, които отстояваха позицията, че университетите трябва да се занимават предимно с образователна дейност, демонстрираха положително отношение към това БАН да се занимава с интензивна научно-изследователска и лабораторна дейност, а университетите с образователна. Същевременно, контрастиращите ги тези пък посочваха разнообразни аргументи за това защо образованието не бива да бъде разделяно от чистата наука. В този под раздел ще бъдат представени, както двете линии в подкрепа и против разделянето на образованието и науката, така и крайният ефект от формирането на БАН.

Преподавател в точните и инженерни науки в държавен университет сподели, че ефектът от обособяването на БАН е разделянето на науката от образованието:

*„Знаете ли в България, беше така. Дори погледаното БАН беше точно така създадена и целта и е не образователна, а по-скоро научна. Другите университети са по-скоро с образователна дейност, което доведе до общо взето до разделяне на образованието от чистата наука“ – (Интервю 33, преподавател, държавен университет).*

Нещо повече той допълва, че разделянето на чистата наука от образование под формата на обособяване на БАН е довело до спад в качеството на образователния



продукт на българските университети. От споделеното от този участник, както и от голям брой други участници може да се заключи, че профилирането на институционално ниво би се отразило по-неблагоприятно на университетите, попадащи в категория „образователни“. Това виждане до голяма степен противоречи на резултатите от всеобщите академични изследвания, според които университетите все по-малко отдават значение на качеството на преподаване за сметка на научната дейност.<sup>171</sup> Същевременно обаче, той е представител на точните и инженерни науки, които за разлика от повечето хуманитарни науки, са базирани на лабораторни упражнения. Обзорът на релевантна научна литература, свързана с качеството на преподаване във висшите училища сочи, че ангажираността на студентите и тяхното участие в лабораторни експерименти води до значително по-високо качество на образователния продукт.<sup>172</sup> Според Norton, Sonnemann и Cherastidtham (2013) именно този елемент от висшето образование го разграничава рязко от предходните нива на образование. В тази връзка участникът от „Интервю 33“ сподели:

*„Донякъде това беше отрицателно. Защо? Индустрията е тази, която насърчава науката. Средствата, които постъпват за научни цели, на практика идват от индустрията. Индустрията се нуждае от науката, за да бъде конкурентно способна, за да бъде конкурентно способна в средата, в която се намира. Когато има специализирани научни звена, това означава, че само там ще бъдат насочени всички средства. Ако обаче има синергия между наука и образование, това дава шанс на повече млади хора да бъдат привлечени за каузата на науката. Те са преносителите на новото, докато капсулирането на научни звена, или организации, или институции и институти само с научна дейности - ги превръща в хора, които залитат и в производствената дейност. Тоест, за да правят експерименти, на тях им трябва някакво производство. Това производство започва в даден момент да генерира средства. Тези средства от друга страна, ги превръща тях в търговски лица или търговски дружества и науката отива на втори план. Загубва се, размива се първоначалната цел и идея. Докато образованието съчетавайки се с науката, взаимно се катализират. Взаимно се катализират от гледна точка на това, че един*

---

<sup>171</sup> Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK).

<sup>172</sup> Norton, A., Sonnemann, J., & Cherastidtham, I. (2013). *Taking university teaching seriously* (p. 6). Melbourne, VIC: Grattan Institute.

*преподавател, който се занимава с наука, влизайки в час - той е остие, той е на върха на копчето, той е най-отпред в науката и дава в готов вид научни постижения, върхови научни постижения на базовото ниво, където се изгражда фундаментът. Това автоматично вдига нивото на студентите, вдига нивото на университета, вдига нивото на образованието, вдига нивото на държавата като цяло - което е чудесно. Считам, че трябва да бъдат в едно“ - (Интервю 33, преподавател, държавен университет).*

Същият участник дори посочва примери от миналото като този на Техническия университет в София, в който са се извършвали множество експериментални изследвания водещи, както до създаване и търговия на продукцията, така и до по-добро обучение на студенти. Студентите са могли да получат освен познание и професионални умения, подпомагащи ги по-късно в практиката. В допълнение, този участник смята възвръщането на тази практика и материална база в предишната им форма за невъзможни, поради промяната в средата и времето, в което университетите функционират:

*„Никога обаче няма да бъдат възстановени в тази им форма, в която са били, защото средата се е променила вече - но при всички случаи днес науката става все по-интердисциплинарна и интернационална. Добре би било да се насърчават взаимодействия между различни университети да търсят решение на комплексни проблеми, за да има прогрес в научната област, в която работят. Защото информационните технологии днес позволяват широкоспектърен анализ от една страна и от друга страна комплексно решение на даден проблем“ - (Интервю 33, преподавател, държавен университет, инженерни и точни науки).*

Експерт по образование и социология, изследващ задълбочено процесите и ефекта на българския преход след 10-ти ноември 1989г. върху много сектори в икономиката и държавни сфери също изложи тезата, че обособяването на БАН е имало по-скоро негативно, от колкото позитивно влияние. Според него това не е довело само до понижаване качеството на образованието в българските вузове, но и в действителност не е довело до никакви значителни постижения в областта на науката.

*„По-скоро разделението на изследователска и образователна институция в България съществува под формата на разделение между БАН (Българската академия*

на науките) и неговите институти от една страна и се намират в окаяно финансово състояние за съжаление. И от друга страна университетите, които играят роля на образователни и донякъде изследователски центрове. За съжаление не мога да преценя, но мисля, че обликът на Англия да речем в България е неприложим за разпределянето на такъв тип (звена). Вие нямате такъв тип среда, тоест такъв тип поръчка (имам в предвид обществена), която за да генерира, каквито и де финансов и прочие ресурси, че той да е в състояние да покрие разходите по издръжките на един изследователски университет“ - (Интервю 43, експерт по образование и социология).

Както става ясно от представения цитат по-горе, липсата на значителни научни постижения на БАН се дължат предимно на слабо развитата икономическа среда в България, която поради своята примитивност не може да абсорбира и финансира научни проекти. Въпреки че ролята на научната и развойна дейност за регионалното икономическо развитие е доказано безспорна, казаното от участника в „Интервю 43“ напълно кореспондира с наблюденията на Hunady, Písar, Musa, и Musova (2017) относно парадокса, че в слабо развитите икономически региони, които имат най-голяма нужда от научна и развойна дейност, най-малко се инвестира в такава.<sup>173</sup>

Както бе споменато в началото на този раздел, някои участници в интервютата изразиха позиция в подкрепа обособяването на БАН като научно-изследователски център, който се занимава интензивно с научна дейност, докато висшите училища наблягат върху образователната си функция. Преподавател в държавен университет, спадащ към категорията „образователни“ изложи следните аргументи:

*„БАН би трябвало да се занимават с ‘research’, защото те нямат студенти, което означава, че би трябвало с това да се занимават. Въпросът е, че по ред причини те не успяват или не искат да имат съществена роля в това нещо. Другият проблем е, че има най-различни на брой научни направления...например в медицината е много по-лесно да направиш някакъв принос и да публикуваш нещо или е инженерните науки предполагам, отколкото в икономиката. Така, че това е някакъв дебат, който според мен първа ще се води, но моето лично мнение е, че университетите трябва да се*

---

<sup>173</sup> Hunady, J., Písar, P., Musa, H., & Musova, Z. (2017). Innovation support and economic development at the regional level: panel data evidence from Visegrad countries. *Journal of international studies*, 10(3).

*занимават с преподаване, а пък изследванията да бъдат в друг тип научни институти, които да бъдат фокусирани върху 'research'“ – (Интервю 22, преподавател държавен университет).*

Друг аргумент против разделянето на чистата наука от образованието според преподавател в друг държавен университет и представител на различна област от познанието, а именно медицина и природни науки, е свързан с актуализацията и усъвършенстването на преподавателите. Според изложените виждания на този участник, изследователите и научните-работници могат да се занимават само с научна дейност, но преподавателите не могат да имат само образователна функция. Това кореспондира с изложеното по-рано в този раздел виждане на Norton, Sonnemann и Cherastidtham (2013), че именно научно-изследователската дейност е разграничителната линия между лекторите във висшите училища и учителите в предходните нива на образование.<sup>174</sup>

*„Един преподавател не може само с преподаване, той трябва и да се ъндейтва, както се казва. Той трябва да ходи по научни събития, да участва в такива научни форуми, за това няма как само да се преподава. Ако преподавам, трябва да преподавам например след 20 години и ако не участвам в такива научни форуми и трябва да си преподавам същото нещо, което си преподавам сега, а нещата също ще се изменят. Затова задължително трябва да се съчетават, специално за преподавател. А иначе по отношение на научната работа, да, може би има такива, които се занимават само с изследователска дейност. Смятам, че специално научната може да бъде само научна, но преподавателската, не“ – (Интервю 13, преподавател, държавен университет).*

Тази гледна точка е поддържана и от представители на хуманитарните и икономически дисциплини, при които липсва акцент върху лабораторната дейност. Например, първият участник от двойното „Интервю 28“ споделя:

---

<sup>174</sup> Norton, A., Sonnemann, J., & Cherastidtham, I. (2013). *Taking university teaching seriously* (p. 6). Melbourne, VIC: Grattan Institute.

*„Така или иначе да преподаваш без да правиш наука - според мен не е сериозно в 21-ви век. Да си просто някакъв учител там, да разказваш някакви основни неща без да си в час с най-актуалните постижения“ – (Интервю 28, участник 1, преподаватели, държавен университет).*

Споделеното дотук кореспондира с тенденциите в развитите страни във връзка с кариерния път и развитие на преподавателите са свързани с все по-повишаваща се роля на научните изследвания и публикации<sup>175</sup>. Същевременно изискванията към преподавателите са все по-големи, а висшите училища се превръщат в поле на все по-голяма конкуренция и динамика.<sup>176</sup> Davies и Bansel (2010) обясняват повишената роля на научно-изследователската дейност на преподавателите с това, че тя е лесно измерим критерий, по който тяхната стойност може да бъде оценена<sup>177</sup>. По-голямата част от участниците в интервютата, предпочитат смесения модел пред профилирането, аргументираха възгледите си с това, че именно научната работа е основният компонент от академичната професия, който я различава от учителската.

Ръководител на катедра в държавен университет потвърждава вижданията на Barker, Musselin и Teixeira (2014), че това профилиране не отменя напълно научно-изследователската дейност в университетите, които са част от категория „други“ (бизнес университети, практически-ориентирани университети и т.н.)<sup>178</sup>. Профилирането е свързано с определянето на фокуса:

*„Щом е университет, трябва да има и двете неща. Цялата работа е в това къде ще бъде фокусът. Сега последните промени в закона за висше образование, най-после въведоха поне понятиен изследователски университет и университет в смисъла на повече акцент на преподаване. Но това се разглежда повече през как да кажеш, през финансирането като инструмент за различно финансиране, от колкото нещо друго.*

---

<sup>175</sup> Barker, M. N. K., Ali, S., Musselin, C., & Teixeira, P. (2014). Policy Pressures and the Changing Organisation of University Research. In *Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation*. Springer Nature.

<sup>176</sup> Angervall, P. (2018). The academic career: A study of subjectivity, gender and movement among women university lecturers. *Gender and Education*, 30(1), 105-118.

<sup>177</sup> Davies, B., & Bansel, P. (2010). Governmentality and academic work: Shaping the hearts and minds of academic workers. *Journal of curriculum theorizing*, 26(3).

<sup>178</sup> Barker, M. N. K., Ali, S., Musselin, C., & Teixeira, P. (2014). Policy Pressures and the Changing Organisation of University Research. In *Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation*. Springer Nature.

*Има, ние се определяме сами като “бизнес университет”. Тоест, повече с практико приложна насоченост, подготвяме кадри за бизнеса. Аз си мисля, че това не е лош модел, но съм убеден, че преподаване трябва да се прави на база на научни изследвания. Дали ще са твои или чужди, при всички случаи - ти трябва да се опираш на последните постижения на науката в съответната област. Няма как да правиш само изследвания без преподавания. Тогава си научно-изследователски институт така да се каже. Ако имаш преподаване и това може да бъде само преподаване в магистърски, определени програми или пък в докторски програми. Ние практикуваме и бакалавър и магистър и доктор в една представите си пирамида. Има около 20000 студенти бакалаври, имаме около 3000-4000 души магистри и имаме годишно приемаме между 90-100 човека докторанти. Тоест, сложете 400 човека. Виждате каква е пирамидата. Тя трябва да бъде захранвана от един компетентен състав. Сега има и други трудности. Да кажем един университет, какъвто е да кажем (име на университет) - работят физико-математическите им факултети. Кои още...то са такива, които са технически, приложни. Те повече работят научни проекти и на тази база градят обучение. Ние основно, ние сме преподаватели основно. Имаме нормативи, които трябва да покриваме като преподаване и те никак не са малко като часове и отделно имаме ангажименти, с които трябва да покажем научната си пригодност“ – (Интервю 42, ръководител на катедра в държавен университет).*

#### Ключови изводи

Участниците в интервютата изразиха мнение, че профилирането на висшите училища трябва да бъде не на институционално, а на индивидуално ниво. За да бъде осъществено обаче това има няколко фактора, влияещи на академичната професия в България, които трябва да бъдат подобрени:

*А) Регулирането на академичните задачи (научна дейност, преподавателска дейност и в някои случаи административна) спрямо профила на системните действащи лица..*

*Б) Подобряване на научната инфраструктура - инвестирането в ключови научни ресурси като библиотеки, книги, електронни бази данни и др.*

*В) Мотивирането на академичния състав да се занимава с научни изследвания и да се развива академично.*

### **3.3 Системните и контекстуални фактори влияещи върху прилагането на модела по профилиране на висшите училища в изследователски и образователни – анализ на макро/системно ниво.**

Този раздел представя и дискутира данните от емпиричното изследване, свързани с държавните политики и контекстуални особености формиращи българската среда и действителност. В допълнение участниците в изследването представят своите аргументи и гледни точки относно перспективите за успешното прилагане на реформата, свързана с профилирането на висшите училища на образователни и изследователски.

#### **су3.3.1. Ниска ангажираност от страна на българската държавата**

Независимо от различните субективни възгледи, изложени по време на интервютата, преобладаваше усещането сред всички участници, че секторът на висшето образование и науката не са приоритет за българските правителства през последните три десетилетия. Преките и косвените сведения, показващи доминиращото сред участниците усещане за ниската ангажираност от страна на българската държава към проблемите и въпросите на висшето образование и науката в България са свързани основно с три неща:

1. Начинът на провеждане или не провеждането на реформи в областта на висшето образование и науката.
2. Научната инфраструктура - инвестирането в ключови научни ресурси като библиотеки, книги, електронни бази данни и др.
3. Мотивирането на академичния състав да се занимава с научни изследвания и да се развива академично.

До този извод бе достигнато на база, както директни твърдения, че висшето образование и науката не са приоритет на българските правителства, така и на косвени такива. Например, участникът от „Интервю 31“ сподели следното виждане, запитан дали според него висшето образование и науката са приоритет за българската държава:

*„Не, не (категорично). Казвам го съвсем откровенно без никакви притеснения. Нищо конкретно за правителство... за съжаление висшето образование никога не е било приоритет на държавна политика. Никога. Ако то беше приоритет, най-малкото държавата щеше да каже трябва ли му 9 юридически факултета или не, на това общество. Самият факт, че държавата не си е направила труда до този момент да сметне каква е реалната потребност на обществото от юристи и да каже „Хайде ще ги увеличим, а някъде за съжаление ще закрием или ще слеем факултети. Хем ще запазим улеснения достъп до образование близо до хората, хем все пак няма да позволим да се разрастне до такава степен, че да дискредитираме качеството“. Самият факт, че не е направено това, показва нивото на загриженост на държавата, което е доста ниско“ – (Интервю 31).*

Други участници пък хвърлиха светлина върху проблема с липсата на наличност на основни научни ресурси като книги и учебни помагала, както в хартиен, така и в електронен формат не само в университетските библиотеки, но и в националната библиотека. Също така ограниченият достъп до научни бази данни. В тази връзка например участникът в „**Интервю 34**“ сподели:

*„В нашата (библиотека) например, ние имаме книги, които не са в електронен вариант, които ги няма. Извинете, но аз снощи получих от (име на човек) слава Богу авторите са ми познати, но книгата струва просто 1200 евро. Тя не е достъпна в електронен вариант и определени статии ми бяха изпратени, но аз няма да ги разпространя. Те знаят, че аз не мога да си я купя. Тази книга няма да стигне и до българска библиотека, защото няма да я купи. Например определени книги, например корпуса последния на Кибела последният том е 250 лева, но в момента го има само в НБУ, защото е частен университет. Прекрасна е библиотеката“ – (Интервю 34) .*

Сходно бе и виждането, споделено от втория участник в „**Интервю 28**“, според който недостигът на ключови научни ресурси дори и в националната библиотека издава, както ниска степен на ангажираност и липса на воля от страна на българската държава реално да бъде развита научната дейност във висшите училища и научно-изследователски институти в България:



*„Когато аз видя народната библиотека абонирана за някои международна система за научна база данни, тогава можем да кажем, че е започнало да се прилага политика в областта на висшето образование и науката в България... Народната библиотека нека да е, не на (името на университета, към който принадлежи участникът). Една библиотека в България, за да може човек, ако е от Варна например да дойде. Една библиотека в България. За мен са много пари, за университета са не малко пари, а за държавата са смешни пари. Нали това са сигурно 100 000 евро на година. Нали сецате се за 100 000 евро е така народната библиотека да се абонира за (име на база данни), тогава може да почнем да си говорим за нещо, а не да ходя аз на частни разноски и да си търся стипендия и пред някаква по-нормална библиотека да ходя да се снимам като ненормален нали пред някакви статуи като някакъв студент (хаха)“ – (Участник 2 в Интервю 28).*

Според участника в **„Интервю 40“**, който е експерт в областта на науката и иновациите именно липсата на достъп до бази данни и наличието на научни проекти се явяват огромна пречка за развиването на научно-изследователска дейност:

*„Значи първият проблем е, че нямаме достъп до научните бази данни. Сега се опитват да пускат някакви връзки, сега пак няма. Но проблемът е, че дори и достъпът, който ни се осигурява - той е много едностранчив. Примерно, нямам достъп до две много важни в моята област АСМ и IEEE. Тия бази данни. Така че това е много сериозен проблем. Другият сериозен проблем са повечето учени. Не казвам за мене, то е свързано с научната инфраструктура, която е много остаряла – (Интервю 40).*

Нещо повече експертът от **„Интервю 40“** твърди, че в последните години се наблюдава недостиг в проектите в научната сфера в България, което звучи парадоксално предвид провеждането на реформата за профилиране на българските висши училища с цел стимулиране на научно-изследователската дейност:

*„В последните години няма проекти в научната сфера в България, което е много сериозен проблем. Липсата на пари за наука в университетите редуцира върху научната дейност и нали съответно резултатите, въвеждането на новости в програмите за обучение и т.н.“ – (Интервю 40).*

### 3.3.2 Липса на единна реална държавна политика и стратегия в сектора на висшето образование и науката.

Както може да се забележи от представените данни в настоящата глава от тази монография, участниците коментират сложни и спорни теми и въпроси. Логично погледнато вероятността участниците да демонстрират единодушие по ключови въпроси представлява изключително рядък феномен, вземайки предвид особеностите на философията на субективната онтология върху, която е построено това изследване. Все пак такъв феномен възникна в хода на изследването, тъй като всички участници, взели отношение по въпроса за управлението на висшето образование, единодушно споделиха усещането си за липсата на реална дългосрочна стратегия в сектор образование и наука (пример: интервюта: 40, 31, 43, 16). Според експерт в сферата на науката и иновациите проблемът на системата на висшето образование и науката в България не е лошата или неработеща стратегия, а липсата на реална такава. Нещо повече системните действащи лица имат усещането, че системата се управлява на „автопилот“:

*„Другият проблем който за мен е много сериозен и аз често съм заявявала, че това министерство няма визия. Това го твърдя от 1997 година, защо? Ами те оставиха науката и висшето образование на автопилот. БАН нали са оставени с някаква много ниска субсидия, която е просто смешна. Сега представете си учени в БАН взимат едва ли не с всичкия им опит и знания, заплати на средното ниво в България. Нали горе долу минималната заплата“ – (Интервю 40, експерт наука и иновации).*

Това виждане бе подкрепено и от други участници, според които съществуващите стратегии са краткосрочни. Ректор на държавен университет обяснява липсата на търпение от страна на политиците с краткосрочно мислене в рамките на мандата си:

*„Най-сериозният проблем, но тя и принципно невъзможна - аз преди повече от 12 години казах на медиите, че проблемът в този тип стратегии е, че политиците мислят в рамките на мандата си, защото нямат полза от нещо, което ще донесе плодове след 10 или 20 години. Поради, което дори и да направят стратегия тя им е сравнително безинтересна - тях ги интересува тактиката, която да е в рамките на 1-2 години. Въпреки това това е една приемлива стратегия - тя не е добра, но е приемлива*

*и въвежда този нов финансов модел като стъпка към нея. Вече има таква стратегия за развитие за развитие на висшето образование“ - (Интервю 16, ректор, държавен университет).*

Провеждането на различни реформи в системата на висшето образование в посока нейната стандартизация и адаптация към образователните системи в развитите страни е пример за осъществяване на системна промяна. Литературният обзор показва, че за да бъде осъществена промяна (организационна или системна) трябва да бъдат предприети различни последователни стъпки като според Kurt тези стъпки са осем на брой:<sup>179</sup>

1. Създаване на необходимост за осъществяване на промяната.
2. Формиране на мощна ръководна коалиция.
3. Създаване на визия.
4. Комуникиране на визията.
5. Овластяване на системните действащи лица да работят за изпълнението на визията.
6. Планиране на краткосрочни победи.
7. Консолидиране на подобренията и продължаването на процеса на промяна.
8. Институционализиране на новите подходи.

Както ще стане ясно от следващите раздели в тази глава, нито една от тези стъпки не са предприети.

### *3.3.2.1 Краткосрочна ориентация и фрагментиран подход*

Сходна гледна точка, свързана с тенденциозната краткосрочна ориентация на правителствата, е представена и от експерт по образование и конституционалист:

*„С малки изключения правителствата след 10 ноември са имали за основна своя политическа цел, тяхното оцеляване. Това е предпоставяло приоритета на краткосрочните цели. Правителства, които да залагат на дългосрочни и*

---

<sup>179</sup> Kotter, J. P. (2007). Leading change: Why transformation efforts fail. In *Museum Management and Marketing* (pp. 20-29). Routledge.

*стратегически перспективи - са били рядкост. В областта на образованието това се свежда до приемането на някакви концепции и стратегии в деня, когато бъдат обнародвани в държавен вестник, защото те съдържат лозонги, някакви общи пожелания вероятно измислени неща. Тъй като не са обвързващи, някаква енергия отива да бъдат създадени, конструирани, но след това да се търси изпълнението им и да се види контрола постфактор дали е изпълнена една стратегия от преди 5 години или не - отсъства. Което предопределя и факта, че правителствата търсят краткосрочния ефект“ - (Интервю 31, експерт).*

Резултатите от проведените интервюта красноречиво очертават усещането у системните действащи лица за липса на системен и холистичен подход при управлението на системата на висшето образование и науката. В допълнение, те смятат, че правителствата след 10-ти ноември прилагат фрагментиран подход при провеждането на всички реформи и промени в системата на образованието и науката. Научната литература също показва липсата на единна и цялостна политика за развитие на висшето образование<sup>180</sup>. Експерт в сферата на научните изследвания и иновации твърди, че управлението на системата на висшето образование и науката е фрагментирано и не се базира на стратегия:

*„Всъщност структурата при нас е някак си малко неадекватна. Значи всеки учен работи в своята си област по проблеми, които го интересуват, но нямаме някакви сериозни научни групи в университета, както примерно западните университети - които да работят систематизирано по определени научни проблеми и съответно да подготвят и докторанти в тази сфера. Така че лично за мен всичко е много фрагментирано, няма стратегия. Не съм чувала нито в (име на университет), нито в (име на университет) в нашия факултет за научно развитие. Общо взето всеки сам си гледа нещата от сектора нали“ – (Интервю 40, експерт наука и иновации).*

Липсата на дългосрочна, устойчива и ясна визия и стратегия в сектора на висшето образование и науката в България, както и не достатъчното ѝ комуникиране и съгласуване със системните действащи лица е вероятната причина за техния

---

<sup>180</sup> Зарева, И., Матов, М., & Кирова, А. (2014). Висшето образование и науката в България. *Икономически, социални и джендър измерения*. С.: АИ „Проф. Марин Дринов“. Стр. 41.

скептицизъм и отхвърляне. Организационните теории акцентират силно върху ролята на ангажираността от страна на служителите системните действащи лица за придобиване на конкурентно предимство и развитие на организациите.<sup>181</sup> За да бъде постигната такава ангажираност, както на институционално, така и на системно ниво обаче, е необходимо да бъде внесена яснота за очакваните резултати и за това какви ресурси ще бъдат необходими за постигането им<sup>182</sup>. Според Пенкова и Вълков (2015) образователните ресурси могат да бъдат организирани в три категории: финансови, материални и човешки. Именно тези три групи ресурси се считат за един от основните индикатори за качеството на образование<sup>183</sup>. Останалите индикатори, идентифицирани в тяхното изследване са свързани с качеството на процедурите, резултатите и крайния ефект. Именно тези четири индикатора, измерващи качеството на образование, дават една фундаментална основа за измерване и оценка на реформите във висшето образование. От цитатите дотук става ясна негативното отношение и възприятие от страна на системните действащи лица за провеждането не само на реформата, свързана с профилирането на висшите училища, а по начало за всякакви реформи. Теорията и практиката ясно доказват връзката между отношението на служителите към организационните промени и техния успех.<sup>184</sup> Тяхното отношение обаче до голяма степен зависи от висшия мениджмънт на организацията и неговия подход при управление и комуникация на процеса на промяна.<sup>185</sup>

### 3.3.2.2 Стратегии и реформи на хартия

Формално стратегии в областта на образованието и науката съществуват, но от споделеното в не малък брой интервюта от участници, които са с разнородно представителство и като ранг, позиция, институция, научна област и т.н., се разбира, че тези стратегии съществуват само на хартия. Според първия участник в „Интервю 28“ обяснението за това, освен липсата на реална стратегия и воля при осъществяването на реформите, водещо до изпълнението им само на хартия, е кохезионната политика на ЕС.

---

<sup>181</sup> Antony, M. R. (2018). Paradigm shift in employee engagement—A critical analysis on the drivers of employee engagement. *International Journal of Information, Business and Management*, 10(2), 32-46.

<sup>182</sup> Matthews, G. (2018). Employee engagement: what's your strategy?. *Strategic HR Review*.

<sup>183</sup> Penkova, E., & Valkov, A. (2015). The Quality of Education: an economic view. *Journal of Process Management and New Technologies*, 3(3), 26-33.

<sup>184</sup> Albrecht, S. L., Connaughton, S., Foster, K., Furlong, S., & Yeow, C. J. L. (2020). Change Engagement, Change Resources, and Change Demands: A Model for Positive Employee Orientations to Organizational Change. *Frontiers in Psychology*, 11, 531944.

<sup>185</sup> Choi, M. (2011). Employees' attitudes toward organizational change: A literature review. *Hum. Resour. Manag.* 50, 479-500. Doi: 10.1002/hrm.20434

Тази политика предоставя финансиране през оперативни програми срещу провеждане на реформи в съответните области, какъвто е случаят на системата на висшето образование и науката:

*„Правителството и да не иска, принципът на кохезионната политика за този програмен период 2014-2020-та година е пари срещу реформи. Значи много стратегически документи са изписани и приети и представени на ЕК за реформа в образованието. Включително и в иновациите и имаме две оперативни програми “конкурентно способност и иновации” и “наука и образование за интелигентен растеж”. Има стратегия национална, която е приета. Тоест и да иска, ако иска европейски пари, правителството трябва да провежда реформи - но процесът е двустранен. От една страна няма капацитет на правителствено ниво и Ви обясних за административния капацитет. Значи има политическа воля, а то трябва да има такава, защото иначе няма да има пари, ако няма реформи. Това е принцип на ЕС за кохезионната политика, за да получим допълнително пари от ЕС за финансиране на образованието и на иновациите в образованието“ – (Интервю 28, участник 1, преподаватели, държавен университет).*

Подобно виждане бе изложено и от участника в „Интервю 34“, представено в предходния раздел, според който на хартията държавата представя намерението да развива и подпомага научната дейност във висшите училища. В действителност обаче не предприема никакви стъпки и законодателни промени, за да облекчи прекаленото натоварване от преподаване онази част от академичния състав в даден университет, която се занимава сериозно с научна дейност. С други думи от споделеното дотук се създава усещането, че прилагането на реформите не се базира на стремеж към изпълнение на реални цели. Няколко експерти и представители на висшия университетски мениджмънт също изтъкнаха краткосрочното мислене и фрагментация при изготвянето на политики в сферата на образованието и науката от правителствата след 10 ноември. Интересен въпрос обаче бе повдигнат от ръководител на катедра и конституционалист **„Интервю 31“**, според който липсата на силно мнозинство на правителствата в България също оказва влияние на провежданите реформи и изготвяне на дългосрочни стратегии и визия. Парламентарното представяне е израз на волята на

народа, когато то е силно фрагментирано, трудно могат да бъдат сформирани дългосрочна визия и стратегии.<sup>186</sup>

### 3.3.3 Централизация в управлението на системата на висшето образование и науката.

С други думи системните действащи лица имат усещането за „налагане“ на визия на база доминиране и развитие от страна на развитите страни в ЕС спрямо развиващите се. С други думи от споделеното в голяма част от интервютата може става видима отказ за приемане на „чуждите“ визии за развитие вероятно и поради факта, че те са налагани чрез административен и бюрократичен подход. Резултатите от изследването сочат още, че липсва опит системните действащи лица да бъдат „убеждавани“ за потенциалните ползи и значение на въведените реформи. Това е класически пример за централизирано управление, изцяло подчинено на “top-down” подхода (отгоре-надолу). Както знаем съществуват два подхода при имплементиране на промени и реформи: “top-down” (отгоре-надолу) и “bottom up” (отдолу нагоре). При първия се акцентира върху ролята на висшия държавен или организационен мениджмънт и обикновено се свързва с централизирано вземане на решения, които в последствие биват спускани надолу по пирамидата. Наблюденията от практиката обаче показват, че прилагането на този подход при имплементирането на модели и провеждане на реформи се проваля в голям брой от случаите.<sup>187</sup> Бивш министър на образованието и науката потвърди централизирането при управлението на висшето образование:

*„Като цяло МОН отговаря за три сектора, които не са напълно равностойно. Това е за училищното образование - всичко от първи до дванайсти клас включително, в това число и професионалните училища. На второ място висшето образование, където има разбира се много по-голяма степен на автономия имат висшите училища - но пак концептуалните въпроси от гледна точка на законопроекти, процедурите за избор на ректорите. Все пак ги следим да няма никакви бели, тъй като някои от тях мислят, че*

---

<sup>186</sup> Aylott, N., & Bolin, N. (2019). A party system in flux: the Swedish parliamentary election of September 2018. *West European Politics*, 42(7), 1504-1515.

<sup>187</sup> Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*, 7-24.

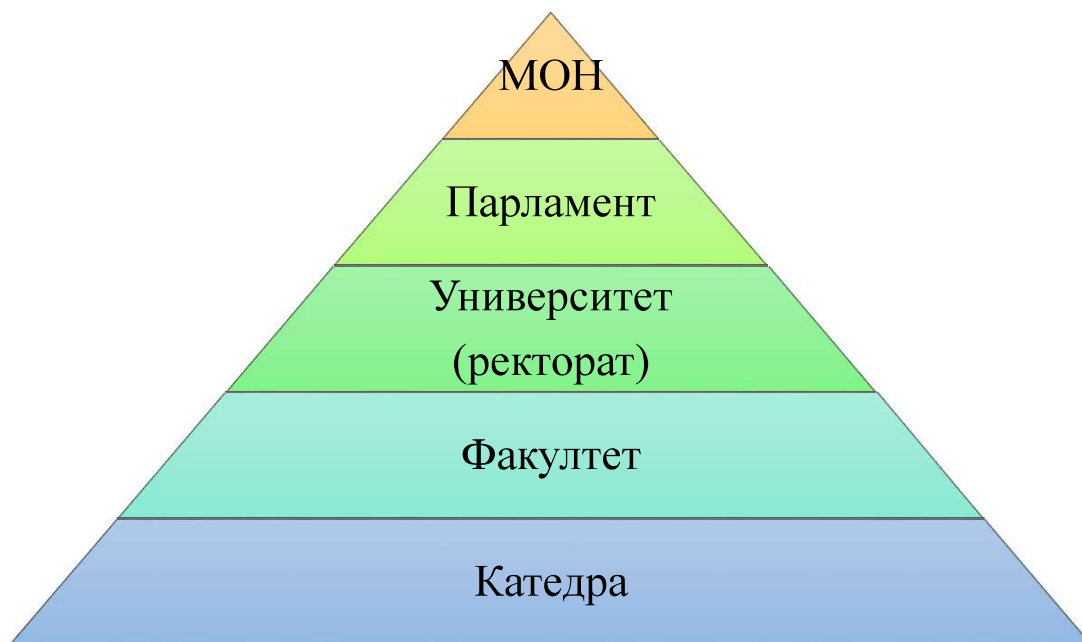
*могат да се увековечат на този пост. Бюджетите и така нататъка. И на трето място това е научните изследвания, където “Фонд Научни Изследвания”, който е фонда за национално финансиране. Министърът на образованието и науката има отношения към него, но по принцип той си е самостоятелно юридическо лице, но да речем зам. министърът е някакъв. Пак публично нещата пак идват до министъра. Най-много разбира се е въпроса за училищното образование. При нас системата е много силно централизирана.” - (Интервю 36, експерт/бивш министър на образованието и науката).*

Централизацията и **“top-down”** подходът несъмнено се възприемат като проблематични, както от страна на ръководството, така и от страна на системните действащи лица на по-ниските пирамидални нива. Онова, което е по-интересно в резултатите на това изследване е, че сред голяма част от системните действащи лица преобладава усещането, че централизацията в управлението е на над национално ниво, а именно на ниво ЕС.

На фигурата отдолу са онагледени отделните управленски нива като първите две нива „катедра“ и „факултет“ са част от средния институционален мениджмънт. Следващото ниво на „ректората“ пък представлява висшия институционален мениджмънт. Последните две нива от йерархичната пирамида са част от висшия държавен мениджмънт, като ниво „МОН“ (Министерство на Образованието и Науката) е върхът на пирамидата, въпреки че България е парламентарна република. Експерт и конституционалист аргументира поставянето на МОН над това на парламента по следния начин:

*„Ами, ако приемем, че конституцията определя министерския съвет като върховния орган, който трябва ръководи и провежда вътрешната политика на страната, а то е така по конституция. Очевидно правителството е онзи генератор на идеи, които трябва после да бъдат заложили в законодателството и, които да подсигурят, че съвременното висше образование отговаря на най-високите изисквания“ – (Интервю 31, експерт).*





**Фигура 5.** Нива на национално управление на системата на висшето образование и науката в България.

Провалът на реформите от централизиран вид основно се дължи на два фактора<sup>188</sup>:

- липса на търпение от страна на политиците;
- неразбираеми мотиви за провеждането на дадена реформа;

Резултатите от изследването категорично потвърждават изложените горе аргументи.

Както вече споменахме алтернатива на “**top-down**” подхода е този на “**bottom up**”, който е построен на коренно противоположен принцип. Критиците на този подход, при прилагането му в образователен контекст, поддържат мнението, че той е надценен от теоретичите и неговите предимства не са потвърдени в практиката<sup>189</sup>. Нещо повече

---

<sup>188</sup> Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*, 7-24.

<sup>189</sup> Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*, 7-24.

според Fullan, който се фокусира върху прилагането на системни реформи в сферата на образованието и науката, нито един от двата подхода по отделно не са ефективни в контекста на образованието и науката. Fullan поддържа мнението, че те трябва да бъдат прилагани заедно в комбинация, за да бъде успешно осъществяването на реформи и положителни промени в образователния и научния сектор.

### **3.3.4 Резистентност към генерални реформи в сектора на висшето образование и науката.**

От разгледаното дотук прави впечатление, че държавата не комуникира и аргументира провежданите от нея промени и реформи със системните действащи лица, които ще бъдат засегнати от тях. Системните действащи лица демонстрираха силно негативна или скептична реакция към въвеждането на реформата по профилиране на висшите училища. От една страна тяхната позиция не е изненадваща, тъй като това беше преобладаващата им реакция към провеждането на реформи в системата на висшето образование и науката из начало. Както ще проличи от споделеното от участниците по-долу, техният скептицизъм и противопоставяне не се дължи на нежелания от напускане на комфортната зона или страх от несигурност, каквито са основните причини за проява на резистентност.<sup>190</sup> В случая причините за резистентността към конкретната реформа са:

а) „негативният“ предходен опит с въвеждането на реформи и промени в системата на висшето образование.

б) липсата на споделена визия и дългосрочна стратегия, върху която да се подчиняват реформите.

в) недостатъчното комуникиране на стратегиите и реформите, които МОН провежда.

Някои участници дори бяха доста прями и директни в реакциите си. Например, ректор в държавен университет сподели следното виждане:

---

<sup>190</sup> Lewis, L. (2019). Organizational change. In *Origins and Traditions of Organizational Communication* (pp. 406-423). Routledge.

*„Казвам го с две думи. Образованието е консервативна система. Като чуя за реформи в образованието - настръхвам. Защото реформи, реформи - непрекъснато се правят реформи, а качеството се влошава“ – (Интервю 17, ректор, държавен университет).*

### **3.3.5 Директното прилагане на чуждестранни визия и модели, които не са подкрепени от академичното съсловие в страната.**

Налагането на привнесени отвън чуждестранни модели също бе сочене за една от главните причини, както за неуспеха на предходни реформи, така и за негативната реакция от страна на системните действащи лица. Според преподавател в държавен университет основният проблем при прилагането на чуждестранни модели не се дължи единствено на факта, че те са привнесени отвън, а главно на това, че са диаметрално противоположни като философия и устройство на системата на висшето образование и науката в България. Нещо повече според този участник тези модели биват налагани по административен път, като отново може да се забележи липсата на споделена визия:

*„Сега обаче имаше един отит за налагане на правила в хода на този болонски процес. Правила да кажем за научни трудове. Тук се сблъскаха две школи. Не може административно да се налага на научната област правило. Това правило трябва да е изработено от научната общност, защото се сблъскаха две големи школи, което и то особено от няколко страни е сблъсакът. От едната страна между точните науки, от друга страна хуманитарните, защото за да има измеримост на изследването нали, да има представителност - се използват емперичните изследвания в хуманитарните науки. Докато в точните нещата са различните видове формули, които се описват в процесите. Това от едната страна се получи сблъсак. От друга страна се получи сблъсак от налагането на визията на една част от Европа на друга част от Европа. Като начин начин на структуриране, на определение на основни неща, свързани с обекти и предмети на изследване. Това е честно казано - няма как, когато една школа е достигнала някакъв етап на развитие, другата да се отитва да наложи нейни правила, нейна визия, защото няма измеримост кое е по-доброто“ - (Интервю 11, преподавател в държавен университет).*

Коментирайки конкретно прилагането на реформата по профилиране на висшите училища по англосаксонски модел на изследователски и образователни, заместник ректор в частен университет споделя:

*„Така е в Англия, research отделно. За България, моето лично мнение е, че това е невъзможно поради липса на финансиране. Тоест, един само университет, който е за research - той няма от къде да се финансира. Защото, когато ти участваш в проект първо имаме една част, която е самофинансираща. Второто, няма категорично, че ще спечелиш даден проект. Тоест, ти това, че кандидатстваш по даден проект за изследване, това не значи, че ти ще го спечелиш...Ние не сме конкурентни на Западна Европа. Те първо могат да си позволят повече самофинансиране, когато говорим за участие в европейски проект. Освен това там има редица условия, които защитават по-големите университети и западните университети. Най-малкото с условието на заплащането на един час труд, който трябва да се съобрази с местните условия. Тоест, при една и съща извършена работа за 1 час, местният преподавател ще получи спрямо стандарта заплащане тимерно 5 евро на час, до като в Западна Европа ще получи примерно 25 или 30 евро, което е си е по директивите на ЕС. В смисъл там разпорежданията, които са. Така че и тука сме неконкурентно способни и то вече не вътрешно, а на международната сцена. “ – (Интервю 26, заместник ректори в частен университет).*

Според този участник основен проблем в прилагането на този модел е свързан с инструментите за финансиране и ниската конкурентоспособност в сравнение с университетите в Западна Европа.

### *3.3.5.1 Финансиране*

Въпросът с финансирането на научно-изследователската дейност бе от широко дискутираните теми. Това е резонно, тъй като финансовите инструменти и ресурси са от изключително значение за успеваемостта на модела по профилиране на висшите училища. Всички участници с изключение на един поддържат мнението, че наличните финансови ресурси и инструменти правят неефективно приложението на англосаксонския модел, а според някои от тях дори и невъзможно освен ако не е приложен само на хартия подобно и на други реформи. Единствен декан в държавен

университет изрази различна от доминиращата позиция като изложи гледаната точка. Той изрази несъгласие с всеобщото виждане, че държавата и правителството трябва да финансират научните проекти особено във времена на глобализация и достъп до различни грантове:

*„Значи в цял свят свят проблеми за науката не идват от държавата и не идват от така да се каже обществения сектор. Например, за фармацевцията и фармацевтичните фирми, ако те са добри колеги, могат да привличат грантове и да правят клинични изпитания и в тези условия, които имат. Тоест, това зависи от индивидуалните качества. Не можеш да кажеш: ‘държавата ни е длъжна да ни дава пари за наука’. Значи това не е сериозно, според мене. Значи, ако ти си добър изследовател, винаги и с международни консорциуми можеш да се свържеш и със световни фирми. Тука сме част от глобалния свят...Науката, ако си много добър, ти можеш да си намериш грантове, от където си искаш. В Щатите, да сте чували американското правителство да е финансирало някой научен проект извън тези, които са им стратегически? Например, големите (водещите) в ISER (International Society of Eye Research) се свързват с някой университет с кои грантове работят. Това е моделът, който работи“ – (Интервю 2, декан в държавен университет).*

От изложената горе позиция става ясно, че участникът счита за основен проблем ниската конкурентоспособност, както на институционално, така и на индивидуално ниво. Тази позиция е донякъде потвърдена и от друг декан в държавен университет, който обаче акцентира повече върху неефективната структура и дейност на висшите училища, отколкото на понижената конкурентоспособност на индивидуално ниво:

*„Държавата не може, до без край, да осигурява финансиране на неефективни структури. Друг е въпросът дали средствата, които държавата отпуска, пък ефективно се разходват от самите вузове. Ефективно и ефикасно в смисъла на специалното значение на тези термини, защото това вече зависи от организацията в самия ВУЗ“ – (Интервю 1, декан държавен университет).*

Декан в друг държавен университет пък изложи тезата, че за да се преодолее до известна степен проблемът с неефективните структури на висшите училища, би било добре държавата да създаде нов държавен университет, отговарящ на всички европейски стандарти и изисквания:

*„Също си мисля, че не би било зле държавата да създаде в тази кризисна ситуация един нов държавен университет по всички най-високи европейски правила, да се обучават няколко стотин души, да му се даде сграда, да се подбере академичен капацитет и да се покаже, че могат да се мотивират хората и с големи заплати, и с лаборатория и така нататък, да се покаже, че може и по радикален начин да се решат нещата“ – (Интервю 37, декан, държавен университет).*

Участникът в „Интервю 1“ сподели, че средствата от държавния бюджет в България, отделени за наука, като процентно съотношение са значително по-малко в сравнение с останалите страни в ЕС. Както вече беше изложено малко по-рано от този участник от една страна държавата не може непрекъснато да финансира неефективни структури, но от друга страна акцентира и върху неравенството на национално ниво поради икономическата среда формираща българския контекст, която е неразвита в сравнение със САЩ, които бяха взети за пример от участника в „Интервю 2“:

*„Що се отнася до икономическата страна, тя има два аспекта. Икономическата страна дава възможност за финансиране на висшето образование, както казах. Средствата за висшето образование са едни, които държавата може да заделени в бюджета от няколко години. Разбира се, желателно е повече, особено, ако го сравним с други европейски държави, ще видим, че при нас средствата са сравнително малко в сравнение с това, което другите държави отделят като бюджет за наука. А това финансиране се обезпечава чрез нормална икономическа среда, за да имаме средства в бюджета и да отделяме повече за наука“ – (Интервю 1, декан държавен университет).*

### *3.3.5.2 Липса на вътрешна конкуренция*

Както пролича в микро/мезо анализа, представен в предходния раздел, липсва мотивация за извършване на научно-изследователска дейност сред академичната общност в България. Според ректор на държавен университет основната причина за това е отлагането с 10 години на вътрешната конкуренция между висшите училища в България. Липсата на реална конкуренция се изразява в невъзможност от страна на самите висши училища да предложат по-атрактивни условия на работа и

възнаграждение на по-изявените изследователи. Това се дължи на държавната политика по финансирането им, чиито роля и ефект ще бъдат подробно изложени и анализирани по-надолу в този раздел.

*„Винаги съм казвал, че най-лесен начин да се регулират нещата - така че да са справедливи, а това означава да стимулират най-добрите, е чрез въвеждане внимателно на конкуренция. Например, за качеството на научните изследвания в образованието между университетите. Когато говорех това преди 10 години, никой не го приемаше. Ректорите казваха: “Как е възможно държавата да е майка на едни, а на други мащеха като въведе конкуренция, при която ние да се конкурираме по между си, да спорим по между си?!? Всички трябва да сме по равно стимулирани. Видях се след 10 години, че този модел доведе до това, че големите и университети, които са с високо качество са в много тежко състояние - а по-малките, които си мислеха, че ще спечелят от това, са в още по-тежко положение. Ние имаме вече такива примери за университети, които търсят помощ от държавата, защото иначе ще са в несъстоятелност. Така че това отлагане на конкуренцията с 10 години доведе до това, че системата не се движеше напред – (Интервю 16, ректор, държавен университет).*

Изложената теза декан на друг държавен университет обаче критериите, поставени от държавата са непостижими за по-малките университети или за университетите, които не обучават в природонаучните дисциплини. В тази категория попадат и частните университети:

*„Защото се поставят критерии, различни критерии по отношение на научно-изследователската дейност. Тоест става въпрос за съотношение между брой преподавателя, работещи в университета и публикации с импакт фактор и както Ви казах има специалности, които в глобален план са облагодетелствани и такива, които не са. Съответно има университети, които са по-големи като например Софийският университет, които имат такива специалности. По-малките университети нямат този капацитет и няма как да го имат, защото например Софийският университет се развива вече 150 години в България“ – (Интервю 19, декан, държавен университет).*

### 3.3.5.3 Игнориране на българските контекстуални особености при прилагането на чуждестранни модели.

Основният извод, който може да се извади от проведените интервюта е, че мнозинството от участниците в тях независимо от тяхната системна принадлежност и роля (преподаватели, експерти и ръководители) поддържат мнението, че приложението на реформата по профилиране на висшите училища, е възможно само на хартия и са скептични относно неговия ефект. Това виждане е аргументирано с неравенствата между образователните системи и институции в развитите и развиващите се страни породени от различните икономически и социокултурни особености характеризиращи средата, в която оперират. Тези открития противоречат на резултатите от проучванията на 400 европейски университета проведени от Seeber, Cattaneo, Huisman и Paleari (2016), според които университетите висшите учебни заведения, включени в глобален контекст, възприемат интернационализацията основно като инструмент за престиж. Нещо повече националният контекст няма чак толкова съществено влияние върху успеха и работата на висшите учебни заведения, тъй като данните от това проучване показват, че количеството ресурси е по-малко важно от конкуренцията за тези ресурси.<sup>191</sup>

Освен с икономическите различия на националния контекст, двама от участниците (интервю 43 и 11) посочиха липсата на традиции и народопсихологията като играещи съществена роля в невъзможността за прилагане на различни модели и реформи в системата на висшето образование. Анализирайки по-задълбочено резултатите от изследването и опирайки се, както на първичните, така и на вторичните източници можем да забележим, че липсата на ефективна и дългосрочна стратегия и ясна визия за развитие вероятно играят по-съществена роля от количеството ресурси.

Участникът в „Интервю 43“ изложи историческите и културни контекстуални предпоставки формиращи средата в България, които имат пряко отношение за провалите и неефективното прилагане на привнесените отвън модели:

---

<sup>191</sup> Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J., & Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher education*, 72(5), 685-702.



*„Ако българските университети не са субсидирани от държавата, те ще фалират веднага. Те са абсолютно нежизнеспособни. В България, българската система на висше образование е копие на руската, която е пък копие на германската (класическата от 19-ти век университет) в ония универсален смисъл на думата. Поради, която причина всъщност България примерно няма традициите на изследователски университет да речем, както е в англосаксонския свят. Тоест, университетът да бъде някакво изследователско звено, където да се прави висока наука и т.н. и да се издържа по някакъв начин от продуктите на изследователската дейност. В България, това нещо е почти изключено. Тоест, ако няма връзка с държавата, те просто ще фалират. Трябва да бъдат затворени“ – (Интервю 43, експерт по образование и историческа социология).*

Казаното от участника в „Интервю 43“ потвърждава твърдението на Rosenbaum, More и Steane (2018), че успехът при осъществяване на организационна промяна до голяма степен зависи от национално-културния контекст, в който тя се прилага.<sup>192</sup> Наблюденията на Ims и Zsolnai (2014) също установяват, че модели работещи в едни страни, не работят в други,<sup>193</sup> като основно паралелът, който те правят е между развитите и развиващите се страни. Според тях тези две категории се характеризират с коренно противоположен контекст в исторически, икономически, политически, социален и културен план. В допълнение, участникът в „Интервю 11“ насочва вниманието върху ролята на народопсихологията на българите и нуждата да бъдат взети под внимание условията, формиращи даде контекст при имплементирането на модели:

*„Когато правих изследванията си, тръгнах от дълбоко; от теорията; от народопсихологията и от много други аспекти на дейностите, които се извършват. Когато тръгнах да гледам нещата вече по-общо нали, оказа се, че много от моделите са неприложими на българска почва. Тоест, заради народопсихологията най-вече и сега няма да цитирам Марко Семов и други големи български учени и Панталей Зарев, които са изследвали народопсихологията на българина като цяло. Автоматичното пренасяне*

---

<sup>192</sup> Rosenbaum, D., More, E., & Steane, P. (2018). Planned organisational change management: Forward to the past? An exploratory literature review. *Journal of Organizational Change Management*.

<sup>193</sup> Ims, K. J., & Zsolnai, L. (2014). Ethics of social innovation. *Society and Business Review*.

на модели в България - не проработва. Трябва да са направени моделите в България в голямата си степен. Дори част от европейското право, не може да работи на територията на страната, защото трябва да бъде пригодно за условията“ - (Интервю 11, преподавател в държавен университет).

На практика, игнорирането на контекста обяснява и защо голяма част от принесените модели са въведени основно на хартия чрез административни наредби:

„Значи, този процес на адаптиране, е подчинен на едно така общо правило, че българската образователна система е консервативна. Тя не приема промените. Сега ние на хартия приехме болонския процес. Трябваше да въведем на хартия, на хартия 3, 2, 3 беше там системата. Три години беше за бакалвър, 2 години за магистър, 3 година за доктор и трябваше да въведем този стандарт у нас. Нищо такова не стана. Значи сега бакалврите в България са на 4 години. Магистрите са на 3 години в повечето случаи. Е докторите са на 3, ама някъде са и на 4 години. Нали това, че на хартия приехме някакви промени, те на практика не станаха в ония обем да кажем “Да, ние абсолютно се движим по болонския процес” даже и по този количествен измерител - времето на обучение. На хартия сме приели, гласуваме, ръкопляскаме - в закона за висшето образование обаче вече не е така. Виждаш, че за бакалвър, трябва да учиш 4 години. Бакалврите се делеха на две. Един бил професионален бакалвър 3 години. Е какъв е този професионалист, който ще учи с една година по-малко от обикновения бакалвър? Обикновеният бакалвър е 4 години. Що за професионалист е той, щом след като е по-малко обучен от другия и изобщо така лекичко сме побългарили болонския процес, което повече доказва тезата за консервативизъм на висшеобразователната система и изобщо висшето образование. Значи, ние си караме така както си знаем. Така по документи организационни възприемаме всякакви процеси, каквито идват отвън. На практика обаче не е много така“ – (Интервю 4, декан, държавен университет).

Както се разбира от споделеното от участника от „Интервю 4“ причината за въвеждане на реформи само на хартия е в консервативния характер на системата на висшето образование в България. Тази гледна точка е споделена и от ректор в държавен университет, според който обаче образователната система е консервативна по принцип, а не само в случая на България:

*„Образованието е една консервативна система ,типнеш ли нещо –веднага всичко се разклаца. Трябва да има винаги „противогаз”, както здравеопазването, там не може революционно да се действа – Интервю 38, ректор, държавен университет“.*

Исторически погледнато действително висшето образование и институции са консервативни по природа и устройство<sup>194</sup>. Това до голяма степен бе променено след края на Втората Световна Война, при започването на процеса по нео-либерализация на университетите в Западния блок (в развитите страни). Същевременно обаче ако вземем Европейския съюз за пример, развиващите се страни в него като страните от Източния блок все още поддържат високо ниво на консерватизъм.<sup>195</sup> Въвеждането на западни модели би могло да се разгледа като опит за трансформация на системата на висшето образование, но резултатите на това изследвания до голяма степен сочат, че тя е неуспешна или само привидна. Опитите за либерализация на системата на висшето образование и науката до голяма степен бива асоциирана от някои системни действащи лица като влошаваща качеството на образователния продукт. Например, експерт по история и образование вижда като най-голям проблем, че въвежданите реформите работят в посока комерсиализирането на образователната система:

*„Най-големите проблеми са нейното силно комерсиализиране. Днес ние говорим за образованието като продажба на колбаси. Все пак образованието е основният консервативен елемент във функционирането на една държава. Това е като в армията „можеш да промениш малко, но не изцяло”. Още по-губителното е, че се имитират модели привнесени ...след като ние имаме традиции в образованието (не във всичко имаме традиции) и това е далечният завет на делото на Кирил и Методий „респект към книгата”, ”респект към просветата”, „респект към науката”- (Интервю 20, експерт).*

#### Ключови изводи

Резултатите на това изследване показват, че реформата по профилиране на висшите училища подобно на други предходни реформи се ползва с нисък кредит

<sup>194</sup> Cameron, K. (1983). Strategic responses to conditions of decline: Higher education and the private sector. *The Journal of Higher Education*, 54(4), 359-380.

<sup>195</sup> Arkady, U., & Tatiana, U. (2017). Education and globalistics. *Future human image*, 7, 136-153.

на доверие сред системните действащи лица в сектора на висшето образование и науката. Това се дължи на няколко основни причини:

*а) Българската държава не провежда собствена дългосрочна политика в посока бъдещото развитие на висшето образование и науката. Липсва системна, координирана дългосрочна визия, стратегия и политика.*

*б) Директното приложение на чуждестранни модели без считане на контекстуалните специфики.*

*в) Централизиран стил на управление на системата на висшето образование без достатъчна комуникация на идеите и промените, в резултат на което се наблюдава ниска ангажираност от страна на системните действащи лица към системните реформи.*

## **Глава четвърта: Концептуален модел и насоки за бъдещо изследване**

### **4.1 Концептуална рамка илюстрираща факторите влияещи на неуспеха на провежданите реформи в сектора на висшето образование и науката.**

Фигурата отдолу илюстрира факторите влияещи на неуспеха на провежданите реформи в системата на висшето образование и науката в България, подредени в причинно-следствена последователност. Тази рамка представлява универсален модел, който дава отговор на въпроса „*Какво предопределя неуспеха на реформите в системата на образованието и науката?*“. Както бе видно от предходните раздели съществуват разнообразни причини. Тази концептуална рамка групира тези причини спрямо тяхната причинно-следствена връзка. Както може да бъде забелязано от фигурата отдолу **първопричината за неуспеха при управлението и реформирането на системата на висшето образование е липсата на национална визия за развитието му, очертана в ясно формулирана дългосрочна и реална стратегия, подкрепена от**

**съответните политики.** Според Андреева и Димитрова (2021) законодателното развитие на висшето образование в България следва тенденциите на европейското и международно ниво, повлияни от процесите на глобализация и дигитализация.<sup>196</sup> В действителност, Европейският съюз не оказва пряка намеса върху националните политики за развитие на висшето образование, тъй като играе главно роля на координатор. С други думи принадлежността към ЕС не може да бъде считана като причина за липса на национална визия в сферата на висшето образование.

Както бе дискутирано в предходните раздели от тази глава, причината за това е в краткосрочността в мисленето и действията на повечето правителства след 10-ти ноември 1989г., чиито основен стремеж за бързи резултати и провеждане на голям обем от реформи с цел осребряването им посредством кохезионната политика на Европейския съюз „*пари срещу реформи*“. В резултат на което, процесът на използване на реформите и промените като средство за постигане на стратегически цели бива изместен от стремежа към реформи като самоцел. Така логично стигаме до второстепенната причина, която произлиза от липсата на визия и стратегия, ориентирани към постигане на действителни резултати. Това е директното привнасяне и опит за прилагане на чуждестранни работещи модели без да бъдат отчетени мажорните контекстуални различия между страните майки родили тези модели и българската действителност. Под контекстуални различия се има предвид разнородни аспекти като икономическа среда и развитие, социокултурни, народо-психологически и исторически фактори. Директното заимстване на чуждестранни модели може да се обясни, както на липсата на собствена национална визия, така и на търсенето на по-лесен и кратък път за отчитане на резултати в рамките на мандата на съответните правителства. Нещо повече изготвянето на национална визия и стратегия за дългосрочното развитие на висшето образование и науката и прилагането ѝ в действие изисква:

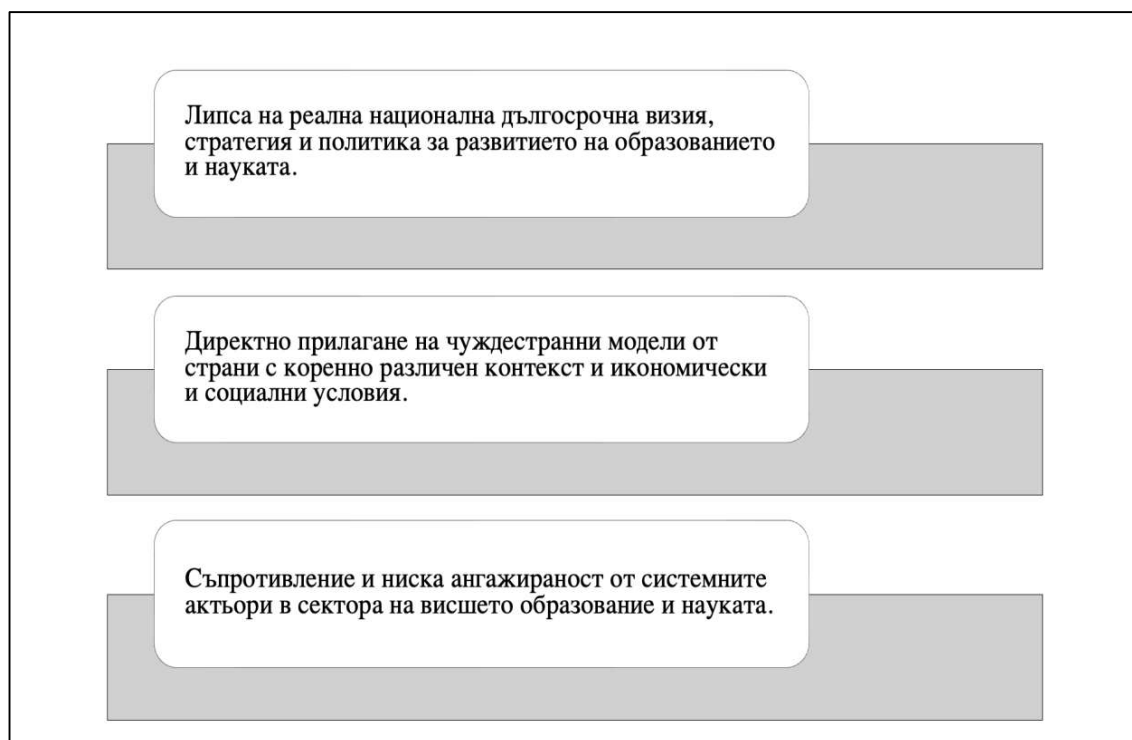
- Лидерство (политическа воля)
- Солиден административен и експертен ресурс

---

<sup>196</sup> Андреева, А., & Димитрова, Д. (2021). Актуални тенденции в законодателната уредба на висшето образование в България. *Стратегии на образователната и научната политика, София: Аз-Буки, Год, 29(2021), 1. стр. 15.*

- Широк диалог и ангажиране на системните действащи лица към постигането на поставените стратегически цели
- Обвързването на стратегията за развитието на висшето образование и науката със стратегията за икономическо и социално развитие, тъй като системата на висшето образование и науката изпълнява конкретни икономически и социални цели и функция.<sup>197</sup>

Последно, но не на последно място се явява следствието на първостепенните и второстепенните причини, а именно съпротивлението и липсата на ангажираност от страна на системните действащи лица, които са основно засегнати от проведените реформи. От организационните теории знаем, че ангажираността на служителите (системните действащи лица) към целите на организацията или системата, е от жизнено значение за представянето им.<sup>198</sup>



<sup>197</sup> Hensley, B., Galilee-Belfer, M., & Lee, J. J. (2013). What is the greater good? The discourse on public and private roles of higher education in the new economy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(5), 553-567.

<sup>198</sup> Antony, M. R. (2018). Paradigm shift in employee engagement—A critical analysis on the drivers of employee engagement. *International Journal of Information, Business and Management*, 10(2), 32-46.

**Фигура 6.** Концептуална рамка онагледяваща закономерностите за неуспеха на повечето реформи в сектора на висшето образование и науката.

## **4.2 Концептуален модел предлагащ алтернативен подход при прилагането на реформата по профилиране на висшите училища.**

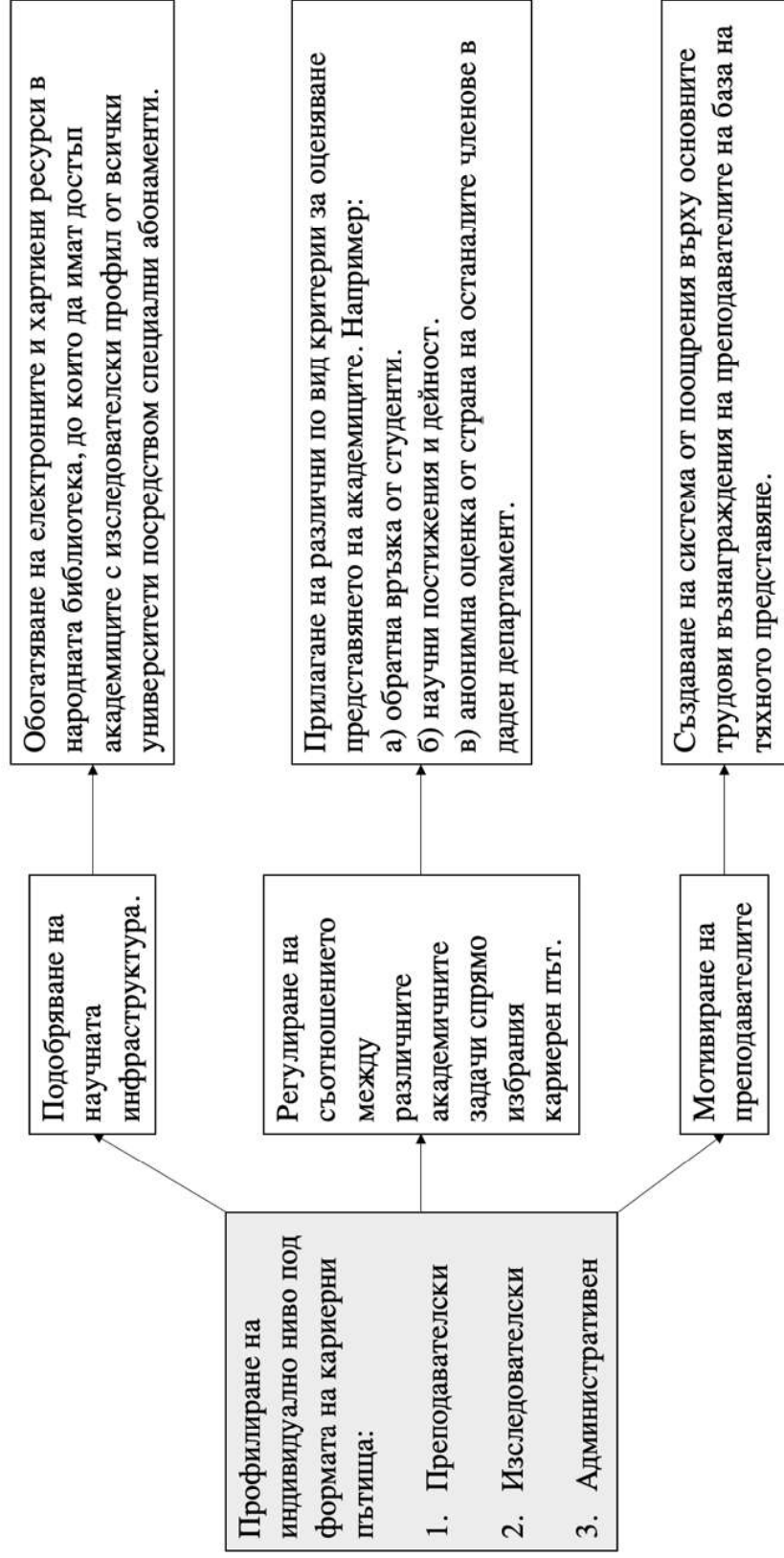
Както бе дискутирано въвеждането на реформи във висшето образование трябва, както да бъде подчинено на реална и дългосрочна визия и стратегия, така и да бъде съобразено с българския контекст и условия. Поради тази причина тази монография предлага алтернативен и реалистичен вариант на провеждане на реформата спрямо ситуационната обстановка. Както бе видно от резултатите на това проучване, липсват системни и институционални условия за реалното профилиране на висшите училища в изследователски или образователни. За сметка на това съществуват условия и възможности за осъществяване на такова профилиране на индивидуално ниво, което би довело до реални промени и оптимизация в работата на академичното съсловие. Въпреки че при предложения в тази монография модел промените са насочени на индивидуално ниво, те неминуемо ще имат и косвен ефект върху институциите (висшите училища).

Профилирането на академиците на индивидуално ниво изисква законодателни и организационни промени в посока създаване на три различни пътища за развитие в академичната кариера, които съществуват в развитите страни, а именно: преподавателски, изследователски и административен. Това означава, че онези, които избират например изследователски път ще бъдат натоварени със значително повече научно-изследователски задачи и по-малко преподавателски или административни. Тъй като към настоящия момент според резултатите от това изследване в България липсват условия за извършване на голям обем научни-дейност, то местата във всяко висше училище за академици с изследователски профил ще бъдат ограничени и по-малък брой за сметка на тези с преподавателски профил. Това ще даде възможност за по-качествен подбор на изследователски кадри. За да бъде ефективно осъществено профилирането на индивидуално ниво са нужни следните стъпки:

- Подобряване на научната инфраструктура** - Според данните от интервютата българските висши училища изпитват затруднения да подобрят и поддържат богати библиотеки в хартиен и електронен формат. Поради тази причина, алтернативно държавата трябва значително да обнови и обогати националната библиотека като осигури електронен и физически достъп до тези ресурси на онази част от академичната общност, която е с изследователски профил посредством специални абонаменти. От своя страна за висшите училища ще бъде финансово по-достъпно да подsigурява тези абонаменти на онази част академичния си състав с изследователски профил. Важно уточнение, че тази мярка не отменя притежаването на университетски библиотеки и съответните ресурси. Тя се прилага с цел допълнително набавяне на специализирана, актуална или непосилна като финансов разход (за даден институт) научна литература.
- Регулиране на съотношението между академичните задачи спрямо академичния профил на преподавателите** - Тук се акцентира не само в преразпределението на задачите спрямо академичния профил и кариерен път, а и върху методите за оценяване представянето на преподавателите. В случая е взет пример от англосаксонския модел, при който оценката на даден преподавател се състои от три компонента: обратна връзка от студенти, научна дейност и публикации и обратна връзка от колегите в съответния департамент. Всеки преподавател се нуждае да събере 2 от изброените по-горе общо 3-те критерия, което на практика ще направи реално профилирането на преподавателите. Онази част от академичния състав, която се занимава само с преподаване, ще може да набави точките за своята атестация от другите два компонента и обратно. Атестацията на преподавателите е важно условие за тяхното представяне и мотивация.
- Мотивиране на преподавателите** – Реформата по профилиране и атестиране на преподавателите ще се превърне в неефективна и безрезултатна, ако не се обвърже със система за материални и нематериални поощрения и стимули, изготвени спрямо представянето



*на преподавателите. Данните от изследването показват, че към настоящия момент мотивацията на преподавателите, които се занимават с наука, е или лична или свързана с престиж и кариерно развитие, което обаче не е осезаемо от гледна точка на основното трудово възнаграждение. Процентите и размерът на поощренията пък ще бъде определян от самите висши училища, което ще даде възможност за по-голямо текучество на академичен персонал. С други думи ще има реален смисъл водещите изследователи сред преподавателите да сменят местоработата си поради по-добри условия.*



**Фигура 7.** Концептуален модел представляващ алтернатива на съществуващата реформа по профилиране на висшите училища.

## Заклучение

Дизайнът на това изследване се основава, както на изчерпателния преглед на релевантни академични разработки и изследвания, така и на методологичния избор, който свързва поставените в монографията изследователски въпроси с доказателствата от събраните данни. Представеното изследване разширява съществуващото познание по организационна промяна и реформирането на висше образователните системи, като изследва казуса по профилиране на висшите училища в българския контекст. На лице са достатъчно академични проучвания, които изследват ефекта от прилагането на този модел на профилиране в развитите страни, но липсват солидни данни за развиващите се страни и по-специално за източно европейските страни. Оригиналността на това проучване е, както в неговия микро-към-макро-към-микро подход, така и в отчитането на контекстуалните специфики на страната, където тази реформа е приложена.

Нещо повече това изследване представя системен поглед върху факторите, определящи успеха на реформата по профилиране, както и на ефекта, който тя би имала върху академичното съсловие и висшите училища благодарение на многостепенния анализ. Преобладаващите обяснителни организационни разработки, които изследват социалните феномени, са базирани основно на обяснения от по-ниско ниво.<sup>199</sup> Множество учени като Fodor (1997), Goldstein (1956), Simon (1962) и Stinchcombe (1991) смятат, че обясненията, получени на „ниски нива“ са твърде хетерогенни и сложни, за да бъдат теоретизирани<sup>200201202203</sup>. Настоящото изследване се базира на „по-високи нива“ на обяснение, което му позволява да изпълни поставените задачи:

---

<sup>199</sup> Jepperson, R., & Meyer, J. W. (2011). Multiple levels of analysis and the limitations of methodological individualisms. *Sociological Theory*, 29(1), 54-73.

<sup>200</sup> Fodor, J. (1997). Special sciences: Still autonomous after all these years. *Philosophical perspectives*, 11, 149-163.

<sup>201</sup> Goldstein, L. J. (1956). The inadequacy of the principle of methodological individualism. *The journal of philosophy*, 53(25), 801-813.

<sup>202</sup> Simon, H. A. (1962). New Developments in the Theory of the Firm. *The American economic review*, 52(2), 1-15.

<sup>203</sup> Stinchcombe, A. L. (1991). The conditions of fruitfulness of theorizing about mechanisms in social science. *Philosophy of the social sciences*, 21(3), 367-388.

- *Да идентифицира как профилирането на висшите училища се отразява върху академичната общност и университетите*
- *Да разпознае системните и контекстуални пречки за успешното приложение на модела по профилиране.*
- *Да анализира дали и доколко този модел може да бъде реално приложен в българския контекст в сегашния му етап на развитие.*
- *Да предложи препоръки за алтернативен начин на прилагане на този модел спрямо сегашното състояние и устройство на системата на висшето образование и науката в България.*

Системата на висшето образование и науката в България беше избрана за казус на това изследване поради няколко причини:

- а. Изследователят разполага с достъп до данни.
- б. Контекстът на източно европейските страни (бившите страни, принадлежащи към Източния блок по време на Студената война) остава не достатъчно проучван и изследван<sup>204</sup>.
- в. От три десетилетия тече огромна трансформация в източно европейските страни по отношение на техните, икономики, политическо и държавно устройство, образователна система и т.н. в посока стандартизацията им със западно европейските страни<sup>205</sup>.

В действителност България все още се намира в преходен период по отношение на реформирането на висше образователната си система. Резултатите от това проучване показват ясно, че висше образователната система е буквално заклещена между старото си устройство и дизайн и новите тенденции и натиск за прилагане на реформи и модели, в които България няма традиции. На практика, голяма част от въведените до тук реформи са считани от системните действащи лица за неуспешни или фиктивни (съществуващи само на хартия). Най-общо това може да се обясни с фрагментирания подход при реформирането и управлението на системата на висшето образование и

---

<sup>204</sup> Ims, K. J., & Zsolnai, L. (2014). Ethics of social innovation. *Society and Business Review*.

<sup>205</sup> Slantcheva-Durst, S. (2010). Ups and downs across Central and Eastern Europe. *International Higher Education*, (61).

науката. От споделеното от системните действащи лица става ясно, че от една страна липсва национална визия и стратегия за развитието на висшето образование и науката. От друга страна пък се наблюдава директното приложение на чуждестранни модели, които произхождат от страни с коренно различен икономически, политически и социален контекст.

Най-интересното откритие, което бе направено след анализа на събраните данни, е че **подходите при осъществяване на промените и реформите, които се прилагат в системата на висшето образование и науката в България не се подчиняват на никакви правила, което на практика обяснява, както техния неуспех, така и високата степен на резистентност сред системните действащи лица.** На лице е фрагментиран подход и пренебрегване на контекстуалните особености на българската среда, което на практика блокира модернизацията на системата, която е необходима за нейното оцеляване в продължаващата несигурност и глобални предизвикателства. Предизвикателствата, свързани с реформирането и стандартизацията на висше образователните системи, са валидни за много страни по света, тъй като от университетите сега се изисква да приложат фундаментални промени в своите организационни модели.<sup>206</sup>

Това изследване идентифицира, че въведената реформа по профилиране на висшите училища реално не предлага практически ползи за академичното съсловие и за академичната професия в частност. В действителност профилирането на институционално ниво, при което едни висши училища получават статут на „изследователски“, а останалите на „образователни“, по никакъв начин не се отразява на работните характеристики на академичните длъжности в тях. С други думи всички преподаватели, независимо към коя категория университет попадат, са еднакво натоварени с преподавателска дейност. Същевременно, именно научната дейност има най-голяма тежест при атестацията и кариерното развитие на академичното съсловие. Сред самите университетски преподаватели се наблюдава ниска мотивация за

---

<sup>206</sup> Stage, A. K., & Aagaard, K. (2019). Danish universities under transformation: Developments in staff categories as indicator of organizational change. *Higher Education*, 78(4), 629-652.

извършване на научна дейност поради факта, че те нямат преки или косвени ползи от извършване на тази дейност.

Това е така поради основно две причини. На първо място, липсата на система от стимули и поощрения за академичния състав. На второ място липсата на специфични критерии за атестация. На трето място липсата на вътрешна конкуренция между висшите училища, което би позволило на академичното съсловие да получава по-атрактивни трудови договори от конкурентни институти. В тази монография бе направена препоръка за профилиране на академичния състав на индивидуално ниво и осигуряване от страна на държавата на три пътя за кариерно развитие на преподавателите – изследователски, преподавателски и административен. Тъй като в България все още липсват достатъчно благоприятни условия и среда за развиване на научно-изследователска дейност, процентът от академичния състав, който ще получи „изследователски“ профил, ще бъде оскъден, но за сметка на това качествен като по този начин държавата подпомогне изследователи и учени от световна величина. Преподавателите, спадащи към другите два профила, не са освободени от научно-изследователска дейност, но нейният дял от общите им задължения ще бъде значително по-малък.

Практическото значение на това изследване се състои в това, че то предлага важни прозрения и изводи за висшите училища, реформаторите, представителите на законодателната и изпълнителната власт относно факторите, определящи успеха или провала при реформирането на висшето образование чрез прилагане на чуждестранни модели. Въпреки че тази монография разглежда конкретно реформата по профилиране на висшите училища, резултатите от изследването категорично сочат, че този подход е валиден при провеждането и на предходни реформи в сектора на висшето образование. Най-общо приносите към практиката са в концептуалната рамка, очертаваща закономерния провал или неуспех на реформите в системата на висшето образование и науката в България. Също така и в концептуалния модел представящ алтернативен подход за провеждане на реформата по профилиране на висшите училища. Основният извод, до който бе достигнат в тази монография, че за да бъде успешна тази реформа, трябва да бъде създадена визия и дългосрочна стратегия, които да са в пълен синхрон с дългосрочните стратегии за икономическо развитие на страната. На този етап от

анализа на резултатите става ясно, че такова профилиране би имало реален смисъл и полза за академичното съсловие и институции, ако то се осъществява на индивидуално ниво.

## **5.1 Ограничения в изследването**

### **5.1.1. Ограничения, свързани с пристрастността на автора при качествените проучвания.**

Всяка академична разработка неминуемо е съпътствана от известен брой ограничения дори и тези с най-високо качество. Ограниченията на това изследване ще бъдат дискутирани в този раздел. Първото ограничение е свързано с качествения метод, използван в това изследване. Качествените методи често са обект на критика от страна на теоретиците заради високата степен на пристрастност в резултат от участието на изследователя. Това е особено валидно в случаите, в които качествено проучване използва полу-структурирани интервюта, тъй като разговорът може да бъде насочен в една или друга посока. За да бъде минимизирана пристрастността от страна на автора на това изследване, бяха предприети следните стъпки:

1. Участниците в интервюта бяха представители на различни категории в рамките на системата на висшето образование (експерти/политици, преподаватели, висш и среден университетски мениджмънт).
2. Техният произход по отношение на научното направление, към което принадлежат, е разнообразен. В изследването взеха участие представители на хуманитарните науки, изкуствата, социалните науки, икономическите науки, правните науки, приложните науки, природните науки, инженерните науки, медицинските науки и ИТ. Голям набор от въпроси бяха задавани на всички участници, като изследователят ги молеше за пояснение и детайлно обяснение на дадените отговори.

### **5.1.2 Ограничения, свързани с контекста.**

Ограничението на това изследване е, че то разглежда конкретно проблемите на българската система на висше образование, което прави резултатите и изводите на това

изследване трудни за генерализиране за по-широкото представителство на развиващите се страни. Независимо от това, целта на това изследване никога не била да бъде постигната висока степен на генерализация. Неговата основна цел е да постигне дълбочина в разбирането на същността на пречките и проблемите в подхода по въвеждане на реформи в сектора на висшето образование. Все пак сравняването на получените резултати с написаното в академичната литература, позволява известна степен на генерализация на резултатите от това изследване<sup>207</sup>.

## 5.5 Насоки за бъдещо изследване

Както бе споменато многократно, това изследване се базира на данни от единичен случай, въпреки че в този случай единичният случай е цялата висше образователна система в България. Затова би било от полза провеждането на бъдещо изследване, което да направи паралел между системата на висшето образование в България със системата на висшето образование на друга източно европейска държава, която също е въвела модела по профилиране на висшите училища. На следващо място би било добре в бъдещо разширено изследване да се включат и студенти, тъй като те са основните потребители на образователния продукт на висшите училища. Настоящото изследване поставя солидни основи за бъдещи изследвания, които са не просто от теоретично, но и от обществено значение. **Данните, свързани с неуспеха при осъществяването на промени и реформи, свързани с визията, стратегиите, комуникацията и контекстуалните особености биха могли да бъдат валидни извън рамките на контекста на висшето образование (например в публични или частни организации).** Така че изследвания в тази посока също са насърчавани.

## Библиография

---

<sup>207</sup> Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in management research*. Sage.



1. Андреева, А., & Димитрова, Д. (2021). Актуални тенденции в законодателната уредба на висшето образование в България. *Стратегии на образователната и научната политика, София: Аз-Буки, Год, 29(2021), 1.*
2. ВУЦОВА, А., & МИТОВ, Е. (2016). ВЪЗМОЖНИ МЕРКИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ ФИНАНСИРАНЕТО НА НАУКАТА. *ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY, 14.*
3. Зарева, И., Матев, М., & Кирова, А. (2014). Висшето образование и науката в България. *Икономически, социални и джандър измерения. С.: АИ „Проф. Марин Дринов.*
1. Albrecht, S. L., Connaughton, S., Foster, K., Furlong, S., & Yeow, C. J. L. (2020). Change Engagement, Change Resources, and Change Demands: A Model for Positive Employee Orientations to Organizational Change. *Frontiers in Psychology, 11,* 531944.
2. Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management, 10(1), 3-25.*
3. Altbach, P. G. (2008). The complex roles of universities in the period of globalization.
4. Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2010). Tracking a global academic revolution. *Change: The Magazine of Higher Learning, 42(2), 30-39.*
5. Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.* Brill.
6. Angervall, P. (2018). The academic career: A study of subjectivity, gender and movement among women university lecturers. *Gender and Education, 30(1), 105-118.*
7. Antony, M. R. (2018). Paradigm shift in employee engagement—A critical analysis on the drivers of employee engagement. *International Journal of Information, Business and Management, 10(2), 32-46.*
8. Arkady, U., & Tatiana, U. (2017). Education and globalistics. *Future human image, 7,* 136-153.
9. Austin, I., & Jones, G. A. (2015). *Governance of higher education: Global perspectives, theories, and practices.* Routledge.
10. Aylott, N., & Bolin, N. (2019). A party system in flux: the Swedish parliamentary election of September 2018. *West European Politics, 42(7), 1504-1515.*
11. Baker, S. E., & Edwards, R. (2012). How many qualitative interviews is enough.

12. Barker, M. N. K., Ali, S., Musselin, C., & Teixeira, P. (2014). Policy Pressures and the Changing Organisation of University Research. In *Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation*. Springer Nature.
13. Barriball K. L. & While A. (1994) Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328-335. DOI:10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x ctp.330.
14. Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
15. Becker, S., Bryman, A., & Ferguson, H. (Eds.). (2012). *Understanding research for social policy and social work: themes, methods and approaches*. policy press.
16. Bell, E., & Bryman, A. (2007). The ethics of management research: an exploratory content analysis. *British journal of management*, 18(1), 63-77.
17. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK).
18. Bonaccorsi, A., Belingheri, P., & Secondi, L. (2021). Economies of scope between research and teaching in European universities. *Mathematics*, 10(1), 42.
19. Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *The International Journal for Academic Development*, 4(1), 3-10.
20. Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.
21. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
22. Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). Conducting an interview. *Interviews. Learning the craft of qualitative research Interviewing*, 149-166.
23. Cadez, S., Dimovski, V., & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455-1473.
24. Cameron, K. (1983). Strategic responses to conditions of decline: Higher education and the private sector. *The Journal of Higher Education*, 54(4), 359-380.
25. Cao, H. J., Li, X., Li, X. L., Ward, L., Xie, Z. G., Hu, H., ... & Liu, J. P. (2020). Factors influencing participant compliance in acupuncture trials: An in-depth interview study. *PloS one*, 15(4), e0231780.
26. Chandler, N. (2010). Reasons and forms of organizational resistance to change in the higher education sector. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(1), 87-104.

27. Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: Understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, 3(5), 243-251.
28. Checkland, P. B., & Haynes, M. G. (1994). Varieties of systems thinking: the case of soft systems methodology. *System dynamics review*, 10(2-3), 189-197.
29. Choi, M. (2011). Employees' attitudes toward organizational change: A literature review. *Hum. Resour. Manag.* 50, 479-500. Doi: 10.1002/hrm.20434
30. Cirera, X., & Maloney, W. F. (2017). *The innovation paradox: Developing-country capabilities and the unrealized promise of technological catch-up*. World Bank Publications.
31. Clark, B. R. (1987): *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
32. Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
33. Corbin, J., Strauss, A. L. and Strauss, A. 2015. *Basics of qualitative research*. Sage publications.
34. Craig, C. M. (2004). Higher education culture and organizational change in the 21st century. *The Community College Enterprise*, 10(1), 79.
35. Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
36. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
37. Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress: Official publication of the international society for traumatic stress studies*, 22(6), 612-621.
38. Davies, B., & Bansel, P. (2010). Governmentality and academic work: Shaping the hearts and minds of academic workers. *Journal of curriculum theorizing*, 26(3).
39. Dewar, K. (2002). On being a good teacher. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1(1), 61-67
40. DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.
41. Douglas, A. S. (2013). Advice from the professors in a university Social Sciences department on the teaching-research nexus. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 377-388.

42. Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of management journal*, 50(1), 25-32.
43. Fade, S. (2004). Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide. *Proceedings of the nutrition society*, 63(4), 647-653.
44. Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92.
45. Fernandez, S., & Rainey, H. G. (2017). Managing successful organizational change in the public sector. In *Debating public administration* (pp. 7-26). Routledge.
46. Fodor, J. (1997). Special sciences: Still autonomous after all these years. *Philosophical perspectives*, 11, 149-163.
47. Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. In *Empirical methods for bioethics: A primer*. Emerald Group Publishing Limited.
48. Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.
49. Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*, 7-24.
50. Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The qualitative report*, 20(9), 1408.
51. Gharajedaghi, J. (2011). *Systems thinking: Managing chaos and complexity: A platform for designing business architecture*. Elsevier.
52. Ghauri, P., Grønhaug, K., & Strange, R. (2010). *Research Methods in Business Studies*, 4 uppl. Harlow, Storbritannien: Pearson Education Limited.
53. Gibbs Jr, R. W. (2002). A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of pragmatics*, 34(4), 457-486.
54. Goldstein, L. J. (1956). The inadequacy of the principle of methodological individualism. *The journal of philosophy*, 53(25), 801-813.
55. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
56. Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in management research*. Sage.
57. Hakim, C. (2000). *Work-lifestyle choices in the 21st century: Preference theory*. OUP Oxford.

58. Hartley, J. (2004). Current findings from research on structured abstracts. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 368.
59. Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 507-542.
60. Hedström, P., Swedberg, R., & Udéhn, L. (1998). Popper's situational analysis and contemporary sociology. *Philosophy of the Social Sciences*, 28(3), 339-364.
61. Hensley, B., Galilee-Belfer, M., & Lee, J. J. (2013). What is the greater good? The discourse on public and private roles of higher education in the new economy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(5), 553-567.
62. Hilal, A. H., & Alabri, S. S. (2013). Using NVivo for data analysis in qualitative research. *International interdisciplinary journal of education*, 2(2), 181-186.
63. Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
64. [https://www.unisofia.bg/index.php/novini/novini\\_i\\_s\\_bitiya/osnovnite\\_rabotni\\_zaplat\\_i\\_na\\_akademichniya\\_s\\_stav\\_v\\_sofijskiya\\_universitet\\_sa\\_uvelicheni\\_sredno\\_s\\_13\\_pr\\_o centa\\_ot\\_1\\_yanuari\\_2019\\_g](https://www.unisofia.bg/index.php/novini/novini_i_s_bitiya/osnovnite_rabotni_zaplat_i_na_akademichniya_s_stav_v_sofijskiya_universitet_sa_uvelicheni_sredno_s_13_pr_o centa_ot_1_yanuari_2019_g)
65. Huczynski, A. & Buchanan, D. (1985): *Organizational Behaviour*. Prentice Hall. pp. 533-534.
66. Hudzik, J. K. (2014). *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*. Routledge.
67. Hunady, J., Pisar, P., Musa, H., & Musova, Z. (2017). Innovation support and economic development at the regional level: panel data evidence from Visegrad countries. *Journal of international studies*, 10(3).
68. Hutchinson, S. A., Wilson, M. E., & Wilson, H. S. (1994). Benefits of participating in research interviews. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 26(2), 161-166.
69. Ims, K. J., & Zsolnai, L. (2014). Ethics of social innovation. *Society and Business Review*.
70. Jepperson, R., & Meyer, J. W. (2011). Multiple levels of analysis and the limitations of methodological individualisms. *Sociological Theory*, 29(1), 54-73.
71. Juliet, M., & Corbin, S. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications, Incorporated.
72. Kellner, D. (2000). 'Globalization and the new social movements: Lessons for critical theory and pedagogy', in Burbules and Torres (eds.).

73. Knafl, K. A., & Breitmayer, B. J. (1989). Triangulation in qualitative research: Issues of conceptual clarity and purpose. *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*, 226, 193-203.
74. Kotter, J. P. (2007). Leading change: Why transformation efforts fail. In *Museum Management and Marketing* (pp. 20-29). Routledge.
75. Kozien, E., & Kozien, A. (2017). Commercialization of scientific research results and transfer knowledge and technologies to economy as determinants of development of universities and enterprises in Poland—legal and economic perspective. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 326-335.
76. Lester, R. 2005. Universities, Innovation and the Competitiveness of Local Economies: A Summary Report from the Local Innovation Systems Project - Phase I, Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology
77. Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. New York: Harper.
78. Lewis, L. (2019). Organizational change. In *Origins and Traditions of Organizational Communication* (pp. 406-423). Routledge.
79. Malcolm, M. 2014. “A Critical Evaluation of Recent Progress in Understanding the Role of the Research-Teaching Link in Higher Education.” *Higher Education* 67 (3): 289–301.
80. Mason, M. (2010, August). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. In *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research* (Vol. 11, No. 3).
81. Matthews, G. (2018). Employee engagement: what’s your strategy?. *Strategic HR Review*.
82. Mays, N., & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *Bmj*, 320(7226), 50-52.
83. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
84. Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis* . Thousands Oaks.
85. Millmore, M., & Lewis, P. (2007). *Strategic human resource management: contemporary issues*. pearson education.
86. Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research.

87. Mullins, L. J. (1999): Management and organizational behaviour. Prentice Hall 5th edition.
88. Nay-Brock, R. M. 1984. A comparison of the questionnaire and interviewing techniques in the collection of sociological data. *The Australian journal of advanced nursing: a quarterly publication of the Royal Australian Nursing Federation*, 2(1), p.14.
89. Newman-Ford, L., Fitzgibbon, K., Lloyd, S., & Thomas, S. (2008). A large-scale investigation into the relationship between attendance and attainment: a study using an innovative, electronic attendance monitoring system. *Studies in Higher Education*, 33(6), 699-717.
90. Noor, K. B. M. (2008). Case study: A strategic research methodology. *American journal of applied sciences*, 5(11), 1602-1604, стр. 1604.
91. Norton, A., Sonnemann, J., & Cherastidtham, I. (2013). *Taking university teaching seriously* (p. 6). Melbourne, VIC: Grattan Institute.
92. Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. (2009). Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International journal of multiple research approaches*, 3(2), 114-139.
93. Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (Vol. 36). Sage publications
94. Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
95. Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Sage publications.
96. Patton, M. Q. (2015). The sociological roots of utilization-focused evaluation. *The American Sociologist*, 46(4), 457-462.
97. Penkova, E., & Valkov, A. (2015). The Quality of Education: an economic view. *Journal of Process Management and New Technologies*, 3(3), 26-33.
98. Rapley, T. (2016). Some pragmatics of qualitative data analysis. *Qualitative research*, 4, 331-345.
99. Rice, P. L., & Ezzy, D. (1999). Qualitative research methods: A health focus. *Melbourne, Australia*.
100. Richards, L. (1999). Data alive! The thinking behind NVivo. *Qualitative health research*, 9(3), 412-428.
101. Ritchie, J., Spencer, L., Bryman, A., & Burgess, R. G. (1994). Analysing qualitative data.

102. Rosenbaum, D., More, E., & Steane, P. (2018). Planned organisational change management: Forward to the past? An exploratory literature review. *Journal of Organizational Change Management*.
103. Rourke, L., & Anderson, T. (2004). Validity in quantitative content analysis. *Educational technology research and development*, 52(1), 5-18.
104. Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research: Multi-level and cross-level perspectives. *Research in organizational behavior*.
105. Rousseau, D. M., & House, R. J. (1994). Meso organizational behavior: Avoiding three fundamental biases. *Journal of Organizational Behavior (1986-1998)*, 13.
106. Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.
107. Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893-1907.
108. Saunders, M. N., & Townsend, K. (2016). Reporting and justifying the number of interview participants in organization and workplace research. *British Journal of Management*, 27(4), 836-852.
109. Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education.
110. Schoor, A. (2003): Learning to overcome resistance to change in higher education: the role of Transformational Intelligence in the process. Retrieved from: <http://surveys.canterbury.ac.nz/herdsa03/pdfsref/Y1189.pdf>
111. Seeber, M., Cattaneo, M., Huisman, J., & Paleari, S. (2016). Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. *Higher education*, 72(5), 685-702.
112. Serry, T., & Liamputtong, P. (2013). The in-depth interviewing method in health. *Research methods in health: Foundations for evidence-based practice*, 39-53.
113. Shaw, E., & de Bruin, A. (2013). Reconsidering capitalism: the promise of social innovation and social entrepreneurship?. *International Small Business Journal*, 31(7), 737-746.
114. Shils, E., & Roberts, J. (2004). *The diffusion of European models outside Europe*. na.



115. Simon, H. A. (1962). New Developments in the Theory of the Firm. *The American economic review*, 52(2), 1-15.
116. Slantcheva-Durst, S. (2010). Ups and downs across Central and Eastern Europe. *International Higher Education*, (61).
117. Slaughter, S., Slaughter, S. A., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.
118. Smith, I. (2005). Achieving readiness for organisational change. *Library management*.
119. Smith, M. E., Thorpe, R., & Jackson, P. (2008). Management research. *LA: SAGE*.
120. Smith, P., & McCarthy, G. (1996). The development of a semi-structured interview to investigate the attachment-related experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 24(4), 154-160.
121. Smolentseva, A. (2003). Challenges to the Russian academic profession. *Higher education*, 45(4), 391-424.
122. Stage, A. K., & Aagaard, K. (2019). Danish universities under transformation: Developments in staff categories as indicator of organizational change. *Higher Education*, 78(4), 629-652.
123. Stake, R. (2003). Responsive evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 63-68). Springer, Dordrecht.
124. Stinchcombe, A. (1965). 'Social structure and organizations', in March, J.G. (ed.), *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNelly.
125. Stinchcombe, A. L. (1991). The conditions of fruitfulness of theorizing about mechanisms in social science. *Philosophy of the social sciences*, 21(3), 367-388.
126. Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
127. Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, K. W. (Eds.) (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Heidelberg: Springer
128. Ter Bogt, H. J., & Scapens, R. W. (2012). Performance management in universities: Effects of the transition to more quantitative measurement systems. *European accounting review*, 21(3), 451-497.

129. Terjesen, S., & Patel, P. C. (2017). In search of process innovations: The role of search depth, search breadth, and the industry environment. *Journal of Management*, 43(5), 1421-1446.
130. The European Education Directory (2014) <https://education.ec.europa.eu/bg/focus-topics/eea-in-the-world/european-higher-education-in-the-world>
131. Thomas, P. A., Diener-West, M., Canto, M. I., Martin, D. R., Post, W. S., & Streiff, M. B. (2004). Results of an academic promotion and career path survey of faculty at the Johns Hopkins University School of Medicine. *Academic Medicine*, 79(3), 258-264.
132. Todev, I. (2015). 145 години БАН–предизвикателства и перспективи. *История*, 23(6), 652-660.
133. Turk, M. (2015). The Academic Profession in Europe: Changes and Challenges. Second 21st Century Academic Forum Conference at Harvard, Teaching, Learning, and Research in the “Just Google It” Age
134. Turk, M., & Ledić, J. (2016). Between teaching and research: Challenges of the academic profession in Croatia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 95-111.
135. Usher, A. 2009. "Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in the Europe Region." Paper presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009 in Bucharest, Romania.
136. Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher education*, 48(4), 483-510.
137. Voigt, A., & Smith, W. C. (2021). Inequalities in British University League Tables: The COVID-19 Pandemic and Halo Effects. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 6(1), 128-134.
138. Vosse, B. J. F., & Aliyu, O. A. (2018). Determinants of employee trust during organisational change in higher institutions. *Journal of Organizational Change Management*.
139. Whetten, D. A., Felin, T., & King, B. G. (2009). The practice of theory borrowing in organizational studies: Current issues and future directions. *Journal of Management*, 35(3), 537-563.

140. Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher education quarterly*, 62(4), 377-396.
141. Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative report*, 20(2), 134-152.
142. Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage.
143. Young, P. 2006. "Out of Balance: Lecturers' Perceptions of Differential Status and Rewards in Relation to Teaching and Research." *Teaching in Higher Education* 11 (2): 191–202.
144. Zahavi, H., & Friedman, Y. (2019). The Bologna Process: an international higher education regime. *European Journal of Higher Education*, 9(1), 23-39.
145. Zivkovic, J. 2012. Strengths and weaknesses of business research methodologies: Two disparate case studies. *Business Studies Journal*, 4(2), pp.91-99.