

KONSTANTIN
PRESLAVSKY
UNIVERSITY
SHUMEN



ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ЕПИСКОП КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ“

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

КАТЕДРА „ТЕХНОЛОГИЧНО ОБРАЗОВАНИЕ,
ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО И ВИЗУАЛНИ ИЗКУСТВА“

проф. д-р Снежанка Добрева Георгиева

**ОПТИМИЗИРАНЕ НА
КВАЛИФИКАЦИОННИТЕ ДЕЙНОСТИ НА
ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА, РЕАЛНОСТ И
ПЕРСПЕКТИВИ**

ДИСЕРТАЦИЯ

Област на висше образование 1. Педагогически науки Професионално
направление 1.1. Теория и управление на образованието Научна
специалност: Управление на образованието (Квалификация на
педагогическите специалисти)

ШУМЕН
2023

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД	6
ПЪРВА ГЛАВА	15
ИНТЕРПРЕТИРАНЕ НА ПОНЯТИЯ И ТЕЗИ ОТ ТЕОРИЯТА И ПРАКТИКАТА НА КОМПЕТЕНТНО ОРИЕНТИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕСИОНАЛИЗМА, ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАЗВИТИЕ И КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ	
1.1. Съвременното училищно образование и учителят пред предизвикателствата на 21. век	15
1.2. Подходи и стратегии за управление на човешките ресурси в съвременното училище. Компетентностен подход	17
1.3. Компетентностите и компетенциите като ключов концепт на съвременната образователна парадигма. Понятие за ключови компетентности	27
1.4. Професионални умения, функции и роли на съвременния учител	35
1.5. Компетентностите в професионалния профил на учителя – поглед към нормативните изисквания и научните изследвания	43
1.6. Професионалната педагогическа компетентност като характеристика на съвременния учител	50
1.7. Представата за професионализъм. Професионализмът и професионалното майсторство на учителя	57
1.8. Проблемът за професионалната подготовка и за професионалното развитие на учителя	66
1.9. Професиограма на учителя. Квалификацията като от аспект от професиограмата на педагогическите специалисти	69
1.10. Учителят на съвременното и иновациите в образователната сфера. Иновациите – предизвикателство пред професионализма, професионалното развитие и квалификацията на учителя	72
1.11. Проблемът за непрекъснатото образование (ученето през целия живот)	75
1.12. Квалификацията – аспект на непрекъснатото учене на педагогическия специалист по пътя към професионалното му развитие и израстване	80
1.13. Продължаващата квалификацията на педагогическите специалисти като система със свои структурни и функционални особености	91
1.14. Оптимизиране на системата за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти в информационното общество (модели, принципи, тенденции)	99
1.15. Проблемът за продължаващата квалификация на учителя в съвременните научни разработки (лаконично за българския и чуждестранния опит)	113
1.16. Роля на професионалното портфолио на педагогическите специалисти като регистратор на обективната им самооценка относно квалифицираността и професионализма им	123
1.17. Понятие за качество на образованието	126
1.18. Управление на образователните институции в контекста на постигане на качество на образованието. Управлението на квалификацията като фактор за успешен образователен мениджмънт, осигуряващ качество на образованието	130
1.19. Квалификацията и атестацията на педагогическите специалисти като взаимосвързани аспекти в дейностите по управление на човешкия ресурс в контекста на осигуряване на качество на образованието	136

1.20. Контролът/Мониторингът на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти като аспект от управленческите функции на образователния мениджър	142
1.20.1. Форми, методи и подходи за оценка на качеството на образованието (в цялост) и на системата на квалификация (в частност)	142
1.20.2. Мониторингът като аспект на образователния мениджмънт относно качеството на образованието. Същност, задачи, принципи	144
1.20.3. Мониторингът като една от възможните технологии за проследяване на ефективността на квалификационната дейност на педагогическите специалисти	150
1.20.4. Мониторингът и контролът като функционални задължения на експертите от Регионално управление на образованието	155
1.21. Компетентностите и мотивацията на съвременния образователен мениджър в контекста на осъществяване на политиките за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти	158
ВТОРА ГЛАВА	163
ПРОБЛЕМИТЕ ЗА КВАЛИФИКАЦИЯТА И ПРОФЕСИОНАЛНОТО ИЗРАСТВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ СПОРЕД НОРМАТИВНАТА УРЕДБА, ПРОГРАМНИТЕ И СТРАТЕГИЧЕСКИТЕ ДОКУМЕНТИ	
2.1. Нормативни изисквания относно организацията на квалификационната дейност	164
2.2. Европейски документи, определящи насоките на квалификационната дейност на педагогическите специалисти	174
2.3. Документи, определящи насоките на образованието и квалификационната дейност на педагогическите специалисти в България	177
2.3.1. Изведени дефицити и насоки за преобразования в националното образователно пространство според мониторинговите доклади и други документи на сдружение „България 2030“	177
2.3.2. Акценти в националните стратегии, свързани с образованието и квалификацията на педагогическите кадри	181
2.3.3. Основни акценти в националните програми и проекти за образование и квалификация	190
2.4. Планиране и организиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти в България	199
ТРЕТА ГЛАВА	209
ПРОУЧВАНЕ НА ГЛЕДНИТЕ ТОЧКИ НА УЧАСТНИЦИ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС И ЗАИНТЕРЕСОВАНИ СТРАНИ ОТНОСНО ПРОБЛЕМИТЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ	
3.1. Анализ на резултатите от анкетно проучване сред студенти, подготвяни за учители, по проблемите на квалификацията на педагогическите специалисти	209
3.2. Анализ на резултатите от проучване на мотивационните нагласи за квалификационна дейност в контекста на управление на качеството на образованието на настоящи и бъдещи учители	218
3.3. Анализ на резултатите от анкетно проучване по проблемите на квалификацията сред директори и заместник-директори на образователни институции	233
3.4. Анализ на резултати от анкетно проучване на гледните точки на педагогически специалисти по проблемите на вътрешноинституционалната квалификация	243
3.5. Анализ на резултатите от проведено анкетно проучване сред експерти от	260

регионалните управления на образованието относно квалификацията на педагогическите специалисти и ангажиментите им по оказване на методическа помощ	
ЧЕТВЪРТА ГЛАВА	277
КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ В БЪЛГАРИЯ КАТО ПЛАНОВО РЕАЛИЗИРАЩА СЕ ДЕЙНОСТ	
4.1. Анализ на училищни планове за квалификация в контекста на управление на качеството на образованието	277
4.2. Анализ на планове за контролната дейност на директори и заместник-директори в контекста на управление на ефективността от квалификацията	301
4.3. Анализ на резюмета по доклади от инспекции на Националния инспекторат на образованието във връзка с констатирани силни и слаби страни и отправени препоръки по отношение на квалификационната дейност	314
ПЕТА ГЛАВА	332
КОНЦЕПТУАЛНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ НА ДЕЙНОСТИТЕ ПО ПОВИШАВАНЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ	
5.1. SWOT анализ на системата за квалификационна дейност на педагогическите специалисти в България	332
5.2. Аспекти на промяната на различни равнища (национално, регионално, институционално)	343
5.3. Модел за оптимизиране на квалификационните дейности на педагогическите специалисти на институционално равнище в контекста на осигуряване на качество на образованието	345
5.3.1. Цел на модела – основни цели и задачи	350
5.3.2. Методологически блок – основни принципи и подходи	351
5.3.3. Съдържателен блок	357
5.3.4. Организационен блок	357
5.3.5. Резултативен блок	361
5.3.6. Контролно-управленчески блок	363
5.4. Критерии и индикатори за оценка на ефективността от квалификационната дейност на педагогическите специалисти	365
5.5. Експертна оценка на модела за ефективизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти	370
ШЕСТА ГЛАВА	376
ОПИСАНИЕ И АНАЛИЗ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА ДЕЙНОСТ	
6.1. Общо представяне на експерименталната дейност	376
6.2. Експериментална дейност със студенти магистри от специалност „Управление на образованието“	377
6.3. Експериментална дейност с педагогически специалисти, участвали в квалификационни форми (с обучител авторът на дисертационното изследване)	382
6.3.1. Основни акценти в експериментално реализираните квалификационни курсове. Мотивацията като фактор за ефективизиране на квалификационната дейност	382
6.3.2. Типове дейности и задачи, реализирани по време на експерименталната квалификационна дейност	391
6.3.3. Измерване на ефективността от квалификационната дейност с педагогическите специалисти	400

6.4. Резултати от мониторинга на директори/експерти относно ефективността на експериментално осъществената квалификационна дейност	402
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	407
БИБЛИОГРАФИЯ	413
ПРИЛОЖЕНИЯ	435
Приложение № 1	435
Карта за експертна оценка на критериите и показателите за мониторинг на ефективността на квалификационната дейност на институционално равнище	
Приложение № 2	439
Примери за тематични курсове от Информационен регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти	
Приложение № 3	443
Квалификация на педагогическите кадри – анкета със студенти	
Приложение № 4	445
Вътрешноинституционална квалификация – анкета с учители	
Приложение № 5	449
Мотивация на педагогическите специалисти за участие в квалификационни форми – анкета с учители	
Приложение № 6	456
Квалификацията и училищният директор – анкета с директори	
Приложение № 7	464
Методическа помощ и квалификация на учителите – анкета с експерти от Регионално управление на образованието	
Приложение № 8	469
Планове за квалификационна дейност (информация)	
Приложение № 9	482
Примерни карти за отчитане на квалификационната дейност	
Приложение № 10	484
Планове за контролна дейност (информация)	
Приложение № 11	487
Данни за изследвани резюмета по доклади от инспекции на Националния инспекторат по образованието (НИО)	
Приложение № 12	492
Данни от резюметата по доклади от инспекции на НИО във връзка със силни страни, насоки и препоръки за подобряване на квалификационната дейност	
Приложение № 13	522
Учебен план на магистърска програма „Управление на образованието“ (2022/2023 учебна година)	
Приложение № 14	525
Примерни анкети за обратна връзка	
Приложение № 15	527
Длъжностна характеристика на старши учител, начален етап на основното образование (I – IV клас)	
Приложение № 16	532
Атестационна карта на учител	
Приложение № 17	534
Таблица „Рефлексия преподавателски опит“	

Приложение № 18	536
Примерни работни листове от квалификационни форми	
Приложение № 19	553
Таксономия на целите (Блум)	
Приложение № 20	554
Снимков материал от провеждани квалификационни форми с педагогически специалисти	

УВОД

В съдържателен и функционален аспект учителската професия се развива заедно с развитието на обществото. Най-общо връзката потребности на обществото – очаквания към учителя определят същността, характера и качеството на подготовката и квалификацията на учителите. Естествено е модернизацията на съвременните образователни системи да бъде резултат от наличието на ефективни системи за подготовка и обучение на учителите.

(Михова, 2018: 9)

Важен фактор, влияещ върху устойчивия политически, социално-икономически и културен растеж на всяка държава, е качеството на образователните услуги, предлагани в нея. Качеството на образование е интегритет на процеси, дейности и резултати относно преподаването и ученето, предполагащ синергия на компетентности и професионално съзнание на педагогически и управленски специалисти. На съвременния етап решаваща е ролята на личностния фактор за постигане на качество на образованието. Това качеството е производна на комплекса от ключови компетентности на педагогически специалисти и образователни мениджъри. Нормативно регламентиранияте социокултурни детерминатори предполагат осмисляне на компетентностите на участващите в образователния процес субекти (учители и управляващи) в контекста на новоролевата им функционалност като модератори на личността на обучавания; като форматори на хора (нескладиращи знания), които помагат да се трупа опит, да се решават познавателни, комуникативни, организационни, емоционални, нравствени и други проблеми. Безспорен факт е, че ключово значение за успешното реализиране на държавната образователна политика, за подържането и повишаването на качеството на образование в различните му аспекти (условия, процес, резултати) имат високото образователно равнище и професионализмът на педагогическите специалисти, съвременната и правилно насочената им квалификация, удовлетвореността на тези специалисти и мотивирането им за професионално развитие в името на постигането на обществено значими цели. Оптимизирането на процесите на квалификацията не може да се осъществи само с дейности отгоре (от Министерството на образованието и науката, от държавата). Квалификацията, мотивацията, професионалното развитие на педагогическите специалисти (като единици и като общност) са фактори, които стимулират позитивната промяна в развитие на българското образование отдолу. В тази насока възможностите са многобройни, положителните промени – наложителни.

Дигитализираният и глобалистичен свят на 21. столетие има нови очаквания за резултатите на учениците, подготвяни за граждани на страната и света. Нови са очакванията в този контекст и от компетенциите на педагогическите специалисти. На съвременното ни са необходими учители професионалисти, които помагат на учениците да учат самостоятелно, да придобиват ключови компетентности и да усвояват стратегии (за учене, за комуникация, за себедоказване). Новата политика е преход от

знания към компетентности и съответно към нов тип умения, които осигуряват най-добри възможности на подрастващите за живот в 21. век. Формирането на ключови компетентности у учениците зависи от учителите и останалите педагогически специалисти (педагогически съветници, психолози, ресурсни учители, логопеди, възпитатели и т.н.), които, от своя страна, трябва да притежават набор от знания и умения, за да участват ефективно в диалектичното единство преподаване – учене. Значим аспект на качеството е подготвеността на педагогическите специалисти, а това изисква освен добра предварителна подготовка в рамките на висшето училище, също и развиване и усъвършенстване на компетентностите чрез продължаваща и поддържаща квалификация. Качеството на продължаващата квалификация на учителите, като проява на ученето през целия живот, е в основата на съвременното европейско образование, мисия е и на образованието в България, концентрирано върху осигуряване и управление на качеството на образованието. Професионалистът учител е предпоставка за качество на образованието. Квалификационната му дейност влияе върху степента на професионализъм и равнището на професионални компетентности. Квалификацията е показател за релевантността на реагиране на образователните институции на обществените очаквания относно резултатността на личностно ориентираните приоритети на учащите. Първоначалната и продължаващата квалификация на учителите са в основата на процесите по утвърждаването им като професионалисти; гаранция са за качество на професионалната им дейност, т.е. предпоставка са и за качество на училищното образование. В центъра на образователния процес е ученикът, но от уменията на педагогическите специалисти да модерират и подпомагат процеса, като мотивират и подкрепят учениците, прилагат подходящи подходи и методи, зависи формирането на ключови компетентности у настоящите граждани на страната и света. За целта самите учители трябва да познават най-новите достижения на педагогическата наука, да ги прилагат и апробират, да определят най-добрите когнитивни и комуникативни стратегии, стратегии за учене на учениците и да ги подпомагат в прилагането им, за да постигнат качество на преподаването и ученето. В контекста на ученето през целия живот и съвременните изисквания за качество на образованието учителите би следвало да развиват своите умения и да придобиват способности да прилагат такива форми, методи и технологии на преподаване, които да променят образователния процес от предметноориентиран към компетентностноориентиран, за да създадат комплексна и интегрирана образованост на учениците – представители на 21. век.

Във всички развити страни през последните десетилетия тече процес на модернизиране на системите на квалификация, защото това е механизъм за развитие както на националната образователна система, така и на европейската. Повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти е важен социално-педагогически проблем. Професионалната квалификация на учителите има своя специфика. Подчинена на норми, национални политики и мерки, тя е процес на мотивираност, отговорност и отзивчивост; на отвореност към иновациите, към проблемите на българското и европейското образование. Осъществява се в процеса на непрекъснато учене, образование през целия живот. Това е продължителен и целенасочен процес не

само на персонално професионално развитие, а и процес на професионална готовност да се променя системата като цяло. Безспорна е необходимостта да се улавя актуалността, практическата и теоретическата значимост на проблема; да бъдат анализирани дефицитите с квалификацията на педагогическите кадри в страната на настоящия етап; да се мисли за перспективите по оптимизиране на квалификационните дейности по посока постигане на по-високо качество на квалификационните дейности, по-високо качество на образованието в страната като цялост. Очакват разрешение проблемите на методическата помощ; на мониторинга относно дълготрайността на ефектите от квалификационните модели (и като процес на осъществяване на дейност по образование, възпитание и социализация на учениците, и като резултат от тях по посока на развивани в комплекс ключови компетентности). Наложителна е промяна и отдолу – на равнище отделни педагогически специалисти, на равнище конкретни образователни институции. Защото квалификацията е много повече от квалификационни кредити, които носят добра атестация и по-добро оценяване и стимулиране. Да участваш в квалификационна дейност, да прилагаш и споделяш наученото е проява на професионализъм, същевременно е нова крачка към професионално майсторство, гарантиращо качество на образованието.

Затова в настоящото изследване се търси отговор на щекотливи въпроси, свързани с професионалното развитие и квалификацията на педагогическите специалисти: Какви трябва да бъдат съдържателните, технологичните и функционалните параметри на квалификацията на учителите? Кои са актуалните цели и задачи на квалификацията на педагогическите специалисти в България? Какви да са тематичните акценти и приоритети в тази дейност? Как да се проверява ефективността на квалификацията? Има ли давност наученото на квалификация? Винаги ли усвоеното в квалификационни форми води до професионализъм? Доколко квалификацията може и трябва да създава професионални връзки? Спомага ли квалификацията за поддържането на тези връзки на взаимно удовлетворяващо ниво? В каква степен на настоящия етап са развити предвидените в стандарта компетентности на учителите и на директорите? Каква е самооценката на учителите/директорите за степента на развитие на определените в държавния образователен стандарт компетентности? Какво е мнението на учителите за нивото на компетентности – собствени, на колегите? Какво е отношението на педагогическите специалисти към квалификацията, професионалното израстване? Как реагират те след научаването на нещо ново на квалификационна форма? Какви действия предприемат педагогическите специалисти след квалификация – отразяват в портфолиото акмеологическия си растеж с документ или предприемат и други мотивирани персонални и екипни дейности в името на постигането на стратегическите цели, задачи и приоритети на институцията? Обвързват ли учителите професионализма с аспектите на споделянето и мултиплицирането на добри практики? Как се разбира наставничеството, съотнася ли се с проблемите на квалификацията на новоназначени учители? С какви индикатори е целесъобразно да бъде измервана резултатността от квалификационната дейност? Какво да се прави за подобряване на квалификацията на институционално равнище? Как квалификацията да се превърне в предмет на мониторинг по посока на подобряване на качеството на българското образование?

Актуални въпроси, очакващи своите отговори; важни проблеми, очакващи решение или поне стъпки по посока на перспективното им разрешаване. Затова изследователското внимание се насочва към откриването на отговора на част от горепредставените въпроси чрез разработката на настоящия дисертационен труд на тема „Оптимизиране на квалификационните дейности на педагогическите специалисти: теория и практика, реалност и перспективи“. Изложените разсъждения и предложените основания са базата за определяне на основните параметри на изследването. **Обект на изследването** е системата за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти в България. **Предмет на изследването** са социално-педагогическите условия за ефективизиране на управлението на системата по повишаване на квалификацията и професионализма на педагогическите специалисти в страната. **Целта на изследването** насочва към определяне, научно обосноваване и практико-приложно изследване на организационно-педагогическите условия, способстващи за повишаване на квалификацията и професионализма на педагогическите специалисти в контекста на осигуряване и управление на качеството на образованието.

Теоретично-концептуалните и прагматико-приложните дейности на изследването се базират на **тезата**, че оптимизирането на системата за поддържаща и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти е функция на системно организирани и интерактивно реализирани квалификационни формати, предполагащи мотивираност, рефлексивност, активност и бърза реактивност, споделеност; на перманентен целенасочен мониторинг (върху основата на обосновани критерии и показатели) на ефективността от квалификационната дейност на институционално равнище.

В началото на изследователската дейност е дефинирана **работна хипотеза**. За осигуряване на качеството на образование на институционално равнище може да допринесе модерно управлявана оптимизирана система на поддържаща и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти, чиято ефективност и резултатност е постижима при съблюдаване на определени закономерности и условия:

➤ Мотивирано включване в системата за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, осъзната дейност по непрекъснато учене за професионално развитие и превръщане на образователната институция в единна „**учеща се общност**“; по споделяне и мултиплициране на опит и добри практики;

➤ Реализиране на системни дейности по теоретично запознаване и **прагматично адаптиране на новостите** в образователната система към специфичните условия на работа на учителите в дадена образователна институция;

➤ **Синергична действеност** по стратегическо планиране и реализиране на квалификационни дейности (основани на обективен анализ, проучени потребности и реални практики в българското училище), контрол/мониторинг относно ефективността на квалификацията като важен фактор за управление на процесите по постигане на качество на образованието;

➤ Систематично провеждане на **диагностика** и оценка на развитието на професионалните и личностните компетентности на педагогическите специалисти в процесите по повишаване на квалификацията им; реализиране на мониторинг относно ефективността от придобитите на квалификации компетентности за стратегическо

развитие на образователните институции и постигане на качество на образованието в тях.

Хипотезата и цялостният замисъл на научното изследване дават възможност тя да бъде конкретизирана в няколко основни експериментално проверими твърдения, които могат да бъдат разглеждани като **работни подхипотези**.

Първа подхипотеза: Проучването на нормативните документи, оперативни и стратегически програми, научни изследвания и планове за квалификация и за контрол може да бъде основата за SWOT анализ, обективно извеждащ силните и слабите страни, заплахите и възможностите за оптимизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти на различни равнища (национално, регионално, институционално).

Втора подхипотеза: Проучването на гледните точки на образователните субекти относно мотивираността им, организацията на продължаващата и поддържащата квалификация, обвързаността на външната и вътрешната квалификация може да изведе както позитиви, така и дефицити, които да бъдат постепенно отработвани на институционално равнище;

Трета подхипотеза: Анализът на резултатите от инспекции на Националния инспекторат по образованието (НИО), даващо представа за силните страни по квалифицирането на човешкия ресурс, може да изведе и общи за институциите дефицити по управление/реализиране на квалификационни дейности, пречателни за оптимизирането на равнищата на професионална компетентност и ефекта от квалификационните дейности на педагогическите специалисти в един колектив като цяло.

Четвърта подхипотеза: Целенасочените образователни дейности по придобиване на знания и умения за квалификация и професионално развитие на студенти, бъдещи образователни мениджъри, може да бъде гаранция за повишаване на информационната и управленческата им компетентност по посока на осигуряване на качество на образованието.

Пета подхипотеза: Обединените усилия на обучители в квалификационни форми и директори/експерти по мониторинг на ефективността от продължаващата квалификация на педагогическите специалисти може да бъде гарант за качество на образованието на институционално равнище по посока обвързване на процесите на професионално развитие (мотивация, индивидуална и екипна проактивност, сътрудничество и мултипликация на добри практики, прилагане на иновации в практиката) и стратегическо управление на квалификационните дейности.

В съответствие с целта и хипотезата (подхипотезите) на изследването са изведени две групи **задачи**:

1. Теоретично-изследователски задачи.

1.1. Да се систематизират нормативистичните контексти за квалификационна дейност на педагогическите специалисти в България. Да се осъществи целенасочен обзор на нормативни, програмни и научни информационни източници, на които да се основава концептуализацията на основните аспекти на промяната в процесите на професионално развитие на педагогическите специалисти.

1.2. Да се проучат, систематизират и анализират гледни точки за ключови понятия и концепти, свързани с проблемите *квалификация, професионална компетентност, професионализъм и професионално развитие, управление на човешките ресурси, управление на качеството на образованието.*

1.3. Да се обоснове глобалната необходимост от пренастройване на планирането, реализирането и отчитането на квалификационната дейност към процесите на ефективно управление на човешките ресурси и управление на качеството на образованието.

1.4. Да се направи SWOT анализ на системата за квалификация на педагогическите специалисти в България; да се изведат възможностите за оптимизирането на системата в контекста на осигуряване на качество на образованието.

1.5. Да се концептуализира гледната точка на автора на дисертационния труд за ефективна квалификационна дейност чрез конструиране на съвременен модел на квалификационната дейност; да се обективират предимствата на модела за ефективизиране на квалификацията на педагогическите специалисти, синергично обвързващ подготовка, реализация, отчетност, споделеност и приложимост на наученото; аргументативно да се изведат параметрите на модела, основан на принципи като стратегичност, синергичност, рефлексивна споделеност, прагматичност, комуникативност;

2. Прагматико-приложни задачи.

2.1. Да се проучи мнението на студенти (бъдещи образователни мениджъри), учители, директори и експерти от регионалните управления на образованието (РУО) относно равнищата на професионална компетентност, мотивацията за професионално развитие, реализиращата се квалификационна дейност в българското училище в контекста на значимостта ѝ за постигане на стратегически цели и управление на качеството на образованието; да се обобщят дефицити и добри практики по посока търсене на пътища за оптимизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти на институционално равнище.

2.2. Да се проучат адекватността и ефективността на провеждащите се външноинституционални и вътрешноинституционални квалификационни дейности чрез контент-анализ на планове за квалификация, планове за контролна дейност, резюмета по доклади от инспекции на Националния инспекторат по образованието.

2.3. Да се анализират и обобщят причините за необходимостта от ефективизиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти; да се предложат конкретни критерии и показатели за мониторинг на ефективността ѝ.

2.4. Да се организира осъществяването на експертна оценка относно адекватността (значимостта и приложимостта) на предложените критерии и показатели за мониторинг на ефективността на квалификационната дейност на педагогическите специалисти.

2.5. Да се проведат наблюдения и експериментални дейности със студентите магистри, подготвяни за образователни мениджъри; да се обобщят и анализират получените резултати в контекста на значимостта на първоначалната университетска квалификация на управленческите кадри по проблемите на професионалното развитие.

2.6. Да се предложи дизайн на емпирично изследване (в контекста на структурираност на изведените цели, задачи, хипотези, технологични модели на осъществяване, критерии за оценяване) и да се апробира в условията на продължаващата квалификация на педагогически специалисти от различни образователни институции в страната.

2.7. Да се апробира концептуализираният модел на автора на дисертационния труд за мониторинг на квалификационната дейност чрез съвместна дейност с директори и експерти от регионалните управления на образованието.

Методологичната основа на изследването се базира на проучвания и анализ в два основни контекста – теоретико/нормативистично-концептуален и емпирично-прагматичен. **Подходите**, предпочетени в изследователската работа на дисертационния труд, са три: аналитичен, синтетичен и изследователско-експериментален. За обосноваване и доказване на цялостната концепция са използвани **количествени и качествени методи**: 1) Аналитико-синтетичен метод (в теоретичния обзор на първа и втора глава); 2) Анкетно-тестови метод (в емпиричните изследвания, представени в трета и шеста глава); 3) Експертна оценка (в проучвателската част на пета глава); 4) Моделиране (в прагматично-експерименталната част на пета и шеста глава); 5) Експеримент (описан, анализиран и обобщен в шеста глава); 6) Математико-статистически методи (при обработване, анализиране, сравнение и оценяване на резултатите от анкетните проучвания – трета глава; от експерименталното проучване – шеста глава). Използваните похвати, като способности и средства за ефективно извършване на емпиричното изследване, са свързани с предварително наблюдение на подходящи целеви групи от студенти, учители и директори в училищната практика и по време на квалификационни курсове. Методиката (в емпирично-експерименталната част), като продължение и конкретизиране на методите, е конструирана и представена чрез: анкетни карти, дидактически тест, карта за експертна оценка по критерии и показатели; карта за мониторинг на ефективността на квалификационната дейност. Към анкетите са добавени и демографски части, с подбрани за изследването демографски фактори, характеризиращи изследваните лица (студенти, подготвяни за учители/директори; учители; директори; експерти от РУО).

Изследването следва логиката на **три основни етапа**:

1. **Проучвателско-ориентирувъчен етап**, включващ: проучване на нормативни източници, програмни документи и научни изследвания по проблемите на квалификацията; изясняване на основни понятия за постигане на терминологичен консенсус.

2. **Основен етап** с подетапи: изучаване на гледни точки на образователни субекти и заинтересовани страни по проблемите на квалификацията (мотивация, организация, последваща ефективност, обвързаност с качеството на компетентностно ориентираното образование; преглед на дейностите по планиране на квалификационната дейност и планиране на контролната дейност относно ефекта от квалификацията на педагогическите специалисти; проучване на позитиви и дефицити в практиката по квалифициране и използване на квалификацията на педагогическите специалисти за повишаване на качеството на образованието; извеждане на SWOT

анализ, силни и слаби страни, заплахи и перспективи; предлагане на модел и неговата експертна оценка; реализиране на експериментално-изследователска дейност.

3. **Заключителен етап**, свързан с обобщения, изводи, препоръки по избраната тема за оптимизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти на институционално равнище.

Подробно анализираните в дисертационното изследване **дейности по трите етапа** са следните:

- Проучване и обзор на различни научни източници и нормативни документи, на оперативни и стратегически програми за осмисляне и теоретична обосновка на проблема за квалификацията на педагогическите специалисти като важна предпоставка за формиране на компетентности и за професионално развитие; анализ на държавните образователни стандарти по отношение на компетентностните профили и квалификацията.

- Проучване на училищните програми за реализиране на квалификационната дейност чрез осъществяване на контент-анализ на планове за квалификация, планове за контролна дейност на директори/заместник-директори; чрез създаване, реализиране и анализиране на анкетни варианти по проблемите на квалификацията и качеството на образованието.

- Планиране и подготовка на емпиричното изследване – проучване на длъжностни характеристики, критериални скали на НИО; извеждане на критерии и показатели за проследяване на ефективността от квалификацията, кариерното развитие, атестацията.

- Обосноваването на концептуален модел за оптимизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти на институционално равнище.

- Провеждане на емпиричното изследване – чрез представяне на качествен и количествен анализ на получените данни от проведените изследвания (върху основата на SWOT анализ).

- Аprobация – създаване на конкретен дидактически модел за ефективизиране на професионалната подготовка на студенти (бъдещи образователни управленци) ефективизиране на начина на провеждане на квалификационни форми с педагогически специалисти и мониторинга относно резултатността им в професионалната практика на образователните институции в България.

Реализацията на всички горепредставени дейности и тяхното анализиране в контекста на поставените цели и задачи довежда до структуриране на дисертационния труд в увод, шест глави, заключение, библиография; до представяне на доказателствен материал, организиран в 20 приложения.

Първа и втора глава представят аспекти на теоретико-концептуалния аспект от разглеждания проблем за квалификацията на педагогическите кадри. В отделните параграфи проблемът е интерпретиран в няколко контекста – понятийно-организационен, нормативистичен, съдържателно-концептуален. В първа глава, посветена на теоретичния обзор, акцентът се поставя върху представянето на разнообразни изследователски научни гледни точки; дефинират се и се изясняват ключови понятия (компетентностен подход, професионализъм, професионално

развитие, квалификация, управление на човешките ресурси, качество на образованието, мониторинг и др.); направен е анализ на основните нормативни документи, свързани с изследването.

В глава втора, посветена на нормативните документи и организацията на продължаващата квалификация, акцентът се поставя върху аналитичния подход, като е направен теоретичен анализ на основни нормативни и програмни източници в Европа и България от гледна точка на предмета на изследването и научните хипотези по темата. Извършено е проучване и сравнение на изследвания, свързани с разглежданата проблематика за квалифицирането на педагогическите специалисти в контекста на управление на човешките ресурси и управление на качеството на образованието.

В трета и четвърта глава се прави емпирично-прагматичен преглед на реалното състояние на квалификационната дейност в образователни институции в България. В трета глава се представят анкетни варианти за студенти (подготвяни за учители), действащи учители, директори, експерти от регионалните управления на образованието; анализират се в съпоставител план резултатите; извършват се обобщения и препоръки за възможно оптимизиране на квалификационната дейност по посока осигуряване на по-високо качество на образованието. В четвърта глава се осъществява контент-анализ на планове за квалификация, планове за контролна дейност на директори/заместник-директори, анализират се резюмета по доклади от инспекции на НИО по изведени критерии, обобщават се основни тенденции на квалификационната дейност, анализират се негативи, позитиви, очертават се перспективи.

В пета глава, върху основата на предложен авторски SWOT анализ, е обобщен модел за ефективизиране на системата на квалификационната дейност. Изведена е карта с критерии за мониторинг на ефективността от квалификационната дейност; представени са резултати от експертната оценка относно значимостта и приложимостта на предложените авторски критерии и показатели за мониторинг.

В шеста глава е представена самата експериментална дейност – като основни цели, задачи, мобилности, резултати; анализирани са постигнатите резултати; направени са изводи, обобщени са препоръки.

Многоаспектността и актуалността на темата за обвързаността на процеса на квалифициране на педагогическите специалисти, от една страна, с професионалното развитие на тези кадри, от друга, с осигуряването на качество на компетентностно ориентираното образование, експлицира отграничимостта и значимостта на изследването в педагого-психологически, социално-управленски, образователно-културологичен и прагматико-приложен план.

ПЪРВА ГЛАВА

ИНТЕРПРЕТИРАНЕ НА ПОНЯТИЯ И ТЕЗИ ОТ ТЕОРИЯТА И ПРАКТИКАТА НА КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕСИОНАЛИЗМА И КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

Всички ключови компетентности се считат за еднакво важни, защото всяка една от тях може да допринесе за успешен живот ... Много от компетентностите се припокриват. Аспекти от съществено значение за една област ще подкрепят компетентността в друга. Компетентността във фундаменталните основни умения по език, грамотност, математика и в информационните и комуникационните технологии е съществена основа за учене, а умението за учене подкрепя всички учебни дейности. Има редица теми, които се прилагат в цялата референтна рамка: критично мислене, творчество, инициативност, умение за решаване на проблеми, оценка на риска, вземане на решения и конструктивно управление на чувствата играят роля във всичките осем ключови компетенции.

(Препоръка ЕП и Съвета, 2006)

Разработката на темата предполага дефиниране на основни понятия, които заемат ключово място в операционализирането и изграждането на съвременната система на училищно образование, на квалификационна дейност на педагогическите специалисти и на качество на образованието.

1.1. Съвременното училищно образование и учителят пред предизвикателствата на 21. век

В научната литература е подчертавано, че „Подпомагането на личността при нейната социализация е основна задача на съвременното общество като цяло, и в частност на училището“ (Колев, Военкинова 2004: 3). Характеризирайки драстичните промени в света през 21. столетие, Н. Витанова отбелязва: „В момента светът навлиза в ерата на четвъртата индустриална революция, която се характеризира с увеличаване на свързаността, интеракциите, разработването на дигитални системи, изкуствен интелект и виртуална реалност. С все по-конвергентните граници между хора, машини и други ресурси информацията и комуникационните технологии оказват влияние върху различни сектори. Един от тези сектори е образователната система. Образованието е изправено пред предизвикателството да формира творческо, иновативно и конкурентно поколение“ (Витанова 2020: 4 – 5). Компетентностната парадигма става определяща за съдържателните, структурните и функционалните трансформации в образованието на различни равнища. Променят се очакванията от училището, изискванията към него и към участниците в образователния процес. „В постмодерния свят се формира нова философия на образованието... Изграждане на всестранен светоглед. Училището трябва да помогне на учениците да намерят „основания“ за своя живот. Учениците трябва да намерят важни за себе си ценности (житейски, естетически, професионални...) и идеали (плуралистически, глобални, екологически...), които не

противоречат на техния действителен житейски опит и в същото време обезпечават адекватна основа за ежедневието. ... Интердисциплинарност. Обучението трябва да осигури не само възпроизводството на компетенции, но и техния прогрес, за което съответно е необходимо да не се ограничава с предаване на информация, а да учи на процедури, увеличаване на способността да се съединяват полета, които традиционната организация на знания ревностно е изолирала едно от друго“ (Иванов, 2005: 22, 11 – 12). Така изведените характеристики на образованието имплицитно насочват към проблема за важността на компетентностните профили на съвременните учители, както и към ролята на първоначалната и продължаващата им квалификация в тези процеси. Новите компетентностно ориентирани образователни парадигми поставят високи изисквания към професионализма на педагогическите специалисти и квалификационните дейности по поддържането му.

Важни проблеми (своеобразен отговор на предизвикателствата на 21. век) са представени в докладите от проведената на 12.05.2021 г. Национална научно-практическа конференция „Хибридно училище на бъдещето“. Като предизвикателство към качеството на образование, като перспектива за повишаването му могат да бъдат осмислени идеите от докладите относно училищните политики на бъдещето (Е. Лазарова); смисленото внедряване на информационните технологии за училищна промяна (Г. Цоков, С. Стоянов, А. Ангелов); позитивната образователна среда и личностното развитие на учениците, персонализираното обучение, възможностите за развитие на силните страни на обучаваните (Д. Лефтерова, Р. Стаматов, М. Ненов, С. Петрова); иновативните образователни подходи за развитие на уменията на XXI век (В. Делибалтова, Н. Витанова); лидерството и професионалното учене в училището на бъдещето (И. Соколова, В. Кастрева, М. Бозова, Н. Колева) (Цоков, 2021: 712 – 716). Предизвикателствата на съвременното рефлексират върху предпочитаните образователни подходи, предполагат ясна визия и на управляващи, и на обучаващи педагози относно възможностите да се използват компетентности, да се развиват компетентности – какви, защо и как: „Образованието, създадено за нуждите на индустриализацията и за преодоляването на масовата неграмотност, вече не удовлетворява обществените и личните потребности. Условието са много различни – нова икономика, нови технологии, нови предизвикателства, глобализация, компютри, таблети, универсален интернет, изкуствен интелект, машинни преводачи... Достатъчно е да се обърне внимание на разликите в компетентността на поколенията“ (Витанова 2019: 1062).

На учителя на съвременното е присъщо професионално самосъзнание, което включва не само предметни настройки, но и мотивационно-ценностни ориентации. А това е изключително важно, защото днешното училище се нуждае от нов тип учител, който притежава такива лични и професионални качества като социална, гражданска зрялост и отговорност, устойчивост на професионалната и педагогическата ориентация; наличието на положителна и перспективна „Аз-концепция“, увереност в собствената компетентност, високо самочувствие и толерантност (приемане на себе си, своя образ – професионален Аз и образа на другите педагози с тяхната специфика), методическа и педагогическа култура; професионална зрялост и емоционална стабилност. Необходим

е компетентен специалист, който притежава методологически умения и методическа култура, съобразени със съвременната психология, педагогика, дидактика, философия на образованието; който владее корекционни технологии и стратегии за обучение и развитие на надареността и творческите способности на децата; компетентен е да реализира не само традиционно информационно-натрупващо, но и методологически и стратегически ориентирано обучение, което е необходимо на човек да работи с непрекъснато нарастващия поток от информация по посока на развиване на ценни за 21. столетие качества и компетентности (фигура 1.1).



Фигура 1.1. Педагогическият специалист през 21. столетие

1.2. Подходи и стратегии за управление на човешките ресурси в съвременното училище. Компетентностен подход

Основен въздействащ фактор за постигане на конкурентоспособност сред разнообразието от образователни услуги и осигуряването на качество на тези от тях,

които предоставя училището, са педагогическите специалисти със своята квалификация и компетентности, мотивация, педагогическо творчество и стремеж и усет към иновации. Мениджмънтът на човешките ресурси включва подходи за набирането и задържането на подходящи хора в организацията и тяхното мотивиране и развитие за дейност по постигане на организационните цели в контекста на осигуряване на оптимални условия на труд. В процеса на управление на човешките ресурси в съвременното училище основна роля има директорът на институцията, тъй като мениджмънтът на персонала е една от основните и значими функции в управлението на образователната организация. С лидерските си качества ръководителят е предопределен да вдъхновява и управлява педагогическите специалисти така, че да активира ангажираното им участие в осигуряването на високо качество на преподаването и ученето, да стимулира сътрудничеството в цялостното управление на училището, включително между учителите за интегрирано междупредметно взаимодействие и постигане на стратегическите и организационните цели.

Анализът на публикациите в научната литература показва разнообразие на дефиниции на управлението на човешките ресурси от различни гледни точки – философска, социологическа, политическа, икономическа и др., които експлицират значението на човешкия фактор като основен актив в дадена организация. Управлението на човешките ресурси е основна и специфична управленска дейност за привличане, задържане, мотивиране, развитие и използване на хората (Атанасова, 2015: 8), функция на управлението на организацията (Шопов, Атанасова, 2009), стратегически подход към управлението на най-ценния актив на предприятието: работещите там хора, които колективно и индивидуално дават принос в решаването на задачите на предприятието (Armstrong 2012: 7), управление, което предоставя възможност за успех и конкурентоспособност на институцията (Brewster, 2017), мениджмънт на развитие на компетентностите на работещите в организация хора (Smith et al., 2006), обучение и развитие на конкурентоспособна работна сила и управление на постиженията в дългосрочен план (Jackson, Schuler, Jiang, 2014), развитие на способностите на човешките ресурси, на знанията им и воля за промяна за осигуряване на конкурентни преимущества (Господинов, 2012: 11). Обобщено, мениджмънтът на човешките ресурси включва подходи за набирането и задържането на подходящи хора в организацията и тяхното мотивиране и развитие за дейност по постигане на организационните цели в контекста на осигуряване на оптимални условия на труд. П. Балкански подчертава, че: „Решаването на сложни въпроси на отношенията между човека и организацията е база за обособяването на относително отделен клон на управлението, наречен „управление на човешките ресурси“ или „управление на персонала“. Управлението на човешките ресурси залага на инвестициите в човека: поддържане на неговата трудоспособност, повишаване на квалификацията и непрекъснато образование, включване в управлението, служебно и кариерно развитие“ (Балкански 2001: 275). В научните разработки развитието на човешките ресурси се представя в два аспекта – като развитие на съвкупността от човешки ресурси и техните обобщени количествени и качествени показатели и като индивидуално или същностно развитие на отделните личности (Ташев, Михова, Ташева, 2000: 105).

В научната литература са описани различни модели за мениджмънт на човешките ресурси, някои от които обхващат множество елементи и последователни стъпки, които се признават за важни в стратегическото управление (Jackson, Schuler, Jiang, 2014: 2 – 4). Известни са Мичиганският и Харвардският модел, разработени в средата на 80-те години на 20. век, даващи съвременните насоки за управление на човешките ресурси. Мичиганският модел обхваща четири основни процеса – подбор (съответствие на човешките ресурси на работните места), атестиране (управление на показателите на работата), възнаграждение (стимулиране на организационните показатели на работата) и развитие (цит. по Господинов, 2012: 17 – 8). На основата на процесен подход е построен и моделът на Emery и Gonin, който обхваща подобни на мичиганския модел процеси и включва подкрепа. В края на 20. век Гест обогатява съществуващите модели и разработва вариант с шест измерения, в който ключовата дума е отдаденост – отдаденост на човешките ресурси към организацията и на организацията към служителите ѝ (пред. по Трифонова, 2019: 169). Подобна концепция се съдържа и в модела на Ulrich и Brockbank, чиято основна идея е дейностите по управление на човешките ресурси да генерират „стойност“, т.е. да носят ползи за персонала, мениджърите и клиентите (пред. по Трифонова, 2019: 170). Харвардският модел също е ориентиран към постигане на ангажираност чрез съгласуване на интересите в организацията, приобщаване на хората към нейните цели и ценности (цит. по Господинов, 2012: 18 – 19).

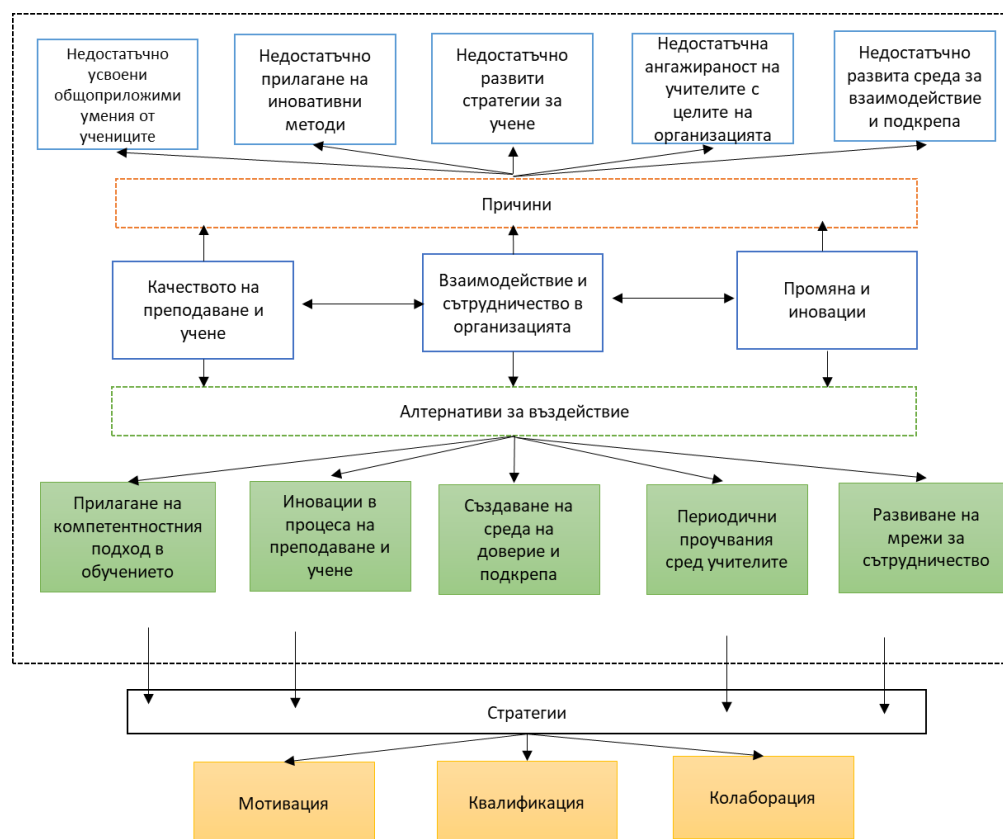
Посочените модели са разработени като цялостна система за управление и развитие на човешките ресурси с цел осигуряване на организационно развитие и постигане на резултати. Те търпят развитие и постепенно се насочват към корпоративната и социалната отговорност на служителите и към значимостта на ролята на ръководителя за ефективното им управление.

Следват ли тази тенденция процесите на управление на човешките ресурси в съвременното българско училище? В последните години един от акцентите при управление на човешките ресурси в училище е осигуряване на прозрачност при подбора и назначаването на учителите, както и непрекъснатата квалификация на педагогическите кадри. За целта, без да се изисква в нормативната уредба, на училищно ниво се определят комисии за подбор за заемане на длъжността „учител“, неависимо че крайното решение се взема от ръководителя на институцията. Нормативно са определени условията за следващите ги в йерархичното ниво на кариерно развитие – „старши учител“ и „главен учител“ (Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти). Отделят се средства от бюджета на институцията за извънучилищна и за вътрешна квалификационна дейност на учителите. На национално ниво част от политиките за управление на човешките ресурси също са насочени към създаване на възможности за подобряване на компетентностите на педагогическите специалисти чрез разработване на проекти за финансиране на различни видове обучения и квалификации и към подобряване на материалното им благосъстояние чрез постепенно увеличаване на възнагражденията. Безспорно по-доброто финансиране на образованието е от съществено значение, както се посочва в доклада на Организацията

за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) от 2008 година, но не само увеличаването на субсидиите играе роля за осигуряване на качество, а и тяхното ефективно и ефикасно използване, както и проследяването на въздействието на вложените средства спрямо постигнатите резултати. Последният мониторингов доклад на сдружение „Образование България 2030“, озаглавен „Образование в застой“, обръща внимание на липсата на обвързване на финансирането с постигането на конкретни резултати и генерално гарантиране на качеството (МД, 2021). В доклада се отбелязват и други проблеми, свързани с преподаване, което не е ориентирано в максимална степен към компетентности, недостатъчна функционална грамотност на учениците, недостатъчно ефективно проследяване на прогреса на учениците и др., които следват от сравнителния анализ на постиженията на учениците от националните външни оценявания и държавни зрелостни изпити, в сравнение с резултатите от международните изследвания. Може да се допълни липсата на методика за проследяване на ефекта от продължаващата квалификация и прилагането на придобитите или усъвършенствани компетентности в процеса на обучение, възпитание и социализация на учениците. В Националната програма „Квалификация“ като очаквани резултати са заложили усъвършенстване и надграждане на компетентностите на учителите и насърчаване на професионалното им развитие, а измерителите за постигането на тези резултати са количествени и включват брой получени кредити, брой обучени педагогически специалисти, т.е. стойности, които не показват практическото въздействие на обученията и степента на прилагането на усъвършенстваните знания и умения в процеса на преподаване и учене. Подобни твърдения се съдържат и в други документи, в които се добавят и проблеми, свързани с недостатъчно развити подходи за управление на промяната и за въвеждане на иновации. В доклади на Световната банка в сътрудничество с Министерството на образованието и науката от 2020 г. (Доклад СБ и МОН, 2020) и 2021 г. (Доклад СБ и МОН, 2021) се посочва, че България е с един от най-ниските резултати по отношение на иновациите в Европа, което изисква значителни управленски и аналитични способности от страна на изпълняващите служители, заедно с гъвкавост и автономност, които са необходими за прецизиране на политиките в отговор на променящото се търсене и условия. В доклада „Образование и обучение в Европа: неравенството продължава да представлява предизвикателство“ (ЕК, 2017) и в световния мониторингов доклад „Приобщаване и образование: всички означава всички“ (СМД, 2021) се посочват проблеми на приобщаващото образование, които в контекста на компетентностите на учителите се отнасят към уменията им да работят с уязвими групи и да осигуряват социално включване на различните групи деца. В съобщение на Европейската комисия, след като се посочват постигнати резултати, се представя набор от инструменти за преодоляване на дефицити (СОМ, 2020). Документът е съсредоточен върху приоритети за развиване на общоприложими умения и компетентности в областта на цифровите технологии у учениците, както и подкрепа на взаимното учене и сътрудничество между учителите за постигане на европейско пространство за образование.

По-горе цитираните аналитични и референтни документи изследват ефективността на инвестициите, насочени към човешкия капитал, и на политиките, свързани с управлението на човешките ресурси в образованието. Очертават се положителни тенденции за подпомагане на професионалното израстване на педагогическите специалисти чрез създаване на възможности за усъвършенстване на компетентностите им, подобряване на социалното им благополучие и кариерно развитие. Характеризират се и проблеми, които чакат решение – проблеми, които могат да се решат на ниво държава и висши училища (първоначалната подготовка на учителите, недостигът на учители по определени учебни предмети, все още високата средна възраст на учителите и др.), както и проблеми, които касаят управлението на човешките ресурси на ниво институция. Проблемите на съвременния етап могат да се обобщят в три основни групи, за които е важно да се търсят решения за подобряване на управлението на човешките ресурси и за осигуряване на по-високо качество на образованието: Качеството на преподаване и учене; Взаимодействие и сътрудничество в организацията; Промяна и иновации.

Ако се приложи алгоритъмът на проектния подход, то би следвало алтернативите за разрешаване на проблемите да се търсят в причините, които ги пораждат, и в различните алтернативи за противодействие (Фигура 1.2.).



Фигура 1.2. Стратегии за управление на човешките ресурси

Основната цел на „Образование България 2030“ е всички млади хора в България да са функционално грамотни, което не се установява от резултатите от международните изследвания и предизвиква противоречие с качеството на преподаване

и учене към момента. През 2018 година 47 % от българските ученици са под средното равнище по отношение на разбиране, използване, осмисляне и оценяване на информация, в сравнение със средния резултат за ОИСР. Математическата им грамотност също е под средното равнище, като 44,4 % не достигат второ равнище. Едва 1,5 % от българските ученици достигат по-високо равнище на скалата по природни науки, като резултатите са съизмерими с тези по четивна и математическа грамотност (PISA, 2018). Ниските резултати до голяма степен произтичат от начина, по който се обучават учениците, активността на подрастващите в образователния процес, училищния климат, взаимоотношенията между учителите и учениците и др. Алтернативата за въздействие и преодоляване на тези негативни тенденции е прилагането на компетентностния подход, който осигурява преход от знания към умения: интегрирано междупредметно взаимодействие; практическа насоченост на обучението; ориентация към резултати; прилагане на иновативни подходи и практики в процеса на преподаване и учене (КП – МОН II). Необходима е подкрепа както от учителите към учениците, така и от ръководството към учителите, което, от своя страна, е свързано с ефективно управление на педагогическите специалисти. В подобен контекст ролята на директора се свежда до установяване кои умения трябва да развиват учителите, какви са техните потребности, какви са дефицитите в компетентностите им; да планира и организира необходимите обучения и да проследи как усвоените умения от учителите се прилагат в уроците. Усвояването на интерактивни методи на преподаване и учене, съвместното договаряне на образователни цели между педагогическите специалисти и прилагането на подходящи техники за мотивация на учителите са възможните дейности за подобряване на качеството на преподаване и учене.

Другият очертан проблем – нивото на взаимодействие и сътрудничество между педагогическите специалисти в образователния процес – е свързан с по-горе анализирани дефицити. Предоставената автономия на училищата позволява педагогическите специалисти да избират сами методите на преподаване и оценяване, да въвеждат учебни програми според специфичните особености на учениците и техните потребности, да оказват подкрепа на личностното развитие на подрастващите. Това не означава, че всеки учител сам и персонално трябва да се възползва от този шанс. Акцентът в оптимизирането на управлението на човешките ресурси е по посока на сътрудничество и на осигуряване на среда за взаимодействие; на създаване на възможност всеки учител, в екип с останалите, да даде най-доброто в работата си с обучаваните и да поеме отговорност за качеството на образователните услуги в училището, в което работи. Педагогическите специалисти би следвало заедно да планират развитието и напредъка на всеки ученик, за да се гарантира усвояването на общоприложими умения от тях. Това включва проучване на най-добрите методи за усвояване на компетентности от учениците, на стратегии за самостоятелно учене и др. Ролята на директора е да създаде среда, за да е възможна колаборацията на педагогическите специалисти, освен в екипното планиране на цели и дейности, но и за тяхното взаимно учене и обмяна на добри практики и опит, както и за усъвършенстване на умения.

Третият проблем произхожда от нагласите за промяна и иновации в педагогическите колективи. Макар от 2017 година да се предприеха действия за въвеждане на иновации в училищата (чрез създаване на т.нар. „иновативни“ училища), не във всички институции са създадени положителни нагласи към промяната. В тази връзка управлението на човешките ресурси трябва да е насочено към мениджмънт на взаимосвързани промени, които да доведат до развитие на организационната култура и повишаване на ангажираността на педагогическите специалисти с целите на училището, до воля за промяна. Въвеждането на иновации в образователния процес и в образователната среда е ключов фактор за осигуряване на високо качество на образованието. Възможност пред автономните институции днес са програми за обучение, които отговарят на визията за развитие и на персоналните образователни потребности на конкретните ученици. Иновативните промени не биха били успешни, ако промяната не е приета в колектива. Налагащият се извод отново е, че директорът е отговорен да създаде условията за отдадено и ангажирано участие на всеки учител в процеса, включително и в разработването на иновации и тяхното реализиране.

Очертаните проблеми са свързани помежду си и предполагат търсене на начини за усъвършенстване на управлението на човешките ресурси като част от управлението на съвременното училище. Обобщението на алтернативите за въздействие води до различни стратегии, които създават възможности за подобряване на качеството на образователните услуги. Решенията, които могат да се предложат за усъвършенстване на управлението на педагогическите специалисти на ниво образователна организация (наред с подходящия подбор и задържане на учителите в институцията), са три основни стратегии: мотивация, квалификация и колаборация на педагогическите специалисти.

В контекста на осигуряване на качество и усъвършенстване на управлението на човешките ресурси мотивацията трябва да е насочена към няколко основни аспекта: Създаване на среда за взаимно учене сред учителите и подкрепа и стимулиране на прилагането на принципите на учещата се организация; Прилагане на техники за „преодоляване“ на традиционно ориентираните учители; Поставяне на значими задачи, свързани с разработване и въвеждане на иновативни методи на преподаване, предложения за промяна на образователната среда, иновативни техники за оценяване на учениците и др., заедно с прилагане на стимули за признание на постигнати резултати; Стимули за партньорство и съпричастност с останалите педагогически специалисти, с учениците и родителите, за съвместно преодоляване на трудности и създаване на нови образователни конструкти и среда за обучение; Развитие на лидерска общност чрез подкрепа на лидерството сред учителите и т.н. Прилагането на тези и други дейности за подобряване на мотивационната сфера на учителите ще даде ясна визия за нови идеи и ще допринесе за приобщаването им към иновативни промени в преподаването и ученето; ще стимулира също ангажираното участие на всеки педагогически специалист в реализиране на целите на институцията и постигане на качество на образователните услуги в нея.

Квалификацията на педагогическите специалисти е друга основна стратегия в усъвършенстване на управлението на човешките ресурси. Тя трябва да е насочена

основно към: Обучения, свързани с конкретни потребности на учителите въз основа на изследвани дефицити; Курсове, адресирани към нуждите на новото поколение подрастващи – формиране на по-добра четивна и математическа грамотност, на умения за критическо и аналитично мислене, работа в екип, компетентности за самостоятелно учене, намиране, оценяване и анализ на информация, презентационни умения, умения за оценяване и самооценяване и т.н.; Квалификационни форми, които предоставят умения за въвеждане на иновативни форми на преподаване и учене; Проследяване на ефекта от посетения курсове и реално мултиплициране на наученото и прилагането му в преподавателската практика и т.н.

Не на последно място като стратегия за усъвършенстване на управлението може да се изведе сътрудничеството между педагогическите специалисти, което в своята взаимозависимост с целенасочения подбор на кадри, ефективната квалификационна дейност и въвеждането на иновации ще затвори цикъла на доброто управление на човешките ресурси за осигуряване на качество на преподаването и ученето. Ролята на директора е да създаде възможности за взаимодействие в няколко основни посоки: Екипно планиране и приемане с консенсус на предприети мерки и дейности; Съвместни инициативи между учителите (включително обмяна на добри практики, съвместни уроци, взаимни посещения на учебни часове и др.) за надграждане на личните и професионалните им възгледи; Създаване на възможности за сплотеност в колектива и обратна връзка за постигнатото и удовлетвореност и др. Създадените позитивни, толерантни и сътруднически отношения водят до обща грижа за постигане на целите на организацията, промяна на организационната култура и организационната среда, креативност и екипно търсене на иновативни решения за подобряване на качеството на образователния процес.

Ефективното управление и на човешките ресурси, и на образованието в цялост са предопределени от прилагането на безалтернативния за 21. столетие компетентностен подход. „Професионалната подготовка на учителите в Европейското пространство се базира върху реализиране на идеите на компетентностния подход. Това поставя сериозни предизвикателства пред висшите училища, подготвящи педагогически кадри. Бързо променящите се социално-икономически условия, свободният трансфер на специалисти в рамките на Европейски съюз, налагат някои общи тенденции в подготовката на бъдещите учители“ (Тенева, 2020: 11).

Институционалното признаване и утвърждаването на компетентностния подход като методологическа основа на образователната политика на Европейския съюз са свързани с третия етап от развитието му (1991 – 2000). В документите на Европейската комисия и други международни организации и форуми от този и от следващия етап (2001 – до днес) е подчертавана приоритетната роля на обучението, базирано на компетенции: Лисабонска стратегия, Болонска програма, последвали документи относно модернизация на образованието (Ford, 2014), документи от симпозиума в Берн по програмата на Съвета на Европа за ключови компетентности при реформата в образованието, Стратегически план „Европа 2020“ и др. Компетентностният подход най-тясно се свързва с основната мисия на образованието, експлицирана като изграждане на духовно богати личности с формирани нравствени ценности и компетентности, ключови за хората на 21. век. Значимостта на компетентностния

подход и свързаните с него компетентности се предполага от главната задача на образованието на съвременния етап: „подготовката на компетентни специалисти, т.е. на хора със знания за различните страни на живота, с навици за творческо боравене с интелектуален и професионален инструментариум, със способности за взаимодействие с други хора в различни ситуации с цел постигане на конструктивно взаимодействие с тях... Компетентностната ориентация е такава ориентация на образователния процес, в която приоритетна е насочеността към цели, свързани с мотивацията, самоопределението, самоактуализацията, социализацията и развитието на индивидуалността“ (Вацов, 2016₁: 34 – 35). Н. Цанков и Л. Генкова акцентират върху факта, че компетентностният подход е свързан с новата образователна парадигма и приложението му води до повишаване на качеството на образованието, като ориентира обучението към практическо приложение на знанията (Цанков, Генкова 2009: 102 – 112). Основен фактор за ефективното прилагане на компетентностния подход са компетенциите на педагогическите специалисти, а крайната му цел са резултати, описани като набор от компетентности на учениците. Процесът на формирането и развитието им предполага компетентностно подкрепени действия, осъществени в единство върху принципите на междупредметността. Многовъздействеността на компетентностния подход върху различни страни на образователната дейност превръща подхода в ключов фактор за качество на образованието на съвременния етап (Добрева, 2022: 121 – 123). Значимостта на подхода в диалектичното единство на преподаване и учене, многократно подчертана в научните публикации, предполага развиването на ключови компетентности у учениците, а за целта е необходимо притежаването на компетентности от учителите за преподаване, което да формира езикова култура, дигитални компетентности, STEM-умения, предприемаческа компетентност, умения за учене и използване на разнообразни и подходящи стратегии за учене според силните страни на ученика, умения за екипна работа, за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване, развиване на демократична, екологична и здравна култура и т.н. С други думи успешното прилагане на подхода, основан на компетентности, означава учителят не просто да познава компетентностите (базови, ключови, трансверсални), задължителни за развиване у обучаваните, а да е ангажиран, мотивиран професионално, да се развива по отношение на обогатяване на собствените си компетентности за качествена образователна дейност в тази насока. Поставяйки акцент върху иновативността като съдържателна, методологическа и технологична обучителна парадигма, компетентностният подход предполага синергичност между теория и практика, между съвременни научни изследвания и образователни политики, концепти, практики и използването на интерактивни технологии (екипност, проектност, рефлексивно-изследователска моделност). Академичните (ключовите) и „меките“ знания, умения и отношения, като очакван резултат от обучението, са свързани със способностите на обучаемите за самостоятелно решаване на проблеми в различни сфери от човешката дейност, включително и екипно, способността за рефлексия и саморефлексия и създаване на нагласи за учене през целия живот. Като лайтмотив на образованието на новото столетие се повтарят думите от доклада от 1997 г. на Международната комисия по образованието през 21. век „Образованието: скритото

съкровище“, в който Жак Делор формулира „четирите стълба“ на модерното образование: да се научим да знаем, да се научим да действаме, да се научим да живеем заедно, да се научим да бъдем себе си (Delor, 1997). Ключът към постигането на всичко това се оказват компетентностите на педагогическите специалисти за формиране на знания, умения и отношения у учениците, колаборацията между тях при поставянето на образователни и развиващи цели, иновативните подходи на преподаване и учене и практическата ориентираност на знанието. Ефективният образователен процес не е възможен, ако професионалните педагози не развиват непрекъснато собствените си знания и умения чрез формална, неформална и информална квалификационна дейност в съответствие с новата образователна парадигма и променените потребности на съвременното поколение ученици. Учителят е призван да се справя с редица предизвикателства на динамичната образователна среда, с многообразните и противоречиви ситуации, в които е поставян; да се научи да действа в екип, в който да обменя опит и се усъвършенства и самоусъвършенства. Действията на професионалиста трябва да са функция на новите подходи в образованието – *конструктивистки* (в различните му разновидности – когнитивен, колаборативен, комунален, социален и др.), *компетентностен*, които поставят нови акценти – не само и не толкова върху учебни постижения, колкото върху усвоени стратегии на учене, върху комуникация, върху социална адаптация. Предполаганите компетентности на педагогическите специалисти като *предпоставка* и очакваните компетентности на обучаваните като *резултат* изискват педагогическа комуникация в новия тип конструктивистка среда, която локализира ученето в близки до реалността ситуации; поставя на изпитание собствените отговорност, опит и активност в процеса на конструиране на компетентности; налага модела на взаимното сътрудничество и рефлексията като задължителни аспекти на съвременното компетентностно ориентирано образование. С. Вацов насочва внимание на рефлексията на подхода върху професионалните качества и професионалната дейност на педагогическите специалисти: „Компетентностният подход е с основополагащо концептуално значение за обновяването на съдържанието на образованието и повишаването на качеството на обучението. В самата същност на подхода е заложена идеологията на интерпретацията на съдържанието на образованието, формулирано „като резултат“. Компетентностният подход представлява комплекс от методологически, парадигмални структурни компоненти, насочени към формиране на компетенции и компетентност, основани на оптимално съотношение между теоретическите знания, уменията, способностите, професионалнозначимите и личностните качества, обезпечавачи ефективната подготовка на специалиста, характеризиращ се с адекватната си представа за своята професионална дейност“ (Вацов, 2016: 69).

Компетентностният подход се явява съвременен способ за достигане до ново качество на образованието. Той определя направленията на изменение на образователния процес, образователните приоритети, съдържателния и технологичния ресурс на образователното развитие. Логично е той да е в основата и на съвременната квалификационна дейност на педагогическия специалист, ангажиран с прилагането му на практика в училище. Закономерно и логично е присъствието на проблематиката на

подхода (като концепт, функционални и технологични акценти) в съвременната продължаваща и поддържаща квалификация на педагогическите специалисти. Реализацията на компетентностния подход в училищната практика е предизвикателство както към учителите, така и към образователните мениджъри. Всичко това, разчетено в контекста на изследвания в дисертационния труд проблем, насочва към значимостта както на първоначалната университетска подготовка на педагогически специалисти, така и към продължаващата и поддържащата им квалификация по проблемите на резултатното прилагане на подхода. Трудност за учителите понякога се оказва преминаването от знаниецентристки към компетентностно ориентиран подход, от методология, формирана върху конкретни учебни предмети, към методология на междупредметността за формиране на комплекс от ключови компетентности. Всичко това предполага ефективизирането на квалификационната дейност с педагогическите специалисти да върви по посока на развитие на професионални компетентности за изграждане на ключови компетентности у учениците.

1.3. Компетентностите и компетенциите като ключов концепт на съвременната образователна парадигма. Понятие за ключови компетентности

Подчинеността на съвременното образование на парадигмите на компетентностния подход предполага изясняване на ключовите за подхода понятия – *компетентност* и *компетенция*. С понятията *компетентност* и *компетенция* се обозначават в научната литература различни явления и характеристики: личностни качества на човека; умствени действия (процеси, функции); навици; практически умения; мотивационни тенденции; ценностни ориентации; особености на междуличностното и конвенционалното взаимодействие и т.н.

Нееднократно в научната литература е подчертава сложната и интегративна природа на *компетентността*. С обхвата на понятието са съотнасяни съставлящи от различен порядък – когнитивни, операционално-технологични, мотивационни, етически, социални, поведенчески. Във всеобхватността му се включват резултатите от учебната дейност – знанията, уменията, системата от ценности. Компетентността е определяна като „способност за използване на знания и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие“ (Препоръка на ЕП и Съвета, 2008: 11). Често компетентността се съизмерва със скритото, потенциалното. Понятието *компетенция* носи личностен привкус, включва и сферата на мотивацията. Компетенцията е по-близо до понятийното поле „знам как“, отколкото до понятийното поле „знам какво“.

М. Армстронг разграничава понятията, като посочва че: компетентността – това е отнасящо се към човека понятие, което говори за аспекти на поведение, стоящи зад компетентно изпълнена работа; компетенцията – това е отнасящо се към работата понятие, което говори за сферата на професионална дейност, в която човек работи. (цит. по Господинов, 2012: 291). А.В. Хуторский застъпва идеята за необходимостта от разграничаване на двете понятия. Компетенцията според автора е „...свкупност от взаимосвързани качества на човека (знания, умения, навици, начини на действие), определени по отношение на определен набор от обекти и процеси, необходими за

продуктивно действие по отношение на тях по качествено продуктивен начин“, и „компетентност е притежаването от дадено лице на подходящи компетенции, включително личното му отношение към предмета на дейност“ (Хуторски, 2002). И.А. Зимняя под компетентност разбира „актуално, формируемо личностно качество... основаваща се на знания, интелектуално и личностно обусловена социално-професионална характеристика на човека“ (Зимняя, 2003). Често в изследванията компетентността се обвързва с „потенциални способности“, „ефективно извършвана дейност“, „емоционален аспект и придаване на смисъл на дейността“, а компетенцията – с прагматичните аспекти, с реализирана „на практика компетентност“, операционализирана и изявена субектна компетентност (Цанков, Генкова, 2009: 34 – 38). Това схващане илюстрира много добре причинно-следствената релация между понятията *компетенция* и *компетентност* и ги представя като двойка от концептуално-събитийен тип. В. Гюрова подчертава, че независимо от масово толерираната синонимична употреба на термините, е целесъобразно да се има предвид дефинитивността на понятието компетенции „като знания, умения и опит за изпълнение на специфични задачи, а компетентността – като качество на личността, което показва доколко човек притежава сбор от компетенции, които го правят компетентен в дадена област и му позволяват да взема правилните решения в различни ситуации (професионални и/или житейски)“ (пред. по Петкова, 2012: 52).

Според В. Найденова компетентността е по-обхватно понятие в сравнение с понятието *компетенция*, има по-голям обем и по-богато съдържание; тя е свързана с личностно качество, основна характеристика, особеност на индивида и показва завършеност, резултат от действието, „дейността“ (Найденова, 2004: 204). В. Найденова подчертава, че компетенциите „се проявяват чрез съответното действие при определена практическа изява въз основа на усвоена съвкупност от знания, умения, опит и законови правомощия на лицето в някоя ограничена област“ (Найденова, 2004: 65). Б. Радойновска определя компетенциите като „надпредметни цели на образованието“, а самия термин *компетенция* дефинира като „способност да се прави нещо“. Според автора компетенциите са „единство от знания, умения и отношения за решаването на познавателен, научен или житейски проблем. Те означават единство на теоретична подготовка (информированост), система от нагласи и ценности (готовност) и модели на поведение и дейност (способност) (Радойновска, 2005: 25 – 36). Компетентността най-често се свързва със способността на индивида да функционира адекватно в професионална среда, като демонстрира поведение, отговарящо на очакванията на тази среда. Следователно компетентността е интегрално личностно качество, система от различни компетенции, структурирани по определен начин и интегриращи знанията, уменията, нагласите и отношенията на индивида към самия себе си, към другите, към дейността и към резултатите от нея (Цанков, Левунлиева, 2010: 254 – 267). Компетентността трябва да включва всички интелектуални способности, специфични за съдържанието знания, умения, стратегии, метакогниции и рутинни действия, които допринасят за ученето, за решаването на проблеми и разнообразието от постижения. Р. Неминска предлага понятието *компетентност* да се осмисли в контекста на три взаимосвързани профила – социо-прагматичен, европейско-понятиен

и научно изследователски. Във връзка със съотношението компетентност – личностни качества авторката обобщава, че мотивация, ефективност, самооценка, саморефлексия, отговорност „са характеристики, чрез които се оличностява всяка компетентност“. Р. Неминска посочва, че компетентности и личностни характеристики не са взаимозаменяеми и равнопоставени; че личностните характеристики оживяват компетентността чрез изследователската рефлексия у всеки индивид, че компетентността оживява чрез спецификите на личностното отношение и прагматизъм (Неминска, 2020). Независимо от това в каква сфера се проявяват, компетентностите предполагат наличие у човека на „висока степен инициативност, способност за организиране на другите хора за реализиране на поставените цели, готовност да се оценяват и реализират социалните последици от собствените действия и т.н.“ (Равен, 2002: 6). Върху основата на проучване сред млади хора (реализирано през 1977 г.) авторът обосновава потребността на съвременното общество от компетентности на високо равнище и причислява към съответната група „способност да се работи самостоятелно без постоянно ръководство; способност да поемаш отговорност по собствена инициатива; способност да проявяваш инициатива, без да питаш другите трябва ли да правиш това; готовност да забеляваш проблемите и да търсиш пътища за тяхното решение; умение да анализираш новите ситуации и да променяш знанията си за този анализ; способност да общуваш с другите; способност да усвояваш знания по собствена инициатива (т.е. отчитайки своя опит и обратната връзка с обкръжаващите); умения да се вземат решения на основата на стабилни съждения – т.е. и при неразполагане с всички необходими материали и при невъзможност за математическа обработка на информацията (Равен, 2002: 39 – 40).

„Придобиването на определено ниво на компетентност може да се разглежда като способността на индивида да използва и съчетава знанията си, уменията си и по-широките компетенции, според разнообразните изисквания, породени от специфичния контекст, ситуация или проблем. Казано по друг начин, способността на индивида да се справя със сложността, непостоянството и промяната определя нивото му на компетентност” (РД на КЕКР, 2005: 14). В Препоръката на Съвета на Европейския съюз компетенциите в областта на дадена дейност се разглеждат като комплексно владение на специфични знания, умения и поведенчески модели в гъвкав план. Компетенцията е готовност на индивида ефективно да организира вътрешни и външни ресурси за постигане на целите и способността му да решава определен клас професионални задачи. В тази връзка компетентността в дадена област се разглежда като съвкупност от компетенции (знания, умения, отношения, опит), необходими за ефективна дейност.

Според Европейската квалификационна рамка компетенциите в областта на дадена дейност се представят като комплексно владение на специфични знания, умения и поведенчески модели в гъвкав план. Компетенцията е готовност на индивида ефективно да организира вътрешни и външни ресурси за постигане на целите и способността му да решава определен клас професионални задачи (ЕКР, 2009). Полисемантичната трактовка на понятието *компетенция* е експлицирана в Tuning Project, в който компетенциите са представени като: *инструментални* (включващи когнитивни, методологически способности, технологически и лингвистични умения);

междупличностни (свързани със способността да се изразяват чувства, да се представя критика и самокритика); *социални умения* (свързани с умения за работа в екип) и *системни компетенции* (отнасящи се до цели системи) (TP, 2001 – 2003). Според Квалификационната рамка на Европейския съюз компетенцията комбинира: а) *познавателна компетенция*, включваща използването на теория и концепции, както и самостоятелно (скрито) знание, придобито чрез опит; б) *функционална компетенция* (умения или ноу-хау), онези неща, които човек трябва да може да прави в дадена област на работата, ученето или социалната дейност; в) *лични компетенции*, включващи знания за това как да се държим в специфична ситуация и г) *етични компетенции*, включващи притежанието на някои личностни и професионални ценности (ЕКР, 2009).

Известни са различни класификации на компетентностите (таблица 1.1).

Таблица 1.1. Разновидности компетентности

ИНДИВИДУАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ				
социална компетентност	емоционална интелигентност	когнитивна компетентност	гражданска компетентност	професионална компетентност
ОРГАНИЗАЦИОННА КОМПЕТЕНТНОСТ				
(Бизова, 2016: 122 – 126)				

МЕКИ/ПОВЕДЕНЧЕСКИ КОМПЕТЕНТОСТИ	ТВЪРДИ/ТЕХНИЧЕСКИ КОМПЕТЕНТОСТИ
начина, по който дадена организация/компания очаква да се държат нейните служители, за да постигнат високо ниво на представяне и много добри резултати (емоционална интелигентност, комуникативност, резистентност към промяна, проактивност, екипност, умения за вземане на решения, ориентираност към постижения, умения за мотивиране, лидерство и др.).	специфичните професионални умения и способности – какво служителите следва да знаят и умеят, за да вършат работата си ефективно. (Armstrong, 1995: 49 – 50)

Говори се за *Ключовите компетенции (базови, основни)*, характеризирани като знания и умения, нагласи и оценъчни отношения, без които не е възможно осъществяването на дадена дейност, поведение, решение; имащи значителна продължителност и осигуряващи варианти на адаптивно поведение, действие или решение в различни ситуации; за *Специфични, диференцирани компетенции*, свързани със знания, умения, нагласи и оценъчни отношения на личността за определена сфера; осигуряващи по-високи постижения, позволяват да се различават високите от средните постижения, по-добрите от по-малко добрите. Предпоставка са за качеството и

прецизността на резултатите в дадена област (ПС, 2018:189). Ключови са тези компетенции, които могат да се използват за постигане на добри резултати в много различни ситуации. Ключовите компетентности, лаконичното название на понятието *ключови компетентности за учене през целия живот*, „са част от препоръка на Европейския парламент и на Съвета на Европейския съюз, насочена към всички страни членки“. Названието на този тип компетентности показва всеобхватността им (обхващат целия живот на индивида). В комплексността си представляват комбинация от знания, умения и отношения (нагласи), „които са от решаващо значение за развитието на човека социалното включване, конкурентоспособността и пригодността му за трудова заетост. Ключовите компетентности са нужни на всеки човек за личностна реализация и развитие, адаптивност към променящия се пазар на труда, социално приобщаване, устойчив начин на живот и активно гражданско участие“ (Мониторингов доклад, 2019: 11). Ключовите компетентности са определени като „съществени за личностната реализация и развитие, активното гражданство, социалното включване и трудовата заетост на всички индивиди“ (Гилеран, Керни, 2014: 5). Ключовите компетентности според К. Димчев, „обединяват, на първо място, интелектуалната и операционалната съставка на образователния процес, а от друга страна, включват умения за интерпретация на съдържателните компоненти, формирани „на изхода“ на системата. На трето място, се отличават с интегративната си природа, тъй като обхващат еднородни или близкородствени знания и умения, отнасящи се до различни изяви (информационни, медийни, свързани с правото и пр.)“ (Димчев, 2011: 25). Търсенето на ключови компетентности се мотивира от две неща: 1) добре обоснованото схващане, че компетенциите, придобити в училище и в професионалната среда, се изучават и използват в специфични за даден контекст начини (например в учебната дисциплина, в професията, в рамките на една компания); 2) повечето дейности през жизнения цикъл се извършват в различни социални и професионални контексти. Това предполага търсенето на независими от контекста ключови компетентности, които са равностойни на тяхната употреба и ефективност в различни институции, различни задачи и при различни условия на търсене.

През 1996 г. на симпозиума в Берн по препоръка на Съвета на Европа е поставен въпросът, че за осъществяването на реформа в образованието, съществено се явява определянето на ключовите компетентности (*key competencies*), които трябва да подготвят обучаваните както за успешна работа, така и за по-нататъшно продължаване на образованието. В края на 20. век феноменът „ключови компетенции“ е представян като комплекс от четири компонента: *информационен компонент на компетентността* (методи за получаване, съхраняване и формализиране на предаването на информация); *проектантски компонент на компетентността* (методи за определяне на цели, ресурси за постигането им, действия, срокове); *оценъчен компонент на компетентността* (методи за съпоставяне на резултатите с целите, класификация, абстракция, прогнозиране, систематизация, конкретизация); *комуникативен компонент на компетентността* (начини за предаване на информация и привличане на ресурси на други хора за постигане на техните цели). Ключовите компетенции са определящи компетенции, специфични по своята същност и в същото време универсални по

отношение на приложимостта. Те изпълняват три важни функции: помагат за по-нататъшното образование, позволяват на специалиста да стане по-гъвкав и да отговаря на нуждите на работодателите и допринасят за успеха в по-късния живот. Ключовите компетенции са межкултурни и междусекторни знания, умения и способности, необходими за адаптиране и продуктивна дейност в различни професионални общности. Ключовите компетенции са извънфункционални по природа. Ключовите компетенции определят социалната и професионалната мобилност на специалистите и професионалистите и им позволяват успешно да се адаптират в различни социални и професионални общности. С приемането на новия Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) в България, очевидна в законната и подзаконната уредба е ориентацията на оценката на резултатите от образователната дейност с представяне на ключови компетентности. Във влезлия в сила от 01.08.2016 г. ЗПУО и свързаните с него нови нормативни образователни документи се определят цели, приоритети и задачи на компетентностно ориентираното българско образование; обосновават се ключови компетентности, които е целесъобразно да се формират у учениците в процеса на обучение; актуализират се характеристики на професионалната компетентност на учителя в България. В чл. 5, Раздел III. Цели на предучилищното и училищното образование от Закона са посочени основните цели на предучилищното и училищното образование, които акцентират върху дейностните модели по придобиване на компетентности от учениците. Преобладаващата част от целите кореспондират с очаквана резултатност – формирани, развити компетентности: „... придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности; придобиване на компетентности за прилагане на принципите за устойчиво развитие;... формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот; придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите на демокрацията и правовата държава, на човешките права и свободи, на активното и отговорното гражданско участие; ...придобиване на компетентности за разбиране на глобални процеси, тенденции и техните взаимовръзки; придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите, правилата, отговорностите и правата, които произтичат от членството в Европейския съюз“). В чл. 77 на Закона са регламентирани ключови компетентности, които е необходимо да бъдат формирани у учениците чрез общообразователната подготовка в българското училище: компетентности в областта на българския език; умения за общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; дигитална компетентност; умения за учене; социални и граждански компетентности; инициативност и предприемчивост; културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт (ЗПУО, 2015). Изведени в контекста на общите европейски тенденции, тези ключови компетентности са осмислени като инструмент за личностно и социално развитие (EPP, 2007).

Концепцията за „основни компетенции“ е въведена в началото на 90-те години на 20 век. от Международната организация на труда в изискванията за квалификация на специалистите в системата за следдипломно образование, повишаване на

квалификацията и преквалификация на управленски персонал. Основните компетенции осигуряват гъвкавост на специалистите и следователно не могат да бъдат твърде специализирани. Специалистът проявява своята компетентност само в дейности, в конкретна ситуация. Непроявената компетентност е скрита възможност. Социално-икономическият анализ на развитието на съвременните технологии дава възможност да се идентифицират основните фактори, които определят необходимостта от въвеждане на концепцията за *технологична компетентност* в практиката на обучение и оценка на специалисти: икономическа несигурност, имплицитно съдържаща заплахата от безработица и налагаща непрекъснато повишаване на нивото на образование и квалификация; промяна в организационната структура на производството: вместо йерархична вертикална структура – командна (мрежова) организация; широко разпространена антропоцентрична производствена система; децентрализация на процеса на вземане на решения, в резултат на което способността за самостоятелна работа, анализ на сложни ситуации и вземане на отговорни решения става все по-важна; широко въвеждане на компютърни технологии в производството, услугите и бита, замяна на поточното производство с гъвкаво, компютърно управлявано; наличието на много езици и култури, което предполага задълбочена хуманитарна подготовка и владение на 2 – 3 чужди езици (Зеер, 2003: 265). На пет ключови компетентности се отдава особено значение в професионалното образование на Европейската общност (Зеер, 2003: 266): *социална компетентност* (способност за поемане на отговорност, съвместно разработване на решение и участие в неговото прилагане, толерантност към различните етнически култури и религии, проява на съчетание на личните интереси с нуждите на предприятието и обществото); *комуникативна компетентност* (определяна като владението на устни и писмени комуникационни технологии на различни езици, включително компютърно програмиране, включително комуникация през интернет); *социално-информационна компетентност* (характеризира владението на информационни технологии и критичното отношение към социалната информация, разпространявана от медиите); *когнитивна компетентност* (готовност за непрекъснато усъвършенстване на образователното ниво, необходимост от актуализиране и прилагане на собствения личен потенциал, способност за самостоятелно придобиване на нови знания и умения, способност за саморазвитие); *специална компетентност* (готовност за самостоятелно извършване на професионални действия, оценка на резултатите от собствената работа).

При характеризирането на ключовите компетенции на работещите в сферата на образованието е важно да се вземат предвид петте основни потенциала, които човек трябва да притежава: *когнитивен потенциал* (който се определя от обекта и качеството на информацията, притежавана от дадено лице. Той включва и психологически качества, които осигуряват продуктивността на човешката познавателна дейност); *морално-нравствен потенциал* (който се характеризира с морални и етични стандарти, ценности, стремежи, разработени с помощта на емоционално-волеви и интелектуални механизми и реализирани върху миогледа, взаимодействието с другите); *творчески потенциал* (който се определя от набор от умения и способности, способности за действие и степента на тяхното прилагане в определена област на дейност или

комуникация); *комуникативен потенциал* (който се оценява от степента на социалност, характера и силата на установените контакти, както и динамиката на изпълняваните социални роли); *естетически потенциал* (който се характеризира с нивото и интензитета на нейните артистични потребности и начина, по който тя ги задоволява). Актуалността на ключовите компетентности се дължи и на функциите, които ключовите професионални компетентности изпълняват в живота на всеки човек: формиране на способността на човека да учи и да се самообучава; предоставяне на висшистите и бъдещите служители на по-голяма гъвкавост в отношенията с работодателите; консолидиране на представителността и следователно увеличаване на успеха (устойчивост) в конкурентна среда. За да се улесни развитието на компетенциите, преподаването трябва да използва голямо разнообразие от методологии, като се обръща внимание на междудисциплинарните връзки, знания извън рамките на един предмет, надграждане върху съществуващите знания и опит, самонасочена работа и лична отговорност (пред. по Сафарова, 2008: 48 – 50). През 2010 г- Европейската комисия приема три ключови компетентности, които е целесъобразно да се развиват у учителите: за работа с другите, за работа със знания, технологии и информация и за работа с обществото (СЕРТСQ, 2020: 3 – 4). А. Пресьо и С. Мартино посочват като учителски компетентности планирането на обучението, съвместната работа с другите учители, взаимодействието с учениците, оценяването на обучението и професионалната рефлексия (Presseau, Martineau, 2003& 94).

Анализът на различните постановки в научната литература насочва към трудността и нееднозначното решаване на задачата по съдържателното определяне, класифициране и разграничаване на съставлящите комплекса *ключови компетентности*. Според А.В. Хуторский към ключовите компетентности трябва да се отнасят: ценностно-смислова, общокултурна, учебно-познавателна, информационна, комуникативна, социално-трудова, личностна или компетенция за личностно усъвършенстване (Хуторской, 2002: 42). Всяка от тези компетентности представлява набор от не по-малко значими компетентности, съотносими с основни сфери от дейността на човека. Като такива компетентности в разработената в Русия „Стратегия модернизация содержания общего образования“ са посочени: *„компетентност в областта на самостоятелната познавателна дейност*, основана на усвояването на начини за придобиване на знания от различни източници на информация, включително извънкласни; *компетентност в областта на гражданските и социалните дейности* (изпълнение на ролите на гражданин, избирател, потребител); *компетентност в областта на социалната и трудовата дейност* (включително способността да се анализира ситуацията на пазара на труда, да се оценяват собствените професионални способности, да се ориентират в нормите и етиката на взаимоотношенията, умения за самоорганизация); *компетентност в домашната сфера* (включително аспекти на собственото здраве, семейния живот и др.); *компетентност в областта на културните и развлекателни дейности* (включително избор на начини и средства за използване на свободното време, културно и духовно обогатяване на индивида)“ (пред. по Зимняя, 2003: 16 – 17). Ключовите компетенции определят производителността и конкурентоспособността на педагогическия специалист, допринасят за

професионалното му самосъхранение, осигуряват професионална мобилност и му позволяват да се адаптира към променящите се социално-икономически и технологични условия на труд.

Понятието *ключови компетентности* е съотносимо с равнището на знания, умения, отношения и на двамата образователни субекти (учител – ученик). Осмислеността на взаимосвързаността на компетентностите на образователните субекти насочва и към търсенето на отговор на въпроса върху кои ключови за педагогическите специалисти компетентности е целесъобразно да се работи във формите за продължаваща и вътрешна квалификация, върху основата на какви технологични модели да се работи. За формиране на ключови компетентности у учениците на самия учител са му необходими професионална зрялост и нагласа за развитие, критическо мислене, адаптивност и отвореност към иновации, самостоятелност и умения за работа в екип, овладяност на практически ориентирана технология на работа, комуникативна и рефлексивна култура, толерантност и уважение към другия, отговорност и др. На помощ в тези процеси идва квалификацията на педагогическите специалисти, по време на която е целесъобразно да се работи за развитие на по горе представените ключови професионални характеристики, да се работи за формиране и развитие на информационната и технологичната им компетентност.

Всичко това аргументира значимостта на квалификационните дейности по развиване на ключовите компетентности на учителите за успешно формиране и развиване на комплекс от ключови компетентности на учениците.

1.4. Професионални умения, функции и роли на съвременния учител

Понятието *педагог* има различни проекции – свързва се с професия, с вид професионална дейност, с определени социални роли, с професионални функции. Учителската професия С. Жекова дефинира като интегративен, многоаспектен вид професионален труд (Жекова, 1995: 19). Професията *учител* е дейност, активирана от обществени и лични цели, имаща собствен продукт, норми и средства на осъществяване. В.Ф. Курлов, В.В. Тумалев и др. извеждат три основни особености на професията учител: социална отговорност, уникалност на обекта на работа, висока технологичност (Курлов, Тумалев и др., 1995: 55). Професионалната дейност на учителя се заключава в това, че тя *преобразува* личностни особености в едно или друго направление, развива определени компетентности и личностни параметри, създавайки неповторим образ на отделната професионална личност. Основната характеристика в професионалната дейност на учителя е *творческият характер*, проявяващ се във възможността му сам да ръководи процесите на образование, възпитание и социализация на учениците; да избира и комбинира методи и средства, постоянно трансформирайки своята дейност по посока на иновативни модели за постигане на обществено значими цели и качество на образованието. Дейността на учителя е тип професионална дейност. Терминологично тя е обозначавана с понятия като *професионална дейност*, *педагогическа дейност*, *образователна дейност* и др. Професионалната дейност на учителя е специфична, социално детерминирана и

лично подкрепена от мотивите и качествата на изпълняващия я субект. По съдържание тази дейност се характеризира като *преобразователна, по форма – като комуникативна, по структура – като цялостно ориентирана към формиране на система от ценности у учителя и преноса им върху обучаваните*. Характеризирането на професионалната дейност на учителя е некоректно без връзката ѝ с втория образователен субект – учениците, които е неприемливо да се мислят като обекти на информационно облъчване; като слушатели, които трябва да запомнят, записват, усвояват, възпроизвеждат дефиниции и понятия. Учителският труд се реализира качествено само при активност на втория субект, който има свой интелектуален и емоционален свят, специфични комуникативни предпочитания, ментална специфика, собствена гледна точка какво иска от училището и учителите. Всичко това обуславя необходимостта от взаимосвързаното осмисляне на задължителните за реализирането на професионалните ангажименти на учителя умения.

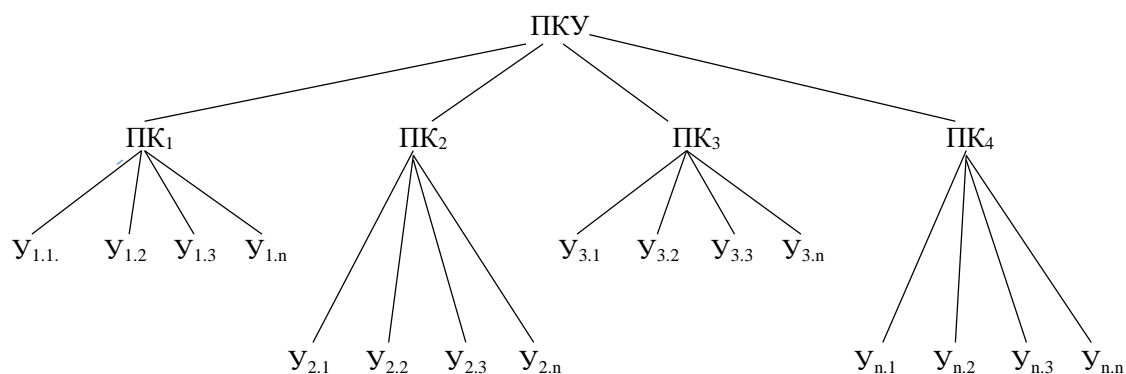
Педагогическите умения се разглеждат като състояние и форма на функциониране на теоретичните знания. Заедно с това те могат да бъдат квалифицирани като способността на педагогическия специалист да владее специфични за процеса на образование, възпитание и социализация интелектуални и практически действия, операции, способности, осъществявани както в стандартните, така и в нестандартните условия на педагогическата дейност. Затова понякога мнението на изследователите се разделят на две групи – едните разглеждат педагогическите умения като съставлящи способностите, а други ги осмислят като функциониращо знание. В зависимост от педагогическите ситуации, в които попада, целите, задачите, типа и съдържанието на урока учителят използва различни свои умения. Професионалното му мислене пък е основа на амбициозността и действеността му да ги развива постоянно. В научната литература се говори и за умения, и за способности, и за професионални качества на учителя. Уменията не могат да бъдат сформирани без специални знания и способности. Необходима е система за овладяване на педагогическите умения. С.Д. Шевченко отбелязва, че учителят трябва да знае, а не да гадае как да строи учебния процес (Шевченко, 1991: 175).

Проблемът за професионално значимите качества на личността учителя са предмет на изследователски интерес в трудовете на А.Т. Глазунов, Ф.Н. Гоноволин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, В.А. Сухомлинский, А.И. Щербаков, Н. Колишев, В. Найденова и др. Н.В. Кузьмин извежда четири типа способности, отразяващи структурата на професионалната дейност на учителя: *конструктивни* (свързани със способността да се проектира личността на ученика, да се подбира учебният материал в съответствие с възможностите на обучаваните); *организаторски* (способност да се включват учениците активно в различни видове занимания, да се изгражда колектив като инструмент за въздействие); *комуникативни* (способността за установяване на правилни взаимоотношения с учащите се и да ги пренасочва при необходимост); *гностически* (способности да се изследва общият познавателен процес и резултатите от собствената дейност) (Кузьмина, 1970: 44 – 45).

Ю.Н. Кулюткин извежда три групи качества, които имат професионална значимост за педагога: *способност за разбиране на вътрешния мир на другите, умения*

за взаимодействие с ученика, емоционална устойчивост (Кулюткин, 1985: 17). Ю.К. Бабанский пък обединява качествата на учителя в три групи: *личностни; качества, свързани с учебната дейност; качества, свързани с възпитателната работа на учителя*. Авторът извежда обобщения относно слабата сформированост у учителя на взиискателност към себе и другите, педагогически такт, усет към новото в педагогическата дейност (Бабанский, 1984: 65).

В поредица изследвания е представена взаимовръзката между компетентности и умения на учителите (фигура 1.3).



Където:

ПКУ – професионална компетентност на учителя

К1, К2, К3 и т.н. – компетентност на учителя

У1.1, У1.2, У1.3, У1.n – професионални умения, съответстващи на професионалната компетенция

Фигура 1.3. Взаимовръзки между професионална компетентност, професионални компетенции и професионални умения на учителя (пред. по В. Найденова, 2004)

Уменията са необходими за участието на учителя в различни професионални роли. Постоянно актуализирани като брой и функционалност тези умения и роли в закономерно водят обучаващия към педагогическо майсторство. Съществуват различни гледни точки за уменията на педагогическите специалисти, разчетими като аспекти на педагогическото им майсторство. Н. Колишев извежда няколко признака на уменията; посочва, че „способността да предизвикват целесъобразни изменения е първият съществен признак на уменията. Но не всяко действие или системи от действия, които предизвикват изменения, могат да бъдат наречени умения. Уменията възникват, когато е налице висока организация на системата от действия. И това е техният втори съществен признак. Третият съществен признак на уменията е, че те постигат изменения в сложни обекти“ (Колишев, 2018: 16).

А.Д. Деминцев представя уменията на педагога в осем групи: *диагностични* (умения, които позволяват на учителя своевременно да идентифицира трудностите на учениците, да определи мерки за тяхното неутрализиране); *ориентационни* (умения, които позволяват на учителя правилно да избира целите, задачите на обучението и възпитанието, да очертае далечните и близките перспективи за развитието на

учениците); *проектировъчни* (умения, свързани с планиране на учебния процес, подбор на образователна информация, определяне на вътрешната структура на урока, с избора на форми, методи и видове самостоятелна работа на учениците); *мобилизационни* (умения, които позволяват на учителя да поставя цели пред учениците, да стимулира тяхната дейност, да създава проблемни ситуации, да разкрива подсъзнателен интерес към работата, да формира отношение към усвояването и овладяването на знания, умения и способности); *организаторски* (умения, които позволяват на учителя рационално да осъществява плановете си, да осигурява интензивна познавателна и творческа дейност на учениците, да осъществява дидактическо взаимодействие с тях през целия урок); *информационни* (умения, които позволяват предаването на пълна информация, постигането на ясни представи и научни концепции от учениците); *развиващи* (умения, които позволяват на учителя да осигури единството на образование, възпитание и развитие на учениците); *корекционни* (умения, които позволяват в хода на учебния процес да се вземат решения при съобразеност с текущата ситуация, да се правят своевременни корекции и промени по време на урока, да се откриват успехите и неуспехите на учениците, да се стимулира тяхната активност в променена ситуация); *аналитически* (умения, позволяващи да се анализират резултатите от учебния процес, да се извеждат успехите и неуспехите, да се обобщават причините, да се внасят корекции при организацията на обучението) (Деминцев, 1974).

Според А. И. Шчербаков, А. В. Мудрик, когато се говори за уменията на учителя като цяло в дидактически аспект, всички те се свеждат до три основни групи: „1) способност за прехвърляне на познания на учителя, възможности за решение, методи на преподаване и възпитание в условията на нова педагогическа ситуация ...; 2) способност за намиране на ново решение за всяка педагогическа ситуация; 3) способността да се създават нови елементи от педагогически знания и идеи и да се проектират нови техники за решаване на конкретна педагогическа ситуация” (пред. по Петровский, 1979: 244).

Подробна и логически добре организирана е квалификацията на уменията, предложена от А.К. Маркова, представена обобщено в таблица 1.2. (Маркова, 1993: 18 – 71).

Таблица 1.2. Характеристика на уменията на учителите

Тип умения	Групи умения
Психолого-педагогически умения	Умения, които трябва да притежава учителят, за да поставя правилно педагогически задачи на учениците така, че учениците да бъдат активно развиващи се участници в образователния процес. Тези умения изискват правилен и точен анализ на изучавания материал и трансформирането му в различни педагогически ситуации според индивидуалните способности на учениците. Поставените педагогически задачи трябва да са поэтапни и оперативни. Те трябва да насочват ученика към вземането на оптимално решение и към преодоляване на собствената несигурност. Така учениците могат да преодоляват трудностите, които срещат при усвояване на учебния материал.
	Умения, свързани с организация на учебния процес. Всеки

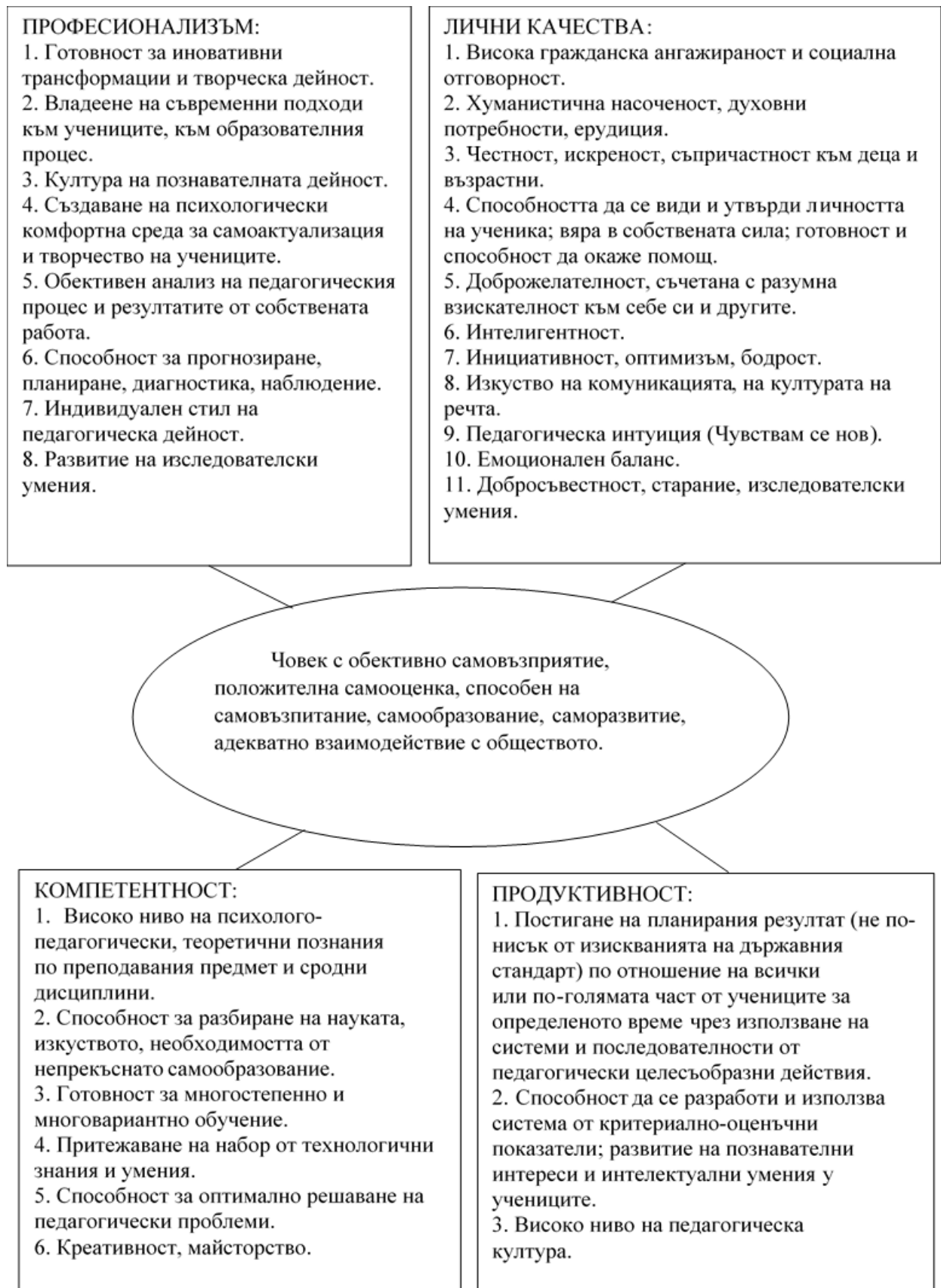
	<p>учител трябва да притежава умения за планиране и организиране на учебното съдържание. Важен момент в дейността му е да определи какво трябва да включва учебното съдържание по конкретна методична единица и в какъв обем трябва да бъде то според възрастовите особености на учениците. Тази група способности отговарят на въпросите: Какво? Как? Кога? и Защо? Вторият тип умения са комуникативни или умения за общуване. Тези умения са свързани със създаване на добра атмосфера на общуване. Общуването представлява целенасочен обмен на информация, мисли, идеи, позиции и емоции между хората в процеса на съвместната им дейност (в случая между учител – ученик или учител – учител). Педагогическото общуване изисква и предполага съобразяване с възрастови, познавателни и индивидуални различия при активната размяна на ценности между взаимодействащите си субекти.</p>
Комуникативни умения	<p>Способността на учителя да разбира позицията на другия (ученика), като проявява интерес към неговата личност; да разбере и интерпретира вътрешното му състояние според нюансите на поведението му;</p>
	<p>Владеене на средствата за невербална комуникация (чрез мимики и жестове); умее да създава атмосфера на доверие, толерантност към различността на друг човек; прилагане на собствени средства, които засилват въздействието;</p>
	<p>Използване на либерален стил на ръководство при решаване на конфликти и еднакво отношение към всички ученици;</p>
	<p>Готовност за извинение, използване на хумор в определени аспекти от педагогическата ситуация;</p>
	<p>Въздействие на ученика не пряко, а косвено, чрез създаване на условия за поява на желаното качество у ученика;</p>
	<p>Способност да не се забелязват някои негативни моменти, готовност за усмивка, владеене на интонацията на гласа и използване на театрални способности.</p>
Професионални умения	<p>Способността да се поддържа стабилна професионална позиция на учител, който разбира важността на своята професия и е способен да издържа на трудности, да реализира и развива своите педагогически способности, да управлява емоционалните си състояния, като им придава конструктивен, а не деструктивен характер; да възприема своите положителни способности, да овладява трудовите стандарти (педагогически умения), да реализира творческо търсене;</p>
	<p>Способността на учителите да осъзнават перспективите за своето професионално развитие, да определят особеностите на своя индивидуален стил, да укрепват своите силни страни и да премахват слабите страни, да използват компенсаторните възможности на своите способности, да бъдат отворени за търсене на нещо ново, да преминават от нивото на умения към действителното творческо, иновативно ниво.</p>
Диагностични и прогностични	<p>Способността да се определят характеристиките на знанията на учениците в началото и в края на учебната година; да се определят</p>

умения	<p>състоянието на активност, способностите и уменията при различните ученици, както и видовете самоконтрол и самооценка в учебната дейност в началото и в края на учебната година. Тези умения дават възможност на учителите да идентифицират индивидуални показатели на учениците за учене (активност, ориентация, количество дозирана помощ, необходима за напредване на даден ученик); установяване на причините за изоставането и прилагане на индивидуален и диференциран подход; отработване поетапно на всички компоненти на ученето; стимулиране на готовността за самообучение и продължаващо образование у учениците.</p>
	<p>Способността на учителя да прави оценка и анализ на състоянието на ученето и възпитанието на учениците; да разпознава по поведението на учениците последователността на моралните норми на учениците; да види личността на ученика като цяло във връзката на това, което казва, мисли и как действа. Създаване на условия за стимулиране на недостатъчно развитите личностни черти на отделните ученици (например стимулиране на активността на един ученик, подпомагане на намаляването на тревожността на друг, подпомагане на желанието за лидерство на трети и т.н.).</p>

Темата за широкообхватността на уменията/компетентностите на съвременните учители често се свързва и с проблема за многобройността на реализиращите се в единство в педагогическата му практика функции, разнообразно класифицирани и дефинирани: четиримоделно – актуализиращо-диагностираща, анимационно-информационна, генериращо-коригираща, оценъчно-контролираща (Герджиков, 1999: 119); петмоделно – управленска, информационна, моделиращо-формираща, операционно-техническа, диагностично-прогностична (Радев, 1997: 104) и т.н. Компетентностният профил на съвременния учител, който описва Мерджанова, е изграден съобразно новите предизвикателства, пред които е поставена неговата личност. Учителят отдавна е надхвърлил функциите, в които традиционно е възприеман, а именно като „организатор и ръководител на познавателната дейност на учениците; важен източник на знания и умения за учениците; помощник на учениците, когато срещат познавателни затруднения; възпитател; представител на държавната власт в училищната институция” (Яковлев, Сохор, 1985: 14 – 16). В изследването „Социално-психологическа характеристика на професионалното поведение на учителя“ Е. Пенчева извежда ролите: източник на информация, координатор, разпределител, помощник, наблюдател, експерт и др. (Пенчева, 1992). В разработката „Трансформация на ключовите компетентности на съвременния учител в контекста на социалното взаимодействие“ Я. Рашева-Мерджанова представя обогатяването на професионалните роли на учителя в контекста на четири групи негови професионални взаимодействия: „1. Група на консумативно-педагогически взаимодействия с клиента: в класа (колектива), при индивидуалното общуване с различни групи и екипи – като информатор, експерт, партньор, съветник, програмист, консултант, координатор, посредник, диагностик, оценител, инициатор, аниматор, събеседник, участник,

наблюдател, възпитател, терапевт, модел за подражание (образец), прогностик, регулатор, приятел, артист, дипломат (осъществява преговори)... 2. Група на професионални вътрешно-училищни колегиални взаимодействия консултант – учител, (работодател, колеги) – като събеседник, посредник, помощник, съмишленик, партньор, сътрудник, опонент, конкурент, експерт, консултант, съуправленец... 3. Група на професионални взаимодействия със значими фактори за професионално ориентиране и квалификация – като информатор, консултант, съветник, експерт, медиатор (посредник), общественик, представител, оратор, модератор... 4. Група на професионално извънучилищни взаимодействия с други колеги специалисти и експерти на национално и на международно равнище...“ (Рашева-Мерджанова, 2011: 42 – 43). Г. Цоков в статията си „Какво е важно да знаят и могат учителите“ също подчертава новите роли на учителя: „Учителят е не само източник на знание, а преди всичко координатор и мотиватор на дейността на учениците. ... Преподавателите имат нужда от адекватна подготовка, за да отговорят на нужните промени в образованието“ (Цоков, 2016).

В поредица изследвания акцентът е върху личността на педагога като съвкупност от професионални и личностни характеристики; обобщават се значимите му личностни характеристики (фигура 1.4).



Фигура 1.4. Модел на личността на педагога (пред. по Полякова, 2004: 97)

Взаимодействието между личностни характеристики и професионални

компетентности е ключово за реализирането на професионалните ангажименти на учителя; предполага участие в много и постоянно модифициращи и „ъпдейтващи се“ в съвременното образователно пространство функции и роли на учителя. Ключова роля за ефективното осъществяване на многобройните функции на учителя, за развитието на разглежданите в параграфа умения на учителя има добрата първоначална (университетска) и последващата (продължаваща, поддържаща) квалификация на педагогическите специалисти.

1.5. Компетентностите в професионалния профил на учителя – поглед към нормативните изисквания и научните изследвания

В контекста на компетентностно ориентираното образование логично е компетентността да се осмисли в и чрез парадигмите на педагогическия специалист. В този контекст на разглеждане е целесъобразно компетентността да се транспонира в полето на обвързаността си с процеси на саморазвитие и самодоказване; на саморегулиране и стимулиране; на ефективна производителност и отговорност; на професионално развитие. С Общ доклад на Европейския съвет и Европейската комисия за напредък в образованието и обучението, се създава отправна точка за единни принципи за изграждане на учителски компетенции и квалификации в Европейското пространство. Като значими компетентности, формирани в процеса на университетско обучение и надграждани чрез продължаващо обучение и квалификация на педагозите се посочват: компетентност за работа с други; компетентност за работа с различен тип познания, технологии и информация; компетентност за работа „с“ и „в“ обществото (СЕРТСQ, 2020).

Проблемът за компетентностите в професионалния профил на учителя е обект на изследване и в поредица научни разработки. М. Тенева подчертава значимостта на комуникативната компетентност на учителя „Реализирането на процеса на обучение изисква осъществяване на субект-субектно взаимодействие между учителя и учениците, в основата на което стои компетентността за работа с други. Съвременната образователна парадигма изисква учителят да приема ученика като равностоен на себе си субект, да съобразява процеса на обучение с неговите индивидуално-личностни особености, да подкрепя личностното развитие на всеки ученик. В резултат на обучението е необходимо учениците да бъдат подготвени както за тяхната реализация на пазара на труда, така също и за тяхната пълноценна реализация като членове на обществото. ... Динамичните промени в социалния живот изискват бърза промяна и в образователната система, за да може да откликне своевременно на новите предизвикателства, пред които е изправена съвременната личност. Образование от нов тип би могло да се реализира от учители, осмислящи значимостта на образователните реформи и приемащи идеята за перманентно надграждане и обогатяване на компетентностния си профил“ (Тенева, 2020: 15 – 16, 17). Рон Земке (Zemke, 1982) насочва прилагането на компетентностния подход към развитието на човешките ресурси; Маклаган (McLagan, 1989) разработва компетентностни профили за самооценка и развитие. Прахалад и Хеймъл (Prahalad and Hamel, 1990) предлагат концепция за ядрото от компетентности (или основните компетентности, англ. „core competences“). Куин и колектив (Quinn et al., 1996) създават компетентностна рамка, чрез която се работи за повишаване на колективната компетентност; Гилбърт (Gilbert, 1978) свързва компетентността с повишаването на ефективността на професионалното

представяне. Джон Равен, в контекста на дейностноориентирания подход, извежда същността на концепта *компетентност* чрез три клъстера: „Ефективност“ (свързан с мотивацията и таланта); „Дейности“ (ориентиран към постижения, предприемаческо поведение, технологични иновации); „Постигание“ (насочен към определяне на стандарти за върхови постижения). Тези стандарти са ориентирани към развиване и използване на талантите, за освобождаване на ноу-хау, за творчество и инициатива. Целта е да се създаде кошер на иновациите (Равен, 2001). Значимостта на компетентностите за постигане на качество на образованието е предопределена от характеристиката им не на вродено у човека качество, а на способност, която се развива, подлежи на усъвършенстване в процесите на активно и мотивирано учене, на ефективно и иновативно обучение. В контекста на компетентностния подход въпросът за компетентностите на педагогическите специалисти отвежда не само към доказване на компетентности, но и към системен процес по развиването и обогатяването им чрез формите на продължаващата квалификация, на обмяната на добри практики и споделени компетентности.

В ЗПУО за компетентностите на педагогическите специалисти е казано: „свкупност от знания, умения и отношения по нива на кариерното развитие за всеки вид педагогически специалист се определят в професионален профил.“ (чл. 212, ал. 1, ЗПУО, 2015). Законът регламентира необходимата професионална квалификация за заемане на длъжността като приоритети за професионално усъвършенстване, утвърждава професионалния профил на учителя и постигнатите резултати от неговите ученици (нормативните аспекти на проблема за квалификацията на педагогическите специалисти, регламентирани със ЗПУО, са подробно представени в параграф 2.1. на глава втора).

Върху компетентности е базиран и професионалният портрет на учителя в актуализираната през януари 2021 г. *Наредба за придобиване на професионална квалификация „учител“*. За всяка от изведените четири групи педагогически специалисти („детски учител“, „начален учител“, „учител по ... “ и „ресурсен учител“) е конкретизирана спецификата от знания, умения и отношения относно групи компетентности: образователна среда; педагогическо взаимодействие с децата; лидерство; работа с родителите и семейната общност; възпитателна работа; работа в мултикултурна и приобщаваща среда. За педагогическите специалисти „учител по ... “ експлицираните групи компетентности са седем, съответно: *Преподаване* – компетентности, свързани с професионално-педагогическата подготовка в областта на дидактиката, методиката на обучението, прилагането на ИКТ в обучението. Тази група компетентности отразява основни очаквания към знания, умения и отношения на учителя за организиране на процеса на обучение, осъществяване на преподаването и подпомагането на ученето, постигането на успешни резултати в овладяването на учебното съдържание; 2. *Взаимоотношения с учениците* – компетентности, свързани с професионално-педагогическата и професионално-психологическата подготовка по учебни дисциплини, в които се овладяват знания, развиват се умения и отношения, насочени към ефективно взаимодействие с учениците. В основата на компетентността е подготовката на педагогическите специалисти за ефективно общуване с учениците

както в процеса на преподаване на учебното съдържание, така и в ситуации, свързани с личностното им развитие и междуличностните взаимоотношения в ученическата общност, в контекста на индивидуалния и диференцирания подход; 3. *Взаимоотношения с другите педагогически специалисти* – компетентности, свързани с професионално-педагогическата подготовка по учебни дисциплини, насочени към постигане на ефективност във взаимоотношенията между учителите и други педагогически специалисти за постигане както целите на обучението, така и на цели, свързани с личностното развитие на учениците. Това предполага подготовка в областта на планирането, организирането и осъществяването на съвместни дейности с други учители и педагогически специалисти, в т.ч. екипно взаимодействие, както и обсъждане и вземане на решения при възникнали проблемни ситуации в класната стая или в други пространства на територията на училището или извън него; 4. *Лидерство* – компетентностите са свързани с професионално-педагогическата подготовка по учебни дисциплини, в които се усвояват знания, развиват се умения и отношения за ролята на учителя като лидер в класната стая в активно сътрудничество с учениците, който планира и се стреми към реализация на развиващи цели и високи очаквания по отношение на техните учебни постижения. Учителят трябва да е подготвен така, че да мотивира учениците да участват активно в образователни дейности, насочени към личностното им развитие, да стимулира иновативност и креативност в рамките на педагогическото взаимодействие в класната стая и извън нея, ефективно да подготвя учениците за многобройните предизвикателства, пред които предстои да се изправят в живота си; 5. *Работа с родителите и семейната общност* – компетентности, свързани с професионално-педагогическата подготовка в областта на учебни дисциплини, насочени към усвояване на знания, развитие на умения и отношения за ефективно взаимодействие с родителите и други представители на семейната общност; 6. *Възпитателна работа* – компетентности, свързани с професионално-педагогическата подготовка в областта на теорията и методиката на възпитанието. Те са насочени към усвояването на знания, развитието на умения и отношения за подпомагане на процеса на личностно развитие на учениците като индивидуалности и членове на обществото; 7. *Работа в мултикултурна и приобщаваща среда* – компетентностите са свързани с професионално-педагогическата подготовка в областта на приобщаващото, интеркултурното и гражданското образование (Наредба ДИ, 2016).

Компетентностният профил на учителя е в основата и на отменената, действала до 2019 г., Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. В Приложение № 2 към чл. 42, ал. 2, т. 1 от горепосочената наредба професионализъмът на учителите е съотнесен с набор от знания, умения и отношения по четири ключови групи компетентности: *академична компетентност* (предполагаща първоначална професионална подготовка (педагогическа, психологическа, методическа, специално предметна подготовка) и умения за учене през целия живот); *педагогическа компетентност* (свързана с планиране на урок или на педагогически ситуации; организиране и ръководене на образователния процес; адекватно оценяване на напредъка на учениците; управление на процесите в отделни групи или паралелки от

класове); *комуникативна компетентност* (основана на умения за качествено общуване при работа в екип; умения за работа с родители и други заинтересовани страни); *административна компетентност* (свързана със справяне с необходимата учебна и училищна документация).

В Приложение № 2 към чл. 42, ал. 2, т. 1 от новоприетата през 2019 г. *Наредба за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти* са изведени две групи компетентности: 1) *педагогически*; 2) *социални и граждански* (Наредба № 15, 2019). За осъществяване на качествено образование важни са всички изброени в горепосочената наредба компетентности и съответстващите им подаспекти: *педагогически* (предполагащи първоначална професионална подготовка, умения за планиране на урок или педагогическа ситуация, организиране и управление на образователен процес, оценяване на напредъка на децата/учениците, управление на процесите в отделни групи или паралелки от класове); *социални и граждански компетентности* (свързани с работа в екип; работа с родители и други заинтересовани лица; идентифициране на собствени потребности от продължаваща квалификация; определяне и постигане на цели, ориентирани към непрекъснато професионално развитие).

Редица европейски и национални документи детерминират комплекс от компетентности, задължителни за съвременния учител. В изготвен от директора по образование и култура към Европейската комисия доклад е подчертана целесъобразността учителят да владее и да интегрира в своя професионален профил следните ключови компетентности: *Компетентности и квалификации за работа с другите хора* (разбирани като способност на педагозите да работят с учащите като с личности, да ги мотивират и подпомагат при формирането им като активни членове на обществото); *Компетентности и квалификации за работа с и в обществото* (съотнесени с възможността учителите да допринасят за подготовката на учащите се относно отговорността им като граждани на ЕС, предполагаема от формираните у самите учители социална и гражданска компетентност. Тези трансверсални компетентности почиват върху принципите на взаимното уважение и разбиране; познанията за многообразието на културите на обучаемите и идентифицируемостта на общите им ценности; разбирането на факторите, създаващи социално сближаване и социално изключване в обществото; познаване на ценностите в обществото на знанието. Тези компетентности насочват и към умения за ефективно общуване с местните общности, с останалите партньори на училищната институция); *Компетентности и квалификации за работа с различен тип знания, технологии и информация* (предполагащи учителите да имат изградени умения и нагласи, позволяващи им организиране и управление на такава учебно-възпитателна среда (свързана с новите информационни и комуникационни технологии), в която учениците имат „интелектуална свобода“; правото да бъдат подкрепяни; възможност да учат в среда, в която информацията може да бъде намерена, възприета, обработена, осмислена, интегрирана като индивидуално познание и използвана за различни цели; среда, в която могат да направят своя избор по отношение на собственото учене и бъдеще) (CEP, 2010).

Националната квалификационна рамка на Република България извежда осем нива на компетентност, съотносими със знания (теоретически и фактологически); умения (познавателни и практически) и компетентности (лични и професионални), отнасящи се предимствено до степента на поемане на отговорности и самостоятелност, съответно – *самостоятелност и отговорност, компетентност за учене, комуникативни и социални компетентности, професионални компетентности*. В този контекст като важна характеристиките на съвременния учител може да бъде коментирана и способността за рефлексия на опита – собствен и чужд. Рефлексията надскача абстрактната концептуалност, върху основата на интерпретиране на модели и закономерности, води до върна оценка, стимулира към активно експериментиране.

В научните изследвания е подчертавано, че обликът на учителя на компетентностно ориентираното образование е целесъобразно да се допълва с комплекс от личностни компетентности и ценни аксиологически характеристики – етичност, толерантност, съпричастност, строгост, добронамереност; емоционална гъвкавост, адаптивност като развитие и „професионален успех“ (Садовая, 2006: 172 – 174). В научнодидактическата литература се среща едно твърде общо понятие за *личностни компетенции*, съотнасяни в различни дидактически парадигми с възможностите на учителя да създава в широк смисъл (планове, педагогически ситуации, ефективни учебни конструкти, не на последно място – да гради личности); да мисли, да бъде мотивиран да работи върху себе си, за да стимулира развитието и на колегите си в областта, и на учениците си. Личностните компетенции се допълват от характеристики на учителя като – да бъде независим; да предоставя възможности за избор; да разбира себе си (адекватна саморефлексия/самооценка, подходящо самообразование) и да умее да учи и обучаваните на това; да има положителни нагласи към учениците, към учебното съдържание, към съвременните технологични модели за педагогическа комуникация. Безспорно подобни личностни качества са предпоставка и за формиране на качествени резултати от образованието.

Личностните компетентности, разчетени в дидактически контекст, имат своята специфика както с оглед на обхвата и същността си, така и с оглед на процесите на формирането си. Тези компетенции са важни за образование, реализирано по компетентностна моделност, защото са свързани с уменията на човек да създава, да мисли, да бъде мотивиран да работи върху себе си и за развитие на другите в определена област; да бъде независим; да разбира себе си (саморефлексия, самооценка, самообразование); да има положителни нагласи към учениците. Те са свързани със *субективната компетентност*, анализирана в контекста на компонентите: *евристична компетентност* (общата система на очакванията относно ефективността на отделните ситуации – генерализирана самостоятелна концепция); *епистемологична компетентност* (убеждения и увереност, че човек притежава умения и знания, за да овладее задачи и проблеми в конкретен съдържателен домейн – специфична самостоятелна концепция). Общите компетенции практически нямат практическа полза сами за себе си. По-скоро са необходими специфични знания, внедрени в опит, за успешно прилагане на наличните компетенции за решаване на конкретни практически проблеми. Притежаваната от учителя личностна компетенция, подкрепена с богат

арсенал от технологични решения, е предпоставка за развитие и на умения за личностно развитие у самите обучавани, важно за хората на 21. век. Това може да помогне на учениците да рефлектират върху силните и слабите си страни, да оценяват своя напредък, да подобряват своите умения за академично, професионално и личностно реализиране, да представят себе си уверено със самочувствие пред разнородна аудитория, да станат по-ефективни, независими и уверени в работата/обучението си, да дават търсят и интегрират обратна връзка, да търсят, използват и създават възможности за развитие; да развият положително отношение към ученето през целия живот (Иванова, 2016: 141). С. Цветанска и Б. Мизова определят „социалнокомуникативната компетентност като важна предпоставка за качествено личностно релевантно и социално отговорно упражняване на педагогическата професия“ (Цветанска, Мизова, 2015: 92). И. Петкова обобщава: „С постоянно нарастващите професионални задачи и функции се увеличават и компетентностите, които трябва да притежава един учител“ (Петкова, 2012: 56).

Яна Рашева-Мерджанова осмисля аксиологичното равнище на професионалната подготовка на съвременния учител; говори за професионализма на учителя като ценност, извежда обобщения относно ролята на професионалните ценности в механизмите на личностно развитие (Рашева-Мерджанова, 2004: 15, 18 – 19). Авторката, извеждайки новите очаквания към учителите да обогатяват професионалните си роли (на консултант, експерт, партньор, медиатор, модератор) по посока на връзката с различни групи в образователната и професионалната среда, обобщава: „Тази нова гама роли води до нови очаквания и до нови компетентности за учителя, които се надграждат над собствено обучителните му и възпитаващи такива: информационна; комуникационна; методическа; диагностична; контролна; организационна; управленска; работа с документация“ (Рашева-Мерджанова, 2010: 246). В статията си „Трансформация на ключовите компетентности на съвременния учител в контекста на социално взаимодействие“ авторката обосновава необходимостта от „преосмисляне и реструктуриране на цялостния комплекс ключови компетентности на българския и въобще на съвременни учител. **Първо**, промените в живота и връзките между съвременните общества; **второ**, промените в социалните очаквания към съвременното училище; **трето**, промените в социалните и педагогическите подходи към човека, налага да се припознаят като приоритетни комплексните: експертно-консултантска; медиаторно-модераторна; социо-интеркултурна; аксиологическо-възпитаващата компетентности на днешния учител. Традиционните и неизменни: информационна; комуникационна; организационна; контролна; диагностична компетентности, **първо, се прехвърлят** отчасти и постепенно изцяло към самите обучавани; **второ, се облекчават** от съвременните образователни технологии; **трето, се споделят** с партньорите на съвременното училище – от семейството до Държавните институции“ (Рашева-Мерджанова, 2010: 250).

Професионалната компетентност на учителя има две страни – теоретична професионална компетентност и практическа професионална компетентност. Ключът за постигане и на двата аспекта и за реализиране на качествен компетентностно ориентиран образователен процес е *креативността* – качество, гарантиращо на

педагогическия специалист да бъде и изследовател, и творец. Креативният учител стъпва на вече познатото, изконно установеното, на положителната практика, за да генерира нови педагогически модели, за да осъществява най-ефективна и оригинална синергия между теоретично и прагматично, традиционно изпитано и съвременно напредничаво. Креативността, умението да се работи в екип, критическото мислене не са вродени качества; те могат и трябва да се стимулират, развиват, но това може да бъде направено само от мотивирани учители, които притежават способността да се погледне на познатото по нов начин, да се сътвори нещо оригинално от нещо отдавна известно, да се измислят иновативни решения на проблеми и предизвикателства на всекидневието. В монографичното изследване на П. Радев „Иновации в училищното образование“ като ключов аспект на професионалната компетентност е осмислена *иновативната компетентност*; обоснована е нейната предположеност от необходимостта да се изграждат и внедряват иновации в училищата. Тази компетентност характеризира способността на дадено лице да осъществи видима иновация в областта на знанието и практиката, вземайки предвид ресурсите и ситуацията, която и доколкото му позволява това. Авторът характеризира компетентността като включваща три компонента (1. трансфер и комбиниране на знания и умения; 2. балансирана автономност; 3. фокусираща способност и дисциплина) и очертава необходимостта от свобода и способности за съсредоточаване, за доверие, за подкрепа (Радев, 2018: 152). Иновативната компетентност насочва и към важни качества като творчество, фантазия, гъвкавост на мисленето, комбинативност, интуиция, съпричастност, критична перспектива, устойчивост срещу съпротивата (Illeris, 2004). Гореизведените теоретични концепти актуализират значимостта на иновативната компетентност и в съвременните образователни и квалификационни парадигми, подготвящи учители за българското училище.

Безспорен факт е невъзможността непрекъснато да се увеличава броят на уменията, с които трябва да бъдат „оборудвани“ съвременните учители (Průcha, 2002). Целта на направения преглед на компетентностите на педагогическия специалист не е да изведе всички теоретични и прагматико-приложни парадигми на компетентностния профил на българския учител. Анализът е насочен по-скоро към експлициране на многообразието, сложността, взаимнообусловеността на различни компетенции в общата синергия на професионално-педагогическия профил на учителя, предпоставка за качествената му и резултатна дейност в условията на компетентностния образователен фенотип. Феномен, обобщаващ различни типове компетентности, които се намират във взаимна допълняемост в контекста на функционирането си като атрибут, като условие за качествено образование. Мотивираността на педагога за поддържането и съвременното актуализиране на компетентностите е предпоставка за качествена преподавателска дейност; един от факторите, които могат да активират дейността му по посока на реализиране на ефективно, качествено компетентностно ориентирано образование. Може да се обобщи, че компетентностите на учителите за планиране, провеждане и отчитане на резултатите от образователния процес са съществена част от качеството на образование в училище. Те са свързани както с предварителната им научна и методическа подготовка, така и с по-нататъшната продължаваща

квалификация, която може да се провежда в различни форми. Компетентностите на съвременния учител са неговият принос към качеството на организацията, в която работи; неговият професионален ресурс, за да организира ефективно работата на обучаваните по посока на придобиване и развиване на изведени според ДОС компетентности. Умелото комбиниране на компетентности представя не само конкретния учител, а е и аспект от качеството на работа в цялата образователна организация. Независимо как терминологично са дефинирани и подредени компетентностите на учителя в професионалния му профил, колко на брой са те като изведеност, факт е значимостта им като катализатор в процесите на постигане на качество на компетентностно ориентираното училищно образование. Педагогическите специалисти със своята квалификация и компетентности, мотивация, педагогическо творчество, стремеж и усет към иновации са основен въздействащ фактор за постигане на конкурентоспособност сред разнообразието от образователни услуги и осигуряването на качество на тези от услугите, които предоставя училището, в което работят. Педагогическите компетентности на учителите осигуряват синергия между учебен предмет и предстоящи за формиране умения у учениците. Те са предпоставка, осигуряваща възможност учителите да се фокусират, да работят систематично и прагматично в тази насока. Развитието на личностните и професионалните компетентности на педагогическите специалисти е функция на ученето. А то, ученето, започва да се осмисля като социално-емоционална категория; ефектите му се извеждат не само в контекста на личностния просперитет, но и в контекста на постигането на важни стратегически цели на равнище образователна организация, равнище на цялото общество. Следователно в основата на квалификацията на педагогическите специалисти е логично да стоят както субективни предпоставки за личностно развитие и себедоказване, така и социално значими детерминанти – повишена резултатност, резистентност към иновации, активна отговорност за постигане на стратегически приоритети. Квалификацията като път за професионално развитие и компетентностно изграждане се оказва важна социална система за дидактическо транспониране, за споделяне на ценен опит, работещи идеи. Същевременно тя, срещайки специалисти с различни професионални нагласи и опит, се оказва провокация към собствените възможности; стимулираща мотивираните да опитат новото, да го пречупят през призмата на собствената си професионална идея. Квалификацията е своеобразно синергизиране на подходи, политики, усилия. Приелият предизвикателството от нова квалификационна форма учител, трябва да съизмери собствените възможности с новите очаквания от самия него. Квалификацията развива професионално-педагогически компетентности; мотивира за личностно и професионално самоусъвършенстване и израстване.

1.6. Професионалната педагогическа компетентност като характеристика на съвременния учител

В научната литература при характеризиране на професионализма на учителите се използват множество понятия, дефинираността им е широкоспектърна и често осъществена в контекста на синонимичността или йерархичността и

взаимозависимостта им – *педагогически умения, професионалнопедагогическа компетентност, професионална педагогическа култура, педагогическо майсторство, психолого-педагогическа компетентност, професионализъм, комуникативна педагогическа компетентност, ключови компетентности*. Говори се още за „култура на педагогическо общуване и поведение“, „психологическо майсторство при общуването“, „професионално значими качества“ (Милкова, Милков, 2003: 45 – 64). Р. Милкова и Л. Милков считат, че превесът от интелектуални качества трябва да е свързан със значимостта на познавателната активност, самостоятелността и находчивостта, новото икономическо мислене. Авторите подчертават значимостта на професионално-педагогическата насоченост, чиито компоненти са мотиви за избор на педагогическа дейност, отношение към педагогическата професия, професионално-ценностна ориентация, самооценка на възможностите за упражняване на професията; обръщат внимание на необходимостта от непрекъснат стремеж към усъвършенстване. В научната литература със засилена фреквентност битува и понятието *професионална педагогическа култура*, която е представяна като структура с три компонента – *аксиологически* (съвкупност от създадените от човечеството педагогически ценности, своеобразно включени в ценностния педагогически процес на съвременния етап), *технологичен* (методи и форми за педагогическа дейност на учителя) и *личностно-творчески* (разкриващ механизма на овладяване на професионална педагогическа култура, превръщането му в творчески акт) (Сластенин и др., 2013: 30 – 31). А. Тилева дефинира: професионалната компетентност като „динамична интегративна характеристика на личността, включваща многообразие както от индивидуални качества и способности, така и от строго специфични знания, умения и нагласи за ефективно упражняване на съответните професионални длъжности“ (Тилева, 2022: 38).

Професионалната компетентност на учителя се дефинира като професионално-педагогическа или като социално-професионална характеристика на човека. Използваното в научната литература и в единствено, и в множествено число понятие – *професионалнопедагогическа компетентност/ професионалнопедагогически компетентности* – е широкообемно, неговата разноаспектност е по-конкретно изводима в контекста на ценностните ориентири на образованието в една страна, на изискванията на специалната методика на преподаване на конкретна учебна дисциплина. Терминът „педагогическа компетентност“ е предпочитан и от Л. Ангелова и Б. Ангелов; те го дефинират като ясно и точно диференциране на професионални характеристики в образователната и педагогическата сфера като обобщение на права, задължения, качества и способности“ (Ангелова, Ангелов, 2006: 8). Според В. Гюрова съвременната педагогическа компетентност на учителите „е комплекс от знания, умения, ценности и опит, свързани с преподаването (обучението), ученето, възпитанието и формирането на учениците и не на последно място, с развиването у тях на специфични „навигационни“ умения (умения за ориентиране в морето от разнопосочна, често противоречива информация). Положителният аспект от тази компетентност е, че учителите ще разбират по-добре своите ученици, по-пълноценно ще общуват с тях (в т.ч. чрез и през информационните технологии) и в процеса на едно съвременно педагогическо взаимодействие ще възпитават у тях качества и ценности,

които да ги приобщават към гражданите и човечеството на 21 век“ (Гюрова, 2018: 5).

Според Л.М. Митина педагогическата компетентност включва „знания, умения и навици, а също и способности и средства за тяхното реализиране в дейността, общуването, развитието (саморазвитието) на личността“ (Митина, 1998: 46). Според научната постановка на Н.В. Кузьмина са изведени пет елемента, включени в състава на професионално-педагогическите компетентности: специални и професионални компетентности в областите на преподаваните дисциплини; методическа компетентност в областите на формиране на знания и умения у учениците; социално-психологически компетентности в областта на процеса на общуване; диференциално-психологическа компетентност в областите на мотивацията и уменията да се направляват учениците; автопсихологическа компетентност в областта на самооценката на достойнствата и недостатъците на собствената педагогическа дейност (Кузьмина, 1990: 90). А.К. Маркова обособява четири блока в структурата на професионалната компетентност на учителя: „професионални (обективно необходими) психолого-педагогически познания; професионални (обективно необходими) педагогически умения; професионални психологически позиции, нагласи на учителя, изисквани от него от професията; личностни характеристики, които осигуряват овладяване на професионални знания и умения от учителя“ (Маркова, 1990). В по-късна своя разработка ученият извежда четири типа професионална компетентност: *специална/дейностна професионална компетентност* (характеризираща овладяността на дейности на високо професионално равнище, предполагаща не само специални знания, а и умения за прилагането им на практика); *социална професионална компетентност* (отнасяща се до способности за съвместни професионални дейности и сътрудничество); *личностна професионална компетентност* (представена от способността за самоизразяване и саморазвитие като противопоставяне на процесите на професионална деформация); *индивидуална професионална компетентност* (умение за саморегулация, готовност към професионално развитие) (Маркова, 1996: 34 – 35).

Разнообразно дефинирана като съдържание и обем, педагогическата компетентност на учителя се разчита и като единство на неговата теоретична и практическа подготовка за осъществяване на педагогическа дейност; представяна е като обединяване на педагогическите умения на учителите в четири групи: умение да транслира съдържанието на обективната педагогическа реалност, обективния процес на обучение в конкретни педагогически задачи; умение да изгражда и реализира логически завършена педагогическа система; способност да се идентифицира и установява връзка между различни компоненти и фактори на образованието; умение да обмисля и оценява резултатите от педагогическата си дейност, т. е. да осъществява анализ и самоанализ на образователния процес, на резултатите от дейността си и да определя комплекс от приоритетни за него задачи (Сластенин и др., 1994: 40). Професионално-педагогическата компетентност според А.А. Деркач, О.В. Москаленко и Е.В. Селезнева се състои от професионални педагогически знания и умения, от професионални педагогически позиции (като стабилна връзка на учител към работа, към ученици, към колеги, към себе си), от професионално важни личностни черти (Деркач и др. 2004: 193 – 194).

В облика на ефективния учител професионалната педагогическа компетентност (като еквивалент на знания и умения по методика, педагогика, педагогическа психология, педагогическа комуникация) е целесъобразно да се допълва с комплекс от ценни личностни характеристики: „Ефективният педагог мениджър приема учениците не като пасивни субекти, подложени на въздействия, а като активни субекти, способни да вземат решения, да се саморазвиват. Важен момент в този процес е даването на постоянна и мотивираща обратна връзка на учениците за техните академични постижения, поведение и резултати, които постигат“ (Мавродиев, Димитрова, 2016); фокусът на всяко ефективно обучение се търси не само в компетенции, свързани с когнитивното развитие, а и в съпровождащото го емоционално развитие (Еюбова, 2018). Затова според М. Михайлов в съвременните условия трябва да се увеличи социалният елемент, да доминират социално-личностните качества, да е по-определена практическата насоченост: „В психограмата на учителя трайно място ще заеме социалната интелигентност като развита способност за взаимодействие с другите хора на основата на разбирането на човека и съобразяване със социалните и професионално-нравствени норми на поведение“ (Михайлов, 1992: 32).

В своя разработка от 2000 г. на тема „Структура на професионалната компетентност на учителя“ В. Найденова и Л. Генкова обобщават: „Сложният характер на учителската професия изисква *интегрална професионална компетентност*, а неин същностен компонент и атрибут са **професионалните компетенции**, възприемани като комплексни личностни образувания, формирани след усвояване на определена съвкупност от знания, умения, опит и поведение в определена област от трудовата дейност. Те съдействат за обективен анализ на протичащи педагогически процеси, за вземане на правилни решения, свързани с тях, аргументиране на тези решения за избор на адекватни подходи и методи за извършване на интелектуални и практически дейности, за решаване на проблеми от ежедневната педагогическа действителност. Професионалните компетенции на учителя, възприемани като оценъчно познание, могат да се квалифицират като висша степен на владееене на познанието, при което педагогът е способен да пречупва усвоените знания и умения през призмата на собствената позиция, професионален и жизнен опит, отношение, потребности, интереси, стремежи“ (Найденова, Генкова, 2000: 11) (таблица 1.3).

Таблица 1.3. Характеристика на понятието *професионални компетенции* на учителя (пред. по Найденова, Генкова, 2000: 12)

П Р О Ф Е С И О Н А Л	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за трансфер на знания и умения в нови, нестандартни педагогически ситуации; • Търсене и прилагане на новости в професионалната дейност; • Разкриване на тенденции и зависимости в училищни и извънучилищни условия; • Анализ на протичащи педагогически процеси; • Реална преценка на педагогически ситуации – способност за оценяване;
---	--

Н и к о м п е т е н ц и и	<ul style="list-style-type: none"> • Определяне и формулиране на въпроси и проблеми; • Избор на адекватна стратегия и технология за решаването им; • Оригиналеност на подбраните подходи, методи, средства за обучение и възпитание на учениците; • Способност за вземане на правилни решения по интелектуални, практически и други въпроси, теоретична обосновка и практическа проверка; • Умения за съвместна работа в и с екип; • Наличие на значими за учителската професия личностни качества; • Наличие на специални научни знания и обща култура.
---	---

Визуално експлицираният векторен модел на В. Найденова и Л. Генкова обобщава професионалната компетентност на учителя като сложно единство, изградено от три взаимно свързани и допълващи се компонента: *професионално-педагогически* (функционална компетентност), *психолого-личностен* (социално-психологическа компетентност) и *съдържателно-предметен* (съдържателно-предметна, академична компетентност). „Без да се противопоставят помежду си като относително самостоятелни направления, съставки или измерения, тези три съдържателни сфери образуват цялостния облик на учителя-професионалист: като личност със своите общочовешки качества, характеристики и добродетели, като специалист със специално-научна (академична) компетентност и като специалист с професионално-педагогическа компетентност. Посочените три измерения са иманентно присъщи на специфичната професионално-трудова дейност на учителя и са представени като основни направления на професионалната му компетентност“ (Найденова, Генкова, 2000: 12 – 13). Авторките обобщават: „Вариативният векторен модел представя трите направления или измерения за формиране и проявление на професионалната компетентност като непосредствено свързани, зависими едно от друго. Те взаимно се допълват и осигуряват нейната съразмерност и хармоничност. Без добра общонаучна, специална и практическа подготвеност учителят не би могъл да осъществява пълноценна педагогическа дейност, а резултатите от нея биха били нищожни. От друга страна, натрупаният педагогически опит, професионалната квалификация и положителните резултати водят до повишаване на готовността за интегрална педагогическа дейност и до нарастване на професионалната компетентност на учителя“ (Найденова, Генкова, 2000: 14). С облика на ефективния учител в контекста на компетентностно ориентираното образование се свързва и разработеният от В. Найденова тезаурус на професионалната компетентност на учителя, включващ три модула/таксона: *професионално-педагогическа подготовка* (компетенции за реализиране на професионалните функции); *личностно-професионална подготовка* (значими професионално-личностни качества); *съдържателно-предметна* (академична) подготовка (Найденова, 2004: 89 – 90). В монографията си „Професионалният облик на съвременния учител“ В. Найденова извежда

професионални компетенции на учителя. Тръгвайки от задълбочен анализ на понятието компетентност, обвързвайки и субординирайки го с други понятия като „ерудия“, „професионализъм“, „вещина“, „образованост“, „опитност“ и „осведоменост“, авторката стига до извода, че между „професионалната компетентност на учителя и съставлящите я професионални компетенции съществува релация – професионалната компетентност представлява система от професионални компетенции, които, от своя страна, се натрупват, обединяват и се проявяват във феномена *професионална компетентност*“ (Найденова, 2004: 67 – 68). Авторската концепция на В. Найденова от 2004 год. извежда комплексно единство на професионалната компетентност на специалиста, групирани в четири по-общи клъстера: „1) *Специална компетентност*, която включва например способност за трансфер на знания и умения в нови педагогически ситуации; наличие на специални научни знания и богата педагогическа и обща култура; търсене и прилагане на новости в професионалната дейност; анализ на протичащи педагогически процеси; реална преценка на педагогически ситуации и способност за оценяване и др. 2) *Методическа компетентност*, която обхваща компетенции като оригиналност на избраните подходи, методи, средства за обучение и възпитание на учениците; способност за вземане на правилни решения по концептуални и практически въпроси, теоретична обосновка и практическа проверка и др. 3) *Социалнокомуникативна компетентност*, в „която попадат“ компетенции като способност за определяне и формулиране на въпроси и проблеми; умения за работа в и с екип и др. 4) *Личностно-ориентирана компетентност*, интегрираща в себе си компетенции като способност за самообучение и саморазвитие; наличие на значими за учителската професия личностни качества“ (пред. по Цветанска, Мизова, 2015: 88 – 89).

И. Петкова говори за равнища на професионалната компетентност (таблица 1.4).

Таблица 1.4. Равнища и типове компетентност (пред. по Петкова, 2012: 59)

РАВНИЩА НА КОМПЕТЕНТНОСТ	ТИПОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ
МЕТАРАВНИЩЕ	Ключови – от общ характер, които са преносими в различни житейски, образователни и професионални ситуации; Базови – с по-тясна, професионална насоченост; Функционални – с отношение към конкретната работа и дейност.
МЕГАРАВНИЩЕ	Трансверсални Комуникативни – по роден и по чужд език; Математико-технологични ; Дигитални ; Информативни ; Граждански и междуличностни ; Предприемачески ; Социални умения и умения за учене.
ЛИЧНОСТНО РАВНИЩЕ	Мултисензорна/отразяваща ; Създаваща ; Символизираща.

Ценна в контекста на проблема качество на компетентностно ориентираното образование е концепцията и на Н. Колишев, осмислящ професионализма/ професионалната компетентност на учителя като комплекс от педагогически умения: педагогическо умение за целеполагане в обучението, за реализиране на мотивиращо обучение, за изграждане на хуманни взаимоотношения между участниците в процеса на обучение, за индивидуализация и диференциализация на обучението (Колишев, 2008); за педагогическо умение за достъпно преподаване, за систематизация на учебния материал, за реализиране на възпитаващо обучение и контролно-оценъчни умения (Колишев, 2016). Т.К. Комарска извежда като основен компонент в професионалната компетентност на педагога и ключ към ефективността на професионалната му дейност *психологичната готовност* на личността му за професионална дейност. В структурата на този тип компетентност според авторката се включват четири компонента: *мотивационен* – ценностно-смислови ориентации, които осигуряват хуманистичната ориентация на личността на учителя, неговата потребност от диалогично взаимодействие с детето, желанието за интеграция с него; *когнитивен* – способността на учителя адекватно да възприема и разбира субективните и индивидуално-личностните характеристики както на ученика, така и своите (тази способност определя нивото на развитие на социално-перцептивните и рефлексивните умения на учителя); *оценъчен* – способността правилно да се оцени взаимодействието с детето и на тази основа да се избере оптималната позиция в педагогическата комуникация; *поведенчески* – умение да се избират методи и техники и адекватно да се поддържа ситуацията за взаимодействие, избраната позиция; професионално представяне на самия себе си и формиране на образа на ученика. Степента на формиране на всеки от тези компоненти и тяхната хармонизация са необходими условия за успеха не само на нормативната педагогическа дейност, но и на педагогическото творчество (Образование XXI века: проблеми повишения квалификации работников образования, 1993). О.Ю. Коровина говори за *професионални ценности*, които включват *професионални знания и умения* на педагогическите кадри, *стремеж към професионален ръст и творческа активност* (Коровина, 2013: 79). Според Р.Х. Шакуров (Шакуров, 1985: 4) повишаването на професионалните умения на учителите е основното условие за по-нататъшно подобряване на качеството на преподаването и възпитателната работа и привеждането ѝ в съответствие с изискванията на живота. Един от критериите, които се идентифицират, са професионалните ценности на педагогическите специалисти, имащи различни дефиниции в научната литература: професионални ценности за самореализация, саморазвитие, разкриване на професионалния потенциал; принадлежност към определен професионален кръг; осигуряване на материално благополучие (Ананьев, 2007: 153); активност, желание за саморазвитие; физическо здраве; интелектуално развитие; морално съзнание; социално взаимодействие; естетическо възприемане на света; творческо себеизразяване; позитивно отношение; образователни постижения (Качалина, 2008: 63); професионално-педагогическа дейност с нейната специална цел „да сее разумното, доброто, вечното”, с нейните духовни значения и културни цели; образованието като универсална ценност, която създава условия за самоактуализация на ученик и учител, възможности за професионално израстване/професионално отношение като средство за корелиране на

позиции, подкрепа, професионално творчество (Буева, 2007: 78). Към този списък от професионални ценности на педагогическите специалисти могат да се добавят: саморазвитие, разкриване на персонални/екипния професионален потенциал, активност, професионално творчество, възможности за професионално израстване.

Азимов и Щукин дават следното определение за педагогическа компетентност: „Способност на преподавателя за извършване на ефективна професионална дейност; включва знания от областта на дидактиката, психологията, езикознанието, методиката, психолингвистиката и други науки, които са от значение за дейността на педагога, притежаване на професионални умения (конструктивни, организационни, гносеологически, комуникативни), а също така и умения за организиране и ръководене на дейностите на учащите“ (Азимов и Щукин 1999: 263–264). Според Михова „под педагогическа компетентност се разбира способността на учителя да изпълнява професионалните си ангажименти, като научно базирано възприема педагогическата реалност и действа педагогически адекватно“ (М. Михова, 2018: 16).

Професионалните/ключовите компетентности на учителите в контекста на квалификационната им дейност и качеството на образованието закономерно се свързват с дейностите, чрез които тези учители придобиват професионални компетентности, както и с дейности по продължаващо квалифициране и надграждане на компетентности. *Професионално-педагогическата реализация* на педагога е функция на персоналната мотивация, на отношението към педагогическата професия, на самооценка относно уменията да се упражнява педагогическа професия. Ценна характеристика в личностно-професионалния профил на педагога е нагласата не само да учи другите, а и да работи целенасочено и постоянно върху собственото си обучение и развитие. Ученето през целия живот е начин за обучение, което предоставя възможност да се възприемат и усъвършенстват нови концепции, знания и умения, идеи, които водят до професионално и личностно развитие. То се отнася до всяка личност, но има особен фокус към педагогическите специалисти, тъй като те трябва да удовлетворяват потребностите на учениците и родителите и да осигуряват конкурентоспособност на образователната услуга, или услуги, които предоставя конкретното училище, според променящите се условия на външната и вътрешната среда.

1.7. Представата за професионализъм. Професионализъмът и професионалното майсторство на учителя

Според „Български тълковен речник“ *професионалист* е „човек, превърнал известно занимание в своя постоянна професия“ (Речник, 1976: 778). В почти аналогичен контекст е разчетено понятието и в „Речник на чуждите думи в българския език“, според който професионалистът е „човек, който има някакво занятие като професия или превръща това занятие в своя професия“ (Речник, 1982:702). Хората професионалисти често се асоциират с характеристики като: специализирана компетентност, отговорност, етика, самоконтрол. *Специализираната компетентност* означава, че съответният човек има задълбочени знания, умения и опит. Подобни експертни познания се натрупват с течение на времето и за отправна точка е прието да

се счита, че отнемат около 10 000 часа практика. Професионалистът е характеризирани като човек, който е овладял нормите в професионалните си задължения и ги изпълнява на високо ниво, проявявайки професионално майсторство; човек, който променя и развива своята личност и индивидуалност посредством професията си, който се стреми да внася творчество в професията си, отчитайки новите изисквания на обществото към съответната професия (Анцыферова, 1991; Безносков, 2004; Маркова, 1996). В научната литература компетентността е представяна като динамично качество на човека професионалист, като динамическа същност, която постоянно се изменя – от началното равнище на придобитост в системата на професионалното университетско образование до майсторството като висша форма на компетентност. В подобен динамичен контекст компетентността се оказва съотносима с понятието *професионализъм*, а равнището на нейната развитост се разглежда като величина, предопределяща професионалното майсторство. Неслучайно понятията *компетентност*, *професионализъм* и *майсторство* се разглеждат както в контекста на еквивалентността си, така и на диференцираността си. Компетентността (компетенцията) е съвкупността от качества, необходими за функциониране в конкретна област на действителността (Хуторской, 2006); професионализмът е високопродуктивна професионална дейност (Маркова, 1996); майсторството е най-висше равнище на овладяност на различните страни на дейността (Богданов, 2000).

Задължителността на компетентностния комплекс като съставка и от личностния, и от професионалния профил на учителя довежда до разнообразието на понятия в научнодидактическата и научнометодическата литература, свързвани с образа на професионалиста учител в условията на компетентностно ориентираното образование. В научната литература при характеризиране на професионализма на учителите се използват множество понятия, чиято дефинираност е широкоспектърна и често осъществена в контекста на синонимичността или йерархичността и взаимозависимостта им – *педагогически умения*, *професионалнопедагогическа компетентност*, *професионална педагогическа култура*, *психолого-педагогическа компетентност*, *професионализъм*, *комуникативна педагогическа компетентност* *ключови компетентности*, *дидактически компетентности*. За характеризирането на качествата на професионалната дейност на учителя се използват още и терминологичните словосъчетания – *професионализъм*, *професионално майсторство*. В речниците професионализмът обикновено се дефинира като висока степен на умение, присъщо на даден субект. Професионализмът на учителя се съотнася и с отлично владеене на преподавания от него материал, и с комуникативните и технологичните му умения да привлече вниманието, да запали любопитството, да мотивира и да доведе до резултат.

В монографичното си изследване „Компетентностен подход в университетското обучение на учители по съвременни езици“ Я. Коева, базирайки се на немски източници (Нител 2011: 40 – 59; Терхарт 2011: 202 – 224), представя два подхода за изясняване на професионализма: компетентностно-теоретичен и структурно-теоретичен (Коева, 2023: 25 – 27). Според Д. Нител: „Професионализмът представлява цялостен подход към работата в по-големи или по-малки детайли – подход, който

трябва да бъде създаден и поддържан чрез взаимодействие и изисква висока степен на рефлексивност и обосновка от страна на субекта, който чрез собствения си успех допринася за общия успех“ (Nittel, 2011: 48). С. Димитрова-Гюзелева говори за универсални измерения на педагогическия професионализъм; счита че „в компонентното съдържание на професионалната компетентност на учителите „намират място всички онези по-общи и универсални аспекти на педагогическия професионализъм – разнообразни по характер теоретични знания, професионални разбирания и нагласи и практически умения ...“ (Димитрова-Гюзелева, 2007: 44).

В научната литература са обобщавани затруднения, свързани с измерването на учителския професионализъм, посочвани са трудности/недостатъци при извеждане на аспектите му. С. Жекова счита, че затрудненията се коренят в: „1) „продукта“ на учителския труд – развитието и постиженията на децата. Този продукт никога не е и не може да бъде дело само, а нерядко и преди всичко, на определен учител. В този продукт имат дял повече учители, класни ръководители и което е особено важно, резултатът е плод и на усилията на самите ученици; 2) Опитът измерването на професионалните успехи на учителите да се свърже, макар и относително, с цифровите оценки на учениците, среща винаги категорично оспорване. Причините за тази реакция са много. Сред тях е и „тясната рамка“ на оценъчната бална система у нас. В петцифрови означения (2 – 6) в никакъв случай не може да се побере огромното разнообразие на усилията и постиженията, тяхното индивидуализиране в зависимост от особеностите на учениците, на образователните проблеми, на ситуациите, на условията на дейност; 3) Основателно пропадна и опитът измерването на учителския професионализъм да се обвърже с обществена и политическа активност на учителите“ (Жекова 1995: 18). Според авторката трудностите при дефинирането на понятието *учителски професионализъм* могат да се обвържат с преекспониране на професионалните отговорности на учителя: свеждане на задълженията му предимствено до резултати на учениците; характеризирание на професионализма му в контекста на фактическо елиминиране на ученика; свеждане на позицията на учениците до обекти, ангажирани да слушат, възприемат, разбират, усвояват знания; готовност за изпитване в разнообразните му форми; традиционно анализиране на професионалната активност на учителя от гледище на преподавателската му реализация – какво и как преподава; подценяване на истинската същност на учителския труд – формиране на цялостната личност на обучавания (социални роли, стратегии, поведенчески модели и др.); невключеност в измерителите на професионализма на взаимодействията, в които влиза учителят на различни социални и йерархични равнища (с ученици, с родители, с управляващи и проверяващи, със социални организации, с колеги и т.н.); свеждане на професионалната му реализация до урочната дейност и то в контекста на груповото ѝ осъществяване (подценяване на възможностите за индивидуализация на дейностите преподаване и учене); прекалено теоретизиране на професионалния труд на учителя; недостатъчно конкретното му изучаване в/чрез практиката; подценяване на отговорностите на учителя относно идеи, проекти и дейности за планиране и осъществяване на стратегията на образователната институция.

С. Жекова е категорична, че професионализмът на учителя не бива да се мери еднолинейно и по отношение само на обектни дадености като обем и подход към учебно съдържание; подбор и комбиниране на похвати в определени типове уроци; оценяване, подвластно на нормативни закономерности. Авторката е категорична, професионализмът на педагогическия специалист да се измерва с уменията му за взаимодействие с втория образователен субект: „Учителят успява, ако успяват неговите ученици. Майсторството му има своите измерения преди всичко в целостта на активност, позиции, дейност и резултати, съчетали двете страни – на самия учител и на неговите ученици (Жекова, 1995, 21). Авторката защитава идеята за необходимостта професионализмът на учителя да се съизмерва с неговите взаимодействия – от една страна, взаимодействие с учениците; от друга страна, професионални връзки с колеги, с родителите на децата, с други среди, които имат пряка връзка (епизодична или само по определени учебни предмети) с учебно-възпитателния процес. Неслучайно самата професия на педагогическите специалисти се осмисля като професия на взаимодействията, а успехите им, действията им професионализъм се мери в плана и на процесуалността, и на продуктивността.

Според В. Буткевич професионализмът се явява устойчиво свойство на личността, ориентирано към нейното саморазвитие и самоусъвършенстване (пред. по Радкова 2006: 6). Професионализмът закономерно се свързва с качества като критическо мислене¹, педагогическа рефлексия, отвореност за иновации и споделяне на опит – все характеристики, които могат да се развиват в условията на квалифициране на педагогическите специалисти. В редица изследвания професионализмът на педагогическия специалист е свързан с уменията за педагогическа рефлексия. По мнението на И.В. Гришина, осмисляща значението на рефлексията в професионален, социален и индивидуален план, „рефлексията обобщава професионалния опит и стимулира творческия потенциал във всяка сфера на дейността по пътя на развиване на нейното концептуално логическо основание (методологическа рефлексия). В индивидуален план рефлексията, създавайки културно-ретроспективни и технологически перспективи, обезпечава дейността, една от главните нейни творчески компоненти успоредно с разбирането, мисленето, интуицията, въображението. В социален план рефлексията изпълнява аналогични ретроспективно-перспективни функции, явявайки се също творчески компонент на социално-организационната съвместна дейност, въспявайки в качеството на нейн аксеологически и методологически компонент“ (ЛООСПКРО, 1993: 90).

По мнението на А.К. Маркова професионалист може да стане педагог, който: а) е

¹ М.В. Савгин определя мисленето като йерархизиран процес на самостоятелно решаване от педагозите на подчинени една на друга задачи по развитието, обучението и възпитанието на детето (Савгин, 1991: 36 – 44). А.А. Орлов счита, че педагогическото мислене представлява „педагогическо виждане“ на обкръжаващия свят (Орлов, 1996: 9 – 15). В.Э. Тамарин и В.А. Слостенин свързват педагогическото мислене с осмисляне на жизнените и учебните ситуации от гледна точка на използването им за постигане на възпитателни цели. Стремеж да се погледне на образователното съдържание от позицията на ученика, като се даде на това съдържание психолого-лингвистична оценка и интерпретация; стремеж да се осмислят мотивите, постъпките на обучаваните, психическото им състояние; възприемане на различни информационни източници от позицията на по-нататъшното им използване като средство за обучение и възпитание (Слостенин, Тамарин, 1990: 17 – 23).

лично настроен към професията, мотивиран е за работа в нея, доволен е от нея (субективни критерии); б) успешно решава проблемите на обучението и възпитанието, подготвя необходимия социален продукт за обществото – възпитаник с желаните психологически качества (обективни критерии); в) постига изискваните от обществото днес резултати в развитието на личността на учениците (ефективни критерии); г) използва методи и технологии, приемливи в едно демократично общество (процедурни критерии); д) владее нормите, стандартите на професията, постига майсторство в нея (нормативни критерии); е) е социално активен в обществото, повдига въпроси за нуждите на професията в хода на обществени дискусии, търси резерви за решаването им, не се страхува да влезе в конкуренция (критерии за социална активност); ж) е отдаден на учителската професия, стреми се да запази честта и достойнството си, дори в трудни условия (критерии за професионална ангажираност); з) е предразположен към качествено и количествено развитие на оценката на своята професионална дейност, умее да го прави сам, готов е за диференцирана оценка на работата си в точки, категории, спокойно се отнася към участие в професионални тестове (качествени и количествени критерии); и) достига необходимото ниво на професионални личностни качества, знания и умения (критерии на текущото ниво); й) осъзнава перспективата, зоната на своето непосредствено професионално развитие, като прави всичко за нейното изпълнение (прогностични критерии); к) отворен е за непрекъснато професионално обучение, натрупване на опит (критерии за професионално обучение); л) стреми се да индивидуализира работата си, а също така съзнателно да развива своята индивидуалност чрез професията (индивидуално променливи критерии); м) обогатява опита от професията чрез личен творчески принос (критерии за творчество) (Маркова, 1993).

Многоаспектността и многовариативността при определянето на педагогическия професионализъм предполага процеса на превръщането на един учител в професионалист да се осмисля като перманентен, системен, в който ключова роля има квалификацията. С. Вацов обобщава позитиви и дефицити в този процес: „Учителят преди всичко трябва да бъде професионалист в областта си, а професионалист е човек, който владее професията си, има лиценз да я упражнява и работи ефективно, като постига непрекъснато положителни резултати. За да се случва това обаче, учителите би трябвало перманентно да посещават курсове за повишаване на квалификацията си. Може би тук е мястото да се спомене, че те нямат мотивация да го правят. Единственото, което би могло да ги мотивира, е увеличаването на знанията им, но тъй като средствата, които ще вложат в един такъв курс, общо взето, са невъзвръщаеми, то това не е достатъчен мотив“ (Вацов 2010: 75). Мотивираността за участие в квалификационни форми, готовността за последователно прилагане на наученото в тях са показател за професионализма на педагогическия специалист. Може да се каже че в известна степен етапите на развитие на професионализма му следват етапите на продължаващата му квалификация. Ю.К. Бабанский представя три основни етапа в развитието на професионализма: 1. Овладяност на основите на професията, успешно използване на известните в науката методи за дейност (учител професионалист); 2. Използване в учителската практика успоредно с апробирани средства и на оригинални

подходи за решаване на задачи, успешното им вплитане в собствената професионална дейност (учител новатор); 3. Умения на учителя не само да предлага нови идеи, да ги прилага в своята практика, но и научно обосновано да оценява тяхната ефективност и възможността им за споделяне с други колеги (учител изследовател) (Бабанский, 1989).

Педагогическият професионализъм на учителя е система от личностни качества и професионални характеристики, която осигурява ефективност и висока продуктивност в педагогическата дейност. Професионализмът е свързан с действеност, с изборност при реализирането на професионалната дейност – избор на преподавателски стратегии, на методи и средства, на учебни помагала и пособия, на дидактически средства, на комуникационни модели, на квалификационни форми за подобряване на собствената педагогическа дейност. Професионализмът е резултат от целенасочени усилия на учителя, който му позволява да придава личностно-дейностна и хуманистична ориентираност на собствената си дейност; пътеводител е при реактивността му спрямо преобразования и иновации в образователната система; стимулатор е на поведенчески реакции по отношение на новите очаквания на обществото от него като социално ангажиран образователен субект.

Професионализмът на учителя е представян от А.А.Деркач като взаимовръзка на три страни: *ефективно изпълнение на видовете педагогическа дейност* (учебна, развиваща, образователна, диагностична, коригираща, самовъзпитателна и др.); *пълноценна хуманистична педагогическа комуникация*, насочена към осигуряване на сътрудничество с други участници в педагогическия процес (с ученици, с колеги – учители, с администрацията); *зрелост на личността на учителя*, характеризираща се с комбинация от професионално важни качества, необходими за високоефективна педагогическа дейност и хуманистично насочено педагогическо общуване (Деркач, 2004: 192 – 193). Разтълкуването на всеобхватността на понятието е постижимо в три различни, но взаимно свързани контекста.

➤ Професионализмът на учителя като важна интегративна негова характеристика;

➤ Професионализмът на учителя като състояние, като високо равнище на знание, като резултативно умение, като придобит опит. В този контекст професионализмът е очакван етап от професионалното развитие; свързан е с изпълнението на задължения, но в контекста на адаптивност, отговорност, иновативност, предприемчивост, ефективност, професионална етичност. Л. Еванс концептуализира професионализма като „идеологическа, интелектуално и епистемологично базирана позиция“ (Evens, 2008: 26), която е „в съответствие с общоприети консенсусни очертания на конкретна професия“ (Evans, 2008: 29). По този начин според него професионализмът отразява идеите, ценностите и вярванията на отделния учител. Той обхваща множеството от всички индивидуални гледни точки на личността, а не външно наложени очаквания на организацията. Възщност за автора „увеличаването на професионализма на индивидите“ е необходим компонент от професионалното развитие (Evans, 2011: 864). Професионализмът на учителите се характеризира още като умение да разчете силните страни на своята личност, да е откровен за пропуските си и да е амбициран да ги преодолее. Професионализмът на

педагогическия специалист е еквивалент на целенасочено регулиране на дейността в професията; на положително, практически ефективно, отношение към учителската професия; на стремеж към постоянно усъвършенстване на професионалните умения; на високо ниво на овладяване на социално значими цели; способност е за активно и самостоятелно определяне на нови цели, на начини за постигането им. Учителят професионалист самостоятелно решава педагогически проблеми, способен е на различни модификации на практическия опит; на творчески, нестандартни подходи към разглеждането на възникващи проблемни ситуации.

➤ Професионализмът на учителя като процес. Това тълкуване на професионализма включва плановете за собсвените стъпки по професионално усъвършенстване; предполага мотиви за участие в продължаващите форми на квалификация и мотиви за активност в процесите на придобиване на нови зания и умения. В този контекст професионализмът произтича от психиката на личността и съзнанието на професионалиста. Процесуалното тълкуване на професионализма на учителя включва мотиви, потребности, ценности за индивидуално професионално обогатяване, но в контекста на постигането на целите на професионалната общност, на очакванията на обществото от образованието като цялост.

А.А. Деркач извежда *три страни на професионализма на учителя: компетентност в преподавателската дейност* (включваща знания за същността на работата на учителя, за психологическите и възрастови особености на учениците, за съдържанието на училищните програми и др.; педагогически умения; умение за подбор и съчетаване на методи, средства и форми на обучение и възпитание, адекватни на способностите и възможностите на учениците, иновативни умения, като търсене на нови педагогически задачи, методи (технологии); способност за поставяне на проблеми и провеждане на изследвания, експерименти и др.; професионални педагогически длъжности: учител по предмет, методист, диагностик, новатор, изследовател, експериментатор и др.; професионално важни личностни черти; педагогическа ерудиция и информираност; педагогическо мислене (като способност за анализиране на педагогически ситуации и стигане до педагогическо решение от учител, като се вземат предвид характеристиките на учениците); педагогическа интуиция (като бързо приемане на педагогическо решение, като се вземе предвид предвиждането на развитието на ситуацията без подробен съзнателен анализ); педагогическа импровизация (като намиране на неочаквано педагогическо решение и неговото изпълнение); педагогическо наблюдение, бдителност (като разбиране на същността на педагогическа ситуация по външно незначителни признаци); педагогически оптимизъм (като подход към учениците с оптимистична хипотеза, с вяра в техните възможности); педагогическо прогнозиране (като способност да се предвижда поведението на учениците, да се предвиждат и техните трудности); *компетентност в педагогическата комуникация (комуникативна компетентност)* (включваща знания за задачите и средствата за комуникация, за педагогическата етика; педагогически умения: способност за поставяне на широк спектър от задачи на общността и гъвкавото им възстановяване в хода на комуникацията; способност да се вземе предвид позицията на другите участници в комуникацията; толерантност към различността на друг човек;

способност за преференциално използване на организиращи влияния в сравнение с оценяване и дисциплиниране; използване на демократичен стил и открита позиция в общуването; участие в педагогическо сътрудничество и др.; професионални педагогически длъжности: хуманист, „психотерапевт“, актьор, участник и субект на педагогическо сътрудничество; професионално важни личностни черти; педагогическа съпричастност; педагогически такт (като разумна мярка при избора на въздействия върху учениците, като се вземат предвид условията и възможностите на участниците в общуването); педагогическа чувствителност; емоционална саморегулация и др.); *личностна и индивидуална компетентност* (включваща познания за психологията на личността; педагогически умения: способност за изучаване и развитие на личността на учениците; способност да се изучават и развиват личните качества, да се разбират и запазват моралните ценности в работата на учителя; способност за изграждане и изпълнение на планове за личното и професионалното саморазвитие; способност да изучава и определя времето на процеса на работа; способност да се виждат силните и слабите страни на собствения труд, особеностите на индивидуалния стил; способност за поддържане на производителност и др.); професионално-педагогически позиции: самодиагностика, осъзната индивидуалност; професионално важни качества; педагогическо целеполагане (като способност за планиране на собствената дейност, като се вземат предвид възможностите на учениците; да се правят планове за собствено професионално развитие); педагогическа рефлексия като насоченост на съзнанието на учителя към себе си, педагогическо самосъзнание; педагогически способности (да разбираш друг човек и да му влияеш) (Деркач и др., 2004: 193 – 194). Авторът представя позиция, обединяваща два типа професионализъм: *професионализъм на дейността* и *професионализъм на личността*. „Професионализъмът на дейността е качествена характеристика на предмета на труда, която отразява високата професионална квалификация и компетентност, разнообразието от ефективни професионални умения и способности, включително такива, базирани на творчески решения, притежаване на съвременни алгоритми и методи за решаване на професионални проблеми, което позволява извършване на дейности с висока и стабилна производителност (Ушаков, 2019: 12). Според гледната точка на Деркач професионализъмът на учителя е неразделна характеристика на личността на учителя, което предполага, че той владее професионалната дейност и че учителят притежава комбинация от професионално важни психологически качества, осигуряващи ефективно решение на професионални педагогически проблеми в обучението и възпитанието (Деркач, 2004: 192). Професионализъмът на учителя е свързан с поредица характеристики, обединени по критерии, например: *обективни критерии*: ефективност на педагогическата дейност (учебна, развиваща, възпитателна, както и спомагателни в работата на учителя – диагностична, корекционна, консултативна, организационно-управленска, самообразователна и др.); *субективни критерии*: стабилна педагогическа ориентация (желание да остане в професията), разбиране за ценностните ориентации на професията на учителя, положително отношение към себе си като професионалист, удовлетвореност от работата; *процедурни критерии*: използването на социално приемливи, хуманистично насочени методи и технологии от учителя в работата му;

продуктивни критерии: постигане в педагогическата работа на резултатите, изисквани от обществото (формиране на личностни черти на учениците, осигуряване на тяхната готовност за живот в бързо променящо се общество) (Деркач, 2004: 192).

Актуален за съвременното ни е и въпросът за измеренията и начина на измерване на професионализма. По-широките граници на учителския професионализъм при взаимодействието му с учениците в условията на урока отвеждат към една поредица от измерители, които следва да се включат в цялостната оценка на професионализма: изявеното отношение на учениците към проблемната област на учебния предмет, отношение към учителя и неговата работа, желанието им да се занимават с тези проблеми и извън училище, да разширяват обсега им, да ги ползват в различни видове практика. По-диференцирано този факт може да се изяви, естествено, при по-големите ученици (от гимназията и прогимназията) не само поради порасналите им възможности да анализират и оценяват проблемите, но и като изява на въвеждането им в тези проблеми именно в училище от съответния учител (Жекова 1995: 24).

Професионализмът на педагогическия специалист, осмислян в неговите дейности и резултативни аспекти, разбира се като професионализъм на субекта и на неговата дейност, отвежда към задължителната обвързаност с модела на ефективната квалификационна дейност на институционално и на регионално равнище. Задължително е теоретико-методологическите аспекти да кореспондират с мотивите за професионална компетентност, с ясно осъзнатата отговорност по формиране и развиване на ключовите компетентности на учениците. Професионализмът е набор от специални знания и умения; професионално важни личностни характеристики, водещи до съвършенство в педагогическата дейност, позволяващи на учителя ефективно да управлява образователната среда и да извършва целенасочени и обществено значими взаимодействия и въздействия. Професионалното майсторство на учителя е целесъобразно да се съизмерва с най-висока степен на овладени умения. А върху всички тези аспекти на професионализма може и е целесъобразно да се работи в дейностите по поддържаща и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти.

Н.С. Блаунт и Г.Дж. Клаусмейер подчертават необходимостта всеки учител, който се счита за професионалист, постоянно да участва в работата на различни методически обединения, да изучава професионалната литература; да се занимава с изследователска работа (Blount, Klausmeier 1968: 554). Ако учителят иска да стане професионалист в своята дейност, то през няколко години след завършването на висше учебно заведение той „трябва да знае в 3, в 5, в 10 пъти повече от това, което е знаел в първата година на своята работа. Ако това не се случи, учениците ще бъдат обречени на скучно зубрене и тъпота“ (Сухомлинский, 1984: 46). Проблемите за творческия потенциал, за професионалното майсторство се интерпретират задълбочено и в работите на О.А. Абдулина, Ю.К. Бабанский, В.А. Кан-Калик, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Т.Г. Браже, П.П. Блонский, С.Г. Вершловский, В.А. Слостенин, Ю.Н. Кулюткина, М.М. Поташник и др. В различните научни разработки педагогическото майсторство е представено като интегративно качество на педагога, обединяващо в себе си знания, умения, навици, компетентности, призвание, професионална ориентираност към

професионално развитие. Съществуват различни гледни точки относно разчитането на професионалното майсторство на учителя в контекста на притежаваните от него умения. Целесъобразно е да се подчертае, че педагогическото майсторство на учителя зависи от педагогическите му умения, но не се определя изцяло и само от тях. В разработка на Т.А. Венедиктова са изведени четири такива групи компетентности: *дидактически* (представляващи комплекс от психологически свойства на педагога, необходими му, за да проектира и организира процеса на обучение като цялост); *експресивни /изразителни, речеви/* (отнасящи се до способността на учителя да изразява своите мисли, знания и умения чрез речта, мимиките и жестовете); *перцептивни* (отнасящи се до знания на учителя за вътрешния мир на учениците, до способността му да разбира този вътрешен свят); *научно-познавателни* (способности, определящи равнището на професионално развитие на педагога; познанията му в конкретна област) (Венедиктова, 1998: 52 – 53). Авторката подчертава, че педагогическото майсторство се проявява в труда на учителя, в общуването му с учениците и колегите; че това майсторство има не само индивидуални, но и общи критерии, сред които тя извежда: психологическа уравновесеност; владение на нови педагогически технологии; педагогическа креативност; познаване на психиката на учениците; способност към рефлексия; умение за организиране на учебната работа на учениците; култура на педагогическо общуване; ниво на знания, умения. И.И. Легостаев извежда три групи компоненти на педагогическото майсторство: 1. Знания и високо равнище на общата култура. Общонаучни знания. Научна ерудиция в избраната специалност. Знания по психологи на детето и познаване на закономерностите за формиране на неговата личност. Знания по теория на обучението и възпитанието. Знания по методика на преподаване на учебния предмет. 2. Практически умения и навици. Познавателни умения да се установяват вътрешните връзки и отношения между отделните процеси, факти, понятия, явления. Предметни умения и навици. Професионални умения и навици, съответстващи на различните функции на учителя. 3. Професионално важни качества на личността. Граждански качества: убеденост и обществена активност. Насоченост на личността: любов към децата и жалание да работи с тях. Висока интелектуална активност и познавателна самостоятелност. Педагогически способности. Култура на речта и речеви качества (Легостаев, 1995: 40).

1.8. Проблемът за професионалната подготовка и за професионалното развитие на учителя

Професионализъм/професионално майсторство са постижими при много добра професионална подготовка и при амбиция за осъзнато професионално развитие. Развитостта на професионалната компетентност е показател за етапа в професионалното развитие. Безспорна е обвързаността на проблемите за професионалната подготовка, професионалното развитие и първоначалната и продължаващата квалификация на учителите.

Професионалната подготовка на учителя е теоретична и практическа. Теоретичната подготовка на педагога може да бъде разчетена в контекста на групите умения, които е целесъобразно да притежава: Аналитични умения, Умения да

прогнозира, Умения за разработване на проекти, Рефлексивни умения, изследователски умения и умения за разработване на проекти и др. (представени в параграфи от 1.4 до 1.7 на дисертационния труд). Важна група са *рефлексивните умения*, разбирани като специфична форма на теоретична дейност, насочена към осмисляне и анализ на своите собствени действия като учител; дейности за самоконтрол и самооценяване. Самите умения за разработване на проекти са експлицирани като поредица от допълнителни подумения: умения за идентифициране на образователните проблеми; за намиране на способи за поэтапното им решаване; за планиране на дейностите на участниците в образователния процес; за определяне формата и структурата на образователния процес в зависимост от конкретните педагогически задачи; за планиране на индивидуална работа с учениците; за планиране на връзките с родителската общност. *Практическата подготовка* на учителя/педагога се изразява в две групи умения: *организаторски умения* – група, към която са отнасяни мобилизационни, информационно-дидактически, развиващи и ориентиращи умения; *комуникативни умения*, представяни като взаимосвързани групи от перцептивни умения, действителните умения за педагогическа (вербална) комуникация и уменията и способностите за прилагане на педагогически похвати (пред. по Мижериков, Ермоленко, 1999: 72). В този контекст умението за вербално общуване е свързано с: осъществяване на комуникационна атака; осъществяване на психологически контакт с класа; управление на общуването в педагогическия процес; установяване на обратна емоционална връзка в процеса на общуване.

Професионалното развитие на човека е немислимо без обучение и образование. Всеки човек, за да стигне до професионализъм, минава през различни етапи на професионалната дейност по подготовка, реализация и усъвършенстване. Във всички сфери на човешкия живот първоначално се започва с обучение. Обучението, от своя страна, изисква добре подготвени обучители, които не само да формират знания и умения у обучаемите, но и да ги насочват към развитие в изучаваната област. Това може да се постигне само тогава, когато учителят е добър професионалист. Професионалното развитие е активна качествена трансформация на учителя и неговия вътрешен свят. Това е вътрешна детерминация на дейността на учителя, водеща до принципно нов начин на професионален живот (Митина, 2005: 49). Професионалното развитие е промяна в психиката в процеса на овладяване и извършване на професионални, образователни и трудови дейности. Професионалното развитие е не само процес на участие в квалификационни форми, а и системна и целенасочена дейност на осъзнаване на професионалните отговорности, които се поставят към образователните институции, към учителите. Професионалното развитие е продължителен процес по поставяне на цели; на планиране на приоритетни дейности за постигане на обществено значими резултати и от учителите, и от учениците; на целенасочени действия за формиране на собствения професионален имидж; това е индивидуален и екипен процес по преодоляване на негативни влияния, по мултиплициране на добри практики, по реализиране на стратегически приоритети в контекста на осигуряване на качество на образованието.

Професионалното и личностното развитие са взаимозависими. Тези процеси се основават, първо, на самосъзнаването, което подтиква саморазвитието, а то, от своя страна, определя самореализацията на човек. Професионалното развитие е функция на развиване на съществуващи, както и формиране на нови компетентности. В нормативистичен контекст професионалното развитие е разчетено като кариерно и са представени различни условия (години, изпитни формати и др. изисквания) за постигането на съответните професионално-квалификационни степени (ПКС). Професионалното развитие в по-широк контекст е еквивалент на професионално усъвършенстване, постижимо както в процесите на самообучение, така и в процесите на целенасочено и адекватно обучение. Професионалното усъвършенстване е постижима реалност след квалификационна дейност, но е и функция на стратегиите и моделите на осъществяването ѝ.

В този контекст се определят различни етапи на движението на педагогическия специалист към високи показатели на педагогическата работа, съответно: *равнище на овладяване на професията*, адаптация към нея, първично овладяване от учителя на норми, манталитет, необходими техники, технологии; *равнище на педагогическо умение* като внедряване на добро ниво на най-добрите примери за напреднал педагогически опит, натрупан в професията; владеење на наличните в професията техники за индивидуален подход към учениците, методи за пренос на знания; прилагане на обучение, ориентирано към ученика и др.; *равнище на самоактуализация на учителя в професията*, осъзнаване на възможностите на учителската професия за развитие на личността, саморазвитие чрез професията, съзнателно укрепване на своите положителни качества, изглаждане на негативните характеристики, засилващи индивидуалния стил; *равнище на педагогическо творчество* като обогатяване на опита на учителя от неговата професия поради личния му творчески принос, въвеждане на авторски предложения както относно индивидуални задачи, техники, средства, методи, форми на организация на счетоводния процес, така и създаване на нови педагогически системи за обучение и възпитание (Деркач, 2004: 192).

Тези стъпки на професионалното развитие намират качествени измерения в поредица от показатели и индикатори при атестацията на педагогическия специалист. В различните оценъчни карти, използвани при контролната и атестационната дейност на директорите, неизменно е присъствието на компонента квалификация, на отношението към собственото развитие. Степента на уменията за самооценка и развитие могат да се измерят с показатели като: Проучва и оценява новаторски практики по отношение на учебната програма и прилага резултатите от проучванията, а също и от други източници на външна информация в собствената си практика; Оценява работата си и е ангажиран да подобрява практиката си чрез подходящо професионално развитие; Предприема действия, когато получи съвет и обратна връзка, и е отворен за напътствия; Не показва умения за самооценка и не се интересува от бъдещо развитие (вж. Добрева, 2022: 319 – 353).

Известен в научните среди е и терминът *професионализация*, свързан с последователност от дейности по формиране на професионализма, с личностни изменения в хода на професионалното развитие. Професионализацията е дефинирана

като цялостен процес на професионално развитие на личността и придобиване на професионална зрялост; като процес, протичащ в три основни направления: *Промяна на цялата система на дейност, нейните функции и йерархия* (В процеса на развитие на подходящи трудови умения човек преминава през етапите на професионално умение, развива се специфична система от начини за извършване на дейности – формира се личен стил на дейност); *Промяна в личността на субекта* (проявяваща се както във външния вид (моторика, реч, емоционалност, форми на общуване), така и във формирането на съответните елементи на професионалното съзнание (професионално внимание, възприятие, памет, мислене, емоционално-волева сфера), които в по-широк смисъл могат да се разглеждат като формиране на професионална перспектива); *Промяна в съответните компоненти на отношението на субекта към обекта на дейност* (проявяваща се в когнитивната сфера, в нивото на осъзнаване на обекта, степента на осъзнаване на неговата значимост; в емоционалната сфера, в интерес към обекта, в склонност и удовлетворение от взаимодействието с него, въпреки трудностите; в практическата сфера при осъзнаване на реалните възможности за въздействие върху обекта. В резултат на това отношението на субекта да влияе върху обекта се променя до необходимостта от взаимодействие с него, което позволява да се говори за формиране на професионална култура) (Свенцицкий, 1982: 47 – 64). В теорията на професионалното развитие на Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегунов *професионализацията се осмисля като* цялостен процес на професионално развитие на личността и придобиване на социална зрялост; *професионалното развитие* се обяснява като продължителен процес с няколко етапа: *избор, професионално обучение и подготовка; професионална адаптация и професионализация (начална, средна); майсторство и пенсиониране*. Преходът към всеки следващ етап се залага в хода на предишния и е придружен от появата на редица противоречия и кризисни ситуации в субекта. За етапа на майсторството авторите посочват, че специалистът става професионалист с индивидуален стил на работа, появява се вторична специализация; настъпва стабилизиране на всички аспекти на професионалния живот; човек „надраства” професията си (Кудрявцев, Шегунов, 1983: 52 – 59).

1.9. Професиограма на учителя. Квалификацията като от аспект от професиограмата на педагогическите специалисти

Спецификата на професионализма в различните професии отчетливо може да бъде експлицирана чрез професиограми, които съдържат указания за нормативните характеристики в дейността на работниците/служителите и за важните професионални качества, които е задължително да бъдат притежавани за осъществяването на определен специфичен труд (Маркова, 1996: 262).

Историята на създаването на професиограми на педагогически специалисти започва през 20-те години на 20. век и е свързано с разработването на проблеми относно напредналия педагогически опит. Неговото изследване е насочено към намиране на сбора от обективни показатели, които биха характеризирали учителя практик в две посоки: идентифициране на сумата от качества, които трябва да бъдат присъщи на учителя като носител на високи постижения, и определяне на степента на

съответствие на тези качества с държавния стандарт за профил на педагогически специалист. Т. Маркарян (Маркарян, 1929) и П. Парибок (Парибок, 1929) са сред първите, които предлагат професиограма на учителя. По-късно Ф.Ф. Королев, А.Л. Кох, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинщайн, В.А. Слатьонин, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков и др. Л.Ф. Спирин разработва „Обща педагогическа професиограма“ – модел на личността на учителя, абстрактно обобщаваща неговите най-съществени качества, необходими за професионалната дейност, за успешното решаване на образователни проблеми във всяка педагогическа система. Структурата на професиограмата включва четири блока: характерологични особености на личността на учителя, неговите професионални и педагогически знания, общи педагогически умения и способности (Спирин, 1997). В.А. Сластенин разработва професиограма на училищен учител като вид паспорт на педагогическия специалист, негова квалификационна характеристика (Сластенин, 1991). Професионалната му програма се състои от четири раздела: личностни и професионално-педагогически качества; основни изисквания към психолого-педагогическата подготовка; съдържанието на методическото обучение по специалността; обем и съдържание на специализираната подготовка. Авторът подчертава, че в професиограмата на учителя водещо място заема насочеността на неговата личност (социално-нравствена, професионално-педагогическа и познавателна): *социалната и моралната ориентация* се изразява в идеологическа убеденост, която засяга социалните потребности, моралните и ценностни ориентации, чувството за дълг и отговорност; идейната убеденост е в основата на социалната дейност и е ключова характеристика на личността на учителя; *професионална и педагогическа ориентация* е рамката, около която се сглобяват основните професионално значими свойства на личността на учителя; в основата на *когнитивната ориентация* на индивида са духовните нужди и интереси, най-важната от които е потребността от знания (Сластенин и др. 2000). На базата на разработена професиограма на учителя авторът предлага оригинален модел за подготовка на педагогическия специалист, който позволява формирането на цялостната му личност.

Педагогическата наука постоянно се позовава на професиограми, прави корекции в тях в съответствие с променящите се изисквания, наложени от обществото към учителската професия. В България първата професиограма на учителя е разработена и предложена от екип български изследователи (С. Жекова, М. Михайлов, Л. Лакюрски, Н. Колева, Е. Пенчева) в лабораторията „Проблеми на педагогическите кадри“ с научен ръководител доц. дпн Стоянка Жекова през 1981 г. към Централния институт за усъвършенстване на учителите и ръководни кадри „Вела Благодеева“ (Жекова и др., 1981). Професиограмата на учителя, като описателна и технологична характеристика на професията „учител“, е документ, съдържащ подробно описание на изискванията за квалификацията на учителя; равнището му на подготовка съобразно структурата на професионалната дейност; необходимите личностни качества. Важна характеристика на професиограмата е ранжираността на професионални и личностни характеристики. Професиограмата е своеобразен „паспорт на професионалния труд“, стандарт за професионално развитие на учителите. Представлявайки събирателен образ на перфектния учител/възпитател, професиограмата играе ролята на своеобразен

ориентир в осъществяването на професионалната подготовка на учителите, тяхното квалифициране и самоусъвършенстване.

Високото качество на професионалната дейност на учителя рефлексивно се съотнася с ясно зададените в съответната професиограма правила за сполучлив подбор на желаещите да се посветят на учителската професия, адекватната на съвременните изисквания академична и практическа подготовка, перманентното повишаване на професионалната квалификация на учителите (Тенева, 2018). Непрекъснатото обучение, като част от ученето през целия живот, обхващащо различни форми на продължаваща квалификация, е значим акцент на професионалното развитие на педагогическите кадри. Не са достатъчни само първоначалните знания и умения, придобити във висшето училище, както и опитът в процеса на упражняване на учителската професия. Трудовият стаж също не е достатъчен и точен измерител на квалификацията, тъй като дори различните индивиди, работещи на едни и същи работни места и имащи еднакъв трудов стаж, придобиват различни умения и знания, притежават различни способности за тяхното използване в конкретната си работа, имат различна производителност, интензивност на труда, различна мотивация за тяхното използване и развитие (Владиминова, 2020). Авторът разсъждава, че при равни други условия тези обстоятелства дават различното качество на работната сила и са основание за развитие на системата за продължаващото обучение.

Невъзможно е ефективно обучение и квалификация на педагогически специалисти без ясен модел на професионален имидж, изграден въз основа на стандартизирани показатели и съдържащ ясни параметри и критерии за оценка на нивото на формиране на различни компоненти на педагогическия професионализъм. Но за да изпълнява пълноценно ролята на ориентир, професиограмата трябва да бъде динамична и коригираща се в зависимост от промените в обществения ред и целта на педагогическото образование; да се основава на принципите на съвременното компетентностно ориентирано обучение, на принципите на подготвените за конструктивистка образователна дейност учители.

Подобна на професиограмата роля играят квалификационните характеристики на педагогическите специалности, техните длъжностни характеристики, в които се определят задълженията на учителя, изискванията към степента на образование и професионално-педагогическа подготовка; както и стандартите на педагогическото образование, които обхващат всички аспекти на педагогическата дейност – предметни, технологични, психологически.

В професиограмата на съвременния учител е важно да присъства изискването за въвеждаща и продължаваща квалификация, за да се осигури успешна реализация на пазара на труда и да се посочат актуалните значими личностни и професионални качества, които трябва да притежава съвременният учител. Педагогическият специалист влиза в многобройни и многостранни взаимодействия (с ученици, родители, колеги, ръководство, културни институти, учители от други училища, с преподаватели от висши училища, с администрации и други заинтересовани страни), поради което в професиограмата би следвало да са зададени не само йерархичните нива на сътрудничество и възможните ползи от тях за качеството на образование, но и посоките

за продължаване на усъвършенстването на знанията и уменията, на компетентностите. Педагогическата наука се развива непрекъснато и тъй като професиограмата описва изискванията към професията „учител“, то е задължително да се посочат условия за продължаваща квалификация – обучения по тематика според спецификата на академичните знания, обучения за личностно развитие, обучения за осигуряване на подкрепа на личностното развитие на учениците, придобиване на професионално-квалификационни степени, участие в научни форуми и майсторски класове, осигуряване на наставничество и т.н. По този начин ще се осигури връзка и ще се затвори цикълът от изисквания, тъй като непрекъснатото усъвършенстване е част от качеството на човешкия ресурс.

1.10. Учителят на съвременното и иновациите в образователната сфера. Иновациите – предизвикателство пред професионализма, професионалното развитие и квалификацията на учителя

Образованието в България търпи непрекъснати реформи, въпреки мнението, че системата е консервативна и не търпи развитие. Иновативните промени са част от реформите, продиктувани от сложните промени в политическия, икономическия и общественосоциалния живот, които поставят нови изисквания към българското училище и подготовката на учениците за живот в 21 век. С бързи темпове се развиват технологиите, което изисква целенасоченото им внедряване в образователния процес. Въвеждат се иновации в преподаването и ученето, учебните планове и програми и управлението на институциите. След 2015 година в българското образование настъпват промени, две от които са значими за развитието на качеството – приема се новият Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), иновация, въведена „отгоре-надолу“, и се предоставя възможност на училищата да кандидатстват за иновативни, като въвеждат иновативни промени в обучението, възпитанието и социализацията на учениците и в управлението, промяна, въведена „отдолу-нагоре“. Законът дава автономия на институциите за управление и развитие чрез прилагане на избрани методи на преподаване от учителите, утвърждаване на учебни планове и програми според спецификата на институцията, организиране на средата и отношенията в подкрепа на позитивността и др., а в изходната точка на промените на институционално ниво са отношението към иновационния процес, позовано на установени добри практики, разбирането му като последователен структурен процес, в хода на който се внедряват резултатите от фундаменталните и приложните изследвания. Условието за успешни иновации са разкриване на същността, характера и генезиса им, разработване на критерии за класификация, проследяване на процеса на внедряване и определяне на факторите и условията, които влияят на постигането на оптимални резултати (Вацов, 2016: 325). Голяма част от иновативните промени се дължат на технологичната революция 4.0, която връзка разглежда Г. Цоков (Цоков, 2019). В този процес трябва да се отчита, че не всяка промяна е иновация, но всяка иновация е някаква форма на желана промяна (Георгиева, 2013: 21). Иновациите са във фокуса на много обществени дискусии, провеждат се редица изследвания по проблема за управление на промяната в училищната организация.

В процесите на оптимизиране на системата за квалификация ключово място заема познаването на гледните точки на учителите, отношението им към иновативните промени – и то, разгледани в контекста на ролята им за квалификацията. Иновациите могат да бъдат фактор и/или бариера за ефективност на процесите по образование, социализация и възпитание. Познаването на отвореността на учителите за иновациите по отношение на тяхната значимост, предимства и позитиви (от познаването и прилагането им в процеса на обучение), както и срещнати трудности и други са важни пътеводители в процесите по повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти и осигуряване на високо качество на образованието. В този контекст значимостта на иновативните промени като познаване на иновативни практики, непрекъснатото надграждане на компетентности за прилагането им в образователния процес и положителното отношение на учителите към промените са в основата на ефективната квалификационна дейност, вследствие на която образователният процес е насочен към резултатност. Иновативно преподаване и методика на обучение след промяната на учебните планове и програми и в съответствие с тенденциите за съвременно преподаване са част от университетската подготовка на бъдещи педагогически специалисти. Този образователен ракурс е свързан със студенти, които са завършили наскоро, или такива, които предстои да запишат програма за обучение. Различно е отношението към иновациите в професионалната практика на учителите с различен педагогически стаж и професионална нагласа. Често учителите с по-голям трудов опит използват предимствено методиката, която познават (и нерядко тя е от времето на първоначалната им университетска квалификация). Ако следят съвременните тенденции и се самоусъвършенстват (което е част от квалификационната дейност), учителите и с по-продължителен педагогически стаж биха могли да прилагат иновации. Но ако тези учители не са мотивирани и ангажирани с иновационните промени, преподаването няма да съответства на изискванията на 21. век за компетентностно ориентирано обучение и формиране на умения у подрастващите.

За да се оптимизира процесът на квалификация на педагогическите специалисти като видове квалификации, организационни форми и начини на провеждане и този процес да е целенасочен, определяща роля има училищният ръководител, който планира (т.е. създава условия), организира процеса на квалификация (т.е. отговаря за реализирането на обученията) и контролира резултатите от проведените квалификации, за да оцени ефекта от посетените обучения. В процеса на планиране е важно директорът задължително да обхване развиването на иновативните практики, тъй като целта е активно взаимодействие между учениците и между учителя и учениците, креативност, критичност, решаване на проблеми и казуси, а това не може да се постигне с традиционните методи на преподаване. С други думи, би следвало да се развива методическата компетентност на учителя и то в унисон с новите тенденции в образованието и съвременните научни търсения и открития. В противен случай, използването на традиционните (беседа, разказ, лекция и др.) методи, без да се отрича тяхната роля, ще доведе до формиране на млади хора, които не могат да мислят, а само са научени да запаметяват и възпроизвеждат готова информация. Тъй като живеем в дигитална епоха, част от иновативните промени касаят и прилагане на информационни

и комуникационни технологии и споделени облачни пространства или специализирани програми в преподаването, за да се формират дигитални компетентности у учениците и да се усвоят STEM умения, важни за бъдещия живот на младите хора в обществото. Този аспект на иновациите също трябва да се има предвид от мениджърите на институции. Не на последно място, за да се осигури ефективност на квалификационната дейност, ръководителят трябва да знае или да е проучил кои от учителите имат необходимост от развиване на умения за прилагане на иновационни методи на преподаване, за да планира правилно квалификацията за съответната учебна година. Директорът може да организира по различен начин квалификацията на учителите, като планира продължаваща квалификация, обмяна на практики в колектива (в случай че в училището има обучени педагогически специалисти, които познават и прилагат иновативни методи на преподаване и създават стимули у учениците за откривателско, творческо и проектно учене). Добър способ за развитие на иновативното преподаване е провеждането на открити практики или съвместни уроци. Така учителите развиват умения за използване на иновативни методи, но и споделят и апробират такива, за да определят най-подходящите и ефективни за техните ученици според специфичните им потребности. За подобряване на ефективността на обучението, насочени към иновативни практики, мениджърът може да предвиди и учене един от друг в мрежи за споделяне на практики, проекти с чуждестранни партньори за обмяна на опит или използване на възможностите на Националната програма „Иновации в действие“, която има за цел да предостави възможност за мобилност, за посещение на място, за демонстрации и за наблюдение на иновациите в избрано училище. Партньорството е възможно между иновативни училища (които споделят прилаганите от тях иновации и ефекта от използването им, което дава шанс и на иновативното училище – партньор да подобрява собствените си практики и да ги развива) или между иновативно и неинновативно училище (в този случай иновативното училище представя апробираните модели на прилаганата иновация и се създава възможност и неинновативното училище партньор да приложи иновативни елементи в обучението, организацията на образователния процес, управлението и т.н.). Това е вид квалификационна дейност, доказала своята ефективност, тъй като съдържа наблюдение, обсъждане, представяне на резултати, т.е. едни от съществените елементи за целенасоченост на всеки процес. Обмяната на иновативни практики, независимо дали е в мрежа, при взаимни посещения на училищата, в проектна дейност или други, създава възможност за разширяване на мрежата от иновативни училища, за подобряване на разбирането за ползата от иновациите, за придобиване на компетентности от педагогическите специалисти за използване на иновативни методи за преподаване.

В динамиката на променящия се свят младите хора е наложително да придобият умения за гъвкавост и приспособимост към различни и бързо изменящи се ситуации, а това означава, че чрез подходящите обучения учителите ще въведат в своята практика такива творчески, интегрирани и иновативни уроци, които ще доведат до стимулиране на критическото мислене на учениците и активна рефлексия над дейността и над резултатите от ученето чрез използване на софтуер, подпомагащ дигиталното мислене

и умения, симулации и модели, оформящи STEM умения, проекти, виртуални турове, лаборатории, библиотеки, музеи, които в своята взаимовръзка ще доведат до интегрирани знания и умения у обучаемите.

Разбира се, ползата от иновативни методики, прилагани в уроците в резултат на собствено учене, участие в квалификационни курсове или вследствие на придобити компетентности по време на обмяна на практики и опит, би следвало да се наблюдава и анализира непрекъснато. В този процес основната функция също е на директора, който с контролната дейност може да проследи как усвоените умения в различните квалификации се прилагат, носят ли те полза за придобиването на компетентности от учениците и подобряват ли те резултатите от ученето или традиционните методи са по-подходящи. Може да се оцени какво да бъде съотношението между иновативни и по-традиционни способности на учене, или какъв е най-подходящият начин за обучение на учителите – вътрешната квалификация, продължаващата квалификация с използване на услугите на оторизираните от Министерството на образованието обучителни организации или на висши училища, или пък обмяната на опит с партньорски училища в страната и чужбина е най-добрият вариант. Освен ръководителя, самите учители (като лидерски екип), помежду си също могат да оценяват ползата от обученията и какъв точно аспект от тях могат да прилагат в работата си, като провеждат взаимни посещения на часове. Този процес също е свързан с обсъждане, а това означава и екипно решение за подходящите иновации според потребностите на учениците, в каква степен или ситуации да се прилагат, как могат да се интегрират усилията на учителите в проектна и иновативна дейност и т.н.

Обобщено, иновациите са в основата на промяната и всеки учител би следвало да владее иновативни техники на преподаване, за да отговори на съвременните изисквания за компетентностно ориентирано обучение. Изборът на квалификационни форми и модели за учене зависи от целите на институцията, специфичните потребности на учениците, развитите умения у учителите. Основният фокус обаче е, че учителите са генератори на промяната, от техните компетентности и развитието им по време на квалификационната дейност зависят реформите и иновационните промени в образователната практика.

1.11. Проблемът за непрекъснатото образование (ученето през целия живот)

Във философията под *непрекъснатост* се разбира цялостност на процеса, състоящ се от отделни, следващи един след друг стадии. По отношение на образователния процес през целия живот това означава съвкупност от последователни йерархически организирани степени на осъществяване на учебна дейност, т.е. образование, което дава право за по-благоприятни изменения на социалния статус. Приемствеността между отделните обучителни степени и тяхното интегриране в единно цяло обезпечава познавателната активност на човека. Самият термин *непрекъснато образование* за първи път е използван през 1968 г. в материали на генералната конференция на ЮНЕСКО. През 1972 г. от международната комисия по развитие на образованието на ЮНЕСКО проблемът за непрекъснатото образование е квалифициран като най-актуален и значим. В публикувания като резултат от дейността

на комисията „Доклад Форас“ е предложено във всички страни на света да се приложи този тип образование. Това предложение намира отражение и в заключителния доклад от Третата международна конференция на ЮНЕСКО в Токио през 1972 г. Оттогава до днес са създадени много теоретични и научно-приложни изследвания по проблемите на непрекъснатото образование. Б.С. Гершунский подчертава, че непрекъснатото образование създава необходимите условия за всестранно хармонично развитие на всеки човек, независимо от възрастта, първоначално придобитата професия или специалност, местоживеене, при отчитане на неговите индивидуални способности, интереси, ценности. Авторът предлага в структурата на непрекъснатото образование да се включат четири взаимосвързани направления: а) фокусиране върху по-нататъшното подобряване на традиционните връзки – предучилищно образование, общо средно, професионално, средно специално образование, повишаване на квалификацията и преквалификация на персонала, както и докторантура; б) отразяване на процеса на интензивно развитие на обществени форми на образование и самообразование в държавни университети, образователни и информационни центрове, различни курсове, семинари, клубове по местоживеене, работа, обучение и др. (специално място се отделя на средствата за масово осведомяване, библиотеки, музеи, научни, технически и спортни дружества и други педагогически насочени форми на образование и самообразование); в) обусловеност от необходимостта от създаване и усъвършенстване на единна държавна и обществена система за професионално ориентиране и професионален подбор; г) свързаност с развитието на непрекъснатото педагогическо образование и самообразование, насоченост към усъвършенстване на кадрите (Гершунский, 1987: 57 – 62). Като основни елементи в системата на непрекъснатото образование П.Г. Пшебилский извежда: единство на цели, задачи и съдържание; осигуряване на организационно единство на всички видове обучение на персонала с тяхното многостранно обучение и включване в активна работа; задължително съобразяване с професионалните потребности и искания; приемственост на всички нива на непрекъснато обучение; взаимосвързаност и взаимодействие на всички образователни институции; максимално използване на всички форми за насърчаване на опита; осигуряване на единството на теорията и практиката, научно творчески подход; обхващане на всички категории педагогически персонал с непрекъснато обучение, като се отчитат характерът и спецификата на професионалната им дейност; планиране, научна организация на труда, систематична проверка на резултатите; целенасочено управление на професионалното развитие (ПНОВ, 1979).

Анализът на психолого-педагогическата литература позволява да се разкрият основните функции на непрекъснатото образование: *диагностична* (създаване във всички звена на непрекъснатото образование на консултационни пунктове, позволяващи на всеки специалист да определи равнището на знанията си, да изяви потенциалните си възможности), *компенсаторна* (разнообразни форми на квалификация, позволяващи обновяване на общото професионално образование и получаване на по-специално), *адапционна* (помощ за педагогическата практика, свързана с различни типове образование и професионални дейности), *познавателна*

(ориентираност към удовлетворяване на информационните и интелектуалните потребности на личността), *културологическа* (изучаване, формиране и удовлетворяване на културните потребности на педагозите), *развиваща* (преобразуване на системата на образование от информационно наситена в развиваща) (пред. по Каргина, 2000: 75 – 76). Очевидно е, че целта на непрекъснатото образование не е в това просто да се учи през целия живот, а в това човекът/професионалистът да се научи да учи самостоятелно. Във връзка с това могат да бъдат изведени основните принципи на този тип образование: *универсалност*, *демократичност* и *достъпност* – обучението през целия живот е отворено за хора от всяка възраст, образователно и интелектуално ниво; *приемственост* – формиране на целостта на образователния процес, интегриране на всички етапи; *хуманизъм* – създаване на условия за постепенно развитие на творческата индивидуалност на учителя; *цялостност* – разпределение на общите и частните задачи между различните етапи в съответствие с логиката на съдържанието и целите на всеки етап; *вариативност* – разнообразие от форми на учебна дейност; *прогнозиране* – изпреварващо развитие на педагогическото образование.

Очевидно е, че непрекъснатото образование на педагогическите специалисти се подчинява на характеристиките на андрагогичния обучителен модел (насочен към обучение на студенти, учители и други хора на възраст). Като основни характеристики на този тип обучение се извеждат: реална, а не просто декларирана съвместна дейност на обучаващ и обучаван на всички етапи от образователния процес; използване на богатия опит на учениците на възраст като източник за квалифициране; широко включване на активни и интерактивни технологии в обучението, обезпечаващи в максимална степен самостоятелността и активността на обучаваните (Панина, 2006: 14). Л.М. Маневцова разсъждава върху разликата между педагогическия и андрагогическия модел на обучение. Подчертава, че въпреки различията, те не си противоречат, а взаимно се допълват. Ученият подчертава, че с нарастването на възрастта обученията на човек трябва да бъдат концентрирани върху развитието на личността му, обогатяването на жизнения му опит (Маневцова, 2004: 14). Гледните точки на различните учени насочват към няколко важни особености на андрагогическото образование – задължително разчитане на опита на обучавания субект; разчитането на мотивацията, на пожеланата активност; насочеността към самоанализ, самооценка, съизмерване на рефлексивната дейност. Затова и в научните изследвания са извеждани някои основни характеристики на аудиторията от възрастни, включена в обучения: 1) може би по-висока мотивация за учене, по-задълбочено разбиране на причините за необходимостта от обучение, обхвата на възможното приложение на получените знания и готовността за точно формулиране на искане към учителя; 2) възрастен, който има по-малко обемна памет, се уморява по-бързо, за него е по-трудно да концентрира вниманието си за дълго време, но значителното му предимство е добре развитите мисловни умения, които позволяват да се постигне максимален ефект на неговото обучение; 3) необходимостта да се вземе предвид професионалният и миналият живот на дадено лице, както и индивидуалният стил на овладяване на знания, който се е развил в този случай (МЭОВ, 1998: 20). От своеобразието на възрастните ученици следват задачите на системата за повишаване на

квалификацията им: актуализиране на знанията на обучаваните чрез преодоляване на разрива между получената професионална подготовка и новите изисквания в образователната система; възстановяване на остарелите нагласи, стереотипи, помощ да се погледне на собствения опит от съвременна гледна точка; стимулиране на мотивацията за по-нататъшно професионално саморазвитие; помагане на възрастния ученик да преодолее грешките на натрупания практически опит, както и да извърши професионална диагностика и самодиагностика на нивото на собствения си професионализъм, да определи точката, в която се намира в момента (Маркова, 1996: 232).

Непрекъснатото образование се тълкува като *компенсаторно* – служи за премахване на недостатъците на обучението за възрастни, свързани или с остаряването на придобитите преди това знания, или с недостатъците в работата на съществуващите образователни системи. Тогава на преден план излиза проблемът с повишаването на квалификацията. От средата на 70-те години на 20. век в чуждестранната литература образованието през целия живот все повече се тълкува като неразделна част от професионалния път, позволяващо на човек да се адаптира към живота в постоянно променящите се условия. Този подход се основава на идеята за комбиниране на професионалното образование (или повишаване на квалификацията) с общото образование. Така квалификацията, като аспект на ученето през целия живот, се превръща в системна, целенасочена дейност за придобиване и усъвършенстване на професионалните знания на педагогическите специалисти, осъществима както във всякакъв вид общообразователни и специални учебни заведения, така и чрез мотивирано самообразование.

В.Н. Турченко определя концепцията за непрекъснато образование като процес на целенасочено систематично формиране на човек, подчинен на задачите за възпитание на определени качества на човека, неговите знания, умения, ценности и норми на поведение, процес, който продължава цял живот. Според него образованието през целия живот може да се разглежда от пет позиции: непрекъснатост на процеса на системно усвояване на знания; постоянно актуализиране на съдържанието на обучението; единството на процесите на подготовка за живот и самия живот, процесите на подготовка за труда и самия труд; постепенно преминаване на обучението в самообразование; постоянен характер на трансформациите в сферата на образованието. Сравнявайки традиционното и непрекъснатото образование, В.Н. Турченко предлага модел на непрекъснато обучение, чиято същност се определя от набор от характеристики, включително: *Времева характеристика*: процес за цял живот; *Пространствена характеристика*: неограниченост на мястото; *Външна характеристика*: максималното сближаване на училището с всички сфери на социалната дейност; *Вътрешна характеристика*: затвореност, непрекъснатост на всички негови елементи, плавни преходи от по-ниски към по-високи нива; взаимна допълняемост на различните форми и видове обучения; *Количествена характеристика*: включване на хора на различна възраст; *Функционална характеристика*: обучаваният е субект на самообразование, способен да стане сериозен противник на своя учител и дори да го надмине; *Характеристика на*

развитието: обучението през целия живот е процес, водещата му тенденция е непрекъснатото актуализиране на съдържанието, формите и методите на обучение, интензификацията на образователните процеси.

Може да се обобщи, че непрекъснатото образование като педагогическа система е цялостна съвкупност от средства, методи и форми за придобиване, задълбочаване и разширяване на общото образование, професионалната компетентност, култура, гражданската и моралната зрялост, естетическото и екологичното отношение към действителността. За всеки човек непрекъснатото образование е процес на формиране и задоволяване на неговите познавателни и духовни потребности, развитие на наклонности и способности в мрежата на държавно-обществените образователни институции и чрез организирано самообразование, гаранция за запазването му като личност и професионалист в едно динамично променящо се общество. За обществото като цяло непрекъснатото образование е механизъм за разширено възпроизвеждане на неговия културен и професионален потенциал, условие за развитие на общественото производство и ускоряване на социално-икономическия прогрес на страната. За държавата непрекъснатото образование е водеща област на социалната политика за осигуряване на благоприятни условия за общо и професионално развитие на личността на всеки човек.

Непрекъснатото образование се характеризира с хуманизъм. Хуманизацията се проявява в подготовката на човек за реалния живот, в организирането на неговия активен живот на всички етапи на учене, в създаването на условия за развитие на онези способности, които са присъщи на дадена личност и които биха позволили на всеки човек да ги реализира в живота при възможно най-високо ниво, преодоляване на авторитарно-технократския подход, при който човек се разглежда като програмируем елемент от образователната система, нямащ свобода на избор, реални възможности за целепологане и постигане на цели. Формирането на отношение към човека като цел, а не като средство за социален прогрес, помага за преодоляване на всички видове отчуждение, пренебрегване на различията в психофизиологичните възможности на хората. Хуманизирането на непрекъснатото професионално образование осигурява истинската човечност в човека. Да научиш нещо, да го направиш обществено полезно е техническото средство на основната функция на хуманизацията. Непрекъснатото образование е демократично и демократизмът му се определя от неговата достъпност, разнообразието от форми за представяне на човек на всяка възраст на условията за получаване и задълбочаване на знания в съответствие с неговите собствени интереси, нужди и възможности. Демокрацията се осигурява от свободата на преход от една образователна институция към друга, от най-ниското ниво на образование към най-високото; отнася се до ускореното включване в продуктивна работа както на онези, които не могат да се справят с изискванията на образователните програми в даден период на развитие, така и на тези, които показват способност за по-бързо усвояване на материала. Демокрацията означава равни възможности за гражданите, представителите на всички слоеве от населението и социалните групи, здрави хора и хора с увреждания, като се вземат предвид националните и регионалните особености и интереси. В този контекст В. Гюрова представя като капани пред качеството на продължаващата квалификация на учителите следното: капан № 1. Продължаващата квалификация на учителите като задължение; капан № 2. „Предлагането” на курсове или обучения за продължаваща квалификация; капан № 3. Доставкащите на курсове за продължаваща

квалификация; капан № 4. Обучаващите; капан № 5. Времето за обучение (продължителността на курсовете) (Гюрова, 2017г: 23 – 27).

Професионалното развитие е функция на амбицията и желанието на човека/учителя да се учи. Затова с оглед на гореизложеното в условията на днешните реалности в системата на непрекъснатото професионално образование на педагогически специалисти могат да се идентифицират редица важни проблеми на непрекъснатото учене на учителите и в тяхната рамка противоречия от социален, психологически, педагогически, организационен и управленски план, които е целесъобразно да бъдат разрешени, например: *социални проблеми*: връзката между производствената и образователната дейност на човек на всички етапи от неговия жизнен път; *психологически проблеми*: изясняване на характеристиките на самия процес на обучение на човек в различни периоди от живота му, неговата мотивация, развитие на познавателни интереси и потребности; *педагогически проблеми*: определяне на целите, съдържанието, формите и методите на обучението през целия живот, връзката и приемствеността между различните му етапи, връзката между общото и професионалното образование, ролята на самообразованието в различните части на системата, използването на медиите и на виртуалното пространство в обучението на учителите в системата на обучението през целия живот; *организационно-управленски проблеми*: анализ на основите на демократизацията на управлението на системата за непрекъснато образование. Следователно обучението през целия живот на педагогическия специалист трябва да бъде организирано по такъв начин, че всеки човек в неговата система да може да задоволи възникващите в него образователни, професионални и културни потребности и да решава проблеми в съответствие с функциите на обучението през целия живот: диагностична, компенсаторна, адаптивна, когнитивна, културни, развиващи.

В светлината на разбирането на целта на образованието/квалификацията на педагогическите специалисти като важен фактор за развитието и укрепването на интелектуалния потенциал на нацията и страната е необходимо да се преоцени ролята на мотивираното активно участие в квалификационни форми, както и ролята на самообразованието в процесите на професионално развитие с цел постигане на по-високо качество на училищното образование. Разбирането на развитието като непрекъснат процес предполага съчетаване с принципа на развиващото се образование, с ориентацията на образователната дейност не само към познанието, но и към преобразуването на реалността, преобразуването на личността и на социума. Това е причината за прехода от информационното към продуктивното обучение, от училището на паметта към училището на мисълта, на чувството и на активното социално действие. А осъществимостта на подобни трансформации в училищното образование са функция на аналогични активности и трансформационни процеси и в системата на непрекъснатото образование, на квалификацията на педагогическите специалисти.

1.12. Квалификацията – аспект на непрекъснатото учене на педагогическия специалист по пътя към професионалното му развитие и израстване

Квалификацията е една от няколко задължителни стъпки за реализиране на педагогическия специалист, следваща избора на професия, подготовката за успешното

и реализиране. Квалификацията съпровожда цялостния път на професионално определяне, професионално израстване и кариерно развитие на учителите. В научната литература квалификацията е характеризирана в контекста и на взаимовръзката си с професионалната специфика, професионалното развитие на педагогическите специалисти. Квалификацията на работника показва степента и вида на професионална подготвеност, т.е. равнището на подготовка, на опит, на знания и навици, необходими за изпълнението на конкретен вид работа (Ташев, Михова, Ташева, 2000: 105). К. Спасов дефинира квалификацията като „равнището (степен) на овладяване на професията, особено в резултат на квалификационното разделение на труда“ (Спасов, 2007: 15). И. Петкова отбелязва: „Професията и квалификацията като явления са взаимнообвързани и връзката им се състои в това, че квалификацията винаги е по посока на определена професионална дейност. Двете понятия съществуват както на обективно, така и на субективно равнище. Обективността се търси във факта, че заемането на работно място, изпълняването на определени трудови задължения определя, придава функционалност на една професия. Последната изисква определена степен на владеене и ниво на професионална квалификация. Субективността се открива в чисто личностния, индивидуален аспект. Всяка личност има предпочитания към една или друга професионална сфера, определена професия. Отново личността определя нивото на квалификация, до което да достигне. Има специалисти, чийто живот се превръща в перманентно учене, има и такива, при които удовлетворяването на достигнато равнище не дава тласък и стимул за допълнителна квалификация“ (Петкова, 2012: 1135 – 1136). Допринасяща за професионалното развитие на учителя, квалификацията е в основата на утвърждаването на педагога сред родителите, обучаваните, колегията, обществото. Всеки учител е подвластен на повелите на ученето през целия живот. Това за него не е трафаретен модус, а реалност, в която той е задължен и има право да участва с мотивация, воля, мисъл, поведенческа инициативност и целеустременост, с яснота. И. Петкова подчертава: „Съществува невидима връзка между кариерното развитие и квалификацията в професията на учителя... Професионалната кариера изисква още допълнително надграждане и усъвършенстване, продължаваща професионална квалификация. Младият човек трябва да приеме факта, че ученето през целия живот не е само политически лозунг, а реална необходимост. Последната е наложена не само от темповете на развитие на обществото, тя се явява и лична потребност, за да запазиш своята професионална позиция и/или да градиш кариера“ (Петкова, 2013: 847). И. Петкова обобщава още: „от организационно-управленска гледна точка придобитата квалификация по дадена специалност позволява на човека да заеме конкретна длъжност и да изгради кариера в своя професионален път; от съдържателна гледна точка – това са придобитите и сертифицирани знания, умения и компетентности, придаващи същност, обем на подготовката и квалификацията и даващи възможност на личността да упражнява избрана професия, да заема дадена длъжност; от личностна – професионалното развитие и професионалната кариера са акт, придаващ индивидуално своеобразие както на професията, така и на конкретните трудови дейности в нея. Пренесено към учителската професия и квалификацията на учителя – разноликостта на професията и предизвикателствата, пред които е изправен, налага той да следи

новостите както в съдържателен план (в областта, която преподава), така и в методически, психологически и управленски план. Това се постига чрез непрекъснатата квалификация“ (Петкова, 2013: 849).

Повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти е една от формите на непрекъснатото образование. Понятието е дефинирано разноаспектно в научната литература. В справочната литература обикновено се дефинира като допълнително професионално образование, като актуализиране и задълбочаване на предварително придобитите професионални знания, като подобряване на деловите качества на служителите, като задоволяване на образователните им потребности, свързани с професионалната дейност (Педагогический енциклопедически словарь, 2002: 201). Друга дефиниция представя непрекъснатото образование като „вид допълнително професионално образование, насочено към формиране на готовността на служителя да изпълнява по-сложни трудови функции; осигуряващо развитието на нови общотеоретични и специално-технологични знания, разширяващо набора от умения и способности, задълбочаващо разбирането за връзката между науката и технологиите“ (Словарь – справочник по педагогике, 2004: 286). Продължаващата квалификация е дейност, свързана с активности от страна на педагогическите специалисти и водеща до промени в професионалната им компетентност. Подчертава се, че „това е предварително формиране или преформиране на професионална дейност, професионална комуникация, лични качества, овладяване на нови начини за решаване на професионални проблеми и нови методи на професионално мислене, преодоляване на негативните нагласи и инхибиращото влияние на минал опит, ако има такъв, промяна на мотивацията в професионалната и оперативната сфера на професионална дейност, формиране на самия човек като субект на напреднало обучение“ (Маркова, 1996: 233). Продължаващата квалификация е представяна като „процес на реструктуриране на професионалните дейности на специалисти и мениджъри“ (Панасюк, 1991: 19); като „обновяване на теоретическите и практическите знания на специалистите във връзка с повишаване на изискванията към равнището на квалификация и необходимостта от запознаване със съвременни методи за решаване на професионални задачи“ (В.И. Загвязинский, 2008: 311). Сред изведените дефиниции съществено се отличава определението на А.К. Маркова, която дава ясна представа с какво трябва да се занимават ангажираните в системата за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. Авторката счита, че квалификацията изпълнява ролята на своеобразна социална защита; образованият човек придобива голяма вътрешна свобода на действията, решенията, постъпките; става мобилен, избягва ограниченията на стереотипите (Маркова, 1996: 232).

Продължаващата квалификация на педагогическите специалисти е неотменна част от т. нар. учене през целия живот, което се осмисля като възможност за постоянно развитие на личността на човека в продължение на целия му жизнен път. В контекста на гореизведените постановки логично е търсенето на отговорите на въпроси като: Кога квалификацията би водила до професионализъм педагогическите специалисти? Съществуват ли закономерности за обвързване на квалификация и професионализъм? Как се съотнасят педагогическите компетентности и квалификацията? Ефективността

на квалификацията като процес или резултат трябва да се измерва? и др. под.

Понятието *квалификация* се тълкува в два контекста: в *результативен* – като равнище на придобити знания и умения, като прилежаващ комплекс от компетентности; в *процесуален* – като процес на осъществяване, на придобиване на компетентности и умения. А. Файол извежда няколко елемента на квалификацията в първия представен аспект, отнасящи се до физическа издръжливост, умствена работоспособност, нравствени качества, общ запас от знания, административни познания, осведоменост по отношение на изпълняваните функции (Файол и др., 1992: 68 – 69). В подобен контекст е изведена и дефиницията за квалификация в Приложението към Препоръка на Европейския парламент и на Съвета за създаване на Европейска квалификационна рамка за обучение през целия живот от 23 април 2008 г.: „квалификацията означава официален резултат от процеса на оценяване и валидиране, получен, когато компетентен орган реши, че определено лице е постигнало резултати от обучението, съответстващи на определени стандарти“ (Препоръка ЕП и Съвета, 2008: 11).

Всичко това позволява обобщаване на първото разбиране за квалификация като константа, в която се съхраняват професионалните качества на педагогическите специалисти. Квалификацията се задава от равнището на получената в университета първоначална академична подготовка, удостоверявана с утвърдени съответни документи. Това равнище на квалификация съответства на групи, нормативно изведени компетентности (според регламента на Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“), съставящи в своето единство първоначалното състояние на професионално-педагогическата компетентност на подготвяния за учител (представени в пълнота в параграф 1.6).

За постигане на качеството на образованието е необходима много добра система и на първоначална, и на продължаваща квалификация на педагогическите специалисти. За педагогическите кадри процесуалните аспекти са свързани с първоначално квалифициране, осъществимо при обучението в съответно висше учебно заведение; и продължаващо квалифициране чрез използване на формите и методите на продължаващата квалификация.

Актуалното ново разбиране на образованието като главен фактор за развитие и повишаване на интелектуалния потенциал на една страна, като решаващо условие за обезпечаване на конкурентноспособността на кадрите променя аспектите на разглеждане и осмисляне на процеса за повишаване на квалификацията като разновидност на ученето през целия живот. Ученето през целия живот е развиващо обучение и има особено значение за работещите в системата на образованието. Значима е ориентацията на това обучение не само към познаването на образователното пространство, а и към неговото преобразуване в контекста на иновативни идеи, концепти, тенденции и подходи. Повишаването на квалификацията е важен фактор за преобразуване на образователната система и като технологичен модел (на преподаване – учене), и като модел на комуникация, и като равнище и аспекти на резултатност.

ЗПУО дефинира параметрите на кариерното развитие на педагогическите специалисти като „процес на усъвършенстване на компетентности при последователно заемане на учителски или възпитателски длъжности или при придобиване на степени с

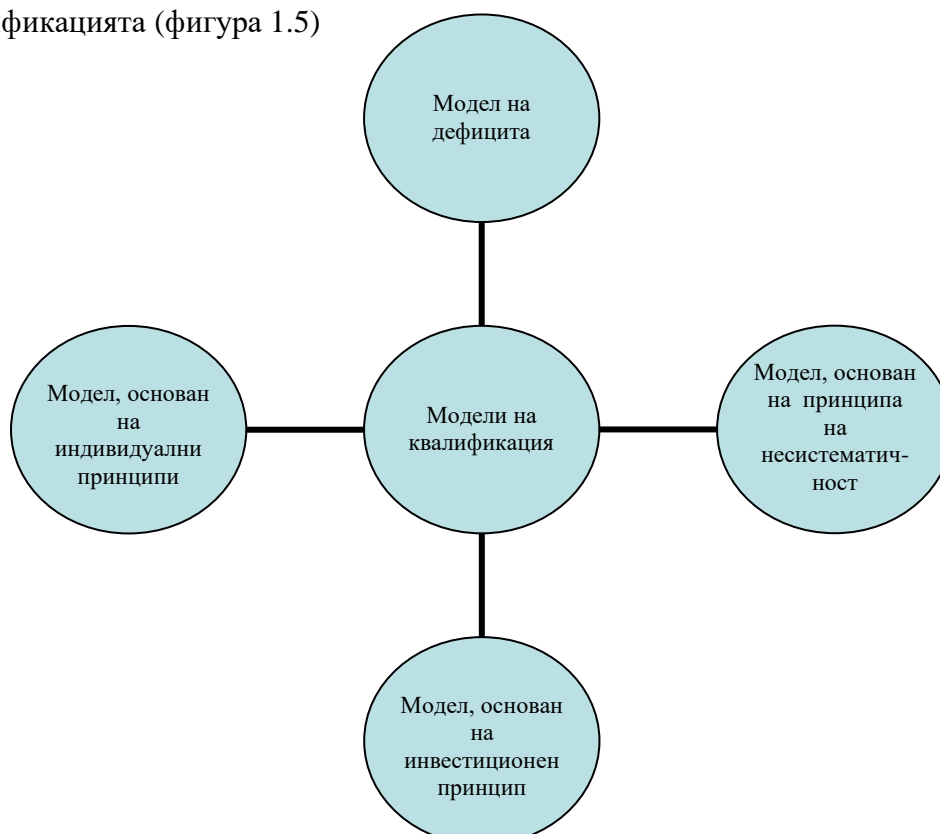
цел повишаване качеството и ефективността на образованието“ (чл. 227, ал. 1, ЗПУО, 2016); регламентира осъществяването на кариерното развитие чрез придобиване на присъжданите от работодателя втора и първа степен; утвърждава като основа за кариерното развитие учителския стаж, получените квалификационни кредити, придобитата професионалноквалификационна степен, резултатите от атестирането на педагогическите специалисти (чл. 227, ал. 4 и 5, ЗПУО, 2015). Няма истински учител, който да не се стреми към педагогическо майсторство, без което са немислими ефективността и качеството на професионалната му дейност, доброто равнище на очакваните резултати от нея. Пътят към професионализъм следва стъпките на професионалното педагогическо усъвършенстване, свързано с многообразие на дейности по изучаване и внедряване на новите постижения на психолого-педагогическата наука и добрата педагогическа практика; организацията на собствените научно-методически търсения; провокацията да споделяш опит; отвореността да апробираш и чужди добри практики, но и да ги представяш през призмата на специфичната си професионална парадигма. А.К. Маркова подчертава, че професионалистът винаги носи у себе си печата на собствената си индивидуалност. Всяка крачка придвижване към професионализма различните хора преживяват различно; по различен начин се приспособяват към професията; нееднакво изразяват себе си в професията; в различна степен се стремят и са готови на професионално майсторство и творчество. Съответно педагогическите кадри се отличават по своите съчетания на професионално важни качества, образуващи неповторимите им индивидуални профили (Маркова, 1996: 258). Следователно педагогическият специалист се включва в процеса на квалифициране според ръста на собствения си професионализъм, същевременно квалификацията играе ролята на катализатор относно развитието на професионализма му. Може да се очаква много от учителя, ако той подхожда творчески към усвояването на новостите в професията през всичките години на образователната си практика и при всичките си участия в квалификационни формати. Постигането на творческо равнище на педагогическото майсторство е функция на квалификационните форми, в които педагогическият специалист участва активно, мотивирно, отговорно и креативно.

Обвързаността на проблемите квалификация – непрекъснато учене – професионално развитие могат да бъдат тълкувани и в контекста на предложената от Н.В.Кузьмина петстепенна скала за оценка на нивото на производителност на дейностите на учителите: „1“ (*минимално*) – *репродуктивно*, учителят може да препредаде на другите това, което той сам знае; *непродуктивно*; „2“ (*ниско*) – *адаптивно*, учителят може да адаптира/приспособи посланието си към характеристиките на аудиторията, *минимално продуктивно*; „3“ (*средно*) – *локално моделиращо*, учителят притежава стратегия за обучение на учениците на знания, умения и навици по отделни раздели на учебната дисциплина (т.е. формулира педагогическа цел, наясно е с желания резултат и избира системата и последователността на включване на ученика в учебно-познавателни дейности); *средно продуктивно*; „4“ (*високо*) – системно моделиращ знанията на ученика, учителят има стратегия за формиране на желаната система от знания и умения на учениците по

предмета като цяло; *продуктивно*; „5“ (*най-високо*) – системно-моделираща дейност и поведение на обучаваните; учителят има стратегия за трансформиране на своя предмет в средство за формиране на личността на ученика, неговите потребности от самообразование, самовъзпитание, саморазвитие; *високо продуктивно* (Кузьмина, 1985).

Полезността, ефективността от участие на педагогическия специалист във форми на квалификация се съизмерва с равнището на неговия професионализъм. Може да се каже, че в известна степен етапите на развитие на професионализма му следват етапите на продължаващата му квалификация. Ю.К. Бабанский представя три основни етапа в развитието на педагогическия професионализъм по линията на професионалното му квалифициране: 1. Владее на основите на професията, успешно прилагане на известни в науката и практиката методи на дейност (*учител професионалист*); 2. Използване в учебната практика заедно с доказаните средства и на оригинални подходи за решаване на проблеми, тяхното успешно прилагане в собствената учителска практика (*учител новатор*). 3. Умение на учителя не само да предлага нови идеи, да ги прилага в дейността си, но и научно обосновано да оценява тяхната ефективност и да ги предава на други учители (*учител изследовател*) (Бабански, 1989). За да може един учител да бъде учител изследовател, т.е. да овладее иновационна култура, той се нуждае от добра вътрешна мотивация. Известно е, че мотивацията за иновационна дейност се осъществява по същия закон, както за всяка друга дейност. Всеки педагог се включва в иновативния процес от гледна точка на субективната оценка на ползите, които той получава в резултат на прилагането на необходимите усилия за усвояване на иновациите. Т.е. учителят е активно действащ при усвояване на иновациите, ако е уверен в постижимостта на резултатите; в реализирането на личностните трансформации при постигането на тези резултати; в полезността (привлекателността) на тези последствия/резултати; в подкрепата на дейността му от ръководителя на образователната институция.

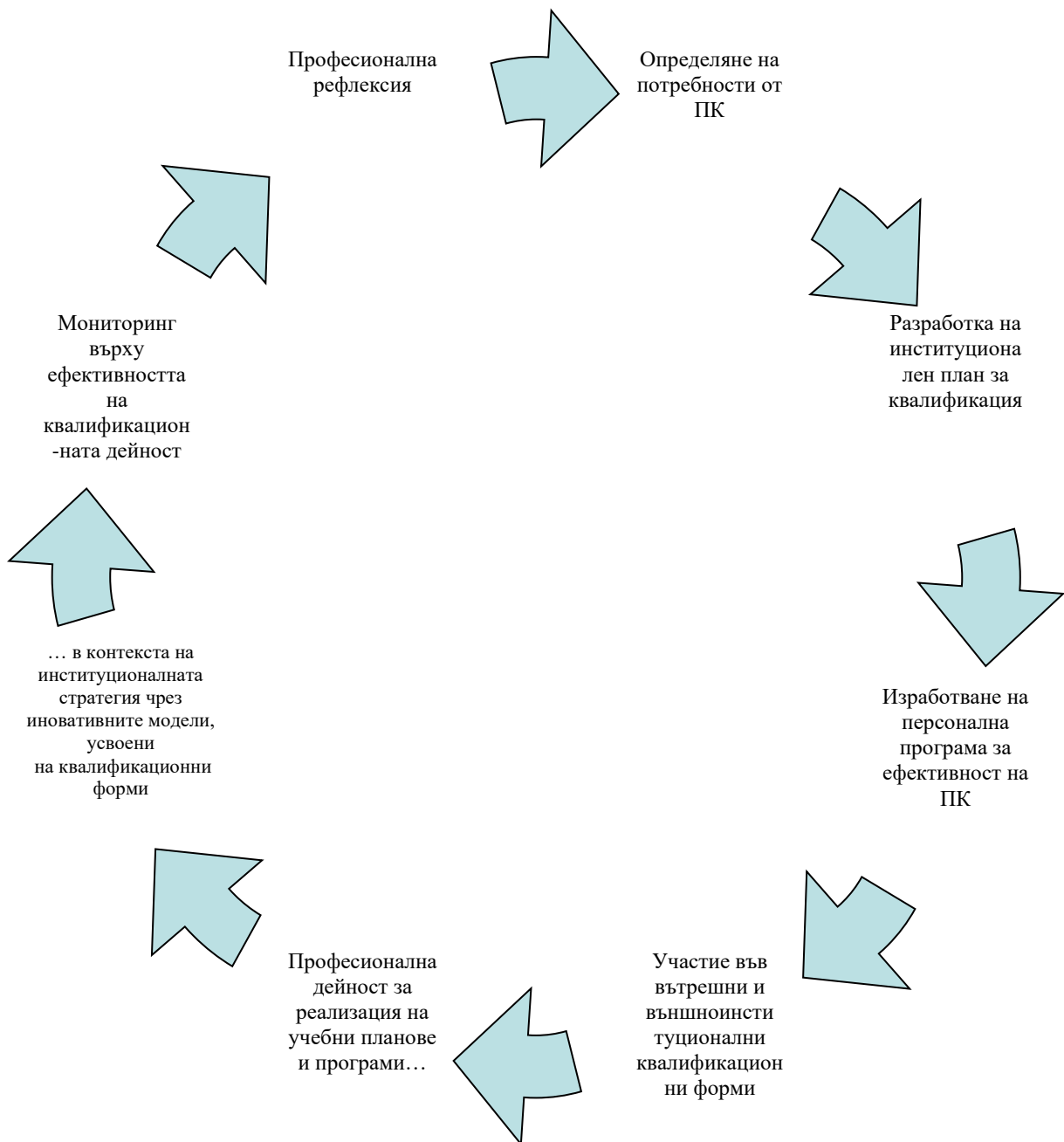
В.К. Шкунова говори за четири основни модела за повишаване на квалификацията (фигура 1.5)



Фигура 1.5. Модели на квалификация (пред. по Шкунова, 1998)

Моделът на недостига е широко разпространен сега, когато се признава недостигът на квалифициран преподавателски състав. При модела, основан на индивидуален принцип, надграждащото обучение се разглежда като лична реализация на постижението. Много педагогически специалисти повишават своята квалификация самостоятелно, въз основа на персонална мотивация (понякога дори ръководителите на образователни институции не знаят за това). Модел, базиран на принципа на несистематичността, характеризира дейности, при които нарастването квалификацията се извършва в единични случаи или не се провежда изобщо. При модела на инвестиционен принцип повишаването на квалификацията се разглежда като неразделна част от стратегическото развитие на образователната институция; последващото обучение се осмисля като необходима дейност за развитието на едно учебно заведение (Шкунова, 1998: 74).

С оглед представените постановки и анализът им логично е да се обобщи модел на квалификация, служещ като катализатор на непрекъснато повишаване на професионализма, целесъобразно съизмерван и със субективните парадигми на личността, и с обективните параметри на институционалните стратегически цели, задачи и приоритети (фигура 1.6).



Фигура 1.6. Обективно-субективно съизмерване на процеса на продължаваща квалификация (ПК) на педагогическите кадри

Квалификацията в парадигмите на индивидуалното професионално развитие води до *педагогическо творчество*, което е предмет на анализ в разработките на Р.Х. Шакуров (Шакуров, 1985), М.М. Поташник (Поташник, 1987), В.И. Загвязинский (Зягвязинский, 1987), В.А. Кан-Калик (Кан-Калик, 1990), Ю.Л. Львова (Львова, 1985). Провокираното от квалификацията педагогическо творчество може да бъде измерено с критерии като: връзка на индивидуалното творчество с колективното; умение да се използват педагогическите възможности; стремеж към реализиране на иновации; свободно владение на педагогическата информация; умения за активизация на обучаваните; рефлексия; вземане на нестандартни решения и др.. Всички тези

характеристики на педагогическото майсторство кореспондират не само с тематичната насоченост на съвременната квалификационна дейност, но и с качеството на нейното реализиране. Осмислени в аспекта на процесуалността си, гореизведените критерии са свързани с продължаващата квалификация на педагогическите специалисти и като планираност, и като реализация, и като последващи действия по разнообразяване и подобряване на собствената педагогическа практика. Отвореността на учителя към продължаващата квалификация може да се съизмери с равнищата на продуктивност на учителска дейност, предложени от Н.В. Кузмина, съответно: професионални функции на учителя; професионално значими качества на личността на учителя; самообразование на учителя; управление на самообразованието на учителския състав на средните училища; психологическа оценка на способностите на човека (Кузмина, 1989).

Продължаваща квалификация на педагогическите специалисти не е инвариантна система от теми и форми. Поредица фактори влияят върху избора на квалификационни модели от педагогическите специалисти: *обективни* – нормативни, институционални; *субективни* – *институционално-субективни* (стратегически приоритети на образователната институция; потребности от кадри, специалисти; необходимост от работа с иновативни методи и съвременна техника); *персонално-субективни* (преценка на професионалните области, в които се нуждаят от допълнителни познания; мотивация за участие; мотивация и активност за прилагане на наученото; желание за мултиплициране и споделяне на опита). При съобразеност с тези фактори педагогическият специалист може да избира между квалификационни форми с различна целенасоченост, съответно: за придобиване на нови компетентности; за придобиване на ПКС. Всяка от формите в някаква степен допринася за професионалното и кариерното му развитие.

Участието в квалификационни форми е реакцията на педагогическите специалисти спрямо предизвикателствата на времето; функция е на тяхната проактивност, за да се намери отговор на многото и постоянно възникващи въпроси и казуси. „Квалификацията дава възможност на учителя да погледне на проблемите на професионалното си и личностно развитие извън рамките на тясно разбиращата професионална общност от педагози и на формалната образователна система. Квалификацията насочва началния учител към области, досега запазени за отделни специалисти или педагогически общности. Това означава, че от отделния учител се изисква вниманието да се насочва към работата в екип от преподаватели, осъществяващи съвместно образователния процес. Всички заедно постигат резултати по посока на обучение, социализиране и възпитание“ (Кюркчийска, 2022: 92 – 93).

В качеството на основни приоритети на съдържанието на квалификационната дейност И.Д. Лушников извежда комплексността и цялостността на програмите за педагогическо образование, ориентирани към професионално-личностно развитие на учителя, систематизиращи в себе си методология, дидактика, теори на възпитанието, психология, физиология, методика, култура (ПППКРО, 1993).

З.А. Каргина говори за *системообразуващи фактори в процеса на повишаване на квалификацията*: разбиране от педагогическия специалист на стратегията на

образованието и съответно мястото на неговия предмет в нея; осъзнаване на цялостта на образованието и личната мисия като учител, интегриращ себе си и предмета си с колеги и други предмети; освобождаване на педагогическия специалист от стереотипите на въображаеми (фалшиви) ценности, адаптиране към новите условия на обществото и ориентиране в новите изисквания за образование (Каргина, 2000: 65). В научните разработки се извеждат и *показатели за измерване на ефективността от квалификацията на педагогическите кадри*. Като подкритерии за измерване на ефективността З.А. Каргина извежда промяната на позицията на педагогическия специалист в системите „учител – дете“, „учител – родител“, „учител – учител“; активна самообразователна дейност, широчина на познавателните интереси и потребности на ръководителя на образователната институция; откритост при възприемане, оценяване и използване на съвременните научни и методически изследвания по социално възпитание и допълнително образование (Каргина, 2000: 70).

Р.П. Безделина, И.В. Гришина, Ю.К. Гуськов, Н.И. Запрудский и др. разработват модел за повишаване на квалификацията, осмислен в три етапа с оглед професионалното развитие на педагогическите специалисти, съответно: *мотивационно-информационен* – самодиагностика и самоопределение на участниците; *операционно-познавателен* – запознаване на учителя-практик със съвременни научни подходи и педагогически технологии; *контрол и оценка* – диагностика на „нарастването“ на знанията на учителя по изучавания проблем (ЛООСПКРО, 1993; Образование XXI века, 1993; ПППКРО, 1993). И.Я. Каплунович и Т.А. Пушкина обогатяват характеристиката на етапите с включването на рефлексивни звена. В първия етап те включват рефлексивен анализ от страна на обучаемите, на техните трудности в практическите дейности, търсене на възможни причини и самоопределение в целите и задачите на предстоящите образователни дейности; вторият етап съдържа цикъл от образователни дейности, насочени към моделиране (изясняване) на трудностите; трети етап – локализиране на тези трудности и тяхното отразяване, резултатът от което е система от критериална оценка на професионалната дейност на учителя; в четвърти етап критериалното моделиране става основно в обучението; петият етап съдържа повторна диагностика и самодиагностика на способностите за рецепция на слушателя (КТМРОСПКП, 1993).

С оглед на всичко представено в този параграф може значимостта на продължаващата квалификация да бъде обобщена в контекста на професионалното развитие и израстване на педагогическите специалисти. В руската научна литература се говори за повишаване на квалификацията и преквалификацията на учителите по методиката на акмеологичното личностно и професионално израстване на педагога. Р.Д. Каверина счита, че самоизрастването на педагога към собствения му връх Акме се осъществява поетапно в шест блок-модула, свързани с вътрешна логика и цялостност от личностно-ориентирано самосъзнание относно професионалните проблеми, през саморазвитие към самоусъвършенстване и самореализация. Авторката, отбелязва, че всеки педагог може да има своя програма „минимално и максимално“ саморазвитие и самореализация, но обучаваният педагог минава задължително през шест етапа на личностно развитие: самосъзнание —» самопознание (самоекспертиза) —» саморегулиране —» самокорекция —» самоусъвършенстване —» самореализация

(Каверина, 1997: 75 – 78). В същото време системообразуващите фактори конструират процеса на целепологане като начин за комбиниране на педагогическите цели и ценности, интереси и мотиви на обучените учители с целите и ценностите, интересите и мотивите на обучаемите (учениците) във връзка с конкретна образователна институция и концепцията за нейното развитие. Основните фактори са: **Самосъзнанието** – етап на пробуждане, актуализиране на когнитивни потребности и професионални интереси на ниво проблемна постановка на задачи за саморазвитие и конструктивно отношение на учителя към „приемане“ на иновативна дейност в „собствената“ му образователна институция; **Самопознание (самопроверка)** – етап на самооценка на собствената професионална дейност според критериите за ефективността на тази дейност. Този процес включва технологии за сравняване, сравняване на това, което учителят е постигнал до момента с това, което трябва да бъде постигнато в съответствие с поставените цели и очакваните (планирани) резултати; **Саморазвитие** – информационно-технологичен модул, чието съдържание са съвременните теории за развитието на образователните системи, концепциите за развиващо образование, педагогиката на успеха и технологията на постиженията на всеки ученик по пътя на индивидуалното му развитие и възпитание; **Саморегулация** – пътят към самоконтрола чрез овладяване на технологиите за психологическа „защита“ и психотерапия, методи за релаксация и система от психохиgienни упражнения; **Самоусъвършенстване** – етап на напредък на учителя към неговия връх въз основа на резултатите от саморазвитието и самоорганизацията. Подобен вътрешен „напредък“ се улеснява от колективната умствена дейност в образователната група с ефекта на рефлексивно разбиране на чутата и видяна „полезна“ информация на индивидуалното ниво на развитие на педагогическите умения. На този етап учителят осмисля своето педагогическо кредо като мироглед и професионална настройка; **Себереализация** – последният етап от поэтапното изкачване на педагогическия специалист към неговия собствен връх. На този етап учителите овладяват способността да комбинират теорията с практиката в конкретна образователна институция, т.е. „свързват“ значението на иновациите и новите педагогически технологии със собствената си практическа дейност. Тук те овладяват уменията за изследователска и научно-методическа дейност, което впоследствие намира израз в разработените авторски програми, проекти и модели за развитие на „собствения бизнес“, техния предмет като условие за обучение и възпитание на обучаваните в логиката на педагогическия успех (Каверина, 1997: 75 – 78).

Следователно качеството на образованието се намира в право пропорционална зависимост от равнището на професионална компетентност на педагогическия специалист, от етапа на професионалното му саморазвитие. Същевременно компетентностите и развитието му са функционална производна на ефективната квалификационна дейност, в която се включва. Повишаването на квалификацията закономерно води до развитие на общопедагогически умения; до формиране на креативно аналитично мислене с аксиологическа насоченост, на логическо и творческо мислене, на полезни навици за практическа дейност, на творческо отношение към професионалните ангажименти. Разнообразните модели на представяне на

предвидената за квалификационната форма информация и споделянето на опит съдействат за развиване на умения за сравняване, систематизиране, класифициране, синтезиране; за вземане на нестандартни решения; провокират към изследователство и експериментаторство. Перманентното запознаване с иновационните процеси в педагогическата теория и практика пък стимулира вътрешната мотивация на професионалиста педагог. Организираните в екипно активна и толерантна атмосфера квалификационни форми развиват емоционалната устойчивост на учителите; развиват уменията им за педагогическо общуване, за рефлексия, за въздействие върху другите и с това допринасят за развитието на образователната институция, за реализирането на стратегическите ѝ цели и приоритети.

1.13. Продължаващата квалификация на педагогическите специалисти като система със свои структурни и функционални особености

Продължаващата квалификация на педагогическите специалисти, като разновидност на ученето през целия живот, е целесъобразно да се съобразява със структурните и професионалните специфики на обучението на хора на възраст. С. Брукфийлд, подобно на много други съвременни андрагози, обръща внимание на ролята на учителя (андрагога) в процеса на подпомагане на обучението. Авторът подчертава, че учителят андрагог със съвременна концепция за образователния процес на възрастни трябва да бъде източник на знания, но не дидактически инструктор, който има отговори на всички въпроси. Брукфийлд обобщава, че учителят, който се идентифицира с фасилитатора, „ще действа като фасилитатор“, който според разбирането на значителен брой андрагози предоставя „възможност за развитие на творчески, адаптивни и автономни личности“. „В центъра на един такъв образователен процес трябва да са доверието, зрелостта, целенасочеността, интересът, професионалните мотиви“ (Brookfield, 1986: 134 – 135). При организиране на процеса на обучение в систематизираното обучение (андрагог – учител) В.Я. Ляудис идентифицира два типа ситуации: *репродуктивни (адаптивни)* и *творчески (продуктивни)* (Ляудис, 1995: 118). При репродуктивната образователна ситуация е характерно взаимодействие в системата „учител – учебен материал – ученик“, изградено въз основа на субект-обектни отношения при обобщаване на два неравностойни вида дейности за учене и разбиране. В.Я. Ляудис отбелязва, че при тези условия формите на взаимодействие между учители и ученици са ограничени, тъй като учебният материал не е структуриран с помощта на система от творчески продуктивни задачи. За обучението на възрастни най-оптималната ситуация е, когато учебният материал е структуриран според система от творчески задачи. В този случай ученето не се ограничава до усвояването на знания, а дава възможност да се формират нови значения и цели на ученето, както и нови знания. В произведенията на Дж. Шефнехт се разглеждат няколко изисквания към учителя, който участва в процеса на възпитание и образование на възрастни. Те се свеждат до няколко функции: предоставяне на необходимата информация, ориентиране към източниците на знания; улесняване на учебния процес на възрастни; улесняване на контрола и прилагането на упражнението; осигуряване на личностно развитие чрез учене (Педагогически кадри двадцать

первого века, 1998: 151). А. Тоф извежда подобни изводи, вярвайки, че в образователния процес на възрастните „контролът на инструктора” – учителя все повече намалява и гледната точка, „че той винаги знае какво трябва да се преподава и как да се преподава”. А. Тоф вярва, че учителите на възрастни трябва да зачитат както „самостоятелно планираните компетенции“, така и равенството в диалога, така че на тази основа възрастните да имат възможности да учат в хода на своите „спомагателни дейности“ (Тоф, 1989: 257).

Р.С. Димухаметов обобщава трудностите при повишаването на квалификацията в сравнение с традиционното обучение (на ученици, студенти) – необходимостта да се пренаучат възрастните да преодоляват собствените си стереотипи (Димухаметов, 2003: 165). Авторът говори за психологическите бариери, които влияят на педагогическите специалисти да вземат решения относно участие в квалификационни форми (таблица 1.5)

Таблица 1.5. Психологически бариери в системата за повишаване на квалификацията (пред. по Димухаметов, 2003)

Личностно обусловени	Социално обусловени
Предразсъдъци срещу иновациите	Социална и икономическа нестабилност, общ нисък стандарт на живот, включително на учителите
На квалификационния курс не се научава нищо ново	Неефективност на икономическите механизми за повишаване на квалификацията и заплащането
Липса на доверие в собствените сили	Липса на професионална конкуренция в преподавателския състав
Страх от „изпъкване“ („надуване“) пред колегите („има ли нужда от това?“, „оставете ме да работя спокойно до пенсия, а след това правете, каквото искате“ и др.)	Прикриване на училището от обществото, желанието да не се „изважда мръсно бельо от къщата“
Възрастови илюзии – „аз знам всичко“; късно е да се научите отново: липса на сила и желание, няколко години може да се издържи и така	Мнението на учителя в образователната система не означава нищо поради общия социално-педагогически нихилизъм
Придържане към изпитани във времето и собствената практика форми и методи на работа	Нисък социален статус на учителя; нито една образователна реформа не е променила статута на учителя

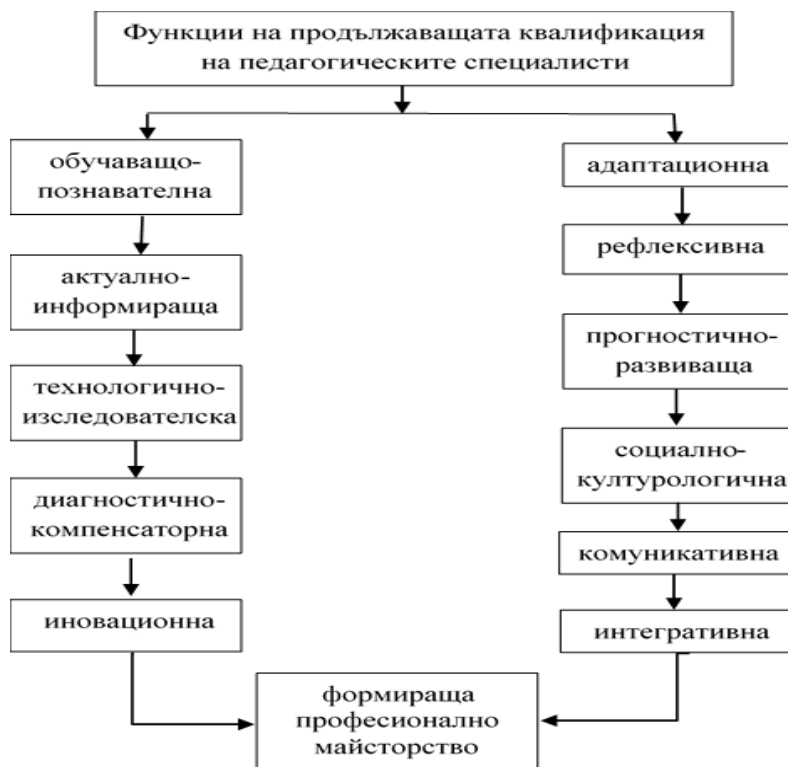
За да се преодолеят психологическите бариери от първия тип, е необходимо да се променят нагласите на обучаемите и това е напълно възможно, ако се следват някои препоръки: 1) урокът трябва да обсъжда само онези въпроси, по които мненията на учениците и учителите се различават; това изисква предварителна диагностика на системата от професионални нагласи на обучаваните по този образователен проблем; 2) необходимо е да се неутрализират (унищожат) тези професионални нагласи на

обучаваните, които са негативни по отношение на идеалните; затова е необходимо първо да се постигне разбиране от тях на факта на негативността на тези нагласи, а след това – вътрешното им съгласие с необходимостта да ги отхвърлят; 3) на фона на деактивирани първоначални нагласи е необходимо да се формират нови гледни точки, начини на действие в професионалните дейности на обучаваните; затова е необходимо да се покаже не само обективната стойност на това ново, но и субективното, тоест да се постигне не само разбиране, но и приемане от обучаваните на това ново в тяхната собствена система от ценностни ориентации (Панасюк, 1991). Възможното преодоляване на психологическите бариери от втория тип е свързано с изпълнението на програмата за модернизирване на образователната система на държавно ниво. Когато тези условия са изпълнени, според А.Ю. Панасюк, часовете в системата на обучение ще се провеждат с висока ефективност, и второ, само в този случай студентите/учителите, връщайки се след обучение на работното място, по собствена инициатива ще изпълняват всичко, което е придобито по време на квалификационната форма.

В научните разработки по проблемите на квалификацията се извеждат основните принципи, на които почива квалификацията; функциите, които изпълнява; говори се за подходи, методика на реализирането ѝ. Ефективност от дейностите по продължаваща квалификация на педагогическите специалисти може да се очаква, ако тя се реализира съобразно основните си *функции*. З.А. Каргина извежда четири основни функции на квалификацията на педагогическите специалисти: *адаптивни*: нови знания и умения, позволяващи на специалиста практик да се ориентира в съвременната образователна ситуация, допринасящ за постигане на съответствие с изискванията за неговата професионална и педагогическа дейност; *образователно-компенсаторна*: повишаването на квалификацията, компенсираща липсата на основна психологическа и педагогическа подготовка, създава необходимите условия за развитие на личността на учителя; *образователни и развиващи*: познаването на теоретичните основи на педагогиката и психологията допринася за педагогизирането на мисленето и дейността на специалиста, неговото осъзнаване на необходимостта от самоусъвършенстване; *новаторски*: запознаването със съвременните постижения на педагогическата наука и практика създава потребност от творческо развитие на педагогическите иновации (Каргина, 2000: 43). Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова извеждат осем *основни функции*: *хуманизъм и демократизъм* – свободата на учителя да избира съдържанието, формите и мястото на повишаване на квалификацията; *приемственост* – връзката между организираната учебна дейност и самообразованието на учителя; *изпреварващ характер на съдържанието на обучението* – ориентиране не само към текущи, но и към предвидими проблеми в областта на допълнителното образование; *стимулиране на субектността* – формиране на способността на учителя за саморазвитие и самоорганизация; *вариативност* – гъвкавост и разнообразие на съдържанието, методите и формите на обучение на учителите; *приемственост на съдържанието и методологията* на различните нива в хода на обучението; *диференциация и индивидуализация на обучението* – отчитане на реалното ниво на професионално-педагогическа подготовка и личностно развитие на учителите; *връзка с практическата дейност* на съдържанието и методите на обучение на педагогическите специалисти (Василькова,

Василькова, 1979).

Квалификационната дейност е изключително важна за процесите на осигуряване на качеството на съвременното училищно образование; изпълнява многобройни задачи във функционалността си на средство, поддържащо професионализма на педагогическите специалисти (фигура 1.7).



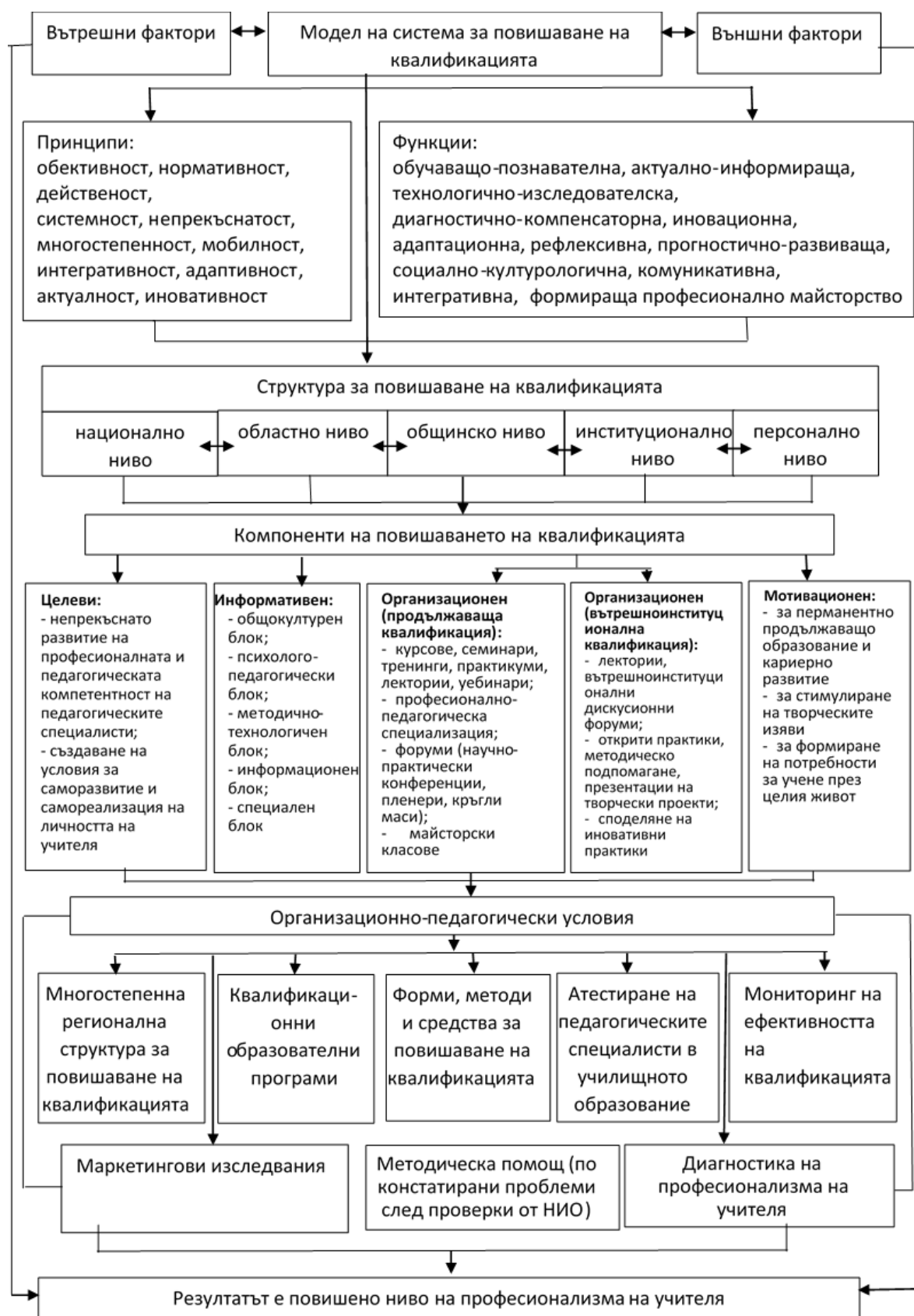
Фигура 1.7. Функции на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти

Обучаващо-познавателната функция предполага задоволяване на информационни, професионални и интелектуални потребности на индивида. *Актуално-информираща* и *иновационната функция* насочват към иновативни модели, техники и технологии на преподаване, които формират ключови компетентности у учениците и осигуряват практическа насоченост на знанието. *Технологично-изследователската функция* е свързана с проучване и експериментиране на новите форми на преподаване и учене и мониторинг на ползата от прилагането им за осигуряване на качествен образователен процес. *Диагностично-компенсаторната функция* предполага определяне на наклонностите, на способностите на участниците в образователния процес, идентифициране на тяхното ниво на подготовка и индивидуални психологически характеристики, за да се гарантира ефективността на обучението за усъвършенстване; свързана е с премахване на пропуски и разработване на съвременни психологически и педагогически технологии от учители с цел по-ефективно осъществяване на професионалния и образователен процес. *Адаптационната функция* включва развитие на информационната култура, изучаване на методологията на самообразованието, основите на педагогическото управление; формиране на умения за проектиране на универсални педагогически технологии с цел успешно овладяване на

професионални дейности при промяна на статута на образователна институция, профил на обучение, длъжност, място на работа. *Рефлексивната функция* е основна за структуриране на необходимите ключови образователни компетентности на учителите и осигуряване на интегративност на преподаването и ученето. Целенасочената рефлексия на знания и умения развива ценностно-ориентирано поведение на учителите, предоставя възможност за оценяване на резултати от прилагането на иновативни методи, подходи и технологии на преподаване и учене, създаване на взаимовръзки и сътруднически отношения с колеги, участници в образователния процес и заинтересовани страни и предпоставки за развитие на „учеща се организация“. *Прогностично-развиващата функция* акцентира върху разкриване на творческия потенциал на учениците (и студентите), идентифициране на техните възможности и готовност за иновативна професионална и педагогическа дейност. *Социално-културологичната функция* е многофункционална компилация от когнитивни компетентности, създаване на позитивни отношения и практическа насоченост на знанията и уменията. Тя обединява останалите функции, тъй като включва комуникация в диалектичното единство преподаване и учене, интегрирано взаимодействие, оценяване на връзката метафизика, епистемология и логика, изследователски търсения и подходи в преподаването, рефлексия при моделирането на социалните процеси и др., в създаването на подходяща социо-културна среда. *Комуникативната функция* позволява рефлексия на различни нива – между субектите на преподаване и учене, допринася за личностното развитие на учениците, за професионалното израстване на педагогическите специалисти, за функционирането на проблемни и актуални парадигми на образователното взаимодействие, на типологията на иновативни, интерактивни и интегративни методи, техники и технологии за обучение, на политики и практики за повишаване на качеството на образованието. *Интегративната функция* е във връзка с комуникативната, тъй като се отнася до прилагането на ценностно ориентирани подходи в обучението, на интерактивни дидактически методи в преподаването (дискусии, проекти, задачи за творчески решения, игрови подходи, експериментални дейности и др.), които се развиват, експериментират и прилагат екипно. Функцията предполага и интегриране на взаимовръзки между учебните предмети за формиране на компетентности у учениците, но и на знанията и уменията на учителите при тяхното сътрудничество в осигуряването на качествено обучение. *Функцията за формиране на професионално майсторство* експлицира уменията на учителите да участват в подходящи квалификационни курсове, да анализират съвременни научни търсения и изследвания, като намират подходящите за спецификата на потребностите на учениците си, самите те да провеждат проучвания, да разпространяват резултатите от тях, да участват в майсторски класове и провеждат такива, да се включват в организирани форуми, конференции и други публични събития, за да рефлектират развитието си в интелектуален, комуникативен, кооперативен и личностен план.

В контекста на гореизведената функционалност се организира квалификацията и на педагогическите специалисти в България. Така представените и анализирани характеристики позволяват извеждането на системния и сложен характер на

квалификацията на тези специалисти (фигура № 1.8).



Фигура № 1.8. Модел на системата от квалификационни дейности на педагогическите специалисти

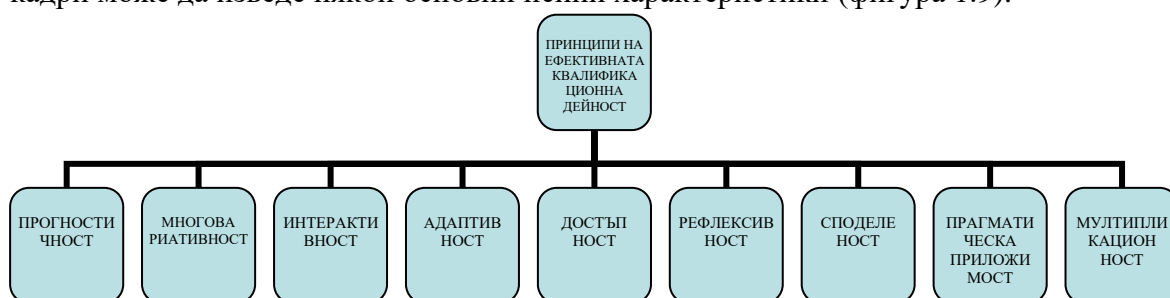
Квалификационните дейности с педагогическите специалисти в България, организирани в сложна система (представена на фигура 1.8), разчитат и на все по-пълноценното използване на мобилността по международни програми (таблица 1.6):

Таблица 1.6. Международни програми/проекти – акценти

Програма	Акценти
„Еразъм“ (новата „Еразъм+“)	<ul style="list-style-type: none"> • Допринася за успешното и ефективно интегриране на българските висши училища в общоевропейското пространство за висше образование и за превръщането им в търсена и предпочитана образователна дестинация в рамките на обединена Европа. • Обръща особено внимание на социалното приобщаване, екологичния и цифровия преход и насърчаването на участието на младите хора в демократичния живот. • Подкрепя приоритети и дейности, посочени в европейското пространство за образование, плана за действие в областта на цифровото образование и Новата европейска програма за умения.
„Леонардо да Винчи“	<ul style="list-style-type: none"> • Участието в програмата е в пряка връзка с разработваните национални политики и формира нагласа за тяхното ефективно прилагане на ниво образователна и обучаваща институция. • Фокусира се върху изпълнението на конкретни планове, свързани с професионалното образование и обучение. Целта ѝ е да създаде подготвена и мобилна работна сила в Европа, да направи по-привлекателно за младите хора професионалното обучение, да даде нови умения, знания и квалификация, да подобри качеството на образователните програми, да увеличи конкурентоспособността на Европейския трудов пазар. • Сред участниците в проекти по секторна програма „Леонардо да Винчи“, освен учители по професионални предмети, ученици от професионални училища и професионални учебни центрове, се открояват и бенефициенти като средни и малки предприятия, като процентът им все още е крайно недостатъчен.
„Коменски“	<ul style="list-style-type: none"> • Проектите в секторната програма спомагат в голяма степен за развитие на училищното образование, имат стимулиращ ефект върху участниците и въздействат за насърчаване на креативността и конкурентоспособността, за подобряване на възможностите за реализация на пазара на труда и повишаване на предприемаческия дух. • Програмата цели да помогне на младежите да разберат многообразието на европейски култури и да усвоят езиците и европейските ценности; да подобри и увеличи мобилността на ученици и служители в образователни институции в рамките на ЕС, да окуражи партньорството между училища от различни европейски страни; да подобри качеството на педагогическите умения и това на училищния мениджмънт.

„Грюндвиг“	<ul style="list-style-type: none"> • Предлага най-голямо разнообразие от дейности, които гат да бъдат групирани в две основни направления – проектни дейности и индивидуална мобилност. Проектите по „Грюндвиг“ допринасят за обогатяване и усъвършенстване на знанията и уменията на участващите, създават основа за иновативни практики не само в процеса на обучение, но и в практически области като производство и научни изследвания. • Целите на програмата са напълно съответстващи на приоритетите на националната политика по отношение на процеса на образование и обучение на възрастни. • Главната цел на програмата е да даде възможност на възрастната част от населението на Европа да повиши знанията и компетенциите си чрез участие в европейски индивидуални или групови проекти, както и да помогне на лица, които нямат основна квалификация или са отпаднали от образователната система, да получат нужните им знания. По този начин участниците се насърчават да придобият общи познания за образованието за възрастни в Европа, а в зависимост от целта на визитата, да подобрят своите умения по преподаване/трениране/консултиране/управление и/или да подпомогнат работата на приемащата организация, осигурявайки експертни познания в областта на преподаването, управлението или други свързани дейности.
------------	---

Съобразно представения в параграф 1.8 схематичен модел основните определители, целенасочващи квалификационната дейност в училищата стават: определянето на потребностите от преквалификация, повишаването на квалификацията на преподавателския състав като цялост; разработването на планове и програми за обучение в съответствие с потребностите на кадрите и организацията на учебния процес; систематизирането и тиражирането на иновативния опит; мониторингът върху ефективността на гореизведените процеси. Така пресечеността между обективните и субективните характеристики на продължаващата квалификация на педагогическите кадри може да изведе някои основни нейни характеристики (фигура 1.9).



Фигура 1.9. Характеристики на ефективната продължаваща квалификация на педагогическите специалисти

1.14. Оптимизиране на системата за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти в информационното общество (модели, принципи, тенденции)

За оптимизиране на системата за квалификация може да се разсъждава върху основата на целесъобразното дефиниране и извеждане на ключовите акценти в тази система. Очевидно е, че повишаването на квалификацията е целенасочен процес; дейности по планиране и реализиране на промени по отношение на равнището на професионални компетентности; пренастройване на системно придобивани знания по посока на постигане на очаквани резултати, осъществяване на стратегически цели. Системата за квалификация, насочваща към образователни иновации, очаква ефективно внедряване на теорията в практиката, мултиплициране на добрия опит, развиване на потребности от самообразование, саморазвитие и самоактуализация. Логично е твърдението, че за да се превърне в „основен стълб на образователната система“, „системата за подготовка и обучение на учители трябва да отговори на редица условия“. С. Вацов обобщава необходимостта тази система да бъде: всеобхватна, т.е. включваща най-важните образователни понятия, актуални теории и всеобщи ценности и покривайки широк спектър от практически ситуации; ясна и последователна; гъвкава – за да посрещне предизвикателствата на ускореното икономическо и социално развитие; адекватна – да е способна да предлага решения по важни въпроси от сегашния модел, който се опитва да замести“ (Вацов, 2010: 80). Ученият извежда пет основни направления „за подобряване на системата за повишаване на квалификацията на учителите“: „Формулиране на цялостна държавна образователна политика в областта на квалификацията на учителите“, „Осигуряване на материална, финансова и информационна подкрепа на учителската гилдия от страна на държавата“, „Издигане статуса, ролята, отговорностите и задачите на учителите и подобряване на условията, при които работят“, „Разработване на ефективна система за оценяване на учителите“, „Подобряване на програмите за повишаване квалификацията на учителите“ (Вацов, 2010: 81 – 86).

Макар да се отчита, че образователното равнище на учителите не е единственият фактор за повишаване на ефективността на учебно-възпитателния процес в училище, категорично се очертава необходимостта от по-нататъшни действия за осъвременяване на подготовката на учителите и засилване на нейната практическа ориентация. Основно условие за поддържане на високо качество е осъществяването на перманентна квалификация, с която се цели опресняване на знанията, запознаване с актуална проблематика, подготовка по ново учебно съдържание и др. „Нарастващата динамика в развитието на научните знания и променящите се условия на външната среда изискват от учителя постоянно обогатяване и обновяване на професионалната подготовка. В настоящия момент тази необходимост е още по-голяма поради процесите на световна и европейска интеграция, масовото навлизане на информационните технологии в училище, промените в учебното съдържание, въвеждането на нова структура на образованието, както и възникването на специфични възпитателни и дидактически проблеми, обусловени от променената ситуация. Именно поради това обновяването на системата за квалификация на учителите е в основата на най-сериозните инвестиции,

които предстои да се направят ... С повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти се цели да се осигури съответствие между социалната практика, потребностите на образователната система и равнището на професионална компетентност и да се даде възможност за задоволяване на професионалните интереси на учителите“ (Пенкова, 2019: 102 – 103).

Ефективното управление на системата на поддържащата и продължаващата квалификация на педагогическите специалисти на институционално равнище в контекста на осигуряване на качество на образованието е процес на поставяне на цели, извеждане на приоритети, въвеждане на мерки и комплексното им изпълнение; проверка на ефективността от дейностите, на постигнатото равнище на професионализъм, на развити компетентности. Оптимизирането на системата на квалификация е функция на обективни анализи, на изведени и осъзнати дефицити, на целенасочени дейности по преодоляването им. Е. Михайлова и М. Донкова в свое изследване от 2005 г. на тема „Квалификацията на преподавателите: ключов елемент от качеството на българското училищно образование“ дават предложения за оптимизиране на системата за подготовка и квалификация в четири направления: 1. Подготовка на учителите – а) намаляване на броя на висшите училища, предлагащи получаване на педагогическа правоспособност; б) осигуряване на повече часове за практика в училище; в) „някои от специалните дисциплини или на части от тях във висшите училища могат да се преподават от хонорувани преподаватели – учители. Това ще даде възможност за създаване на една по-реална среда на обучение, за по-точно и ясно познаване на конкретните проблеми пред образованието и за подготовка на самите студенти за действителността, която ги очаква“. 2. Информационно осигуряване – предварително информационно осигуряване на две равнища – а) създаване на база данни за наличния учителски състав и б) „създаване на национална електронна система за информация на учителите за предлаганите възможности за квалификация: курсове, продължителност, цена, възможност за развитие, участие в проекти; в) обмисляне на стратегия за включването в система на разнообразните по своята индивидуалност нагласи, очаквания и подготовка български учители. 3. Организиране на квалификацията – а) необходимост от подновяване на нормативната база; б) „организиране на поддържащата квалификация на ниво училище, която освен че дава масовост на процеса на квалификация същевременно отчита спецификата и интересите на конкретния преподавателски екип“; в) „отменяне на Наредба № 5 и приемане на нова наредба, която може и да запази петте ПКС. В новата наредба категорично придобиването на професионално-квалификационна степен трябва да се обвърже с поддържащата квалификация на учителите“; г) „създаване на система за кредитиране, съобразно стажа по специалността в училище, т.е. на всеки учител може да се определи колко точки трябва да покрие за определени години трудов стаж“; д) създаване на пазар за предоставяне на подобни услуги – квалификация на учители с ясни критерии, на които трябва да отговарят институциите, предоставящи ги; е) създаване на електронни издания, в които да получат популяризация резултатите от учителската практика. 4. Финансиране на квалификацията – а) „държавата трябва да осигури необходимите средства за квалификация, като ясно се заяви, че те не могат да

бъдат по-малко от 0,8 % от планираните годишни средства за учителски заплати“; б) „парите за квалификация да се превеждат към бюджета на училището и заплатата на всеки учител... тази сума отново трябва да нараства процентно със степента на вече придобитата квалификация“ (Михайлова, Донкова, 2005).

В по-широк контекст ефективна квалификация на педагогическите специалисти може да бъде постигната чрез спазване на основни закономерности, действащи циклично и задължително включващи мониторинг относно ефективността. Ефективността е функция на отделните съставлящи на системата на квалификация на педагогическите специалисти: информационна съставляща, методическа поддръжка, квалификационно мултиплициращи действени форми. Типовете образователни услуги, кито могат да играят ролята на специална съставляща на квалификационната дейност, са: *информационните, методологическите, практико-ориентационните, консултацияните, професионалните, диагностическите, иновационните, проекто-прогностическите.* *Професионалният тип образователни услуги* включва предоставяне на услуги, насочени към подобряване на професионалните умения, обучение на специалисти и мениджъри. Това може да включва: повишаване на квалификацията; професионална преквалификация; стаж. *Информационният тип образователни услуги* включва предоставяне на информация или ориентация в търсенето на информация, необходима за успешното организиране на професионални и педагогически дейности (целесъобразно е информиране на специалисти и мениджъри по въпросите за нормативната и правната подкрепа на образователния процес; за иновациите в съдържанието на образованието – нови програми, предмети, учебници, технологии и др.); частни въпроси на методиката на обучението, образованието и управлението на учебния процес в новите социално-икономически условия; текущи резултати от изследвания в областта на хуманитарните науки, исторически изследвания за развитието на образованието и др. *Диагностичният тип образователни услуги* включва предоставяне на помощ при организиране на мониторинг, оценка на качеството на дейността на образователната институция, субекти на обучение в процеса на организиране на квалификационни курсове. Включва консултации и експертиза по организацията на атестирането и управлението на образователните институции; подготовка на институциите за лицензиране, атестиране и акредитация; участие в сертифицирането на субекти на образователната среда и обучение на специалисти (експерти и ръководители на училищни атестационни комисии) за организирането на тези процеси; консултиране при самоопределението на ръководителите на институциите по въпроси на развитието (анализ, експертиза: избор на формата и вида на промените в дейността на институцията; необходимата документална подкрепа за промени); личностно израстване на мениджърите (умения за управление на комуникацията, лична и професионална позиция на мениджъра); *Иновативният тип образователни услуги* включва различни форми на организиране на съвместни дейности, насочени към подпомагане на усвояването на иновативни проблеми. Могат да бъдат условно разграничени етапи на инициране и методическа подкрепа за прилагане на ефективен и нов опит: покана и организиране на взаимодействие между авторите на иновации (опит) с образователни институции; подкрепа, обучение и

научно-методическа подкрепа за работата на творческа група от учители; анализ на резултатите от въвеждането на опит, мониторинг подкрепа на иновативни процеси; механизми за въвеждане на иновации в нивото на ресоциализация; методически анализ на процеса на внедряване, регистриране на резултатите от въвеждането на иновации в практическата дейност на образователните институции. *Консултантският тип образователни услуги* включва предоставяне на помощ на образователни институции в процеса на преход от режим на работа към режим на развитие, подкрепа за проектиране на развитието на образователни институции. Могат да се разграничат различни видове услуги: консултиране на група ръководители на образователна институция относно съдържанието на иновациите, организиране на дейностите на институцията по време на прехода към нова, подчертаване на основанията за иновации; подкрепа за развитието на концепцията за иновации; регистриране на резултатите от концептуалната работа на екипа; подкрепа за разработване на програма за прилагане на концепцията за иновативно развитие; консултиране относно управлението на изпълнението на иновационната програма; подкрепа за разработване на програма за развитие на образователна институция, като се вземат предвид иновативните процеси в образователното общество. *Дизайнерският и прогностичен тип образователни услуги* в системата за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти включва предоставяне на помощ при проектиране, организация на информатизация на управлението на образованието. Към този тип се отнасят услуги като разработване на проект за създаване на единно информационно пространство на училището; подготовка на специалисти; координиране на материалното осигуряване на проекта; координация на субектите на изпълнение на проекта. *Методическият тип образователни услуги* е насочен към научна и методическа подкрепа за разработване на съдържанието на образованието (предоставяне на всякакъв вид консултиране, подкрепа) по отношение на разработване на съдържанието и учебните програми на нови предмети; разработване, внедряване и тестване на дидактически и методически помагала за нови програми; контрол и сертифициране на ученици на диагностична основа; работа по прилагане на образователните стандарти и основната учебна програма с осигуряване на регионално-национален и училищен компонент; специализирано образование. *Практически ориентираният тип образователни услуги* включва предоставяне на услуги за осигуряване на иновативни процеси в образованието: обучение на специалисти; разработване на нормативна и правна рамка; създаване на пространство за културни иновации; създаване на механизъм за въвеждане на иновации в нивото на ресоциализация. Всеки вид образователни услуги се нуждае от подходяща организационна структура, която да планира, овладява, намира образователни обекти, които позволяват на човек да изучава собствения си новаторски опит. Подобно множество на организационни структури води до изменение на системата за повишаване на квалификацията в три аспекта: организационно-управленчески, съдържателен, технологичен.

Срещат се в синонимична употреба понятия педагогическа технология, образователна технология, технология на обучението могат да бъдат изтълкувани и като модел за ефективизиране на процеса на продължаваща квалификация. В.П.

Беспалько посочва, че абстрактни разговори на тема обучение и възпитание са възможни без всякаква технология, но успешната работа в педагогическата практика е невъзможно без съответната технология (Беспалько, 1989). Технологията е изключително важен момент от продължаващата квалификация, защото разработката и прилагането ѝ трябва да е предшествана от оценка на състоянието на педагогическия колектив. Така изведените дефиниции и характеристики на технологията я обвързват с процесите на продължаващата квалификация в аспекта на мотивираност, иновационност, рефлексивност, прагматичност, каузално осъзната активност и отговорност.

З.А. Каргина счита, че квалификацията на педагогическите специалисти е целесъобразно да бъде съобразена с няколко подхода: *културологичен* – допринасящ за подобряване на общата културна подготовка на учителя и развитието на неговите идеи за културното съответствие на учебния процес; *лично ориентиран* – позволяващ да се изгради личен план за усъвършенствано обучение чрез използване и вариране на индивидуални модули; *активност* – въвличане на учителя в процеса на интроспекция, самоопределяне и самодейност; моделиране, позволяващо „задаване“ на определен набор от модули в съответствие с избрания образователен модел; *професиографски* – определяне на съдържанието на обучението в съответствие с професиограмата на специалиста; *регионален* – позволяващ съсредоточане не само върху общите подходи към образованието на учителя, но и отразяващ належащите регионални проблеми на неговото обучение (Каргина, 2000: 56 – 57).

Ефективността на квалификацията е функция на мотивацията за участие в нея и за прилагане на наученото от нея. Мотивационната тенденция за повишване на квалификацията е тенденция към професионален и личностен ръст, ако към различните квалификационни форми се подхожда не само по силата на външно наложена мотивация, а и по собствено преосмислена гледна точка. В подобен контекст психологическа основа на личностната мотивация за повишаване на квалификацията се оказва общочовешката потребност на личността да се себедокаже в живота, в социума, в професионалната сфера. За да се реализира истински като професионалист, учителят трябва да е мотивиран да развива своя потенциал, своите личностни и професионални способности, своята педагогическа компетентност, културата, знанията и уменията си.

Квалификацията, насочена към постигане на качество на образованието, преследва не само и не толкова индивидуалните траектории за постигане на професионализъм в професионално-педагогическите дейности. Квалификацията би била ефективна, когато е свързана с мултиплициране, с обвързване на колективни усилия и концепти; когато води до модели и механизми за постигане на резултатност на колективната дейност, свързана е с решаване на важните за институцията педагогически и социални проблеми. В противен случай тя е прекрасен и постижим акмеологически идеал в сферата на персоналното израстване. Качествените изменения в образователното пространство започват с формирането на ново виждане на учителите за собствената роля в образователния процес. Това предполага нов тип квалификация (комуникация по време на квалификацията), отворена към иновациите и свързана с желание за прилагането им; включваща рефлексия с прагматико-приложна насоченост;

опира се на откровеното споделяне на педагогически и управленски опит.

Някои учени издигат идеята за целесъобразността на личностноориентираната методика за повишаване на квалификацията. Според Р.В. Овчарова подобен подход предполага предварително уважение към учителя като личност с уникалност, предвиждаща очакване на перспективата за собствено творческо развитие и личностно израстване (ПППССПК, 1995: 96). Собкин и други учени признават за значима такава организация на образователния процес, която да въздейства, от една страна, върху личността на обучавания чрез разкриване на нейния творчески потенциал, а от друга страна, вземаща предвид нейната индивидуалност – характеристики, воля и стремежи. И.А. Колесникова подчертава необходимостта от разработване на съдържанието на напредналото обучение „във връзка с живота на конкретен слушател, така че на индивидуално-личностно ниво, във връзка със съдържанието, да може да се реализира идеята за свобода на избора и да се осигури индивидуален режим на търсене за неговото развитие“ (ЛООСПКРО, 1993: 92).

Актуална за съвременните образователни очаквания може да бъде схема на квалификацията, която обхваща и трите основни аспекта на педагогическата дейност, която предполага насоченост към учениците и взаимодействие с тях; насоченост към субекта на квалификация и неговата рефлексия, стремеж към самоусъвършенстване; насочена към технологичния процес (умения на педагога за работа в клас, съобразно съвременните постановки за ментални, емоционални и комуникативни специфики на учениците от дигитално родените поколения).

Ефективността на системата на продължаващата квалификация на педагогическите кадри Т.В. Харисов вижда в интегративни дейности между процесите по повишаване на квалификацията, атестацията и контрола. Авторът извежда няколко основни принципа по пътя на това ефективно взаимодействие: 1. *Принцип на обективността*. Контролът, атестацията и допълнителното професионално образование трябва да съответстват на фактическото състояние на обекта; обективно да се измерва, оценява и развива това, което действително е важно. 2. *Принцип на хуманността и доброжелателността*. В процеса на реализация и в трите направления в дейността на управление към всички участници трябва да се проявява хуманно и доброжелателно отношение. 3. *Принцип на нормативността*. Задължително условие за ефективен контрол, сертифициране и преквалификация е наличието на обективни, точни и лесни за прилагане стандарти за тяхното реализиране. 4. *Принцип на действието*. Контролът, атестирането и допълнителното професионално обучение на учителите са оправдани само когато след това се коригират отклоненията от целите, задачите и плановете. 5. *Принцип на актуалността*. Уместността на контрола, сертифицирането и повишаването на квалификацията се състои в определен оптимален, навременен избор на време, честота на изпълнение на тези области на управленската дейност, както и времето, през което се извършват тези дейности. 6. *Принцип на икономичността*. Едно от важните условия за ефективността на контрола, сертифицирането и повишаването на квалификацията е ефективността на прилагането на тези дейности. Всички те трябва да отговарят на нуждите и възможностите на хората, които взаимодействат със системата от тези дейности и ги реализират

(Харисов, 2004: 49 – 50).

Към важните принципи, на които се основава ефективната продължаваща квалификация на педагогическите специалисти, могат да бъдат добавени още системност, непрекъснатост, многостепенност, иновативност, мобилност, адаптивност, интегративност и др. Логично е ефективността на дейностите по квалифициране на педагогическите специалисти да бъде потърсена и върху основата на синергия между процеси, функции, етапи. Като основни етапи могат да бъдат предложени три: първи етап – планиране на квалификационната дейност; втори етап – реализиране на квалификационната дейност; трети етап – контрол и мониторинг относно квалификационната дейност и нейната ефективност. Основните показатели за изследване на ефективността могат да бъдат представени във връзка с гореизведените етапи, съответно:

➤ По отношение на първи етап: съответствие с националните приоритети за продължаваща квалификация, съобразеност със Стратегията на институцията; планираност, основана върху анализ на предходно установени дефицити и проучени потребности на педагогическите специалисти; предвидена връзка между вътрешноинституционалната и външноинституционалната квалификационна дейност чрез изведени тематични приоритети; планиране на дейности по мултиплициране на добрите практики, усвоени по време на квалификационни форми и др.

➤ По отношение на втори етап – реализиране върху основата на личностна и професионална мотивираност за активност; демонстрирана ясна визия за последващи квалификацията професионални дейности от страна на педагогическите специалисти; въвеждане на система за отчитане на участията, сведена не само до формален доклад, а до отчетност с проспективен характер (предложен модел за практикуване на новоусвоеното умение; предложена форма за мултиплициране и споделяне на опита и др.).

➤ По отношение на трети етап – не само и не толкова контрол като средство за заплаха и излишно притеснение на учителите, а по-скоро целенасочен и перманентен мониторинг по посока на извеждане на добри практики; активиране работата на професионалните обединения и методическите съвети; активно включване в институционални, регионални или национални мрежи за споделяне на опит; обвързване на процеса на отстраняване на дефицитите с възможностите на вътрешноквалификационната дейност (наставничество, практикуми) и възможностите на методическата подкрепа (осигурявана и от експертите в РУО, и от колегията).

Актуален в контекста на очакваната ефективност на квалификационната дейност за постигане на качество на образованието е въпросът за *съдържателните* и технологичните модели на ефективната продължаваща квалификация на учителите. *Съдържателната актуалност* се обезпечава от многобройните програми за квалификация, включени в Информационния регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. Процесът се регулира на институционално равнище в планове за квалификационна дейност и реализацията им в съответствие със стратегическите приоритети на училището. Актуален в подобен контекст е въпросът какво и как може да се промени в педагогическата технология на

реализиращите се квалификационни формати. Технологиата се свързва с образователните дейности на учителите. В този контекст *технологията* представя структурата на образователно-технологичния процес и неговите съставлящи елементи. Технологиата на обучение е системен метод за създаване, изменение и оценка на целия процес на усвояване на знания при отчитане на техническите и човешките ресурси и тяхното взаимодействие в процеса на оптимизиране на образователния процес. Съществува разнообразие от определения и изведени според тях признаци на педагогическата технология: технология – това е изкуство, майсторство, умение, набор от методи на обработка и промени в състоянието; технология – това е проект на определена педагогическа система, реализирана в практиката; технология – това е описание на процеса на постигане на планираните резултати от обучението; технология – това е културна концепция, свързана с човешкото мислене и дейност; технология – това е интелектуална обработка на технически значими качества и способности; технология – това е набор от знания за методите за изпълнение на различни процеси; технология – това е организирано, целенасочено педагогическо въздействие и въздействие върху образователния процес; технология – това е средство за постигане целите на обучението; технология – това е смислена техника за осъществяване на образователния процес; *педагогическа технология* – това е поле за изучаване на теория и практика, което има връзки с всички аспекти на организацията на педагогическата система, за да се постигнат специфични и потенциално възпроизводими педагогически резултати (пред. по Бахусов, 2004: 17 – 19). Технологиата е специфично разработена теория за една или няколко закономерности в процеса на формиране на личностни и професионални качества. Задължителна е и обвързаността ѝ с ефективност и образователни резултати. Върху технологичната подготовка на учителите, като важен аспект на професионалната им компетентност, може да бъде работено чрез подходяща методология по време на самите квалификационни форми.

Проблемът със съдържателните и технологичните модели на продължаващата квалификация е още по-актуален в контекста на търсените пътища за разрешаване на важните противоречия на съвременната образователна система, отнасящи се до недостатъчния обем теоретични и практически знания на педагозите за съвременните образователни технологии, способстващи развитието на ключови компетентности; отсъствието на системност при формирането и развитието на ключовите компетентности; използването в професионалната дейност на методи на обучение, които не стимулират педагозите към професионално развитие, развитие на ключови компетентности; непълноценно все още използване на навлизащата в училищата съвременна информационна и комуникационна техника; недостатъчно диференциран подход към повишаването на квалификацията на учителите при търгване от потребностите на конкретния педагог в конкретната образователна институция; недостатъчна ефективност на самата подготовка в квалификационните форми (формално изискване на обратна връзка от обучителите относно продукт, доказващ усвоени умения от обучаваните).

Важно за образователния процес по ефективно квалифициране на педагогическите специалисти е търсенето на нови знания, техният прагматизъм,

възможността за прилагане „тук и сега“, от една страна, и от друга страна, желанието за разбиране на значенията, фокусът върху решаването на проблеми, които възникват в професионалната дейност ежедневно. Нецелесъобразно е съсредоточаването само върху съдържанието и технологичната страна на учебния процес, защото подобен модел обеднява съществуващите възможности за развитие на рефлексивното съзнание на учителите, включването им в диалога на култури, мнения, гледни точки, позиции, създаващ нови професионални позиции. Необходимостта от развитие на рефлексивното съзнание на обучаваните педагогически специалисти се дължи на факта, че личният и професионален опит действа като мощна психологическа бариера, която често им пречи да приемат новото. Не трябва обаче да се стеснява разбирането за значението на образованието за учители само до нивото на развитие на тяхната рефлексия. В много отношения съдържанието на квалификацията на педагогическите специалисти е свързана с необходимостта да овладеят нови професионални роли, да се изпълняват необичайни професионални функции и да се развиват мотивирано по линията на хоризонталната или вертикалната кариерна стълба.

Обучението на всяка възраст трябва да има водещ характер, следователно в съвременната образователна система съдържанието на ефективната продължаваща квалификация трябва да бъде стратегически фокусирано върху развитието на готовността на педагогическите специалисти за иновативни дейности, върху подготвеността им за предизвикателствата на информационното глобално общество. Дейността на учителя днес не трябва да е насочена към овладяване от учениците на налични масиви от информация, знания за различни сфери на живота, а към нова организация на когнитивното съзнание, което е свързано с развитието на начините на мислене, с развитие на собствения начин на ученика да навлезе в културата и науката въз основа на владенето на техники за рефлексия, разбиране, действие, комуникация. Мястото на знанията, идентифицирани с информацията, уменията и способностите, се заема от начини на мислене, генериране и използване на знания и методи на действие, рефлексия, разбиране. Качествената промяна в образователния процес започва с формирането на нов възглед у самите учители за тяхното място и роля в педагогическия процес, ново отношение към учениците. Някои учители (особено приближаващите пенсионна възраст), получили първоначална квалификация върху основата на традиционни университетски модели на обучение, държат прекалено много на абсолютната дисциплина, предположена много често от пасивността на аудиторията ученици. Със засилена фреквентност е и практиката по предприемането на един и същи подход към цялата аудитория обучавани – методология, аргументирана с твърдения от рода „няма време за индивидуализация“; „така са ни учили“. Резултатността от господството на подобни позиции се явява преобладаването на две равнища на продуктивност на педагогическата дейност в училище. Първото равнище – на *непродуктивност, т.е. репродуктивност*, свързано с умение на педагога да преразказва на другите това, което сам знае; второ равнище *минимално продуктивно, т.е. адаптивно*, когато педагогът умее да приспособи своето съобщение към особеностите на аудиторията (Кузьмина, 1989). Според Н.В. Кузьмина чрез системата за повишаване на квалификацията педагогическият специалист постепенно преминава към следващото

ниво на продуктивност – средно продуктивно или *локално моделиране*. Такъв учител има стратегии за преподаване на знания, умения на учениците в определени раздели от учебното съдържание (т.е. той знае как да формулира цели; наясно е с желани резултат; може да избира система и последователност за включване на учениците в образователни и познавателни дейности). Съвременната образователна система обаче се нуждае от учители, работещи на най-високи нива на производителност: *продуктивни* – систематично моделиращи знанията на учениците. Такъв учител притежава стратегии за формиране на желаната система от знания, умения и способности на учениците по предмета като цяло; *високопродуктивни* – систематично моделиращи дейността и поведението на учениците; притежаващи стратегии за работа по оформяне на личността на ученика. Последните две нива на производителност – *продуктивно и високопродуктивно* – са същността на иновативната дейност на учителя, тъй като изпълнението им изисква от учителя постоянна готовност за промяна. Ролята на квалификационната дейност за постигането им е важна; ключова е и ролята на образователните мениджъри в изпълнението и реалното проследяване на квалификационни дейности за формиране на продуктивни и високопродуктивни нива на професионална педагогическа производителност, както и за проследяване на систематичността в прилагането на наученото от подобни съвременни насочени квалификационни форми.

Квалификацията трябва да подготвя педагозите за иновационните процеси, но не в трафарентния вариант на представянето на готови знания, а в процеса на активно и отговорно включване за изграждане на умения и компетентности, ключови за обучаващите на 21. столетие. Очевидно отговорът на този въпрос е свързан с разбирането на особеностите на образованието и повишаването на квалификацията в условията на информационното общество. Днес всеки заинтересован учител може да намери информация по всеки въпрос, но е целесъобразно да бъде подпомогнат в процесите на изграждане на собствена позиция, на адаптиране на многокомпонентните и разнообразни информационни източници към спецификата на конкретната му професионална среда. Именно това е същността на дейността на учителя андрагог – да формира положително отношение към образователните иновации; да насочва към овладяване на иновации в прагматико-действен и адаптационно-модификационен вариант. По този начин идентифицираните специфични условия на образователния процес в системата за повишаване на квалификацията позволява да се предположи, че *водещата стратегия при подготовката на учителя* за разработване на иновации ще бъде насърчаването на развитието на положителна субективна позиция на учителя по отношение на иновации, както и да се създадат условия за неговото позициониране, като се вземе предвид предишен професионален опит. Тази стратегия може да бъде приложена, ако учителят на педагогически специалисти вижда основната си функция не в преподаването като такова, а в подкрепата, менторството, придружаването и съответно заемането на позицията на човек, който помага на възрастен да овладее едно или друго съдържание в учебната организация или удобни за него технологични форми (Гольцов, 2004: 109). В този контекст Н.Ф. Гольцов представя трансформациите на

възможните функционални позиции на учителя на възрастни хора изобщо (таблица 1.7).

Таблица 1.7. Характеристика на функционалните позиции на андрагога в системата на продължаващата квалификация (пред. по Гольцов, 2004: 114 – 116)

Функционална позиция	Стратегия за взаимодействие на обучаемите със системата на продължаваща квалификация	Съдържание на взаимодействието
Андрагог – консултант	Изгражда се на базата на лично взаимодействие. Консултирането е насочено към решаване на конкретен проблем с обучавания, докато консултантът изпълнява функцията на лидер на малка група учители, които активно взаимодействат помежду си в процеса на консултиране (реално или дистанционно).	Предполага се, че консултантът или знае готово решение на проблема, или притежава методи на дейност, които показват пътя за решаване на проблема.
Андрагог – супервайзър	Основава се на индивидуална подкрепа на професионалната дейност на специалист от по-опитен специалист (супервайзър), което изключва формален контрол и оценка.	Супервизията е свързана със създаване на психологически комфортни условия за субекта на професионална дейност и е насочена към коригиране на професионални грешки, което предвижда наличието на доверие между андрагога-супервайзър и участника в квалификационната форма.
Андрагог – модератор	Основава се на изпълнението на посредническа функция между професионалисти.	Модерацията е насочена към установяване на взаимодействие на професионалисти с еднакво ниво на подготовка по актуални професионални въпроси от професионалната дейност.
Андрагог – фасилитатор	Базира се на изграденото доверие с участниците в продължаващата	Фасилитаторството е насочено към оказване на помощ при решаването на индивидуални

	квалификация.	професионални проблеми на педагогическия специалист или на индивидуалното му професионално израстване/усъвършенстване.
--	---------------	--

Изброените длъжности на андрагога позволяват да се организира процесът на повишаване на квалификацията на учителите в съответствие с нуждите и житейския им опит. Актуален е въпросът как да се реализират тези позиции в условията на подготовка на учители за развитие на иновации. Н.А. Чапоргина установява, че готовността на участниците в професионална квалификация за иновативни дейности може да се развие чрез следните средства: премахване на психологическите бариери пред възприемането на новото; запознаване на участниците с основите на изследователската и експерименталната дейност; организиране на самостоятелна работа на участниците, при която се изготвят индивидуални и групови проекти; създаване в процеса на курсовата подготовка на ситуации по избор.

Н.Ф. Гольцов реализира проучване и извежда предположение за прилагането на функционалните позиции на андрагога в процеса на подготовка на участниците в професионална квалификация за иновативни дейности (таблица 1.8).

Таблица 1.8. Реализация на функционалните позиции на андрагога в процеса на подготовка на участници в продължаваща квалификация за усвояване на иновативни дейности (пред. по Гольцов, 2004: 117 – 118)

Функционална позиция на андрагога	Дейности на андрагога в процеса на подготовка на участниците за иновативни дейности
Андрагог – консултант	Запознаване на обучаваните с основите на изследователската и експерименталната дейност. Организиране на самостоятелна работа на обучаваните, по време на която се извършва подготовка за индивидуални и групови проекти. Създаване в процеса на курсовата подготовка на ситуации на избор.
Андрагог – супервайзор	Организиране на самостоятелна работа на обучаемите, по време на която се извършва подготовка за индивидуални и групови проекти. Създаване в процеса на курсовата подготовка на ситуации на избор.
Андрагог – модератор	Насърчаване на учителите да споделят опит, рефлексия и разработване върху тази основа на нови решения на съществуващи проблеми. Създаване в процеса на курсовата подготовка на ситуации на избор.
Андрагог – фасилитатор	Премахване на психологическите бариери на обучаемите за възприемане на новото. Създаване в процеса на курсовата подготовка на ситуации на избор.

Както се вижда от таблицата, функционалните позиции на андрагога не са нещо изолирано едно от друго. Всяка от функционалните позиции има своя специфика, но имат и изрично пресечно поле – функцията за създаване на ситуации на избор в процеса на квалификационната подготовка. Затова ефективността на квалификацията на педагогическите специалисти е целесъобразно да се изследва не само с акмелогичните нагласи и техния мотивиращ потенциал за професионалното развитие на отделния специалист, а и с възможността на квалифицираните субекти в една образователна институция да създават екипна професионална структура, с ръста на професионално развитие, водещ до реализиране на стратегическите приоритети и до повишаване на качеството на образованието в тази институция. В този плуралистично-оценъчен контекст ефективността на квалификационната дейност ще бъде еквивалент на добра синергия между планиране (съответствие и със стратегията, и с проучените потребности на педагогическите специалисти, и с установените дефицити в предходна образователно-квалификационна практика); на активно реализиране на квалификационна дейност със силно мотивирани към усвояване на иновации специалисти, рефлексивни спрямо собствения и чуждия опит, толерантно критични и градивно креативни. Ще допринася за систематично прилагане на наученото на квалификационните форми; контрол и мониторинг относно ефективността не само от кратковременното (еднократното) прилагане на усвоеното на квалификацията; не само инцидентната емоционална еуфоричност от срещата с колеги, а и от дългосрочните перспективи на практическото прилагане на иновационни парадигми.

С оглед на всичко представено в този параграф може да се направи обобщението, че продължаващата квалификация на педагогическите специалисти има свои особености, поради спецификата на субектите, с които се реализира; поради спецификата на целта ѝ (насоченост не само към личностно професионално израстване, но и към професионално самоопределение и развитие в името на постигане на общественозначими цели и стратегически приоритети). В информационното ни общество ефективна е продължаващата квалификация, формираща у педагозите готовност да работят на режим на образователни промени, иновативност, предизвикателства да се решават екипно и толерантно етично проблемите.

Основна цел на ефективната квалификация е обвързаността ѝ с развиване на професионални компетентности, способстващи за формиране на ключови компетентности на учениците, на цялостната им личност. Затова и като основни приоритети на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти могат да бъдат обобщени проблемите: формиране на ценностни хуманистични ориентации в работата с деца и ученици; помощ при самоопределяне в настоящата ситуация на развитие на системата за допълнително образование за ученици; промяна в професионалните психологически нагласи, формиране на действително педагогическо разбиране на професионалната дейност; въвеждане на педагогически обосновани методи и техники в ежедневната практика на работа с децата и учениците; стимулиране на саморазвитието на педагогическите специалисти, разкриване на техния творчески потенциал; развитие на рефлексивната култура на учителя в процеса на разбиране и коригиране на персоналния и колективния професионален опит и др. Процесът на ефективизиране на системата за повишаване на квалификацията би трябвало да предполага принципни изменения у субектите, участвали в него. Затова логично е формите на квалификация да бъдат приоритетно ориентирани към практиката на педагогическите специалисти и постоянно променящата се социокултурна ситуация; да водят до изграждане на професионална отговорност у всеки учител за непрекъснато повишаване на изискванията към себе си и към резултатите на учениците; до изграждане на обективна вътрешна система за оценка на учителите, която да определя насоките и областта на квалификацията им; да предполагат стимулиране и поощряване на стремежа у всеки учител към правилен избор, организация и практическа реализация на квалификационната подготовка. Квалификацията е целесъобразно да затвърждава и доразвива вече получените знания и опит, при което знанието да се използва като средство в познавателния процес на натрупване на нови компетентности. При това този процес не трябва да се разбира като самоцелно, механично натрупване на нови знания, а като обучение в мислене, в творчество, генериращо и реализиращо нови идеи.

Продължаващата квалификация на педагогическите специалисти в съвременното ни би имала резултатност, ако те участват в нея с ясното съзнание за своята отговорност като двигатели, осъществители на промените, на иновационността в ежедневното образователно пространство. Осмислена в подобен контекст, квалификацията поставя въпросите: Какво е целесъобразно да се промени? Само участващият в квалификационната форма учител ли има задължения/отговорности за промяна? Как е целесъобразно той с практиката си и със споделеното научено ново би могъл да

съдействия за промяната на професионалното мислене на колегите, за амбицирането на учениците, на целия педагогически колектив? Необходимо ли е и в каква посока трябва да се променят взаимоотношенията учител – директор – проверяващ в контекста на стойностното професионално развитие и саморазвитие?.

Може да се обобщи, че оптимизирането на квалификационната дейност на педагогическите специалисти е свързано и със съдържателни доминанти, и с технологизацията на осъществяване на квалификационната форма, и с организацията на контрола относно последващата резултатност от прилагането в практиката и споделянето с колегията на новонаученото по време на квалификацията. Безспорна е необходимостта да се преодолее еднообразието на съдържанието и методите на обучение; да се изостави предметно-профилният принцип на формиране на учебни групи в системата за повишаване на квалификацията, запазвайки ги като учебни звена само в рамките на предметни области. Необходимо е да се предоставя на учителя правото да избира в професионалната си дейност онези принципи, които са доказали своята научна валидност и практическа полезност; да се създава атмосфера в учителския колектив, която стимулира желанието на личността за развитие и саморазвитие. Оптимизирането на системата за повишаване на квалификацията на педагогическия персонал може да се улесни чрез обучение на учителите в активни и целенасочени дейности за разширяване и усъвършенстване на собственото им професионално съзнание и поведение; чрез подбор, развитие и усъвършенстване на нестандартни методи на обучение; чрез изграждане на качествено нови взаимоотношения между участниците в процеса на усъвършенствано обучение, което води до промяна в позицията на педагогическите специалисти, до повишаване на тяхната активност и по време на квалификацията, и след нея – в конкретната образователна институция.

1.15. Проблемът за продължаващата квалификация на учителя в съвременните научни разработки (лаконично за българския и чуждестранния опит)

Вече бе коментирано, че темата за професионалните умения на учителите и качеството на предварителната им подготовка при обучението във висшите училища, продължаващата и надграждащата квалификация и необходимите компетентности, които трябва да притежават те, за да осигуряват качествен образователен процес и да създават среда, провокираща активността, инициативността, креативността и самостоятелността на учениците, е често срещана в научните изследвания. Изследователите акцентират върху важността на човешкия фактор за постигане на различните аспекти на качеството на образование. Като един от най-важните фактори в този процес е изведена квалификацията на педагогическите специалисти. Б. Господинов, представяйки в дуална обвързаност квалификацията на учителите и качеството на образованието, изтъква значимата роля на продължаващата квалификация на учителя за утвърждаване на неговия авторитет пред учениците и обществото, за реализиране на ефективен образователен процес (Господинов, 2008). Авторите, работещи в областта на продължаващата квалификация на учителите,

анализират теоретични постановки и изследват педагогически практики относно значимостта на ученето през целия живот за изграждането и развитието на компетентностите на педагогическите кадри. Мотивите за обучение на заетите в сферата на предучилищното образование и обучение; компетентностите, които притежават и които се развиват или би следвало да се развиват по време на университетското образование; аспектите на продължаващата квалификация; формите за квалификация, в които участват учителите; ролята на директора като мотиватор на професионалното и кариерното развитие на педагогическите специалисти и др., се обсъждат и анализират в поредица научни изследвания (Андреева, 2015; Димитрова, 2017; Тенева, 2020; Цонева, 2020; Шарланова, 2021; Fedorov, Tretyakova, 2016; Zyryanova, Fedorov, Zaitseva, Tolkacheva, Glushchenko, 2016; Rasulova, 2020 и др.). Много български и чужди автори правят теоретичен обзор на продължаващата квалификация на учителите и значимостта на обучението като конструктор за усъвършенстване на методиката на преподаване и учене и повишаване на мотивационния аспект в работата на педагогическите специалисти. Законодателните изисквания и връзката им с качеството на продължаващата квалификация на учителите, анализирани въз основа на проведени изследвания за отношението на педагогическите специалисти към обучението, се срещат в публикациите на И. Петкова (Петкова, 2018: 174 – 183). М. Тенева обобщава: „Изследователите в областта на педагогическата професия се обединяват около тезата, че професионалната подготовка на учителя е необходимо да се разглежда като базисно изискване за практикуване на професията, но не бива да се осмисля извън нейната обвързаност в проективен план с перманентната продължаваща квалификация. Тази двуединна обвързаност се възприема като възможен път към повишаване на професионализма на българския учител и синхронизиране на професионалната му дейност с изискванията на трудовия пазар, с удовлетворяване на изискванията на потребителите на образователни услуги“ (Тенева, 2020: 22). Анализират се нормативните изисквания за кариерното развитие на педагогическите специалисти (Василева, 2017: 38 – 44). Ролята на методическото обединение в продължаващата квалификация като непрекъснат процес на усъвършенстване и обогатяване на компетентности и личностно и кариерно развитие на учителите се засяга в публикация на В. Василева (Василева, 2016). Р. Неминска прави теоретичен преглед и обосновка на законодателните промени за развитие на педагогическите кадри в нов стандартизиран режим. Авторката реализира нормативен и изследователски обзор на продължаващата квалификация на учителите с цел търсене на възможности за обогатяване на процесуалните и методическите аспекти на обучението и въз основа на интеграционен методологически комплекс, изследователски апробиран и верифициран в обученията на учители за продължаваща квалификация (Неминска, 2018: 457 – 477).

Осъществени са национално проучване, представящо продължаващото обучение на педагогическите кадри в България (Петкова, 2018); проучване върху компетентностите за работа с деца със специални образователни потребности и осигуряване на качество (Недялкова, 2010); изследване относно качеството на учителите като ключов елемент за академичния успех на обучаемите и постигане на добавена стойност за двете страни на образователния процес – учители и ученици

(Buddin, Zamargo, 2009) и др. Налично е изследване, насочено към състоянието на системата за обучение на учители, възможностите за оптимизиране на квалификационната система, степента на мотивация на учителите за участие в обучения, фактори, които мотивират учителите да участват в обучителни дейности и изводи потребност или задължение са провежданите квалификационни форми на учителите (Gyoreva, 2019). Цанков и Гювийска разглеждат възможността квалификационните курсове да се превърнат в успешна образователна инвестиция в развитието на човешките ресурси (Tsankov, Gyuviyiska, 2016). Проведени са и проучвания, свързани със стандарта за статута и професионалното развитие на педагогическите специалисти като предпоставка за повишаване на авторитета и социалния статус на учителите и създаване на система за продължаваща квалификация, за професионално и кариерно развитие (Кюркчийска, 2019: 607 – 617). Част от изследванията са насочени към професионалното обучение и продължаващата квалификация на българските учители, с акцент на управленската рефлексия върху качеството на обучение на новоназначените учители (Тенева, 2020); други – към правилата за подготовка и тенденциите за развитие на българския учител (Тенева, 2018). Г. Клинков разглежда повишаването на квалификацията като непрекъснат процес на усъвършенстване на компетентности в специфични области на професионалната дейност (за учители по икономически специалности) и дава препоръки, проучени въз основа на чужд опит (Клинков, 2019). В научните изследвания се представят в съпоставителен план гледни точки на настоящи и бъдещи учители към квалификацията (Георгиева, 2022₂: 73 – 80; Георгиева, 2022₃: 236 – 246). Извеждат се връзката на квалификацията на педагогическите специалисти с постиженията на учениците (Myers et al., 2022), съвременните политики за управление на човешките ресурси в Корея (Kim, 2022), реформите в обученията на учителите в Монголия (Galbaatar, 2022), променящият се контекст в обучението на учителите (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008) и др. Факторите на удовлетвореността на началните учители, част от които са участията в обучения, се проучват в изследване на В. Иванова и И. Милева (Иванова, Милева, 2020: 688 – 702). Друго проучване проследява удовлетвореността на учителите от програмите за обучение, предпочитаните организационни форми, мотивите за участие/неучастие в продължаваща квалификация, като отговаря на въпроса задължение или вътрешна необходимост е продължаващата квалификация за тях (Гьорева, 2019: 251 – 262). Jiuenbekovna представя интересен обзор на системата за повишаване на квалификацията на учителите в азиатските страни, в които се очертават подобни на нашата страна аспекти и проблеми (Jiuenbekovna, 2019), а подготовката на учителите за осигуряване на качество на ученето и преподаването в контекста на холандското средно образование анализират De Vries, Jansen, de Grift, (De Vries, Jansen, de Grift, 2013: 78 – 89). В публикациите се засяга освен мотивираността на педагогическите специалисти за подобряване на компетентностите им в унисон със съвременните потребности на учениците и актуалните и иновативни практики за преподаване, особено роля на училищния ръководител в продължаващата квалификация (Георгиева, 2022₁: 217 – 229). Управленските му умения за ръководене и мотивиране на

човешките ресурси са в основата на създаването на условия за съвместно учене, за превръщане на училището в съвременна, иновативна и единна „учеща се общност“. Последните изследвания относно ролята на директора за осигуряване на качество на образованието и мотивиране на педагогическите специалисти за участие в квалификационни форми за подобряване на компетентностите са свързани с мнения и оценки на училищни директори относно професионалните роли и компетентности на учителите, включително дейностите за професионално развитие (Тоцева, 2022).

В най-новите изследователски търсения относно повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти се застъпват мнения, че обучението на учителите е водеща задача пред образователната система в търсенето на нови теоретични и практически подходи към процеса на увеличаване на професионалната им компетентност и механизмите за нейното практическо експлициране. Педагогическите специалисти би следвало да владеят не само предмета и методиката на преподаването му, но и да имат познания в близки научни области (Kudiyarovich, 2021). П. Кожухарова осмисля познаването и прилагането на информационните и комуникационните технологии като съществен аспект в компетентностното развитие на съвременния педагогически специалист (Кожухарова, 2022: 21 – 32). В изследванията се извеждат идеи за необходимостта да се развива професионалната етика на учителя в дистанционното обучение и да се идентифицират очакваните резултати от процеса и ефективността му (Petrova, 2021); да се усъвършенстват компетентностите на учителите по математика във връзка с методиката на преподаването ѝ (тъй като в някои случаи те са инженери или притежават друга близка квалификация) (Wang & Wang, 2022); да се подобряват компетентностите на учителите във връзка с прилагането на STEM – обучението. Застъпват се както изискванията за повишаване на квалификацията на учителите в средното образование, така и във висшето, които, проучени в исторически аспект, доказват разликата в необходимите умения на учителите в различните периоди от време, но същевременно и значимостта на квалификацията, независимо от историческото време (Abdujalilova, 2021). Разглежда се значимостта на професионалните компетентности на учителите по теория и практика в професионалното образование и обучение и необходимостта те да развиват както методическите си познания и квалификация, така и знанията и уменията в икономическата област, която преподават (Smith, 2022).

Погледът се насочва и към проследяването и оценяването на компетентности. Изследват се предизвикателствата пред измерването на знания и умения (включително управленските) на училищните директори и конкретни модели на компетентност на мениджърите в образованието и оценяването на професионалната компетентност на директорите като съдържателна характеристика на тяхното атестиране (Вацов, 2015; Господинов, 2011₁; Vacheva, 2017). Д. Загорчева анализира връзката между квалификация и умения за създаване на уникална работна среда; характеризира етапите при повишаване на квалификацията на персонала в образователната институция (Загорчева-Койчева, 2022: 127 – 128). В научните изследвания се анализира и готовността на педагогическите специалисти да участват в самооценяване на придобити и усъвършенствани компетентности, служещи за осигуряване на качество на

образователния процес, и механизми за самооценка на преподавателите от висшето училище и в институциите от системата на предучилищното и училищното образование (Стоянова, 2018; Хаджиколев и др., 2012; Gyoreva, 2022). Изследователите търсят връзката на проведените обучения в продължаващата квалификация на учителите и ефекта от придобитите и усъвършенствани знания и умения за повишаване на качеството на образователния процес; мотивацията им за участие във форми за продължаваща квалификация; начините за идентифициране на потребности от обучения и др. В този изследователски контекст се проследяват мненията на различни целеви групи педагогически специалисти, видовете проведени квалификационни форми, качеството на системата за натрупване на квалификационни кредити (Атанасова, 2017; Василева, 2016; Давидков, Цветанска, 2020; Петкова, 2018; Gyoreva, 2019).

Значението на квалификацията С. Вацов обвързва с процесите на конструктивно мислене, съответно с поредица от последователни дейности: откриване и анализиране на нуждите от обучение; определяне на целите на обучението; подготовка на планове и програми за обучение; определяне на обучаващите и на изискванията към тях; избор на методи, техники и форми на обучение; контролиране на процеса на обучение; определяне на ефективността на този процес; усъвършенстване на процеса на обучение и осигуряване на неговата непрекъснатост (Вацов, 2010: 72 – 73). В. Кюркчийска пък свързва резултатната продължаваща квалификация с умения за реагиране на предизвикателства и разрешаване на проблеми: „Продължаващата квалификация освен предизвикателство за началния учител в неговото професионално и кариерно израстване е и необходимост, продиктувана от перманентни промени в различните области, имащи отношение към образователния процес. Пред учителя стоят не едно и две предизвикателства, някои от които се превръщат в проблеми. Новата обществена ситуация и променящите се ценностни ориентации се проектират върху българското образование. То се хуманизира и демократизира, синхронизира се с европейските стандарти, превръща се в съвременно, достъпно и качествено. Пред учителя се изправя трудната и отговорна задача да реализира този хуманен и демократичен акт, но...има ли условия в българското училище за това?!“ (Кюркчийска, 2022: 91).

Въпреки че в публикациите се представят изследвания относно отношението на учителите към продължаващата квалификация, професионалното и кариерното развитие като предпоставка за осигуряване на качество на образованието, анализират се политиките на системата за продължаваща квалификация, дават се препоръки за повишаване на авторитета, професионалния и социалния статус на учителите, то темата остава актуална предвид насърчаването на ученето през целия живот и значимата роля на педагогическия специалист в диалектичното единство учител – ученик на процеса преподаване и учене; ориентацията на преподавателските практики към учениците и създаването на подходяща образователна среда за постигане на високо качество на образованието при подготовката на настоящи и бъдещи граждани на света.

Европейската комисия счита, че ефективната култура на учене през целия живот е от ключово значение, за да се гарантира, че всеки човек разполага със знанията,

уменията и компетентностите, от които се нуждае, за да просперира в личния и професионалния си живот (ЕПМ, 2022).

Препоръка относно европейски подход към микроквалификациите от 16 юни 2022 г. на Съвета на Европейския съюз (ЕС) поставя следните основни цели:

- Предоставяне на възможност за придобиване, актуализиране и подобряване на компетентности за справяне с настоящи и бъдещи предизвикателства.
- Насърчаване на доставчиците на квалификационни форми за осигуряване на качеството на обученията.
- Повишаване на прозрачността и гъвкавостта на възможностите за учене за персонализиране на процеса на учене и професионално развитие.
- Стимулиране на приобщаването, достъпът и равните възможности за устойчивост и социална справедливост за всички в процеса на учене (ПС, 2022).

Контекстът на препоръката се отнася и за сферата на образованието и предполага различен фокус към квалификационните форми – индивидуализация на обученията според специфичните потребности на обучаемите, различни от традиционните форми на квалификация и разработване на общи стандарти за гарантиране на качеството, прозрачността, трансграничната съпоставимост, признаването и преносимостта на сертификатите.

Изследване на мрежата Евридика за информация и анализи относно европейските образователни системи и политики дава информация за европейски практики за въвеждаща и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти в Европа (ТКЕ, 2018). По данни на изследването, към 2018 година наставничеството е задължително в повечето страни в Европа, а в пет от тях е препоръчително (България, Чехия, Кипър, Латвия и Норвегия). Въпреки незадължителния характер на менторството, новоназначените учители или педагози, които са прекъснали педагогическата си кариера, се възползват от тази възможност и наставничеството е обичайна практика в България, Чехия (около 70% от учителите) и Латвия. В почти всички държави, където то е нормативно определено като задължение, прилагането е само за новопостъпили в образователната система. Във Финландия се препоръчва да се осигури наставничество на всеки учител, който се нуждае от подкрепа, а във Франция и Унгария администрациите за инспектиране могат да го препоръчат за учители с незадоволителна оценка. Разбира се, съществуват и други форми на подкрепа в рамките на продължаващата квалификация. Colognesi, Van Nieuwenhovenb и Beusaert, изследвайки удовлетвореността на учители от Федерация Валония, Брюксел, Белгия, обръщат внимание на значимостта учителите сами да избират своя ментор, тъй като приемат директора като механизъм за контрол или оценка, ако той е наставник. Подобно на България, правят изводи за прилагане повече на неформална подкрепа с участието на колеги, а формалната подкрепа от директора под формата на интервюта, наблюдения, предлагана документация и обучения извън училище, приемат като по-неефективни (Colognesi, Van Nieuwenhoven, & Beusaert, 2020: 258 – 276).

Държавите в Европа имат различни практики относно характера на продължаващата квалификация, нейното планиране и стимулите за насърчаване на учителите за участие в обучения за развиване на знания и умения. „Подготовката на

бъдещи учители в теоретичен и в практико-приложен аспект се характеризира с определени различия за отделните държави членки на Европейския съюз, но общоевропейската политика налага изисквания за солидаризиране с общоприети ценности като: идеята за демократично устройство, толерантност, приемане на различие, солидарност, учене през целия живот, стремеж към себеусъвършенстване, постигане на по-високо културно равнище...“ (Тенева, 2020: 12). Според И. Прокоп се изтъква, че бързо променящите се обществени условия съдействат в развитите страни да се отделя голямо внимание на тяхната подготовка. Авторът посочва, че в Европа повече от половин милион студенти се обучават в различни педагогически специалности на над хиляда висши училища. Авторът открива различия между системите и моделите, по които бъдещите учители се обучават, като се започне от вида на институцията, която ги обучава, продължителността на тяхната подготовка, преминава през спецификата на образователните програми, организацията и структурата на подготовката и достига до националния характер на обучението и традициите в образователните системи на отделните държави (Прокоп, 2012: 230). Г. Лечева извежда обобщение за професионалното образование на учители в Европа: „Открояваща се тенденция е засилването на финансовата и организационната подкрепа на структурите за продължително и задълбочено практическо обучение на бъдещите учители от страна на държавата. Чрез въвеждането на едногодишния пробен стаж се осигурява плавен преход от университетите към всекидневните условия на труд“ (Лечева, 2011: 23). М. Тенева подчертава: „Професионалната подготовка на учителите в Европейското пространство се базира върху реализиране на идеите на компетентностния подход. Това поставя сериозни предизвикателства пред висшите училища, подготвящи педагогически кадри. Бързо променящите се социално-икономически условия, свободният трансфер на специалисти в рамките на Европейски съюз, налагат някои общи тенденции в подготовката на бъдещите учители ... Подготовката на учители в рамките на Европейски съюз се характеризира с висока степен на научност и практическа приложимост на знанията, уменията и компетентностите, формирани посредством добре структурирани учебни планове и програми. В етапа на своето обучение студентите от педагогическите специалности получават задълбочена подготовка в областта на педагогическите науки, наред с това в областта на социалните науки. След усвояването на задълбочен теоретичен базис от студентите в началния етап на тяхното академично обучение, висшите училища създават условия за формиране на тяхната фундаментална практическа компетентност чрез включване в учебните планове на часове за хоспитиране и педагогическа практика в реална педагогическа среда“ (Тенева, 2020: 13 – 14).

Квалификацията се счита като едно от професионалните задължения на учителите съгласно разпоредбите на нормативни или политически документи. В повечето от страните, вкл. в България, е въведено задължение за повишаване на квалификацията, което се състои в различна периодичност на обученията и различни по брой кредити, които учителите трябва да придобият. Темите са избор на учителите или се определят от училищните или национални политики. Във Франция продължаващата квалификация е задължителна само за началните учители (между 9 и 18 часа годишно),

както и в Австрия, където (за разлика от Франция) задължителният характер се отнася и за новорегистрирани училища и за средните училища, без нормативно да се определя минималният брой кредити, които трябва да придобият учителите. Т.е. планирането в отделните държави има своя специфика с различен характер. В някои страни то е на национално, регионално и местно ниво, като се определят приоритетните теми в рамките на учебната година (Кипър, Френска общност на Белгия и Исландия; във Финландия определят до три дни за квалификация, като училищният екип решава колко от това време да се посвети на обучения; в Албания планирането е заедно с регионалните власти, а в Норвегия – колективно с местните власти); в други – училищата ползват автономно право сами да определят темите според потребностите си (Чешката република, Полша и Обединеното кралство – Шотландия), а в Обединено кралство професионалната квалификация има задължителен характер във втората и третата учителска година, като подходящите компетенции за учителите се определят от Общия учителски съвет. В Австрия, Испания, Босна и Херцеговина квалификацията е предпоставка за повишаване на възнаграждението, а в Хърватия, Полша и Словакия е изискване за повишение. Честотата на планирането в повечето страни не е нормативно зададена (Литва, Обединеното кралство Англия и Северна Ирландия, Босна и Херцеговина, Лихтенщайн и Норвегия, включително България), а в някои от държавите е определен период, през който планове за квалификация трябва да се актуализират. В Италия се разработва тригодишен план, който обединява потребностите на учителите с националните приоритети за развитие на ключови умения за иновативно преподаване, дигитализация на учебния процес, приобщаващо образование и др. В Черна гора планирането е на двугодишен период, като темите са съобразени с представените от Националния съвет за образование, а във френската общност в Белгия планове за продължаваща квалификация трябва да уточняват целите на обученията и връзката им с развитието на училището. Съществуват и страни от Европа, в които продължаващата квалификация не е определена като задължителна (например в Унгария), а в други (Франция, Латвия, Литва, Унгария, Румъния, Словения, Албания, Черна гора, Сърбия) е обвързана с кариерното развитие на учителите.

Изводите, които следват, са, че се прилагат два подхода при планирането на продължаващата квалификация – подход отгоре надолу, според който при съставяне на планове се следват приоритети, определени на национално, регионално или местно ниво, и подход отдолу нагоре, при който училищата се възползват от автономното право сами да определят приоритети и да планират обучения според проучени потребности или дефицити.

В Чешката република, Дания, Холандия, Финландия, Швеция поемането на допълнителни отговорности като наставничество, ръководене на проекти, консултиране и други се обвързва със задължението за предварително преминати курсове на обучение. В известен смисъл това е свързано и с друг проблем на продължаващата квалификация – мотивиране и стимулиране на учителите за участие в нея. Насърчаването на ангажираността на учителите за участие в обучения за непрекъснато надграждане на компетентности е материално (безплатни курсове, заплащане на пътни разходи, стипендии и т.н.), кариерно, обвързано с допълнителни отговорности,

предоставяне на отпуск в работно време и т.н. Например, в Италия учителите получават електронна карта с определен финансов лимит, който могат да използват за обучения, снабдяване с литература, мултимедийни помагала и др. и право на 150 часа платен отпуск за продължаваща квалификация. Фламандска общност на Белгия, Ирландия, Унгария, Холандия, Австрия, Полша, Обединеното кралство (Шотландия) предоставят на училищата средства за заместване на отсъстващите учители, поради участие в обучения. В Норвегия учителите могат да кандидатстват за стипендия за придобиване на кредити или да получат право на непълен работен ден за включване в квалификационни курсове (ТКЕ, 2018).

Andić представя продължаващото професионално развитие на учителите в Република Хърватия в контекста на образованието за устойчиво развитие (Andić, 2020). Квалификацията на учителите в страната от 2016 година е основано на компетентностния подход, като се следват европейските политики за усъвършенстване на знания, умения и нагласи и създаденият план за действие за образование за устойчиво развитие на Министерство на околната среда и енергетиката на Република Хърватия. В контекста на документа интердисциплинарност е ключовата дума в разработените от Министерство на науката, образованието и спорта учебни програми за обучение на учители. В Хърватия професионалното развитие на учителите се регулира от Агенцията за образование и грижи, чиято основна цел е професионалното развитие на педагогическите специалисти. За целта е публикувана Стратегия за професионално развитие на образователните специалисти (2014 – 2020), в която основните приоритети са планирането на дейности за професионално развитие, основаващи се на развитието на лични и професионални компетенции, подобряване на качеството на преподаване и подобряване на образователните резултати. Поставя се и акцент на професионални срещи, модулни форми на обучение и летни училища като форми на квалификация и обмяна на добър опит. В статията се представя изследване, озаглавено „Професионално развитие на учителите: репутация, Личност и трансверсални компетенции“, част от проект на Учителския факултет за образование в Риека и Факултета по изкуства в Любляна. В проучването се търси приносът на квалификационната дейност за развитие на компетентностите на учителите, като се поставят цели да се изследва нивото на компетентности на педагогическите специалисти, постигнати благодарение на обучения, кои са най-подходящите форми, установява се корелация между нивото на компетентности и посетените квалификационни курсове и приносът както на организираните квалификации, така и на неформалното и информалното учене на учителите за развитие на техните знания и умения или, с други думи, се проследяват ползата и ефективността на квалификационните форми. Правят се изводи, че неформалното учене има превес пред формалното като ефективност, според мненията на изследваните лица, но се подчертава необходимостта от тяхното мотивиране за активно и ангажирано включване в обучения и се поставя въпросът дали само компетентностният подход е достатъчен като основа за провеждане на квалификационните форми.

Ученето в мрежа е съвременен подход, при който се използват възможностите на дигиталната среда за обмяна на знания, умения и практики и който е алтернативен

вариант за квалификация на учителите. Представен опит и проучване на ползата от ученето в мрежа като национална политика и развитие на компетентности за работа в екип в Северна и Централна Италия дава информация както за високата оценка на подхода от изследваните учители, така и за много отрицателни оценки (Urbani, 2020). Резултатите от изследването показват, че само част от анкетираните учители се включват или имат желание да участват в процес на сътрудничество на различни нива (не само в институцията, но и при взаимодействие с учители от други институции в страната или чужбина, което да насърчи развитието на професионализма и да подкрепи техните действия за формиране и развитие на професионална общност. Анализът на данните се фокусира върху разликите между способностите за колаборация при ученето в мрежа и способностите за използване на възможностите на мрежата с цел подобряване на професионалните компетентности. Представят се интересни тенденции в социално-релационните и кооперативните компетенции, които влияят на продължаващата квалификация на учителите. Правят се изводи относно ползата от ученето в мрежа при развитие на уменията за използване на проектите и на сътрудничеството със заинтересовани страни, извънкласното и извънучилищното учене, но в по-ниска степен – за развиване на училищната общност като учеща организация, (която обменя добър опит и практики) и като цяло за екипната работа. Изследваните лица отдават приоритет на неформалния подход при развитие и усъвършенстване на знания, умения и опит. Авторът обръща внимание на необходимостта от съсредоточаване върху процеса на измерване на изпълнението на професионалните задължения на учителите, включително социално-релационните, във връзка с ползата от ученето, за да се планират както лични, така и професионални значими цели и дейности за постигането им. Също така се подчертава, че независимо от значимостта на придобиване на умения за иновативно преподаване, преди това са необходими комуникативни и социално-релационни компетенции, за да е възможно успешното интегриране на интерактивни методи. Авторът дава препоръки за преосмисляне на образователната среда, която да се превърне в квалификационна среда, активираща възможностите за учене и развитие на умения, предоставяща възможност за сътрудничество между учителите и квалификация за училищно лидерство, предефинираща нов образ на учителя като професионалист, който участва активно в съвместното проектиране на учебната среда като образователна интегрирана система с приобщаващо значение. В изследването се очертава необходимостта от превръщане на училищния мениджър в трансформатор на училищната култура – чрез инвестицията в развитието на условия и възможности за квалификацията на учителите да постигат лични и професионални цели, да се насърчи специфичната култура на институцията и да се развие автономията. Това е възможно с нови организационни и управленски модели, основани на способности, осигуряващи включване и овластяване на педагогическите специалисти за участие в управлението и системна и последователна политика за квалификационна дейност, която да доведе до полезни личностни и професионални компетентности на учителите за осигуряване на високо качество на образованието. Критичните въпроси относно нивата на развитие на мрежовите компетенции предполагат както инвестиции в технологичния и

инфраструктурния сектор, така и изграждането на мрежови споразумения за сътрудничество. Данните показват необходимост от преосмисляне на институционалните, регулаторните и организационните условия, които да създадат реални и ефективни възможности за учителите да се срещат помежду си и да обменят различни мнения в училищната практика и в социално-културен контекст, за да създават колегиална отговорност при осигуряване на качество на обучението. Те би следвало да са обвързани със стимули и подходящи планове за бъдещо кариерно развитие.

Проучените практики очертават необходимост от предефиниране на продължаващата квалификация на учителите, която да обхване различни нива и различни методи на развитие на лични и професионални компетентности, да направи връзка с компетентностно ориентираното обучение, да развива сътрудничеството и работата в екип и мрежа, да създаде възможности за иновации с колективна възвръщаемост, да подкрепя рефлексивността в практиките на сътрудничество и саморегулацията, за да се формират нови и съвременни компетентности, гарантиращи качество на преподаването и ученето.

1.16. Роля на професионалното портфолио на педагогическите специалисти като регистратор на обективната им самооценка относно квалификацията и професионализма им

Нормативните изисквания относно създаването и функциите на професионалното портфолио на педагогическите специалисти са изведени в Наредба 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (подробно представяне на държавния стандарт е направено в глава II, параграф 2.3.).

Интерес за изследователската практика представлява как портфолиото може да доказва професионализма на педагогическите специалисти в контекста на наученото по време на квалификационните дейности. Въпросът може да се разглежда в няколко изследователски аспекта:

- ✓ Портфолиото като начин за повишаване на професионалната компетентност на учителите.
- ✓ Портфолиото като средство за повишаване на качеството на процеса на преподаване и учене.
- ✓ Портфолиото като начин за самооценяване и оценяване на компетентности, необходими за качествен образователен процес.
- ✓ Портфолиото като форма за контрол на формираните компетентности по време на проведени обучения.
- ✓ Портфолиото като средство за мотивация на педагогическите специалисти за бъдещо професионално и кариерно развитие.

Повишаването на професионалната компетентност на учителите е свързано с целенасочения подбор на материали и документи, представящи педагогическата и творческата работа на учителя, обобщаващи добри практики от педагогическата дейност или от проведени квалификационни дейности в рамките на

вътрешноинституционалната и външноинституционалната квалификация, както и събрани публикации или изследвания на педагогическия специалист. Целенасоченото им обобщаване на едно място и прилагането и апробирането им в образователния процес предоставят възможност учителят да прецени кои от материалите и практиките са полезни за обучението и повишават активността и мотивацията на учениците, създават интерактивност в процеса на преподаване, дават практическа насоченост на знанието и т.н. Така учителят може да планира следващи липсващи му компетентности, които да усвоява или усъвършенства. Събраните материали в професионалното портфолио на всеки от учителите в училището (особено ако то е електронно) позволяват да се планира вътрешната квалификация, като учителите, посетили подобни по теми обучения, предадат опита от тях на своите колеги и по този начин да се обменят идеи или формират компетентности. Д. Кирилова и Е. Терзийски представят подобна практика, която носи полза на организацията, като повишава знанията и уменията на учителите по методически обединения, води до провеждане на открити уроци и спестява финансови ресурси (Кирилова, Терзийски, 2011). Разглеждайки електронното портфолио на учителя, Р.Р. Рахманкулов го анализира като начин за самонаблюдение и самоусъвършенстване на учителя (Рахманкулов, 2012). Портфолиото демонстрира динамиката на професионалните достижения на педагогическите специалисти в методически, учебен, творчески, социален и комуникативен план (Галузо, 2017). Това е още едно потвърждение на ролята на учителското портфолио за повишаване на компетентностите в различни направления и сфери на дейност. Обобщаването и проследяването на професионалните компетентности в контекста на бъдещото планиране на обучения. Я. Мерджанова разглежда в още по-широк кръг, като посочва като значими за учителите общосоциалните, общопрофесионалните, специфичните за определената професия, кариерните компетентности, научно-изследователските и научноприложните, диагностичните, методическите, комуникационните, информационните, управленските за работа с документация (Мерджанова, 2003). Независимо от начина на оформяне на събраните материали от обучения или практики, усвоени по неформален и информален път, те във всички случаи дават информация за професионалната компетентност и бъдещите необходими компетентности, които да се планират въз основа на обективни данни.

С обобщените материали, в случай че квалификационните дейности са насочени към целите за повишаване на качеството на образование, съобразно стратегическото развитие на институцията, се създават условия за повишаване на качеството на преподаване и учене. Качеството на образование зависи от използваните подходи, методи, средства, дидактически материали, създадената физическа и психологическа среда в класната стая и институцията, добрия мениджмънт на процеса и т.н. В този контекст насочеността на квалификационните дейности според аспектите на качеството и обобщените и събрани по тях практики предоставят шанс на педагогическите специалисти независимо от тематиката на посетените обучения, да се възползват от материалите в портфолиото на своите колеги, както и да обменят опит за работещи практики, които са апробирани и приложени. Така се създава база данни с доказали

своята полза методи, техники, технологии на преподаване, които създават интерактивност и иновативност на ученето в съответствие с новите достижения на педагогическата наука и методиките за преподаване на отделните учебни предмети.

Освен за повишаване на професионалната компетентност на учителите и на качеството на процеса на преподаване и учене, учителското портфолио, тъй като съдържа възможно най-пълна информация за учителя, неговата квалификация, приложени практики, постижения на учениците и други, служи и за самооценяване на педагогическите специалисти (Цветанова-Чурукова, Борисова, 2018). Л. Стоянова разглежда въпроса за връзката на самооценяването и учителското портфолио по повод на събраните и приложени кредити и доказателства за работата на учителя (Стоянова, 2018). Оценкаването на педагогическите специалисти може да се осъществява под различни форми, включително и по време на атестацията. Портфолиото е и форма за контрол от страна на ръководството на институцията, което не изключва оценкаването (атестирането) и самооценяването (Глумова, 2014; Гьорева, 2019). Това е така, тъй като според Р. Гьорева портфолиото съдържа доказателства за постигнати стандарти и успех, включително измерване и оценка на качеството на преподаване и учене в работата на учителите и постигнатото качество в обучението и възпитанието на учениците, представянето на учебния процес, подкрепено с факти и доказателства за ефективността на преподаването (коментари, задачи и тестове, използвани за записване на оценки или представяне на учебния процес и др.), материали от посетени курсове, внедрени в учебния процес и водещи до подобряване на преподаването, нови методи на преподаване или оценяване, средства за интроспекция и педагогическо наблюдение, критично представяне на собственото развитие на учителя и поставяне на цели за саморазвитие като обучаеми, оценка (самооценка) и анализ на уменията, използвани в преподавателската практика, добри практики за комуникация с колеги, ученици и родители и т.н. Контролът е непрекъснат и динамичен процес, който въз основа на поставени цели и разработените стандарти може да бъде осъществен ефективно чрез използване на учителското портфолио. В съчетание с посещение на учебни часове, провеждане на анализи и т.н. портфолиото може да служи както за целите на предварителния контрол (оценяване на компетентности на учителите въз основа на приложени доказателства в портфолиото, създадени ресурси за образователния процес, използвани дидактически материали и др.), така и за текущ контрол (съпоставка на представените в портфолиото методически разработки с действителното им прилагане в уроците), както и за последващ контрол (оценяване на окончателно постигнатите резултати от образователния процес, връзката на използваните подходи, методи и технологии с постигнатия напредък на учениците и резултатите им от национални външни оценявания и държавни зрелостни изпити и училищното оценяване). Ефективността на контрола на реализираните дейности от учителите и техните постижения с използване на портфолиото в голяма степен зависи от уменията на преподавателите да класират подходящи материали, да ги подредят в последователност, която показва развитието им, да демонстрират ползата от прилагането на определени методи, техники и технологии, с други думи – умеят убедително, обективно и аргументирано да представят доказателствата за дейността си.

Колкото по-добре и в логическа последователност е структурирано портфолиото, толкова по-голяма е вероятността външно лице да се ориентира в професионалното и кариерното развитие на педагогическия специалист и правилно да го оцени, но тук е важно и друго обстоятелство – целта, с която е създадено портфолиото. В случай че проследява развитието на учителя и изпълнението на професионалните задължения, то информацията ще послужи за целите на (само)оценяването. Ако обаче портфолиото е създадено например за проследяване на ефективността на дадена учебна програма, то информацията няма да е пълна за целите на оценяването. Когато става въпрос само за използване на портфолиото за формираните компетентности по време на проведени обучения, то тогава „папката“ би следвало да е създадена с тази цел и класирането на документите да показва както посетените обучения, така и формираните и приложени компетентности. Учебната папка, съхраняваща различни доказателства за професионалното развитие, е доказан способ за самоконтрол и саморефлексия на постигнати цели, а анализът на материалите, съпоставени с постигнатите резултати води до обективна самооценка и усъвършенстване, според Л. Нанънънъ, въпреки че авторът разглежда ученическото портфолио, но по аналогия изводът се отнася и до учителското (Нанънънъ, 2023).

Посочените изследователски аспекти се намират във взаимна връзка. Педагогическото портфолио би следвало най-напред да служи като средство за самоанализ и педагогическа супервизия, тъй като то е личният „портфейл“ на учителя, който, обобщавайки материали от обучения, от оценяване на напредъка на учениците, от работещи методически и технологични практики и др., може да направи критичен прочит на собственото си развитие и да определи следващите си цели.

Едновременно с обобщението на професионалното и кариерното развитие, както и самоанализа, самооценката и саморефлексията, в контекста на квалификационната дейност портфолиото може да се използва и като средство за мотивация. Събраните материали от участието на педагогическия специалист в майсторски класове, научни, педагогически или други форуми, в които той е представил свои добри практики или изследвания, свързани с начини за повишаване на качеството на образователния процес и услуга, са убедителен мотив за повишена мотивация. Колкото повече успехи регистрира учителят (собствени или на своите ученици), толкова по-удовлетворен и горд ще се чувства от своята дейност. По този начин ще бъде ангажиран с още по-добро развитие на компетентностите си чрез участие в квалификационни дейности, както и със следващи стъпки в посока високо качество на образованието или кариерно развитие.

Обобщено, основната цел на портфолиото е да фокусира доказателства за успешните действия и практики. По този начин се създава възможност освен за целите на оценяването (самооценяването), да се използва и за мултиплициране на добри практики в управлението, преподаването и ученето и да провокира диалог и обсъждане на приоритетни за организацията или общността въпроси (Гьорева, 2019).

1.17. Понятие за качество на образованието

Въпреки многобройните изследвания по проблемите на качеството на

образованието, все още не може да се твърди, че е експлицирана инвариантна формула за дефинирането му. Определянето на мащабите на понятието е нелека и доста сложна задача поради неограничения брой фактори и зависимости, влияещи върху постигането му; поради различността на субективни гледни точки.

Р. Пенкова отбелязва: „Понятието *качество на образованието* много трудно се поддава на определение не само за това, че то е многомерно и многоаспектно... За определение на понятието се използват различни подходи. Първият от тях оценява качеството на образованието от гледна точка на използваните ресурси, процесите и резултатите, а вторият разглежда образованието като сектор, тясно свързан с другите сектори на обществото“ (Пенкова, 2019: 107). П. Радев определя качеството на училищното образование като: „свкупност от свойствата на процеса (свкупност от събития) и продукта или услугата, което дава определен статут на потребителя – бил той външен или вътрешен, като оценяването в този аспект се извършва от външни или вътрешни експерти; степен на функциониране и развитие на процесите и резултатите; достигане на определени стандарти, като оценяването в този аспект се извършва чрез различни методи, прилагани в различните форми на оценяване; качеството като планиране, проектиране и способност на организацията да се учи, развива и ефективно да достига целите си; качеството като ориентация към отговорност за промяна и перспектива в отговор на промяната на изискванията на потребителите“, с които дефиниции обхваща различни аспекти на качеството на образование в подробен план. Според автора качеството се постулира откъм реалната му изявена способност да удовлетворява и изпълнява изискванията на клиенти и потребители и дори да надминава очакванията им по отношение на полезността в различни аспекти (Радев, 2008: 176). Я. Тоцева дефинира качеството на образованието като свкупност от усилия, промени, развитие, което поддържа образованието в съответствие с потребностите, очакванията, мотивите, интересите (Тоцева, 2007: 276; Тоцева, 2008: 154 – 171).

Р. Неминска отбелязва: „*Широката концептуалност* позволява понятието „качество на образованието“ да се дефинира върху широката основа на визия, цел и резултати от обучението. Авторите разглеждат широко конструирани дефиниции за качество, които се основават предимно на предварително зададени стандарти, спецификации и изисквания или се фокусират върху постигане на най-високите стандарти в стремеж към върхови постижения и изключителност. Други дефиниции са насочени към заинтересованите страни, като се съсредоточава върху отчетност пред обществото; осигуряване на трансформиращо обучение, което да помогне на студентите в кариерата и продължаващата квалификация и на работодателите в стратегическите цели и визия. Широката концептуализация очертава качеството на образованието в няколко акцента – *целенасоченост, изключителност, трансформативност и привлекателност*“ (Неминска, 2020: 39). Авторката отбелязва също, че индустриално-икономическият и социално-институционалният подход към образованието пораждат ново разбиране за същността на качеството на образованието. То се разглежда не толкова като обществено благо, а като икономически феномен, т.е. през призмата на съотношението на разходите и резултатите. Прилагайки тези два

подхода, може да се твърди, че цивилизационните промени влияят върху възприемането и разбирането на качеството на образованието (Неминска, 2020: 44).

Качеството на образованието е разглеждано като „социална категория, която определя състоянието и резултатността от образованието, неговото съответствие на потребностите и очакванията на обществото (за различни социални групи) при развитието и формирането на гражданските, личностните и професионалните компетенции на личността“ (Шишов, Кальней, 1998: 36). А.Н. Стрижов обобщава, че качеството на образование като категория, характеризираща функционалните възможности на системата на образование и на личността, има две проекции – *личностна* (отразяваща индивидуалните траектории на развитие на личността, нейната самооценка) и *социално-педагогическа* (свързана с външната оценка относно развитието на личността – от гледна точка на учители, родители, органи на управление, други социални потребители) (Стрижов, 2001: 23). Като се позовава на релацията обществено развитие – качество на образованието, В.П. Николаевич дефинира качеството на образованието като: „набор от специфични характеристики, проявявани в процеса на възпитание и обучение“. Тези характеристики отговарят на определени човешки потребности, на обществените очаквания в близък и дългосрочен план. Николаевич доразвива дефиницията си, като добавя, че трансферът на знания и компетенции стои в ядрото на качеството на образование (Николаевич, 2013).

Качеството на образованието на съвременния етап се дефинира не само в теоретичен, а и в прагматико-приложен план чрез извеждане на фактори, критерии, експлицирани и в европейски нормативни документи и политики. „Качеството на образование в европейското образователно пространство е основният фактор за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж и икономическо развитие, основано на знания и иновации, в унисон със Стратегия „Европа 2020“. Неговото измерване, регулиране и развиване чрез разработване на системи за управление на качеството са необходими условия за постигане на целите и приоритетите на образователната система за формиране на знаещи, креативни и творчески мислещи млади хора, конкурентоспособни на пазара на труда“ (Гьорева, 2019: 205 – 206).

Качеството на образованието е комплексна величина, подчиняваща се на обективни и субективни закономерности. От една страна, то е функция на национални традиции, народопсихология и манталитет; от друга страна, отзвук на реформите и тенденциите в обединена Европа. Широкоспектърността на концептуализацията на понятието *качество* в образователен контекст го обвързва със статични и динамични характеристики; с обективни и субективни параметри; съотнася го с визии и стратегии; цели и задачи; компетентности, квалификации и отговорности; с дейности по обучение, възпитание и социализация; с постигнати резултати. В аспекта на нормативността качеството на образованието се съотнася със стандарти; предполага фокусираност върху най-високите стандарти, изисква системни действия съобразно тях. Качеството на образованието се превърна не само в научен, но и в остър практически проблем във връзка с широко разпространеното сертифициране на образователните институции, извършвано, като правило, според традиционните външни показатели, които включват процент на академична успеваемост, брой кандидатстващи в университети, участници в

олимпиади и състезания, техните победители, процент на отпадане и брой на нарушителите и др. Същевременно качеството предполага колективна отговорност; стремеж към утвърждаване на институцията; персонален стремеж към върхови постижения, към професионализъм. С дейностните модели по осигуряването са ангажирани политики, институции, образователни субекти, заинтересовани страни. В основата на качеството на образованието стоят трансферът на знания и умения; възможността да приложиш компетентностите си и в новата, нестандартната, трудната ситуация; ако трябва – и в неразрешимата. Качеството е отвореност към иновативни идеи, желание да се учиш; мотивация и активност да споделяш опит, да прилагаш нови образователни идеи. Качеството е функция на амбицията да търсиш път за постоянно подобряване на педагогическите взаимодействия, т.е. то е обвързано с процесите на квалификация на педагогическите специалисти. Всичко това изгражда обобщена представа за качество на образование като интегритет на процеси, дейности и резултати относно преподаването и ученето, изискващ синергия на компетентности и професионално съзнание на педагогически и управленски специалисти в процесите на планиране, реализиране и контролиране на квалификационната дейност.

Постигане на качеството на образование в една образователна институция е функция на добра синергия между дейности по планиране и реализиране на вътрешноучилищен мониторинг (в контекста и на трите изведени от НИО области на качеството – образователен процес, управление, институционална среда); на умения за SWOOT анализ, за рефлексия върху констатираното/постигнатото, дефицитното по посока очертаване на работещи перспективи. В подобен контекст компетентностно базираният мениджмънт се извежда теоретично и утвърждава прагматически като иновативен инструмент, привеждащ човешкия капитал в стратегическо съответствие с мисията на образователната институция; като подход, носещ висока стойност за организацията и подпомагащ постигането на нейните цели чрез ориентираност към потребностите и очакванията на потребителите; експлициращ визия в дългосрочен аспект и позволяващ постигането на конкурентни предимства, включително и чрез квалифициране на педагогическите специалисти.

Повишаването на качеството на образованието е един от актуалните проблеми и на европейското, и на националното образователно пространство. Управлението му не е еднолична отговорност и ангажимент на образователния мениджър. Резултатността му е свързана с колективни усилия, стратегически действия. Изисква набор не само от професионални компетентности, а и социално-емоционална интелигентност, умения за саморазвитие, самоактуализация. Б. Такворян отбелязва: „Най-важната роля в процеса на самоактуализация се отдава на растежа на конструктивния принцип на човешкото аз, на целостта и силата на опита“ (Такворян-Солакян, 2022: 43). Следователно качеството на образованието може да бъде разчетено и като функция и проява на образователните субекти, на процеса им на самоактуализация, включващ личностния и професионалния им растеж, влияние върху който оказва квалификацията. Качеството на образованието е целесъобразно да се разчита в контекста на многообразие на дейности, субекти, модалности (условия, процеси, резултати); да се съотнася с всички субекти, участващи в образователния процес и заинтересовани

страни; да се проектира в различните дейности по образование, възпитание и социализация, както и по тяхното управление.

1.18. Управление на образователните институции в контекста на постигане на качество на образованието. Управлението на квалификацията като фактор за успешен образователен мениджмънт, осигуряващ качество на образованието

Редица учени изследват моделите и принципите на вътрешноучилищното управление (Г.Г. Габдулин, Ю.А. Конаржевски, А.А. Орлов, М.М. Поташник, П.И. Третьков, Т.И. Шамова, В. Георгиева, В. Гюрова, С. Вацов, Д. Господинов, Г. Цоков и др.). Те определят неговите закономерности като обективно съществуващи, необходими, съществени, повтарящи се връзки на педагогически явления и процеси, които характеризират тяхното развитие. Принципите на вътрешноучилищното управление са основните насоки, от които се ръководи мениджърът в процеса на управление на училището. Управлението се разбира като общата функция на организационните системи, осигуряваща запазването на тяхната структура, поддържането на режима на функциониране и изпълнението на целите за развитие. В трудовете на В.Г. Афанасиев, Р.Х. Шакуров, В.А. Якунин и др. се разграничават следните видове управленски дейности: целеполагане, планиране или вземане на управленски решения, организация, контрол, регулиране на решения или корекция. В книгата на М.М. Поташник „Управление на модерното училище“ управлението на образованието се определя като „целенасочената дейност на всички субекти, насочена към осигуряване на формирането, стабилизирането, оптималното функциониране и задължителното развитие на системата, а качеството на образованието се определя като съотношение на целите и резултатите, като мярка за постигане на целите, въпреки факта, че целите (резултатите) са поставени само оперативно и прогнозираны в областта на потенциалното развитие на ученика“ (УСШ, 1992: 19). Необходимостта от управление на качеството на образование на училищно ниво става все по-осъзната и актуална, тъй като този проблем е един от най-належащите за всяка образователна институция, за всеки ръководител и учител. Системата за управление на качеството е необходима на всяка модерна образователна институция във връзка с: повишаване на ефективността на образователния процес при постигане на държавните образователни стандарти; развитие на творческа и активна атмосфера в институцията, активизиране на професионалната дейност на компетентния човешки ресурс; подобряване на цялостната система за управление в общообразователната институция; оптимизиране на финансовото, ресурсното и кадровото осигуряване на учебния процес; повишаване на конкурентоспособността на общообразователната институция; създаване на съвременни безопасни условия за образователна дейност; осигуряване на широко обществено участие в управлението на образователната институция.

Управлението на качеството на образованието е сложен, комплексен проблем на съвременното. Под *система за управление на качеството на образованието* се разбира съвкупност от средства и методи на дейност на управляващата и управляваната подсистеми, която осигурява промяна в образователния процес по такъв начин, че да се постигне задоволяване на личните потребности на учениците във връзка с изпълнение

на обществените очаквания; да се задоволят изискванията за подготовка на специалисти с определени показатели и познания за качество. В сферата на образованието качеството е нормативното ниво, на което трябва да отговарят „продуктите“ на образователния сектор. В контекста на нарастващата конкурентоспособност на институциите за допълнително професионално образование, качеството на образователните услуги е най-важният показател за ефективната работа на тези образователни институции.

Управлението на качеството на образованието е преди всичко стимулиране и регулиране на дейността на субектите на образователния процес за постигане на целта. Възприеманата цел на функциониране на образователната система служи като регулатор на творческата и изпълнителската дейност на училищната администрация, учителите, учениците и техните родители, организирайки техните съвместни дейности, насочени към постигане на резултат, съответстващ на целта. Диагностичната система действа като фактор за управление на качеството на образованието, но при условие че осигурява обективност на информацията, въз основа на която училищната администрация взема адекватни управленски решения, включително и за квалификацията на педагогическите специалисти.

Функциите на системата за управление на качеството на училищното образование се отнасят до: сключване на своеобразен обществен договор между субектите на образователния процес за осигуряване на държавния стандарт за качество на училищното образование; определяне на критерии за качество на образованието в образователните институции; изготвяне на аналитични и публични доклади за качеството на образованието в образователните институции; стимулиране на иновативни процеси в образователната/ите институция/и за поддържане и непрекъснато подобряване на качеството на образование; определяне на насоки за развитие на образователната/ите институция/и, повишаване на квалификацията на преподавателския състав. В хода на решаването на проблема с управлението на качеството на образованието е необходимо: формулиране на целите на управлението; концептуално, структурно и функционално описване на този процес като система; разкриване на функциите и елементите на взаимодействие на всички структурни компоненти на системата, както и условията за успешното функциониране на всеки от тях и на системата като цяло; формиране на критериално-оценъчна база, банка от диагностично оборудване; разработване на технологични процедури за събиране на информация за състоянието на педагогическата система; определяне на изискванията към организацията и използваните методи за управление на качеството.

На практика изпълнението на основната задача за управление на качеството на образованието до голяма степен зависи от мониторинга на качеството и неговата основа – оценката на качеството. По този начин управлението на качеството на образованието се осъществява като непрекъснат затворен процес, състоящ се от взаимосвързани и взаимозависими елементи (фигура 1.10).



Фигура 1.10. Модел за управление на качеството в образователната институция

Комплексността на този затворен цикъл, взаимообусловеността между основните му етапи съотнасят образователен процес, учебно-възпитателна работа, методическа работа, психологическо и валеологично подпомагане на учебния процес. На ниво образователни институции управлението на качеството на ключови процеси се осъществява въз основа на законови разпоредби, наредби, стратегии и политики, годишни и месечни работни планове, длъжностни характеристики, графици и др.

Формирането на механизми за оценка на качеството на образователните услуги е осъществимо при спазване на условия като: прозрачност и откритост на системата на информиране за образователни услуги; обективна система за оценка на образователните постижения на обучаваните като основа за прехода към следващо образователно равнище; механизми за участие на обществени институции и потребители на образователните услуги в осъществяването на контрол и провеждането на оценка на качеството на образование.

Като се имат предвид комплексният и интегриран характер на качеството на образование и постигането на високо качество чрез развиване на системи за управлението му (както на институционално ниво, така и на други нива, извън училищата, т.е. външно оценяване), могат да се определят най-общо области и критерии за изследване на постигнатото ниво на качество на образованието в контекста на компетентностния подход, които да служат като ориентир на институциите за диференциране на конкретни индикатори за измерване (Добрева 2022: 67). И трите аспекта в управление на качеството – условия, процеси, резултати – отвеждат към проблемите на образователния мониторинг като цялост и към проблемите на квалификацията и ефективното ѝ управление – в частност.

И осигуряването, и управлението на качеството на образованието са свързани с процесите на професионално развитие и квалификация на педагогическите специалисти. Защото квалификацията осигурява възможност за нов достъп до дигитално-информативния свят, нов поглед към иновационните технологии и възможността за използването им за постигане на образователни резултати. Квалификацията стимулира за участие в екипни и проектни дейности, предполага съизмерване на професионализма с другите по посока на собственото личностно ценностно и професионално обогатяване. Квалификацията, като достъп до нови технологични ресурси, предполага разнообразяване на методите и средствата за преподаване, учене, оценяване; очертава перспективите на емоционалната отзивчивост и гъвкавостта, на адаптивността и толерантността при професионалното общуване. Следователно качеството на образованието е функция и на доброто управление на въвеждащата и продължаващата квалификация на педагогическите специалисти на институционално равнище, което предполага целесъобразни дейности на всички етапи – и при планирането, и при реализирането, и при контрола/мониторинга на

квалификационните дейности (фигура 1.11).



Фигура 1.11. Процес на стратегическо планиране, организиране и контрол на квалификационната дейност на институционално равнище в контекста на постигане на качество на образованието

Доброто управление изисква планиране, съобразено и с външни фактори (образователни тенденции, образователни политики, образователни иновации), и със спецификите на конкретната институция в контекста на проучени персонални потребности, установени дефицити при анализа на предходен квалификационен период. Доброто управление на качеството обвързва в единна система създаването на стратегията на училището и плана за квалификационната му дейност. Не по-малко отговорности пред директора поставят етапите на реализиране на квалификационната дейност, на контролирането на нейната ефективност. Ефективното управление отвежда към въвеждане на система за отчетност, която не просто формално отчита брой участвали в квалификационен курс и брой реализирани курсове, а изисква показване на отговорност и инициативност по мултиплициране на усвоени добри практики.

Проблемът за управлението на качеството на образованието актуализира и въпроса за типа управление на квалификацията на педагогическите специалисти. Извеждани са моделите на рефлексивно управление (А.П. Стуканов); синергическо

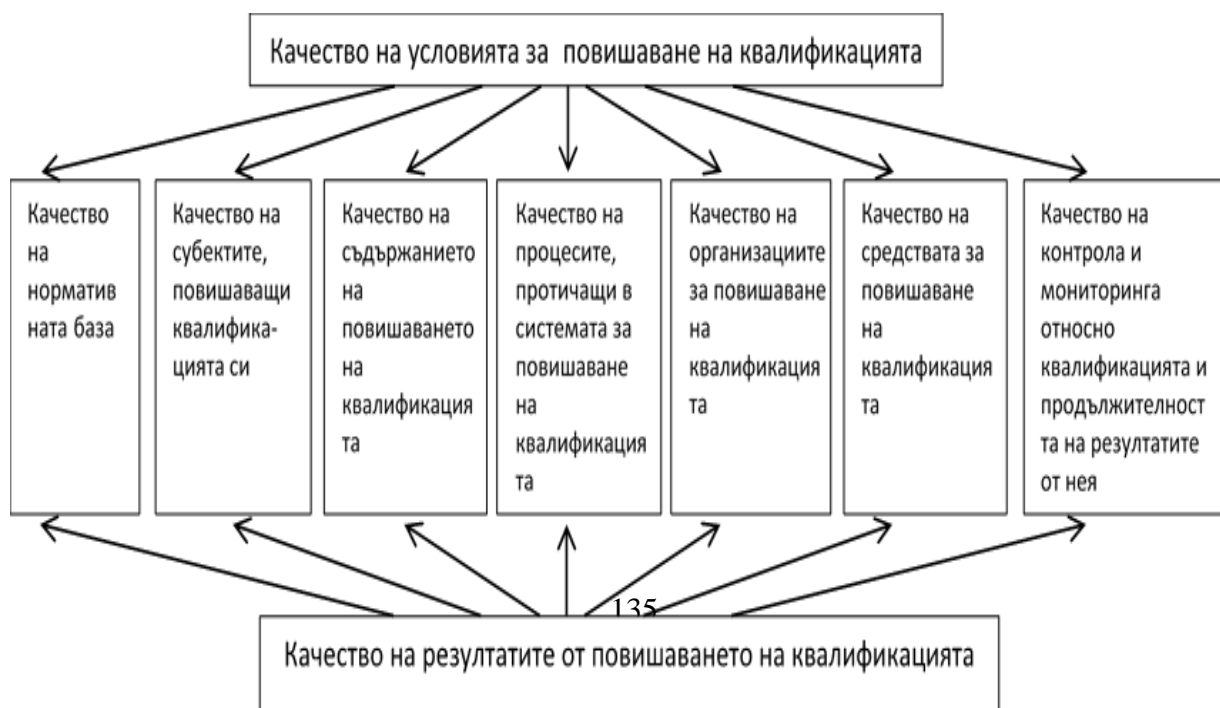
управление (Ю.Д. Красовский); мотивиращо управление (А.Б. Бакурадзе) и др. (пред. по Стуканов, 2001: 109 – 113, 122 – 123). А.П. Стуканов аргументира целесъобразността и ефективността на т. нар. рефлексивно управление, което предполага преосмисляне на управленческата дейност на ръководителя на образователна институция в контекста на пет взаимно свързани процеса, съответно: 1. Трансформиране на преките управленски въздействия в система за обратна връзка кооперация – партньор, която да работи не за моментни, а за дългосрочни интереси, като спомага за поддържането на тяхната стабилност; 2. Превъплъщението на лидера, както и на неговите служители в такива роли, които разширяват и обогатяват външните и вътрешните контакти; 3. „Прераждане“ на тази основа на задълженията, възможностите, желанията и стремежите („трябва“ – „мога“ – „искам“ – „стремя се“) в променящи се ситуации на партньорско взаимодействие, където едни печелят, други губят, а трети остават в собствените си интереси; 4. Преструктуриране на управленските отношения на ръководителя в нова организация на съвместни бизнес партньорства за дългосрочни интереси и крайни резултати с делегиране на правомощия отдолу нагоре и отгоре надолу. Това означава създаване на принципино нови комуникационни мрежи; 5. Пренасочване на лидера от една система от управленски ценности към друга, което консолидира нов начин на мислене и поведение в неговата комуникативна пространствена и времева перспектива (Стуканов, 2001: 109 – 110). Тези пет процеса могат да се осмислят като своеобразен алгоритъм, условно дефиниран като алгоритъм за преосмисляне на управленската дейност на мениджъра. Осмисляйки алгоритмите за рефлексивно взаимодействие, Ю.Д. Красовский обобщава: „Рефлексивното управление е такова преминаване на „критични точки“, след което както мениджърът, така и служителите на неговия отдел имат преосмислено разбиране за себе си в същите обичайни управленски ситуации. Това се фиксира спонтанно в определени фази на професионалното израстване. Такъв процес може успешно да се управлява с помощта на специални методи на обучение при решаване на психологически проблеми, в обучение, в роли и бизнес игри“ (Красовский, 1997: 302 – 303).

Безспорно е целесъобразността управлението на квалификацията да бъде осъществявано в синергията на актуални за съвременето ни управленчески подходи на качеството на образованието като: стратегическо управление; процесен подход; подход, основан на компетентности; системен подход; синергичен подход; рефлексивен подход, интегративен подход и др. (Добрева, 2022: 86 – 114). В контекста на стратегическото, компетентностно ориентираното и синергичното управление на училищното образование целесъобразна би била интегративна система на управление на квалификационните процеси на педагогическите специалисти. Подобна система Т.Б. Харисов обвързва и с *общите принципи на интеграцията* (единство на информироваността, принцип на интегративното цяло, единство на методите, многоаспектност, комплексност, децентрализираност), и с *принципите на интегративна система при работа с педагогическите кадри* (принцип на целостността на оценката в системата ученик – педагогически процес – учител; принцип на

интеграция между цели – задачи – конкретни мерки – действия; принцип на стратегическата насоченост на интеграционната система и нейните подсистеми; принцип на демократичността и разширяването на хоризонтите на връзките; принцип на личностно ориентиран подход към обучаваните и педагогическите специалисти; принцип на оперативно реагиране и реализация на явления по критически проблеми; принцип на перманентното повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти и непрекъснатото развитие на училищната институция (Харисов, 2004: 84 – 93). Целесъобразността от управлението на образователните институции в цялост (на квалификационните процеси – в частност) върху интегративни принципи, предполага обвързването на процесуални и резултативни аспекти; на планиране, реализиране и контрол на квалификацията и мониторинг относно ефективното ѝ прилагане по посока на промяна на институцията като организационна култура, като взаимоотношения на образователни субекти в образователния процес като резултатност, като позициониране в обществото, като изграден имидж.

Съвременното българско общество се нуждае от високо професионално настроени, творчески мислещи и иновативни учители, осъзнали значението на информацията и иновациите и мотивирани да ги използват за постигане на резултати с учениците по посока не само на успешно справяне с НВО и ДЗИ, а и по посока на формирането им като личности, като граждани с необходимите за 21. столетие качества. Всичко това експлицира необходимостта от високо качество на образованието, възпитанието и социализацията, което е невъзможно да бъде постигнато без високо квалифицирани педагози, постоянно усъвършенстващи в квалификационни форми своето педагогическо майсторство; мотивирани за прилагане на иновации в образователната практика; адекватно мобилно реагиращи на промените в образователното пространство и предизвикателствата на съвремието; мултиплициращи добри практики в екипната синергия.

Ефективното управление на квалификационната дейност на педагогическите специалисти в контекста на осигуряване и управление на качеството на образование закономерно отвежда към измерване на качеството и на резултата, и на дейността от квалификационната дейност (фигура 1.12).



Фигура 1.12. Качество на системата за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти

Очевидно е, че качеството на образованието е многоаспектно. Предопределеността му от значими, взаимодействащи си фактори, определя важността на процесите по управлението му като един от аспектите на управление на човешките ресурси; включително управление на непрекъснатата квалификация на педагогическите специалисти, която трябва да има отношение към процесите на реализация на дейностите по образование, възпитание и социализация, към процесите на личностно, професионално себеостояване и развитие в контекста на осъществяване както на институционалната, така и на регионалната и националната образователна политика.

1.19. Квалификацията и атестацията на педагогическите специалисти като взаимосвързани аспекти в дейностите по управление на човешкия ресурс в контекста на осигуряване на качество на образованието

„...качеството на образованието се определя от качеството на учителите“. Те са „най-ценният капитал и основният човешки ресурс на образованието“

(Балкански, 2003: 114)

С. Вацов експлицира важността на един от основните аспекти на образователния мениджмънт – управлението на персонала. По повод обвързаността на проблемите човешки ресурс – квалификация авторът отбелязва: „Квалификацията е съвкупност от дейности за получаване на знания и умения, чрез които се развива потенциалът на хората и се създават предпоставки за тяхното по-нататъшно професионално развитие и израстване. Системата за квалификационно усъвършенстване в една организация има за цел чрез предаване на нови знания, опит, способности и умения да промени поведението на работника или служител по такъв начин, че то да отговаря в по-голяма степен на нуждите на организацията за осъществяване на целите ѝ. Самото квалификационно усъвършенстване представлява обект на оценка – в световната практика оценката за това какви са постиженията на даден работник или служител по пътя на квалификационното си усъвършенстване за даден период влиза като един от елементите при крайната оценка на персонала. Системният подход към тази важна функция предполага последователност от дейности по откриване и анализиране на нуждите от обучение; определяне на целите на обучението; изготвяне на планове за квалификация и за контрол относно ефективността ѝ; определяне на обучаващите и на изискванията към тях; избор на теми и форми на обучение; контролиране на процеса на

обучение; определяне на ефективността на този процес въз основа на обективни общоизвестни критерии; оптимизиране на непрекъснатия процес на обучение и на мониторинга относно ефективността му.

Ефективността на съвременното управление в образователната система е свързано от В. Гюрова с четири сфери на дейност: управление на човешките ресурси, управление на промените в образователната институция, ефективно управление на образователната среда, ефективно управление на учебния процес (Гюрова 2013: 142 – 190). Управлението М. Армстронг анализира като взаимосвързаност на разнообразни процеси – развитие на човешките ресурси, управление на промени, на кризисни ситуации, на конфликти; извежда спецификата на управленското планиране и управлението на изпълнението, на вземането на решения и др. (Армстронг, 1993). Авторът извежда четири сфери на дейност, с които управленецът е задължен да се справя по отношение на човешките ресурси: планиране на човешките ресурси, управление на системите на човешките ресурси, обучение и развитие на човешките ресурси, управление на взаимоотношенията в колектива. В монографичното си изследване „Образователен мениджмънт“ В. Гюрова представя характерните цели; условията, при които се извършват, и конкретни дейности, чрез които се реализира всяка от горепосочените сфери. Управлението на системите на човешките ресурси в образователната сфера авторката свързва с дейности в пет отделни системи: управление на набирането на работна ръка, изпълнение на задачите от преподавателите и другия персонал, управление на възнагражденията, управление на кариерата на преподавателите и другия персонал в образователната институция, управление на здравеопазването и охраната на труда – поддържане на здравословна и сигурна работна среда. Акцентира върху значимостта на уменията на съвременните образователни мениджъри да управляват промените в контекста на съобразеност и с външни/обективни фактори (социални, технологични, икономически, политически промени), и вътрешни/субективни фактори (промени в организацията и хората в нея) (Гюрова 2013: 149 – 151). В този контекст авторката обосновава актуалността на изведения през 1994 г. от Д. Колман и И. Фармър списък за осъществяване на промяна: *Подготовка* (постоянна готовност за промяна; определяне на основни проблеми и възможности за решаване на равнище промяна; планиране на промени за постигане на подобрения; анализиране на движещите и задържащите сили и потенциалните активи на промяната; преценяване на възможна съпротива, на вероятни проблеми; решения относно субектите, които да се включат в промяната; избиране на стратегии на промяната и методи за справяне със съпротивата; очертаване на времеви параметри за проследяване на промяната; осигуряване на необходимите ресурси); *Размразяване* (предвиждане на време „за отпускане на организацията“; избиране на подходи за обучение и комуникиране съобразно стратегията; изследване на хора, процеси, промени); *Променяне* (минимизиране на промените за постигане на желано подобрение; осигуряване на запас от време и ресурси; подготвеност относно коригиране на хода на промяната или стратегията; споделяне на успехи); *Замразяване* (разпределяне на ресурси за „поддържаща дейност“; планиране на последващо обучение; въвеждане на планове за непредвидени обстоятелства); *Оценка*

(предприемане на по-нататъшни прегледи на ситуацията; установяване на обратна връзка със засегнатите от промяната; споделяне на резултати) (пред. по Гюрова 2013: 161).

Ключов аспект в управлението на човешкия ресурс са дейностите по професионалното му развитие, квалифицирането му, оценяването на резултатите от тези дейности, както и по неговото атестиране. Според регламента на чл. 212 от Закона за предучилищно и училищно образование професионалният профил и постигнатите резултати в обучението на учениците са основа за определяне на приоритети за професионално усъвършенстване, както и за подпомагане на самооценката и за атестирането на педагогическите специалисти (ЗПУО). Целите на процеса на атестиране са: 1. установяване на постигнатите от педагогическите специалисти резултати от дейността им; 2. повишаване на качеството на образованието на децата или учениците; 3. мотивиране на педагогическите специалисти за професионално усъвършенстване чрез повишаване на квалификацията; 4. установяване на потребността от методическа и организационна подкрепа на педагогическия специалист и осигуряване на наставник или наставници. Получените оценки от атестирането служат за: 1. кариерно развитие; 2. поощряване на педагогическите специалисти, получили високи оценки при атестирането; 3. насочване за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти с цел актуализиране, допълване или разширяване на професионалната им компетентност; 4. осигуряване на методическа и/или организационна подкрепа и осигуряване на наставник или наставници.

При атестирането на педагогическите специалисти, с изключение на директорите, педагогическият съвет на институцията в системата на предучилищното и училищното образование взема решение за определяне на пет критерия от областите на професионална компетентност в зависимост от вида на институцията и стратегията за развитието ѝ; в зависимост от скалата за определяне на достигнатата степен на изпълнението им. Критериите, както и скалата за определяне на достигнатата степен на изпълнението им се утвърждават от директора на институцията и се включват в атестационните карти на педагогическите специалисти по образец (Добрева, 2022: 315 – 318). Съгласно чл. 76, чл. 77 от Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, педагогическите кадри се атестират на всеки 4 години.

Атестацията на педагогическите специалисти е вид оценяване, което има за цел да направи преценка на съответствието на дейността на учителите, директорите и другите педагогически специалисти с професионалния им профил, с изискванията за изпълнение на длъжността и със стратегията за развитие на институцията, а за директорите – и на управленската им компетентност, за да се установят и повишат постигнатото качество на образованието, мотивацията на педагогическите специалисти за професионално усъвършенстване чрез повишаване на квалификацията, потребността от методическа и организационна подкрепа на педагогическия специалист и осигуряване на наставници (чл. 76 от Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти). Атестиране на учителите е цялостна оценка на нивото на квалификация,

на педагогически професионализъм и продуктивност на служителите в държавните и общинските образователни институции. Дейностите по атестиране са подчинени на принципите на атестирането за доброволност, откритост, колегиалност, последователност и почтеност на експертните оценки, осигуряване на обективно, коректно, внимателно и приятелско отношение към преподавателския състав.

Още с дефиниране на понятието атестация и анализ на целите на атестирането е видна връзката с квалификационните форми, в които педагогическите специалисти са длъжни да участват, тъй като с атестационните карти се оценяват компетентности, а в зависимост от установеното, се планират следващи обучения за надграждане на знания и умения или за преодоляване на дефицити в знанията и уменията на учителите да обучават, социализират и възпитават. Отразяването на равнището на квалифицираност на съответния педагогически специалист, от друга страна, играе коригираща, насочваща, предписваща роля в тази насока. За всеки период на атестиране педагогическият специалист е длъжен да придобие не по-малко от 3 квалификационни кредита от участие в обучения за повишаване на квалификацията по програми на организациите по чл. 43, т. 1 и 2 от наредба № 15 от 22 юли 2019 г.; Системата от квалификационни кредити осигурява възможност за: натрупване на квалификационни кредити за всеки период на атестиране с цел кариерно развитие; (чл. 49, ал. 5, ал. 7, т. 1 от Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти).

В контекста на квалификационната дейност могат да се търсят взаимовръзки между различни аспекти на квалификацията и компетентностите на педагогическите специалисти (които се оценяват с атестацията) както и със стратегическата насоченост на институцията. Според Р. Гьорева съществува пряка връзка между стратегическото управление, (само)оценката и атестирането; тази релация допринася за повишаване на качеството на образование в институциите и до тяхното развитие, като се осигуряват системно наблюдение и оценка на основни направления и процеси от дейността на училищните институции и предоставяното качество на образованието. Взаимосвързаността на процесите служи за изготвяне на анализи за степента на осигуреното качество на образованието и връзката му със стратегическата насоченост, включително и с компетентностите на педагогическите специалисти; стимулира сътрудническите форми на управление и развитие и утвърждаването на процесите на децентрализация и автономия; приобщава и мотивира членовете на училищния екип за ефективна работа и ангажирано и отговорно участие в дейностите; предоставя възможност за вземане на информирани управленски решения, основани на обективни данни и резултати (Гьорева, 2020: 1055 – 1065). Към тези разсъждения могат да се прибавят и квалификационните дейности, тъй като те са обвързани (или би следвало да са обвързани) със стратегическото планиране, а оттам и с оценяването и самооценяването (атестирането). В нормативната база съществуват изисквания за съответствие между стратегията и квалификационната дейност, за да се създадат условия за изпълнение на стратегическите цели. Разбира се, в случай че целите са съобразени със спецификата на институцията, измерими са и са действително насочени към усъвършенстване на управлението и осигуряване на качество на образованието. С

други думи, освен връзка между квалификацията и атестацията на педагогическите специалисти, се установява взаимозависимост и със стратегическото управление. Цикличността на тези процеси и мониторингът на ефективността им позволяват да се вземат правилните управленски решения и компетентностите на педагогическите специалисти да се управляват така, че да се осигурява качество на преподаването и ученето, а оттам – и резултатност.

Пряката връзка на квалификационната дейност и атестирането на педагогическите специалисти се изразява и в това, че колкото по-добри професионални (педагогически) и личностни умения притежават учителите, толкова по-добра оценка ще получат по време на атестирането. Това е така, тъй като първата област, в която се извършва оценката е педагогическата компетентност. По-конкретно се проследяват и оценяват уменията на учителите да планират образователния процес (да разпределят ритмично образователното съдържание, като оказват обща и допълнителна подкрепа на учениците, да планират иновативни методи на преподаване за създаване на интерес и мотивация на учениците, да предвиждат форми за оценяване на знанията, уменията и отношенията на учениците, като се стремят към формиращо оценяване), да организират и управляват образователния процес (да наблюдават и организират дейностите в логическа последователност, да създават позитивна атмосфера и с поведението си да мотивират учениците за активно участие в образователния процес, да управляват междупредметните връзки и създават условия за индивидуална и диференцирана работа, да избират подходящи дидактически средства и организират образователната среда според очакваните резултати – да подреждат пространството за екипна работа, осигуряват видимост за всеки ученик към представяните демонстрации или видеоматериали и т.н.), да оценяват напредъка на всяко дете или ученик, като осигуряват навременна и непрекъсната информация на родителите за постигнатите резултати от обучението, да управляват ефективно класа или групата, като осигуряват необходимата дисциплина (асертивна и позитивна), окуражават индивидуалното представяне на всяко дете или ученик, тяхната взаимна подкрепа и взаимопомощ (Приложения № 20 – 22 и № 24 – 25 към чл. 76 от Наредба 15/2016 г.). Всички тези дейности, от една страна, са предмет на оценка по време на атестацията, а от друга, за тях се изискват подходящи компетентности, които могат да се получат по време на квалификационната дейност, независимо дали тя е вътрешноинституционална и външноинституционалната, въвеждаща или продължаваща. Към атестационната карта институцията трябва да планира и свои критерии за оценяване, които може да са свързани с компетентности и квалификационни дейности или с други, важни за детската градина или училището приоритети и цели (например, методика на обучението, дидактически подходи, методи за обучение на деца и ученици със специални образователни потребности, осигурен микроклимат в класа или групата, управление на институцията или други, в зависимост от вида на педагогическите специалисти и спецификата на институцията). Но тук отново се наблюдава връзка на компетентности, придобити по време на обучението, и прилагането им в образователния процес с цел оценяване по време на атестационните процеси.

Квалификационната дейност има различни направления и тематична насоченост и съответно може да е ориентирана към конкретните потребности на учителите – педагогическа компетентност, социална, гражданска компетентност, умения за работа с деца и ученици със специални образователни потребности, с увреждания, в риск от отпадане или други, към ефективни взаимодействия и сътрудничество с родителската общност или други заинтересовани страни. Избраната тематика за повишаване на квалификацията и целенасочено формираните компетентности според предпочитанията води до по-добри възможности тези формираните или надградени знания и умения да бъдат оценени по време на атестацията, а съответно и учителят да получи шанс за кариерно развитие в хоризонтален план (чрез повишения от „учител“ в „старши“ или „главен“ учител, получаване на степен от кариерното развитие; награждаване/поощряване с морални и материални награди) или вертикален план (реализиране в различни управленски длъжности в йерархията на образованието – заместник-директор, директор, експерт и т.н.).

Човешките ресурси са най-значимият актив във всяка една организация, независимо от вида ѝ, а в училищните организации най-важни са педагогическите специалисти. Най-отговорната функция на тези специалисти е провеждането на качествен образователен процес. Но те също участват в организирането и реализирането на извънкласни и извънучилищни дейности или занимания по интереси, осигуряват обща и допълнителна подкрепа за личностното развитие на децата и учениците, организират училищни празненства и формират различни социални и граждански компетентности у подрастващите, разработват и реализират проекти, взаимодействат с родителската общност и различни заинтересовани страни, участват в мрежи за споделено учене и т.н. В този смисъл и грижата за поддържане и повишаване на знанията и уменията на педагогическите специалисти е от изключително значение за всяка образователна институция. Педагогическата наука търпи непрекъснато развитие, а потребностите на учениците и изискванията на родителите непрекъснато се променят в динамичната съвременна среда. За да се удовлетворят те в пълна степен, учителите, независимо с каква специалност са, би следвало да се интересуват от най-новите и подходящи методи на обучение, съвременни дидактически средства, включително информационни и комуникационни технологии, които да използват за интерактивност на преподаването, но и за да формират необходимите дигитални компетентности у учениците на 21 век. Този интерес може да се удовлетвори чрез подходящи обучения, а оценката и самооценката чрез атестиране регулярно ще дава информация доколко получените знания и умения са ефективни за техните ученици и доколко прилагането им ги е развило като личности и е довело до повишаване на резултатите от образователния процес.

Атестирането предоставя възможност за оценка (мониторинг) на компетентностите и в друга посока – доколко те са в съответствие с целите на институцията и в каква степен, приложени в процеса на преподаване и учене, са осигурили високо качество на образованието. Квалификационните форми осигуряват тези компетентности и то в зависимост от промените на средата и потребностите на „новите“ ученици на 21 век, които имат различни стратегии на учене в сравнение с

връстниците си отпреди няколко години. С други думи, квалификацията е насочена към професионално-личностно развитие и педагогическо усъвършенстване, така необходими на всяка организация, а атестацията – към мониторинг на ефективността от проведените обучения. В своята взаимовръзка тези процеси регулират качеството на дейностите по образование, възпитание и социализация на учениците.

Едновременно с това, освен че квалификацията и атестацията на педагогическите специалисти са взаимосвързани помежду си, те са и едни от най-важните аспекти на управлението на човешките ресурси за осигуряването на качество на образованието. Правилният подбор и мотивиране на педагогическите специалисти според създадени правила; изследването на потребностите им от усъвършенстване на компетентности и кариерно развитие; ефективното организиране на квалификационната дейност и мониторинга (оценка, самооценка, атестация) на прилагането и ползата от прилагането на знанията и уменията на учителите дават възможност за качествен мениджмънт и осигуряват възможности за развитие на съвременна и иновативна образователна организация, основана на ефективно стратегическо и оперативно планиране и регулярно проследяване на постигнатите цели.

1.20. Контролът/Мониторингът на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти като аспект от управленческите функции на образователния мениджър

1.20.1. Форми, методи и подходи за оценка на качеството на образованието (в цялост) и на системата за квалификация (в частност)

В Република България *методите за оценка на качеството на образованието* в детските градини и училищата са регламентирани в раздел „Управление на качеството” на Закона за предучилищното и училищното образование. Оценката може да бъде вътрешна и външна. *Вътрешната оценка* се осъществява като *самооценка* на институцията и се извършва на институционално ниво. *Външното оценяване* се извършва от независима организация – Националният инспекторат по образованието. Приетата форма на оценяване е тест, който се провежда в съответствие с държавния образователен стандарт (Постановление № 15, 2016). Проверката е процес на изготвяне на цялостна независима експертна оценка на качеството на образованието, предоставяно от детска градина или училище на определен етап от тяхната дейност, и определяне на насоките за тяхното подобряване. Целта е постигане на устойчивост на процесите за осигуряване на качеството на образование, предвидено за успешното изпълнение на децата и учениците.

Общата концепция на *процеса на външно оценяване* се основава на *подход, базиран на компетенции*. Подходът е свързан с интегриран образователен процес, с насоченост към високи резултати, овладяване от учениците на ключови компетенции, практическа ориентация на обучението, използване на иновативни подходи за преподаване и учене, управление, установяване на взаимодействие в организацията за постигане на висококачествено образование и др. Подходът е интердисциплинарен и освен връзката между знания и умения изисква придобиване на изследователски умения, умения за намиране на информация и нейната обработка; проектиране и

прилагане на математически модели и мислене; развитие на социални, граждански, межкултурни, екологични знания и умения и др., както и отношение към гражданското общество, устойчивата околна среда, многообразието, превенцията на социалното изключване и др. (Гьорева, 2021). При проверките се използват и други подходи. Leeuw обсъжда три основни подхода: единият се *основава на използването на аналитични методи*, които се прилагат въз основа на емпирични данни и доказателства, събрани чрез прегледи на документи, проучвания и интервюта (фокус групи). Вторият се *основава на диалога* като подход за оценка и наблюдение на стратегическото управление в една организация, а третият се основава на *организационна и когнитивна психология* (Leeuw, 2003). Подходите, посочени от Leeuw, се прилагат от Националния инспекторат по образованието в България, очевидно и от Насоките за инспекция, разработени от тази организация (Наредба № 18, 2021).

Пред образователните организации съществуват и други алтернативни подходи за оценка и самооценка. Такива са *позитивно-мотивационен подход*, включващ мотивирани, всеотдайни и отговорни инспектори, които се стремят да дават положителен пример, добър опит и практика за подобряване на качеството на образованието, както и *рефлексивен подход*, който се проявява в уменията на проверяващия да различава, анализира и свързва с обективната ситуация собствените си действия, разумно и обективно да анализира своите преценки и действия от гледна точка на съответствието им с концепцията и условията на дейност. Рефлексивният подход реализира контрол върху извършваните действия, съотнасянето им с условията и целите на задачата и по този начин осъзнаването на техните съществени основания.

Оценяването на институциите може да се провежда не само от външна независима организация, каквато е НИО, но и от други – местни и регионални власти, неправителствени организации и други. Факт е провеждането на изследвания и анализи. Те не са нормативно регламентирани, но дават информация за състоянието на системата и подобряват разбирането за осигуреното качество на образованието в едни или други аспекти на неговото измерване. Пример за това са изследванията на Световната банка относно политиките за учители в България, създадените условия за квалификация на педагогическите специалисти и нивото на развитие на реформите на работната сила в учителската професия. Изследването на Световната банка е свързано с наблюдаваните демографски и икономически тенденции и регионални различия, които оказват влияние върху образователната система в България, включително проблеми на човешките ресурси като основен актив за осигуряване на качество на образованието – застаряващата работна сила в учителската професия, намаляващия брой ученици, напускащи учители в първите три години след завършване на висше образование и постъпване в системата, *недостатъчно ефективен избор на последващи квалификационни форми и на тяхното провеждане*, недостатъчна гъвкавост на политиките за осигуряване на предучилищното и особено на училищното образование с кадри и ефективността на направените инвестиции в този контекст. Изводите и препоръките са оформени в план-програма, наречена *пътна карта*, предназначена за подобряване на ефективността на инвестициите и преодоляване на проблемите, които

отговарят на конкретната потребност на образователната система да реагира на непосредствени нужди и дългосрочни (лонгитюдни) инвестиции, на текущите усилия в областта на политиките и тези елементи на политиките за учителите, които все още не са добре разгледани; на потребностите от реструктуриране на системно ниво и на потребностите на работната сила, които са пряко свързани с резултатите от ученето и с развитието на учениците (България: Пътна карта: 4 – 5). Други примери са разнообразието от проучвания на Института за изследвания в образованието: „Качество на училищния живот“, „Нагласи на учителите към използването на информационни и комуникационни технологии“, „Поглед в следващото десетилетие на българското образование“, „Високата цена на ниските образователни постижения“, „Качество и равенство в училищното образование: поглед през резултатите от PISA 2018“, поредица от изследвания на последствията за учебния процес, учениците и учителите от обучението от разстояние в електронна среда и много други (Институт за изследвания в образованието). Изследвания на различни сектори на икономиката, включително на образованието и качеството му, проблемите на младежта, на социалното изключване, на напредъка на дигиталната грамотност и други провежда и Европейската комисия чрез Евростат – статистическата служба на Европейския съюз. Изследвания публикуват Институт „Отворено общество“ – София, неправителствени организации, направили проучвания по проекти и т.н., които показват резултати на различни страни на осигуреното качество на образованието, в различни сектори и в определени периоди от време. Ежегодно през последното десетилетие се публикуват мониторингови доклади на сдружение „България 2030“, чиито основни акценти са свързани и с проблемите за квалификацията на педагогическите специалисти в страната.

1.20.2. Мониторингът като аспект на образователния мениджмънт относно качеството на образованието. Същност, задачи, принципи

Планиране, организиране, мотивиране, контролиране, регулиране са взаимосвързани управленски функции. Функция на управленския процес в образованието са и контролът и мониторингът. Мониторингът на училището не е лека задача, тъй като училището като институция функционира като сложна социална система, в него са налични много подсистеми, които е целесъобразно да функционират в синхрон, а наличността на информация за тези подсистеми е от изключително значение за успешното функциониране на цялата система. „Осигуряването на пълна информация за състоянието на училищната организация по онтологични причини е сложна задача, поради това, че както вътре в нея, така и във външната ѝ среда всекидневно протичат твърде динамични и сложни процеси, както и, че в нея са включени доста социални актьори“ (Попкочев, 2010: 10). *Контролът* е широко понятие. Той е неразделна част от регулаторната система, чиято цел е да разкрива отклонения от приетите норми (стандарты, планове, програми и др.) на възможно най-ранен етап, за да могат да се предприемат коригиращи мерки, да се предприемат мерки за предотвратяване или намаляване на подобни нарушения в бъдеще. Изпълнението на основните управленски функции (включително контрол), при които възниква съответният продукт, включва циклично повторение на процесите на получаване и

обработка на информация, разработване на мерки за въздействие (вземане на решение), прилагане на въздействие. По този начин основата на ефективната управленска дейност на организацията е адекватността на информационните потоци към целите на институцията. Една от съвременните тенденции в развитието на управленския контрол е, че контролът от страна на ръководителя все повече се измества от самоконтрола на подчинените. Самооценяването в образователната институция дава информация до какво ниво са достигнали планираните процеси; какви резултати са постигнати за осигуряването на качество на образованието.

Понятието „мониторинг“ няма еднозначно тълкуване. В научните разработки мониторингът се осмисля като система за постоянно наблюдение на явления и процеси, протичащи в околната среда и социума, резултатите от които са основополагащи за обосноваване на управленски решения при осигуряване на личностна самоидентификация, професионално себеутвърждаване, безопасност при реализиране на професионалните ангажменти и удовлетвореност от постигането им. А. Майоров дефинира мониторинга като: сложна система за наблюдение на състоянието на обекти и явления, водеща до прогноза; система за събиране, обработка, съхранение и разпространение на информация за всяка система или отделни нейни елементи; комплекс от измервания и анализ на информация (Майоров, 200: 6, 77). Майоров разглежда мониторинга като феномен и го определя като система за събиране, обработване, съхранение и разпространение на информация за която и да е система (включително образователната), или отделни нейни елементи, ориентирана към информационно обезпечаване на управлението ѝ, позволяваща да се правят изводи за нейното състояние в конкретен период от време и даваща възможност да се прогнозира нейното развитие. Той дефинира и мониторинга на качеството на образование като системна и непрекъсната процедура за събиране на данни по важни образователни аспекти на национално, регионално, местно или училищно ниво чрез проследяване на постигнатите стандарти (които са предварително определени и операционализирани), оценка на резултати, предприемане на подходящи мерки и оценка на резултатите от прилагането им (Майоров, 2005: 77 – 78). „Мониторингът е свързан с една от особено важните управленски функции – контрола и оценката на дейността на организацията, поради което и той самият представлява изключително важен инструмент за ефективното ѝ функциониране и управление. Насочен е към подобряване на качеството и ефективността на дейността на организацията, към повишаване на равнището на информационното обслужване на управлението. Макар че често се употребява като тъждествен с понятието контрол, мониторингът има свои особености и характеристики“ (Маджирова и др. 2004). В. Георгиева определя мониторинга като „особена форма на надзор и контролиране, при която се оказва съдействие за решаване на различни образователни проблеми“ (Георгиева, Николаева 2001: 125). Ученият оприличава мониторинга на контролинг, защото в повечето случаи се извършва и анализ (понятие, актуално вече в теорията и практиката на образователния мениджмънт). Според автора мониторингът е нещо повече от инспектирането и ревизирането, тъй като е форма на контрол, при която се проследяват резултатите от обучението и се дават напътствия за подобряване на качеството на работа. В. Георгиева

определя мониторинга като „система за целево адаптивно управление на образованието, чрез взаимодействие на планиране, контрол, отчетност и информиране“ (Георгиева, Николаева, 2001: 126); като „система от нормативно протичащи дейности за целево-адаптивно управление на образованието чрез взаимодействие на принципи, подходи и процедури за планиране, контрол, отчетност и информиране“ (Георгиева 2009: 87). Като практика, „мониторингът е съвкупност от социални технологии, специфични не само за областта на образованието, но в нея те се прилагат по специфичен начин. Той е систематично и периодично събиране, анализ и използване на информация, с цел управленчески контрол и вземане на решение“ (Георгиева 2009: 85). Авторката счита, че мониторинговата система от добре разработени технологии (метатехнология) включва „процеси за планиране, което подлежи на промяна, съобразно появилите се нови изисквания към отделни подлежащи на контрол критерии, отчитане (диагностициране), информиране и подпомагане“ (Георгиева 2009: 88).

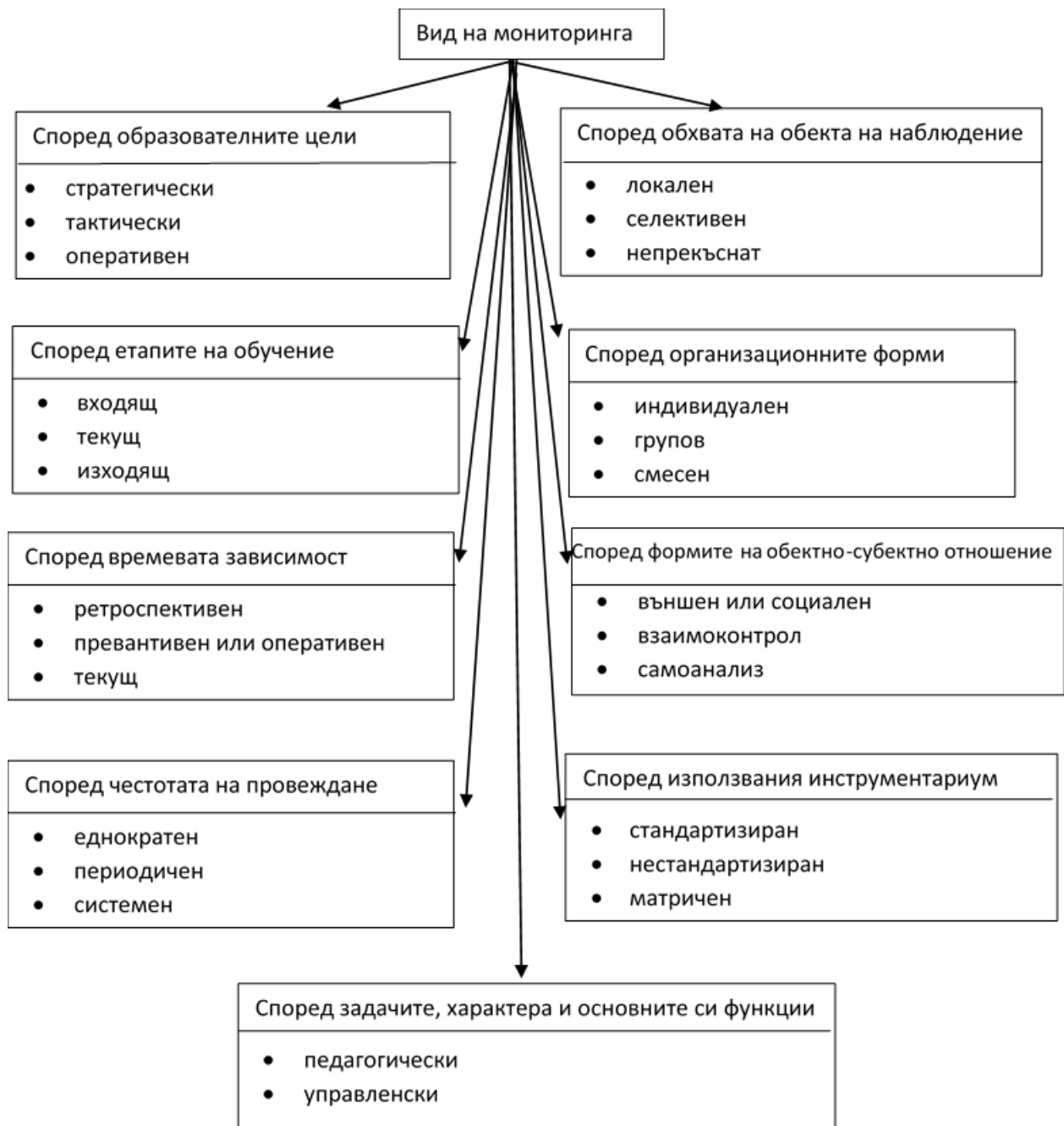
Позовавайки се на руския автор Б. Чепелев, К. Маджирова дефинира образователния мониторинг като „система за събиране, съхранение, обработка и разпространение на информацията за дейността на педагогическата система, осигуряваща непрекъснато следене на нейното състояние и прогнозиране на развитието“ (Маджирова и др., 2004: 9). Тя обобщава дефиниции и на други автори (Сиденко, Качалов), които разглеждат мониторинга като: важно условие за повишаване на ефективността в управлението чрез обратната връзка и анализа на данни; важен инструмент за диагностика на състоянието на системата; способ за оценка на качеството на образование. К. Маджирова приема, че мониторингът е „постоянно систематично, дългосрочно стандартизирано наблюдение и контрол върху състоянието на резултатите от дейността в образователната система, осигуряващо обективна обратна информация за съответствието им с образователните цели“ (Маджирова и др., 2004: 10 – 11). Според посочения автор основната цел на мониторинга е „да осигурява надеждна обратна информация за състоянието на наблюдавания обект с оглед вземане на правилни управленски решения“ (Маджирова и др., 2004: 14). В този смисъл основната цел на мониторинга в образованието се явява осигуряване на надеждна и обективна информация, която отразява състоянието на образованието в училищата, аналитично обобщение на резултатите от дейността на училищните организации и разработване на прогнози за обезпечаване на дейността им и тяхното развитие. К. Маджирова свързва мониторинга с няколко основни задачи: „Изработване на комплекс от показатели, осигуряващи цялостната представа за състоянието на образованието, за качествените и количествените изменения в нея. Систематизация на информацията за състоянието и развитието на системата образование. Осигуряване на регулярна и нагледно представена информация за процесите, извършващи се в системата на образованието. Информационно осигуряване на анализи и прогнози за състоянието и развитието на системата образование, изработване на управленски решения“ (Маджирова и др., 2004: 17). Осъществяването на ефективен мониторинг авторката свързва със съблюдаването на няколко основни принципи: „Обективност на събираната информация, на нейната обработка и интерпретация и на оценките за дейността на училището. Системност – свързан е с прилагането на системен подход в мониторинга, в

събирането на информацията, както и с регулярност, периодичност или цикличност в осъществяването му. Иновативност – на методите, технологиите и подходите за провеждане на мониторинга. Гласност – на информацията за състоянието на дейността на училището, на постиженията и слабите страни, както и на причините, които са ги породили, и на субектите, които носят отговорност за резултатите. Диверсификация на методите и технологиите, чрез които се провежда мониторингът, многообразие на данните, засягащи дейността и резултатите от обучението. Верификация на информацията, т.е. насоченост предимно към количествени показатели за състоянието на работата на училището, към резултатите от учебния процес. Толерантност към учителите в процеса на мониторинга, уважение към техния труд, недопускане на грубост в отношенията дори при констатирани недостатъци“ (Маджирава и др., 2004: 16).

Р. Гьорева обобщава: „Мониторингът е една от възможните форми за контрол, която се проявява като цикличен процес на оценка, планиране и рефлексия, създаване на възможности за партньорство при изграждането на политики и реформи и осигуряваща системна среда за развитие. Той е не само форма на контрол. Мониторингът се явява едновременно основна управленска функция, технология и практика за оценка на качеството на образователната система като цяло и на отделни нейни компоненти. Позволява събиране, обработка, съхранение, разпространение и анализ на информация, с фокус върху обективна оценка на състоянието на системата във всеки момент от време и прогноза за нейното развитие“ (Гьорева, 2017: 50). Авторът също извежда фундаментални принципи на мониторинга: целесъобразност (базираност на ясно и точно формулирани цели и приоритети, правила и процедури за провеждането; съобразеност с поставените цели и приоритети и постигането им с максимално удовлетворяване на потребностите и интересите на училищната организация); независимост (безпристрастно и коректно изпълнение на мониторинговите дейности); достоверност (удостоверяване на надеждността и валидността на информацията); навременност (осъществяване на мониторинга като предварителен, текущ и последващ в зависимост от събраната и анализирана информация и констатирана необходимост за периодичност на мониторинга); всеобхватност (осъществяване на мониторингови дейности във всички области от дейността на училището; анализ на организацията на работата, изпълнение на предоставените правомощия и задължения на персонала и постигнатите резултати); обективност (обуславена от степента на компетентност на субектите, които го осъществяват и представлява вярна, точна и независима оценка на състоянието на образователната система или институция от нея, с посочени пропуски и слабости и причините за тях); рационалност (формулиране на ясни, конкретни, изпълними цели при осъществяване на мониторинга); прозрачност (диалог между заинтересованите страни по време на мониторинга, включително при вземането на управленски решения); ефективност и ефикасност (достигане на поставените цели на мониторинга с минимум нежелани отклонения, при спазване на поставените срокове и с възможно най-малко разходи на ресурси и време за обективна обработка на данните, както и гарантиране постигането на целите на мониторинга при оптимално използване на

ресурсите); отчетност/обратна връзка (информирание на училищната и родителската общност за резултатите от мониторинга с коректно представяне на цялата информация и предоставяне на възможност на контактните групи да обсъждат установеното и възможните мерки за подобрене и развитие); отговорност на субектите, осъществяващи мониторинга – взаимна информираност между субектите, осъществяващи мониторинга, координация и взаимопомощ по изпълнение на целите и задачите на мониторинга, с оглед всеобхватност на обекта на мониторинг и създаване на възможност за максимална помощ и подкрепа за развитие на училищната организация); партньорство (основните заинтересовани страни (родители, социални партньори, бизнес и др.) са привлечени в мониторинговите дейности с оглед изследване на мненията и предложенията относно дейността на училищната организация (Гъорева, 2017: 54 – 55).

По отношение на образователната институция могат да се разграничат различни видове мониторинг (фигура 1.13).



Фигура 1.13. Видове мониторинг (пред. по Полякова, 2004: 123)

Концептуално мониторингът в образованието се основава на идеологията на качеството, в рамките на която има разбиране за качеството като степен на удовлетвореност на външния (държава, клиент) и вътрешния (обучаван ученик, завършил ученик) потребител с хода и резултата от образователните дейности. От тази гледна точка се въвежда както външен (сертификация, акредитация), така и вътрешен (самоизследване, самодиагностика) мониторинг. На практика се говори за два основни типа мониторинг: външен (извършван от държавни органи) и вътрешен (вътре в образователната институция) мониторинг. Целта на вътрешния мониторинг е да се подобри съдържанието на обучението, какво се преподава и какъв метод на преподаване използват учителите, какви са националните ценности (основна учебна

програма, държавен стандарт). Целта на външния мониторинг е да се установи доколко вътрешната оценка на качеството на образованието отговаря на действителността. Външният мониторинг трябва да контролира механизма и резултатите от вътрешната оценка на качеството. Основните *етапи на мониторинга* са определяне на цели, определяне на индикатори (измерени стойности), събиране на данни и оценка. В резултат на процедурите за наблюдение на качеството на образованието се установява степента на съответствие между основния учебен план, учебния план на учебното заведение и „постигнатия учебен план“, под който се разбират знанията, уменията и отношенията, придобити от учениците в резултат на учебния процес. Педагогическият процес, изграден на базата на мониторинг, се различава съществено от традиционния. Технологичният подход, съобразен с мониторинга на качеството на образованието, гарантира на почти всички ученици постигането на високи резултати от обучението, записани в конкретни учебни единици и определени от учебните цели. Отличителна черта на технологичния подход е неговият фокус върху постигането на съзнателно фиксирана учебна цел и на тази основа коригиране на учебния процес, извършван според оперативната обратна връзка. Следователно обратната връзка е най-важният момент от технологичния дизайн. Технологичният подход към проектирането на мониторинга върху образователния процес се основава на специфичното формулиране на целите на обучението; определяне на фиксиран резултат от обучението, който всички ученици трябва да постигнат, оперативна обратна връзка, която позволява да се коригира процесът на формиране на знания, умения и способности. Подходящи са следните методи: текущо наблюдение на учебния процес, тестване, анкетиране на учители/ученици, анализ на резултатите от образователната и професионалната дейност, изучаване на писмени тестове, графични материали, продукти, творчески работи, работна и програмно-учебна документация и др.

При съблюдаване на изведените основни характеристики, принципи, задачи и функции мониторингът като специфична технология на контрол би бил ефективен и относно квалификационните дейности, целесъобразно би било да се използва като инструмент за добро управление на системата за продължаваща квалификация на институционално равнище, за осигуряване и управление и на качеството на образованието в цялост. За осигуряване на качество на образованието ключова роля имат процесите на оценяване на професионалната компетентност и професионалното развитие на педагогическите специалисти, което прави мониторинга върху продължаващата квалификация на учителите и нейната ефективност изключително актуален, значим и приложим в практиката.

1.20.3. Мониторингът като една от възможните технологии за проследяване на ефективността на квалификационната дейност на педагогическите специалисти

Важен е въпросът относно аспектите, за които се реализира мониторингът – качество на управлението, качество на педагогическия процес, качество на резултата от функционирането на педагогическата система, качеството на квалификацията и професионалната дейност на педагогическите специалисти. Мониторингът е тясно

свързан с всички управленски функции: планиране, организация, координация, контрол, управление, изпълнение, проектиране, прогнозиране.

Анализът на научната и педагогическата литература (В.И. Андреев, А.Н. Майоров, А.Н. Тихонов и др.) показва, че в съвременното образование се въвежда понятието *педагогически мониторинг*. „Педагогическият мониторинг” се състои от контрол, оценка и прогноза. В изследването на В.И. Андреев педагогическият мониторинг се разглежда като „системна диагностика на качествени и количествени характеристики на ефективното функциониране и тенденции за развитие на образователната система, включително нейните цели, съдържание, форми, методи, диагностични и технически средства, условия и резултати от обучението, възпитанието и самообучението, развитие индивидуално и колективно” (Андреев, 2000: 452 – 455). Качествена и количествена мярка за оценка и планирани психо-педагогически резултати в рамките на мониторинга на образователните системи, според учените В.А. Кальней и С.Е. Шишова, са норми, стандарти, които определят условията за успешна образователна работа и нейните желани резултати. Нормите се определят от цели, стандарти и са задължителна част от всеки учебен план и образователна програма (Кальней, Шишов, 1998: 43). В рамките на мониторинга на образователната система се извършва идентифициране и оценка на реализираните педагогически действия, в резултат на което се осигурява обратна връзка, която информира за съответствието на действителните резултати на педагогическата система с нейните крайни цели. В.А. Кальней и С.Е. Шишов отбелязват, че „крайните цели невинаги съответстват на поставените, планирани (в една или друга степен) – ситуацията е често срещана, но невинаги се взема предвид от преподавателите“ (Кальней, Шишов, 1998: 41). Като основни причини, които намаляват ефективността на функциониране на педагогическата система, учените идентифицират промени в целите на образователната институция, в образователните и обучителните програми, планове; несъответствие между личните цели на участниците в образователния процес и целите на образователната институция; изпреварващо развитие на науката, която формира курсове за обучение; преход към нови методи и технологии на обучение; обемна промяна в състава на студентите и преподавателския състав в процеса на постигане на целта (Кальней, Шишов, 1998: 42).

Съществува и друг начин за изследване на определени аспекти на качеството, свързани с контролната дейност на директора. Качеството на образование подлежи на мониторинг и оценка, а основните субекти за контрол (самоконтрол) са училищните ръководства и училищните екипи. Контролната дейност на директора е част от мониторинга на качеството. Следователно мениджмънтът в сферата на образованието е целесъобразно да се осмисли и като функция на единни целенасочени дейности на мотивиране, на квалифициране на компетентни педагогически специалисти, грижещи се за собственото развитие и за развитието на институцията като цялост. Това определя целите, задачите, моделите на вътрешния мониторинг, насочен към квалификационната дейност и нейната ефективност.

Системата за повишаване на квалификацията се счита за един от компонентите на системата за информационна подкрепа за управленски решения и ефективно средство

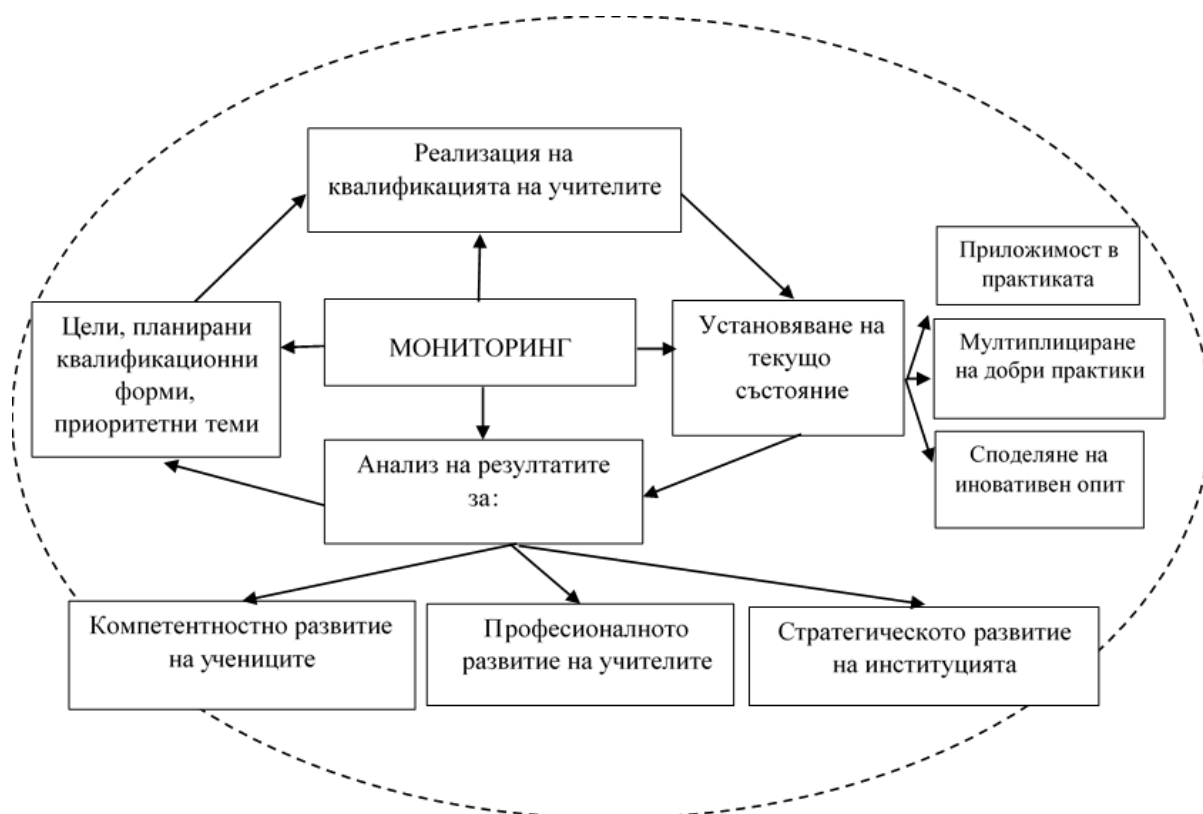
за подпомагане на педагогическия процес. Съвременният училищен директор е задължен да създава условия за изграждане на професионална отговорност у всеки учител; за непрекъснато повишаване на изискванията към себе си и към резултатите на учениците; да води към обективна вътрешна система за оценка на учителите, която да определя насоките и областта на квалификацията; да стимулира и поощрява стремежа у всеки учител към правилен избор и организация на квалификационната подготовка, на системното и ефективното прилагане в професионалната практика на наученото в нея. Затова е изключително важно контролът/мониторингът да са насочени и към процесите на организиране на квалификационната дейност, както и към установяване на ефективността ѝ. Квалификацията трябва да затвърждава и доразвива вече получените знания и опит, при което знанието да се използва като средство в познавателния процес на натрупване на нови знания. При това този процес не трябва да се разбира като самоцелно, механично натрупване на нови знания, а обучение в мислене, в творчество и умения, чиято цел е генерирането и реализирането на нови идеи. Затова е изключително важно е системното и според ясни критерии осъществяване на мониторинг на системата за квалификация на педагогическите специалисти. В контекста на дейностите по сигуряване на качество на образованието е изключително важен осъществяваният мониторинг на системата на квалификация на различни равнища (включително и институционално). Ефективността на този тип мониторинг би бил еквивалент на многобройните му и логически свързани функции (таблица 1.9).

Таблица 1.9. Функции на мониторинга на квалификационната дейност на институционално равнище

Функция	Основни характеристики
Социална	Насочена е към потребностите на педагогическите специалисти от квалификационна дейност и оценка на приоритетността, приложимостта, съвместимостта и приемливостта на проведените обучения, така че да отговорят както на дефицитите на учителите от компетентности, необходими за качествен образователен процес, така и на съвременните изисквания към качеството, към развиване на знания и умения на учениците за живот в съвременното общество; да са в съответствие и с последните научни търсения за компетентностно обучение.
Информационна	Служи за събиране и обобщаване на данни за действителното състояние на притежаваните от педагогическите специалисти знания и умения за преподаване и личностни характеристики, необходими в процесите на образование, социализация, възпитание; оценяване на отклонения от желаните компетентности и причините за тях с оглед осигуряване на качество на планирането и реализирането на поддържаща и продължаваща квалификация.
Диагностична	Насочена е към оценка на потребности от знания и умения на педагогическите специалисти, направена въз основа на мониторинг на приложението на компетентностите в процеса на преподаване и учене, представени добри практики в открити

	или съвместни уроци, проведени анкети или обсъждания в професионалните общности, в професионалните мрежи или на институционално ниво.
Прогностична	В резултат на информационната функция на мониторинга и обобщените данни за нивото на знания и умения на педагогическите специалисти за провеждане на качествен образователен процес прогностичната функция служи за преценка на необходимостта от нови умения или надграждане на притежавани способности въз основа на обективна и проверена информация.
Мотивираща	В резултат на споделените в професионалните общности добри практики от обученията се създава мотивация у педагогическите специалисти за още по-добро представяне и повишаване на компетентностите в цялата организация и за кариерно развитие, за публикуване на иновативни практики, за участие в научни форуми и обмяна на знания и умения за преподаване, за провеждане на проучвания и т.н., с което се изпълнява мотивиращата функция на мониторинга.
Технологична	Насочена е към оценка на прилаганите методи, технологии и техники за преподаване и учене, научени в резултат на квалификационната дейност, както и към използваните дидактични материали и дигитални средства по отношение на тяхната ефективност за осигуряване на качество на процеса на обучение, възпитание и социализация и придобиване на ключови компетентности от учениците.
Организационно-управленска	Свързана е с уменията на мениджъра да поддържа база данни с материали от проведените обучения, оценка на полезните за организацията знания и практики, които да се съхраняват и мултиплицират. Предполага преценка в кой момент и на каква целева група да се предложи подходящото обучение или материали от проведени обучения. Насочена е към организацията на квалификационната дейност за учебната година според предвидените теми за вътрешноинституционална и външна квалификация и управление на процеса на обучение, така че да се спазват планираните срокове и провеждането на обученията според потребностите в подходящия момент от време и така, че да не се пречи на провеждането на образователния процес. Управлението на квалификационната дейност е свързано и с уменията на мениджъра за мониторинг на ползата от проведените квалификационни дейности и тяхното прилагане в процеса на преподаване и учене, на социализация и възпитание.

Ефективният мониторинг е работеща система от взаимосвързани етапи и компоненти, които в своята цялост допринасят за оптимизиране на системата за квалификация на институционално равнище (фигура 1.14).



Фигура 1.14. Ефективност на мониторинга на квалификацията за гарантиране на качеството на образованието

В управленческата практика на образователните институции може да се практикува използването на въпросници за *входящ контрол*, *междинен контрол* и *крайна (окончателна) форма на мониторинг*. В началото на квалификационните дейности се определя нивото на професионалната компетентност на учителите, идентифицират се техните проблеми и потребности. Получената информация се използва за уточняване на учебни планове и програми за повишаване на квалификацията, за организиране на индивидуалната и екипната работа. Междинната форма на мониторинг помага за своевременно коригиране на хода на образователния процес. Окончателната диагноза или окончателният контрол/мониторинг позволяват да се оценят резултатите от напредъка на учителите в обучението, динамиката на тяхната професионална компетентност и като цяло ефективността на подготовката на курса. Информацията, получена в хода на мониторинга, предоставя богата информация за анализ, идентифициране на силните и слабите страни на образователния процес; те са основата за вземане на управленски решения, планиране, организиране и коригиране на процеса на повишаване на квалификацията на преподавателския състав. Следователно мониторингът може да се разглежда като ефективен инструмент и един от компонентите на системата за управление на качеството на образованието в училищните институции. Целесъобразно е извеждането и използването на критерии и индикатори за измерване на резултатите от квалификационната дейност в контекста на

управление на качеството на образованието (вж. предложените критерии и индикатори в параграф 5.4.1 глава V). Целесъобразно е при мониторинг на квалификационната дейност ефективността да се оценява с параметрите и на професионалното съзнание и активност, с личностното израстване, които са измерими чрез личностното и професионалното поведение, професионалните нагласи, ценностите и др.

Следователно мониторингът на квалификационната дейност може да се осмисли и използва като съвременна технология за контрол на качеството на образованието, защото предоставя регулялна оценка относно ефективността на училищните квалификационни политики; позволява пълноценно използване на наличните професионални и технологични ресурси; предоставя информация за необходимостта от развитието на определени професионални компетенции; създава възможност за краткосрочно и дългосрочно планиране на квалификацията и очертаване на перспективи за професионално развитие съобразно визията, мисията, стратегията на институцията; създава механизъм за съгласие, участие, сътрудничество в управлението на дейностите по квалифициране на педагогическите специалисти, в дейностите по образование, възпитание и социализация на учениците в контекста на осъзната отговорност и мотивираност за иновативност.

1.20.4. Мониторингът и контролът като функционални задължения на експертите от Регионално управление на образованието

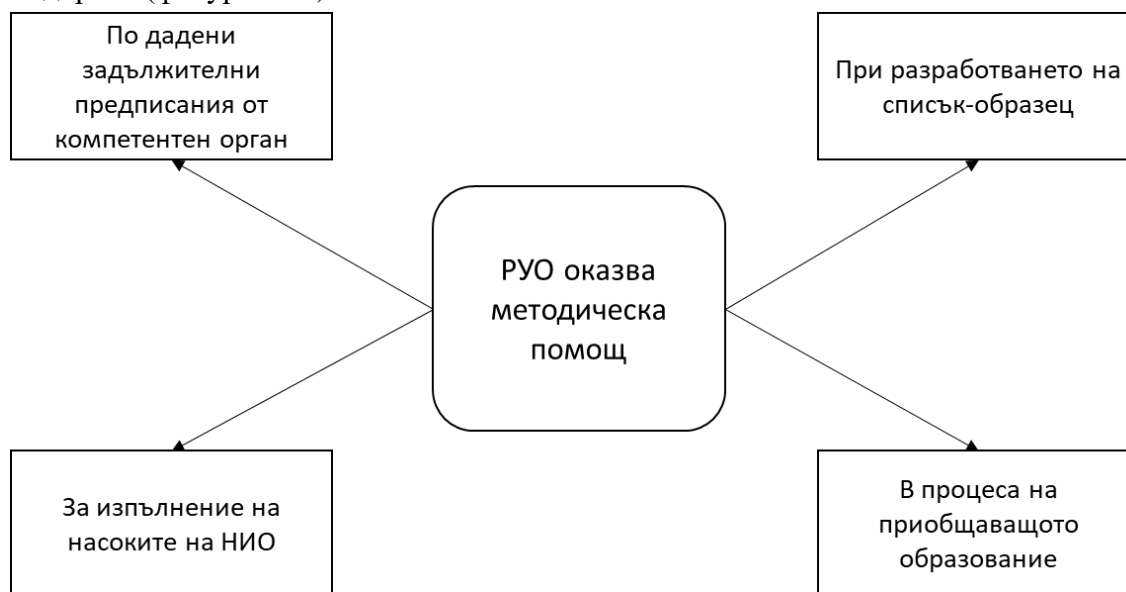
С приемането на Закона за предучилищното и училищното образование през 2016 година и въвеждането на инспектиране на детските градини и училищата, функциите, както и наименованието на регионалните структури към министъра на образованието и науката са променени. От Регионални инспекторати на образованието (РИО) те са преименувани на Регионалните управления на образованието (РУО). Това произтича от създаването на друга структура в системата на образование – Национален инспекторат по образование, който има за задача да инспектира детските градини и училищата и да оценява предоставяното от тях качество на образованието. От контролен орган РУО се превръща в орган, подпомагащ осигуряването на качеството на образователните организации.

Регионалните управления на образованието са териториални администрации към министъра на образованието и науката за управление и контрол на системата на предучилищното и училищното образование и създаване на условия за провеждане на държавната образователна политика на територията на областта, на която функционират (чл. 2 от Правилник за устройството и функциите ..., 2017). Въпреки променената им роля, терминът *контрол* се съдържа в редица от функциите им (фигура 1.15).



Фигура 1.15. Функции по контрол на PUC

За сравнение функцията *методическа помощ и подкрепа* се среща по-рядко в Правилника, независимо че е регламентирано, че контролът се съчетава с методическа подкрепа (фигура 1.16).



Фигура 1.16. Функции по методическа подкрепа на PUC

В известен смисъл този феномен е проблем за училищната система, тъй като не се изпълняват в достатъчна степен политиките за сътрудничество и обмяна на практики и опит в усилията за осигуряване на високо качество на образованието. Контролирането е една от значимите управленски функции и безспорно има своята роля в регулирането на системата и спазването на държавните образователни стандарти, но тя би следвало

да е съчетана оптимално и с помощ за изпълнението им, за ефективно прилагане на компетентностно ориентирано обучение и формиране на ключови компетентности у учениците, с подкрепа на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване и създаване на интерес към ученето, на грижа за професионалното развитие на учителите, създаването на мрежи за споделено и кооперативно учене и други, за да се подкрепят в максимална степен политиките за високо качество на образованието.

През 2017 г. с трансформирането на регионалните инспекторати по образованието в регионални управления на образованието са изведени допълнителни методически функции: „Методическата подкрепа се осъществява чрез: 1. педагогически ситуации и учебни часове, като експертите по учебни предмети, по предучилищно и по начално образование, както и експертите по професионално образование съобразно придобитата си професионална квалификация определят темите, институциите и педагогическите специалисти; 2. дейности, свързани с подкрепата за личностно развитие на децата и учениците, като експертите по приобщаващо образование определят темите, институциите и педагогическите специалисти; 3. дейности, свързани с организацията, контрола и управлението на образователната институция, като експертите по организация на средното образование определят темите, институциите и педагогическите специалисти; 4. консултации, организиране на обучения, споделяне на добри практики или други организационни форми (чл. 20, ал. 2, ПУФРУО). Нормативистичният контекст регламентира активизирането и подобряването на ролята на РУО в процесите на методическо подпомагане на педагогическите специалисти като аспект на продължаващата през годините на професионалната им реализация квалификация.

В научната литература тези проблеми са засегнати най-вече по отношение на квалификацията на педагогическите специалисти. Публикуват се организирани от РУО форуми за развиване на иновации и методиката на преподаване с използване на информационни и комуникационни технологии (Гъров, Анева, Тодорова, 2016), за споделяне на добри практики на начални учители, оценени от РУО педагогически технологии за стимулиране процеса на ограмотяване (Полихронов, 2019). В известен смисъл се засяга ролята на РУО при атестирането на педагогическите специалисти (Неделчева, 2021) и формирането на медийна грамотност у учениците в средните училища (Цанкова и др., 2022). Споменава се подкрепа от експерти от РУО в споделяне на добри практики от дейности на международната мрежа STEM-PD-Net (Чехларова и др., 2018), оценява се ползата от създаден Регионален методически съвет по информатика и информационни технологии към РУО (Табакова-Комсалова, 2018). В сътрудничество с училища и РУО Р. Симеонова и Й. Първанова разработват и апробират иновативен и успешен модел за полицентрично инспектиране на мрежа от училища в България (Симеонова, Първанова, 2017). Извеждат се проблеми на сътрудничеството между НИО и РУО и едностранната обратна връзка и за осигуряване на устойчивост на процесите по управление на качеството на образованието (Гьорева, 2021; Добрева, 2022: 226 – 271).

1.21. Компетентностите и мотивацията на съвременния образователен мениджър в контекста на осъществяване на политиките за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти

Системата за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти е придружена от научна, методическа, психологическа, педагогическа, изследователска, маркетингова и информационна подкрепа. Управлението като комплекс от дейности е необходимо условие за осигуряване на взаимодействието на всички нива на системата за продължаващо обучение, което позволява да се наблюдава непрекъснатата приемственост и преход от едно ниво на професионализъм към друго. В този случай управлението се разбира като единство от функции: анализ, планиране, организация, контрол, корекция, прогнозиране. Характерно за тази система е качеството на управленската информация, събрана в контекста на мониторинга на външните и вътрешните фактори на професионалното развитие, както и систематичният поглед върху професионалните и педагогическите дейности, което в крайна сметка спомага за подобряване на ефективността на управлението на системата за продължаваща квалификация и постигане на целите на повишаването на квалификацията. Оптимизирането на системата за квалификация е функция на подходящи управленчески стратегии и подходи; подходящи комуникативни взаимодействия. И най-съвременните управленчески подходи не могат да се осъществяват ефективно, ако липсва доверие в субекта на управление, ако не са налице подходящи взаимодействия в образователната институция. С. Вацов обобщава: „Всеки съвременен ръководител е наясно, че за да постигне поставените си цели, трябва да разполага с добре подготвен и качествен персонал. Това съответно важи и за училищата – директорът трябва внимателно да подбира учителските кадри, а и самият той да се изгради като истински образователен мениджър на съвремието, да познава различни управленски методологии, стратегии и подходи, да владее техники за управление на образователната институция, която оглавява. Най-важното, което трябва да знае всеки ръководител на организация (в случая директорът), е, че работата на самата организация е в ръцете на персонала ѝ. Изискванията към педагогическите кадри постоянно се повишават, към квалификацията им също. В днешното забързано време технологичните промени са факт, а това изисква нови знания на персонала, които да са включени в квалификацията му“ (Вацов, 2010: 74).

Образователният мениджър е ангажиран и с трите форми на квалификация на педагогическите специалисти – въвеждаща, поддържаща, надграждаща. Отговорен е за всички динамични аспекти на квалификационната дейност – планиране, реализиране, контрол. Негова отговорност е проучването на потребностите от квалификация на педагогическите специалисти; проследяването на мотивите им за последваща квалификационна форма, стимулирането на активността по прилагане, обсъждане, разпространение на наученото от учителите сред колегите. В задълженията на ефективния образователен мениджър е проследяването на иновациите в националното образователно пространство, на тенденциите в европейската и националната образователна политика; създаването на условия за прилагането им според спецификата на конкретната образователна институция, която ръководи.

Компетентностният подход предоставя широко поле за интегрирани дейности за постигане на високо качество на образованието. Затова логично е определени аспекти на качеството (включително и на качеството на квалификационната дейност) да бъдат изследвани чрез контролната дейност на директора. В контекста на осигуряване на качество на образованието могат да се разчетат управленските функции на училищния директор спрямо човешкия фактор и неговата квалификация, както и компетентностите, които трябва да притежава, за да реализира тези управленски функции на ниво.

На съвременния етап решаваща е ролята на личностния фактор за постигане на качеството на образованието в образователните институции. А към този личностен фактор е задължително да се отчете и професионализмът на директора, разчетен като „компетентности в действие“, като умения за оптимално изпълнение на всички роли, функции, ангажименти. Преустройството на образователното пространство е функция на високия професионализъм на директорите (Молчанова, 2006: 82). Следователно те в момента са обект на по-високи изисквания: ако по-рано оценката на управленските дейности на училищната администрация традиционно се е определяла от качеството на изпълнението на такива функции като анализ, планиране, организация, регулиране, контрол, то през последните години се дава превес на изследователски, управленски и поведенчески функции. Съвременният ръководител на образователна институция трябва да може не само да управлява, но и да си сътрудничи ползотворно (Шахуров, 1990: 3). За да направи това, наложително е той да се промени вътрешно, да се научи да подхожда към учителя и ученика не от позицията на силата, а от позицията на участник в общата дейност, от успеха на която всички са заинтересовани.

Неслучайно по силата на държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти на директора на училището са възложени функции по организиране, координиране, ръководене и контрол. Той има задължения да планира, организира, контролира и отговаря за образователния процес, както и за придобиването на ключови компетентности от учениците; да управлява и развива ефективно персонала; да осигурява условия за повишаването на квалификацията и за кариерното развитие на педагогическите специалисти. Част от ангажиментите на мениджъра на образователна институция, според регламента на чл. 31 от Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, са: прилага държавната политика в областта на предучилищното и училищното образование; ръководи и отговаря за цялостната дейност на институцията; планира, организира, контролира и отговаря за образователния процес, както и за придобиването на ключови компетентности от децата и учениците; ... отговаря за разработването и изпълнението на училищните учебни планове и учебни програми; отговаря за разработването и изпълнението на всички вътрешни за институцията документи – правилници, правила, стратегии, програми, планове, механизми и др.; организира и ръководи самооценяването на детската градина или училището; ... управлява и развива ефективно персонала; осигурява условия за повишаването на квалификацията и за кариерното развитие на педагогическите специалисти; утвърждава

план за организирането, провеждането и отчитането на квалификацията съобразно стратегията за развитие на институцията; организира атестирането на педагогическите специалисти; ... налага дисциплинарни наказания на педагогически специалисти и непедagogическия персонал; ... съдейства на компетентните контролни органи при извършване на проверки и организира и контролира изпълнението на препоръките и предписанията им ... Всички горепредставени ангажменти на директора имат пряко или косвено отношение към контролната му дейност, свързана с осигуряване и управление на качеството на образованието в училище (Наредба 15/2019). Всички ангажменти на директора относно осигуряването и управлението на качеството на образованието, управлението на квалификацията на педагогическите специалисти като аспект на качеството, предполагат професионализъм, разглеждан и като комплекс от компетентности на образователния мениджър.

Професионализмът и развитието на персонала (като значим аспект на качеството) са в пряка връзка не само с контролната функция на директора на институцията, но и с уменията на образователния мениджър да управлява квалификационната дейност и нейната ефективност. В този контекст съвременният управленец би следвало да притежава комплекс от компетентности, включващи професионално-управленски, педагогически, личностни, социални и граждански и други, които в своята взаимовръзка да осигурят качество на квалификационната дейност, а чрез нея – качество на преподаването за развитие на ключови компетентности у учениците в унисон със съвременните научни търсения и становища за съвременно учене. Компетентностите на образователния мениджър трябва да му позволяват да прилага подходящи принципи, методи, технологии, организационни форми и технологични похвати за управление на педагогическите специалисти и подобряването на техните знания и умения за провеждане на образователен процес, основан на компетентностен подход, технологично интерактивно организиран, предоставящ възможност за формиране на STEM умения, на критично и колаборативно мислене и способности за вземане на решения от учениците, за развиване на „меки“ умения“, на умения за интегрирано опознаване на околния свят.

Управлението на квалификацията, както всяка друга мениджърска дейност, изисква умения за планиране, организиране, координиране, мотивиране и контрол за постигане на целите на институцията и оптимални резултати. С други думи, управлението на квалификацията на педагогическите специалисти е целенасочен процес на взаимно свързани дейности, а в този процес, в контекста на демократизацията на образованието и предоставянето на автономия на институциите, компетентността и лидерските способности на директора са определящи. Ръководителят планира квалификационната дейност, съобразявайки се със стратегическата насоченост на институцията – основната линия в цялостния мениджмънт на дейността му. Ефективността на планирането зависи от способностите на ръководителя да проследи потребностите на педагогическите специалисти, да ги обвърже с изпълнението на стратегическите цели и да мотивира учителите за участие в разнообразие от форми и за интегрирано взаимодействие помежду им по посока усвояване и усъвършенстване на необходимите компетентности за провеждане на

съвременен образователен процес. Мотивацията е ключов елемент в процеса, тъй като независимо доколко качествено са планирани обученията за учебната година, ако педагогическите специалисти не са ангажирани със собственото си развитие и колаборация помежду си, не познават целите на развитие на училището и не са съзнателно обвързани с тях, не би могло да има полза от каквито и да е квалификационни форми. Лидерските способности на директора в мотивирането на учителите както за провеждане на качествен образователен процес, така и за непрекъснато поддържане и развиване на компетентности за съвременно обучение засягат редица параметри на управлението на човешките ресурси (Добрева и др. 2022: 4 – 38). Мениджърът планира конкретните обучения и стъпки в развитието на знания и умения, разпределя, координира и контролира изпълнението на плана за квалификация, така че да включи всички педагогически специалисти в различни форми на обучения и обмяна на опит, но лидерът е този, който ги вдъхновява и им показва ползата от усъвършенстваните знания и умения за собственото им кариерно развитие и за качеството на преподаване и учене в институцията. Трансформирането на училищния директор в мениджър и лидер; надскачането на функциите на администратор на квалификационните процеси, отчитащ броя на квалификационните курсове и кредити, води до организационна промяна и ангажиращо участие на педагогическите специалисти в цялостния процес на учене – собствено чрез самообучение, включване в полезни за образователния процес обучения и прилагане на наученото в практиката, участие в мрежи за колаборативно учене и обмяна на добри практики и опит и т.н. За да е възможно качествено планиране и организиране на квалификационната дейност, директорът – лидер и мениджър – би следвало да притежава и личностни качества за активно слушане, за презентиране и ефективно представяне на различни информационни потоци, за работа в екип, за изграждане на сътруднически отношения, за водене на преговори и дебати и предотвратяване на конфликтни ситуации. Също така мениджърът лидер трябва да притежава уменията да проследява изпълнението на квалификационния план и в зависимост от установеното, да надгражда мерки и дейности или да го актуализира. В този процес уменията за правилно организиране и координиране на дейността, както и за контрол на прилагането на усъвършенстваните компетентности от учителите, са решаващи. Уменията на директора да предизвика рефлексия и саморефлексия между педагогическите специалисти на развитите и приложени в процеса на обучение знания, заедно с контролната дейност на ръководителя, обединяват усилията на целия колектив за ползотворна квалификационна дейност, която подобрява качеството на образователния процес. Ключови умения на ръководителя са да вижда в перспектива потребностите на учениците от знания и умения, от усвояването на разнообразие от стратегии за учене, от осъзнаването на необходимостта от подкрепа на личностното им развитие и да насочва, организира и координира обученията на персонала, като проявява проактивност. Съвременният ръководител би следвало и да умее да създава система за управление на качеството на квалификационната дейност, като разработва критерии и индикатори, проследяващи как придобитите от учителите знания и умения се прилагат в процеса на преподаване и учене и имат ли те полза за повишаване на качеството на

образователния процес. Съвременният директор е целесъобразно да притежава способности да изследва удовлетвореността на педагогическите специалисти от посетенията обучения, ползата от обменните практики и опит, от прилагането на събрани и обобщени добри практики и др., които осигуряват рационален баланс между планираните квалификации (вътрешни и външни). Целесъобразни са и уменията за установяване на разумен баланс между предоставената автономия за избор на обучения от учителите и задължителната съобразеност със стратегическите цели на институцията, с добри и иновативни практики. Неизбежните промени в образователната система в България поставят пред училищния мениджър и лидер редица предизвикателства за развиване както на компетентностите на педагогическите специалисти, така и на неговите собствени – за управление на квалификацията и професионалното развитие на педагогическите специалисти и за цялостен мениджмънт по осигуряване на качествено обучение.

ВТОРА ГЛАВА

ПРОБЛЕМИТЕ ЗА КВАЛИФИКАЦИЯТА И ПРОФЕСИОНАЛНОТО ИЗРАСТВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ СПОРЕД НОРМАТИВНАТА УРЕДБА, ПРОГРАМНИТЕ И СТРАТЕГИЧЕСКИТЕ ДОКУМЕНТИ

Преподаването днес включва кариерно развитие през целия живот, адаптиране към нови предизвикателства, сътрудничество с колеги; родители и други партньори, използване на нови технологии и приложението на други иновации. Това изисква ясното осъзнаване, че учителската професия и образователната среда бързо се променят и педагозите се нуждаят от необходимите политически реформи и подкрепа, за да могат да реагират проактивно на новите изисквания.

(МД „Образование в застой“, 2021 г.)

Още през първото десетилетие на 21. век учителят като ключов фактор за иновативно образование е в центъра на поредица европейски документи: „Заключение на Съвета ... относно подобряване качеството на подготовка на учителите“ (ЗС, 2007), Подобряване на качеството на подготовката на учителите. Резолюция на Европейския парламент ... относно подобряване на качеството на подготовката на учителите (РЕП, 2008); „Заключение на Съвета ... относно професионалното развитие на учителите и училищните ръководители“ (ЗС, 2009).

През последните две десетилетия продължаващата квалификация на педагогическите специалисти в България се осъществява в съответствие с актуални международни документи, законови и подзаконови актове, програми и проекти. От международните документи актуални към настоящия момент са: Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР, 2008), Резолюция на Европейския парламент от 27 септември 2007 г. относно ефикасността и равнопоставеността на европейските системи за образование и обучение (РЕП, 2007), „Ключови компетентности за учене през целия живот — Европейска референтна рамка“, Препоръка на Съвета относно ключовите компетентности за учене през целия живот, Стратегия „Европа 2020. Стратегия за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж“. За посоките на квалификационната дейност в България с изключителна важност са: Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, 2015), Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Наредба №15/2019), Национална стратегия за учене през целия живот 2014 – 2020 (НСУЖ, 2014), Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка 2006 – 2015 (НП, 2006), Програма „Образование“ 2021 – 2027 (ПО, 2021 – 2027), Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (СР, 2021) и др.

Р. Пенкова обобщава насочеността на актуалните документи: непрекъснато поддържане на качеството на професионалната дейност на педагогическите специалисти; развитие, трансфер и прилагане на добри европейски практики;

постижения и традиции в практиката на департаментите за квалификация на учителите към Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Тракийски университет, Пловдивски университет „Св. Паисий Хилендарски“, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий и др.; стратегическо партньорство за иновации и добри практики между национално отговорни, международни институции в квалификационния процес на педагогическите специалисти (учители, директори, зам.-директори със задължителна норма преподавателска работа, възпитатели, психолози, педагогически съветници, логопеди и др.); резултати от научни изследвания (Пенкова, 2019: 95).

2.1. Нормативни изисквания относно организацията на квалификационната дейност

В Закона за предучилищното и училищното образование е посочено, че професионалната квалификация „учител“ се придобива в системата на висшето образование“. Подробностите относно изисквания за компетентности и изучавани учебни дисциплини (като тематика, хорариум) са изнесени в Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. В нея са изброени множество административни изисквания към висшите и полувисшите учебни заведения, в „съответствие с които следва да се организира подготовката на специалисти с висше образование, осигуряваща професионална квалификация „учител“. Посочено е, че министърът на образованието и науката определя изискванията за заемане на педагогическите длъжности с оглед на придобитото образование, специалности и професионална квалификация, както и са включени задължителните учебни дисциплини, техният минимален хорариум, минимален хорариум за стаж, хоспетиране и пр. (Наредба ДИ, 2016). По повод изведеното в горесцитираната наредба се забелязват дефицити относно регламентираността на ключовите компетентности при професионалната подготовка на учителите. В мониторингов доклад 2019 г. „Ключови компетентности и умения за успех. От закон към практика“ е обобщено: „Липсват обаче заложените изисквания/очаквания към подготовката на бъдещите учители да бъдат включени ключовите компетентности, като това остава в ръцете на университетите като част от правото им на самостоятелно разработване и изпълнение на учебни планове“ (МД, 2019: 48).

Подготовката на педагогически специалисти в Република България се осъществява в системата на висшето образование и е регламентирана в учебните планове на специалности от различни образователни направления въз основа на законови и подзаконови актове. Затова акцентът в настоящия раздел на дисертационния труд е върху представянето на нормативните актове, регулиращи подготовката за придобиване на професионална квалификация учител и продължаващата квалификация на педагогическите специалисти от системата на образованието, обвързаността им с компетентностни профили и резултати в контекста на постигане на качество на образованието.

Основна цел на образователните системи в повечето от страните в света и Европа, както и в нашата страна, е постигане на качество на образованието на различните нива

– предучилищно, училищно и висше. В чл. 3, ал. 2, т. 3 от Закона за предучилищното и училищното образование, от една страна, тази цел е регламентирана като принцип – „равен достъп до качествено образование и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик“, а от друга – в чл. 5, ал. 2 е посочено, че държавата провежда политики за повишаване на качеството на образованието и предотвратяване на ранното отпадане на учениците от училище (ЗПУО, 2015). Изискванията за осигуряване на качество на висшето образование са регламентирани в чл. 6, ал. 4 от Закона за висшето образование (Закон за висшето образование, 1995), продиктувани от държавната политика за качество, Националната програма за развитие България 2030 (Национална програма за развитие България 2030), въвеждането на европейски измерения за качество след Болонския процес. Висшето училище осигурява качеството на образованието и на научните изследвания, като за целта въвежда вътрешна система за оценяване и поддържане на качеството на обучението и на академичния състав, която включва и проучване на студентското мнение най-малко веднъж за учебна година (Закон за висшето образование, 1995). Според нормативната рамка в нашата страна отговорността за осигуряване на качество на образованието, а съответно и за квалификацията на педагогическите специалисти като елемент от него, е на съответната институция, била тя детска градина, училище или висше училище.

Във връзка с квалификацията на учителите за осигуряване на качество на образованието се очертават два феномена, които по отношение на системата на предучилищното и училищното образование са регламентирани и в държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Наредба № 15, 2019). От една страна, от значение е първоначалната им подготовка за упражняване на професията „учител“ и придобиване на необходимите академични компетентности, съчетани с добра методическа подготовка, а от друга, и в контекста на ученето през целия живот, е необходимо непрекъснатата продължаваща квалификация, за да могат учителите да отговорят на променящите се потребности на учениците в динамичната среда, в която функционира училището.

Според чл. 7, ал. 1 от Закона за предучилищното и училищното образование „Всеки има право на образование и може да повишава образованието и квалификацията си чрез учене през целия живот“ (ЗПУО, 2015). Значимостта на непрекъснатата продължаваща квалификация на учителите се обуславя от усъвършенстването на педагогическите практики за формиране и развитие на многообразие от компетентности у учениците. За да се изпълни тази основна задача на обучението на подрастващите, е необходимо самите педагогически специалисти да притежават комплекс от съвременни компетентности (академични знания по учебния предмет, който преподават; умения за прилагане на разнообразни методи и технологии на преподаване, за използване на подходящи ресурси, включително дигитални, за комуникация и създаване на позитивна и подкрепяща среда, за управление на класа и много други).

Педагогическите специалисти имат право да повишават квалификацията си съгласно регламента на чл. 219, ал. 1, т. 5. Задължени са да поддържат и повишават

квалификацията си при съобразеност с политиките за организационно развитие на съответната институция и специфичните потребности на децата и учениците, с които работят с цел подобряване качеството на образованието им, според регламентираното в чл. 219, ал. 2, т. 4 от Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, 2016). Законът дефинира повишаването на квалификацията като „процес на усъвършенстване и обогатяване компетентностите на педагогическите специалисти за ефективно изпълнение на изискванията на изпълняваната работа и за кариерно развитие“ (чл. 221, ал. 1, ЗПУО, 2015) Регламентира планирането, координирането, управлението и контролът на дейностите по повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти да се осъществяват на национално, регионално, общинско и училищно ниво. Осигуряването на условия за повишаването на квалификацията е в задълженията на директорите на образователни институции.

Законът постановява още формите и начините за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. Регламентът на чл. 224, ал. 1 относно правото на избор от педагогическия специалист на програми и форми за повишаване на квалификацията в контекста на съобразеност с професионалния профил на изпълняваната длъжност, професионалното развитие на педагогическия специалист, резултатите и препоръките от атестацията му, националната, регионалната, общинската и училищната политика се допълва от категоричния регламент на ал. 2 на същия член: „Повишаването на квалификацията на конкретния педагогически специалист е насочено и към напредъка на децата и учениците, както и към подобряване на образователните им резултати“ (чл. 224, ал. 2, ЗПУО, 2015).

С разпоредбите на чл. 222, ал. 2 се регламентира системата за повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти да бъде сертифицирана с квалификационни кредити и да се удостоверява с документ. Регулирането на предоставянето и проследяването на задължителното минимално сертифицирано обучение за продължаваща квалификация за педагогически специалисти се осъществява според разпоредбите на ал. 3 на същия член, задължителността на който предполага всеки педагогически специалист да повишава квалификацията си по програми на специализирани обслужващи звена, висши училища и научни организации не по-малко от 48 академични часа за всеки период на атестиране. Участие в атестирането, детерминирано според чл. 228, ал. 1 като „процес на оценяване на съответствието на дейността на учителите, директорите и другите педагогически специалисти с професионалния им профил, с изискванията за изпълнение на длъжността, както и със стратегията за развитие на детската градина, училището или центъра за подкрепа за личностно развитие, а за директорите – и на управленската им компетентност“ (чл. 228, ал. 1, ЗПУО, 2015), е допустимо при покрито изискване за участие в минимум 48 учебни часа обучения в организации по чл. 43, т. 1 и 2 от Наредба № 15, включващи както времето, прекарано в пряко обучение, така и времето, необходимо за изпълнение на задания, еквивалентно на поне 3 квалификационни кредита за период между две атестации, обикновено 4 години (чл. 47, т. 1 и чл. 49, ал. 5 Наредба 15/2016 г.). Системата за квалификационни кредити не е свързана с обучения и кредити във висшето образование. Тя позволява да се натрупват, прехвърлят и

признават натрупани квалификационни кредити за периода на атестация в случай на смяна на работното място и удължени периоди на отпуск.

Качеството на квалификационната дейност на национално равнище се обвързва със създаването на Информационен регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, като чл. 233 регламентира, че лицата, представящи програми за квалификация за одобряване и вписване в регистъра, „трябва да притежават: 1. висше образование с образователно-квалификационна степен „магистър“ и професионална квалификация, която да отговаря на целите на програмата; 2. професионален опит, свързан с целите на програмата, придобит в практиката или в провеждането на обучения“ (чл. 233, ЗПУО, 2015). Законът регламентира предимно изисквания към организациите, които осъществяват дейности по повишаване на квалификацията на учителите, свързани със съдържанието на предлаганите учебни програми; задължителното издаване на документ, удостоверяващ броя на придобитите квалификационни кредити; задължителното посочване на съотношението между практическата и теоретичната част на курса в анотацията на съответната програма. Известна обвързаност с качеството на образованието може да бъде потърсена в разпоредбите на ал. 3 и 4 на чл. 232, изискващи целите на програмите на обучаващите организации „да бъдат насочени към развиване на компетентностите, определени в професионалните профили на педагогическите специалисти“; формите и методите на обученията да осигуряват постигането на целите по развиването на горепосочените компетентности.

Нормативните изисквания за провеждане на квалификационна дейност са определени и в държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование, представен с Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Държавният образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование е приет с цел създаване на предпоставки за повишаване на авторитета и социалния статус на педагогическите специалисти, изграждане на система за продължаваща квалификация, за професионално усъвършенстване и кариерно развитие (чл. 1, ал. 2 от Наредба 15 от 22 юли 2019 г.). В него се регламентират не само условията и реда за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти, за придобиване на професионално-квалификационни степени и системата от квалификационни кредити, а и условията и редът за кариерното развитие на учителите; организациите, от които се извършва квалифицирането; планирането, координирането, управлението и контролът на дейностите на различните нива на управление; организационните форми за повишаване на квалификацията; възможностите за продължаваща квалификация и др. Предвиждат се организационни форми за продължаваща квалификация и за вътрешноинституционална квалификация.

Раздел IV на Наредбата представя условията и редът за повишаване на квалификацията на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

Според чл. 47 повишаването на квалификацията на педагогическите кадри има задължителен характер: „Педагогическите специалисти са длъжни да повишават квалификацията си: 1. по програми на организациите по чл. 43, т. 1 и 2 в не по-малко от 48 академични часа за всеки период на атестиране; 2. в рамките на вътрешноинституционалната квалификация – в не по-малко от 16 академични часа годишно за всеки педагогически специалист“ (Наредба № 15/2019 г.). Получаваните от учителите кредити са им необходими при атестиране; играят роля и при придобиването на ПКС. Според стандарта квалификацията е диференцирана на въвеждаща и продължаваща. Въвеждащата квалификация има задължителен характер и се реализира в рамките на вътрешната квалификация и се прилага за постъпили за първи път на работа в системата на предучилищното и училищното образование педагогически специалисти или специалисти след продължително прекъсване на учителския стаж, назначени на нова длъжност, или при прилагане на нови или променени учебни планове и учебни програми в училищата и програмни системи в предучилищното образование (чл. 45, ал. 1, т. 1 от Наредба 15 от 22 юли 2019 г.). Въвеждащата квалификация се организира в рамките на вътрешноинституционалната квалификация чрез определен от директора наставник за подкрепа на новоназначени учители с цел методическо и административно подпомагане в процеса на адаптиране към задълженията на учител и класен ръководител.

При продължаващата квалификация, която служи за непрекъснато професионално и личностно усъвършенстване, за кариерно развитие и успешна реализация чрез периодично актуализиране и допълване на знанията, уменията и компетентностите, условията са по-разнообразни. Този тип квалификация може да се реализира във връзка с преподавания от учителя учебен предмет или по-общо да е свързана с професионалния профил на педагогическия специалист. Възможно е да е насочена към методи, технологии и техники за преподаване и учене, и по-специално към иновативни форми или водещи до формиране на ключови компетентности у учениците. Продължаваща квалификация според стандарта се осъществява и за подпомагане на дейностите по обща подкрепа – кариерно ориентиране и консултиране на учениците и формиране на организационни и консултативни умения на учителите. Стандартът предвижда и развиване на управленски умения и работа със заинтересовани страни. По-различен вид са квалификациите, свързани с участие в проучвания, изследователска и творческа дейност, за придобиване на по-висока професионално-квалификационна степен и за придобиване на нова или допълнителна професионална квалификация или специализация (чл. 45, ал. 1, т. 2 от Наредба 15 от 22 юли 2019 г.). Продължаващата квалификация се осъществява от научни организации, висши училища, специализирани обслужващи звена или обучителни организации с одобрени от министъра на образованието и науката програми. Продължаваща квалификация за придобиване на ПКС или придобиване на нова или допълнителна професионална квалификация и специализация се осъществява от висшите училища.

Като форми за продължаваща квалификация нормативно са утвърдени шест форми, чиито специфики са представени в таблица 2.1.

Таблица 2.1. Форми за продължаваща квалификация (ПК)

Източник на информация:	Приложимост във връзка с планирането на ПК		Приложимост във връзка с изпълнението		Стандарти за доставчиците относно съдържанието и качеството
	<i>Наличие на редовно планиране на квалификационните нужди</i>	<i>Наличие на данни за анализ на потребностите от квалификация</i>	<i>Оценка на резултатите</i>	<i>Тематично проследяване на инвестициите</i>	
Вътрешноинституционална квалификация	да <i>Нестандартизирана като обхват на данни или елементи;</i>	ограничена <i>не се събират или анализират систематично на училищно, регионално или национално ниво</i>	Да/Не <i>Официално представена и очаквана, но не за целите на развитието на училището</i>	не	не
ПК с квалификационни кредити (фокус върху развитие на професионални компетентности)	не	ограничена <i>само въз основа на регистъра на МОН, като не обхваща всички доставчици</i>	не	ограничена <i>Нестандартизирана за други инструменти на ПК</i>	Да, формална; <i>Липса на фокус върху съдържанието и резултатите, за сметка на входящите ресурси</i>
ПК с професионално-квалификационни степени (необходима за кариерно развитие)	не	не Липса на систематично събиране и оценка	не	ограничена <i>Нестандартизирана за други инструменти на ПК</i>	не
ПК, предоставена по национални програми	не	не Липса на систематично събиране и оценка	Да/Не Формална оценка с фокус върху физическите продукти, нередовни аналитични прегледи;	не	Да, формална; Липса на фокус върху съдържанието и резултатите, за сметка на входящите ресурси
ПК чрез програма Еразъм+	не	не	не	не	ограничена
Национално оценяване на образователните резултати	-	не Липсва редовен процес на обезпечаване на	да годишно	ограничена Четене, математика, науки, ИТ са	-

		нуждите на училищно развитие и квалификация		универсални, но не обхващат всички етапи	
PISA	-	да	да	ограничена – четене, математика, науки	-
PIRLS	-	да	да	ограничена – четене	-
TIMMS	-	да	да	ограничена – математика	-
TEAMS	-	да	да	да	-
PIACC	-	не България наскоро стартира процедурата за участие	да	ограничена – грамотност и броене	-

(Пред. по Методология за мониторинг на продължаващата квалификация и уменията на работната сила, 2021: 18)

Според регламента на чл. 45. двата вида квалификация – въвеждаща и продължаваща – имат специфични характеристики (таблица 2.2).

Таблица 2.2. Въвеждащата и продължаващата квалификация според държавния образователен стандарт

Въвеждаща квалификация	Продължаваща квалификация
За адаптиране в образователната среда и за методическо и организационно подпомагане и е задължителна за педагогическите специалисти, които:	За непрекъснато професионално и личностно усъвършенстване, за кариерно развитие и успешна реализация чрез периодично актуализиране и допълване на знанията, уменията и компетентностите.
а) са постъпили за първи път на работа в системата на предучилищното и училищното образование; б) са назначени на нова длъжност, включително по управление на институцията; в) заемат длъжност след прекъсване на учителския си стаж за повече от две	Осъществява се по: а) по учебни програми за съответния учебен предмет или програмни системи; б) по професионалния профил на педагогическия специалист; в) за развитие на умения за преподаване по ключовите компетентности; г) за познаване и прилагане на

<p>учебни години;</p> <p>г) ще прилагат нови или променени учебни планове и учебни програми в училищата и програмни системи в предучилищното образование.</p>	<p>иновативни подходи в образователния процес;</p> <p>д) за кариерно ориентиране и консултиране на учениците;</p> <p>е) за организационни и консултативни умения;</p> <p>ж) за управление на институцията и работа със заинтересовани страни;</p> <p>з) за участие в проучвания, изследователска и творческа дейност;</p> <p>и) за придобиване на по-висока професионално-квалификационна степен;</p> <p>й) за придобиване на нова или допълнителна професионална квалификация или специализация.</p>
---	---

Чл. 46 от Наредбата регламентира организационните форми на продължаващата и вътрешноинституционалната квалификация (таблица 2.3).

Таблица 2.3. Форми на продължаващата и вътрешноинституционалната квалификация според държавния образователен стандарт

Продължаваща квалификация	Вътрешноинституционална квалификация
<ul style="list-style-type: none"> • курсове, семинари, тренинги, школи, практикуми, лектории, уебинари; • специализации, свързани с методическата, педагогическата, психологическата подготовка на педагогическите специалисти, с конкретна предметна област или с управление на образованието; • професионално-педагогическа специализация (по чл. 60, ал. 1, т. 2 – разработена дипломна работа с представена добра педагогическа практика за придобиване на трета професионално-квалификационна степен); • майсторски клас като интерактивна форма на обучение на учители – новатори чрез представяне на педагогическите им постижения, споделяне на положителен професионален опит, обсъждане на актуални тенденции и прилагане на иновативни технологии и практики; 	<ul style="list-style-type: none"> • лектории, вътрешноинституционални дискуссионни форуми; • открити практики, методическо подпомагане, презентации на творчески проекти; • резултати и анализи на проведени педагогически изследвания и постижения; • споделяне на иновативни практики.

<ul style="list-style-type: none"> • форуми (научно-практически конференции, пленери, кръгли маси) за представяне на резултати от проучвания, изследователска и творческа дейност, за професионална изява и представяне на добри, иновативни практики или постижения. 	
--	--

Горепосочените форми за продължаваща и вътрешна квалификация се прилагат и за учители (начинаещи и с по-голям опит), и за образователни институции. Насочени са към професионално развитие, себеизграждане, самоутвърждаване, защото квалификационната дейност трябва да удовлетворява потребности относно съответствие на дейността на учителите с професионалния им профил, с изисквания за изпълнение на длъжността, с приоритетите на стратегията. В такъв контекст получените оценки от атестацията могат да се използват както като критерий за кариерно развитие, така и за поощряване на педагогическите специалисти, получили високи оценки при атестирането; за насочване към повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти с цел актуализиране, допълване или разширяване на професионалната им компетентност; за осигуряване на методическа и/или организационна подкрепа и осигуряване на наставник или наставници (чл. 76, ал. 4, Наредба № 15/2019 г.).

В квалификационни дейности могат да участват всички педагогически специалисти, като квалификацията се извършва от специализирани обслужващи звена, висши училища и научни организации; обучителни организации, чиито програми за обучение са одобрени от министъра на образованието и науката и са вписани в информационен регистър (чл. 43, Наредба № 15/2019 г.). Институциите, ангажирани с квалификацията на педагогическите кадри, разработват програми, които според регламента на чл. 95, ал. 1 трябва да бъдат вписани в информационния регистър към МОН и да осигуряват качество на извършваната квалификационна дейност, като прилагат разработена вътрешна система за управление на качеството, която: осигурява управление на процеса, основан на анализиране, прогнозиране, планиране, изпълнение на дейностите, оценяване и внасяне на подобрения в работата; гарантира постигането на максимално високо ниво на ефективност на управлението и контрола от юридическото лице, включително и по отношение на управлението на рисковете; гарантира, че поставените цели в програмите за обучение за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти ще бъдат постигнати чрез ефективно използване на ресурсите (административни, човешки, материални, информационни, организационни и др.); позволява да бъде осъществена обратна връзка по отношение на ефективността от проведените обучения и да бъде оценено въздействието на извършените квалификационни дейности.

Стандартът регламентира, че планирането, координирането, управлението и контролът на дейностите за повишаване на квалификацията се осъществяват на национално, регионално, общинско и училищно ниво (чл. 44, ал. 1, Наредба 15, 2019 г.). В ал. 2, 3 и 4 на чл. 44 са регламентирани институциите, ангажирани с

горепредставените дейности, съответно: „Планирането, организирането, координирането, управлението и контролът на дейностите за повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти на национално ниво се осъществяват от Министерството на образованието и науката, което определя ежегодно приоритетни области за продължаващата квалификация. Дейности по планиране, организиране и координиране на повишаването на квалификацията може да се осъществяват и от специализирани обслужващи звена по чл. 50, ал. 1, т. 3 от Закона за предучилищното и училищното образование“ (чл. 44, ал. 2, Наредба № 15/2019 г.). „Планирането, организирането, координирането, управлението и контролът на дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти на регионално ниво се осъществяват от регионалните управления на образованието, които разработват планове за квалификация на педагогическите специалисти, като част от годишния план в съответствие с приоритетните области за продължаващата квалификация, с националната и регионалната политика и съобразно потребностите от квалификация на педагогическите специалисти в съответния регион“ (чл. 44, ал. 3, Наредба 15, 2019 г.). „Дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти на общинско ниво се осъществяват от общинската администрация в съответствие с общинската образователна политика и съобразно потребностите от квалификация на педагогическите специалисти в съответната община“ (чл. 44, ал. 4, Наредба № 15, 2019 г.).

Дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти на институционално ниво (осъществявани от детските градини, училищата, центровете за подкрепа за личностно развитие и регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование) се реализира по план за квалификационна дейност (като част от годишния план) при нормативно регламентирано съответствие със: стратегията за развитие на институцията; установените потребности за повишаване на квалификацията; резултатите от процеса на атестиране; годишните средства за квалификация, част от които се разходват в съответствие с приоритетните области за продължаващата квалификация, определяни ежегодно от Министерството на образованието и науката; правилата за организирането и провеждането на вътрешноинституционалната квалификация, съгласувани с педагогическия съвет и утвърдени от директора на институцията; възможностите за участие в международни и национални програми и проекти (чл. 44, ал. 5, Наредба № 15/2019 г.).

Наредбата регламентира и как на различните нива да се осъществява контролът на дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, съответно: на национално или на регионално ниво въз основа на заповед на министъра на образованието и науката или на началника на регионалното управление на образованието; на институционално равнище – от директора на институцията по отношение на изпълнението на плана за квалификационната дейност и участието на педагогическите специалисти в квалификационните дейности на национално, регионално и институционално ниво. На контрол подлежат и самите обучителни програми за обучението на педагогическите специалисти, вписани в регистъра на одобрените програми за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти;

този контрол се осъществява от оправомощени от министъра на образованието и науката длъжностни лица (чл. 44, Наредба № 15, 2019 г.)

Наредбата представя и условията за придобиване на ПКС; условията, свързани с изискванията за стаж, заемана длъжност, предходно придобита степен. Въз основа на достатъчно равнище на квалификация педагогическите специалисти могат да придобиват петте квалификационни степени, регламентирани с чл. 55, ал. 1: пета професионално-квалификационна степен; четвърта професионално-квалификационна степен; трета професионално-квалификационна степен; втора професионално-квалификационна степен; първа професионално-квалификационна степен.

В раздел VI на Наредба № 15 е представено професионалното портфолио на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, в което се отразяват „постигнатите компетентности в съответствие с професионалния профил за заеманата длъжност“ (чл. 66, ал. 1, Наредба № 15/2019 г.). Като включващо документи за постигнати резултати в професионалното развитие; като представящо динамиката на професионалните изяви на педагогическия специалист, както и на децата/учениците, с които работи; постигнатите резултати и придобиването на компетентности от децата и учениците в образователния процес; участие в реализиране на политиките на институцията; професионалното усъвършенстване и кариерното развитие; портфолиото не само подпомага самооценяването на педагогическите специалисти; оценяването му от атестационна комисия, но и има отношение към квалификацията, защото дава възможност всеки да представи себе си не само с документи, а и чрез включени материали, показващи ниво на компетентност вследствие на квалифициране. Така в своята комплексност портфолиото може да осъществява всички нормативно предвидени му функции, съгласно чл. 66, ал. 5: *представителна* – представя философията на педагогическия специалист, доказателства за образование, за повишена квалификация и за допълнително придобити компетентности; *развиваща* – насочена към професионално усъвършенстване и кариерно развитие чрез определянето на конкретни, измерими, осъществими цели и приоритети за професионално развитие; *оценъчна* – служи за оценяване на достигнатото равнище и постиженията в конкретна област – професионално развитие, обновяване на информацията и знанията, промяна в личностен и в професионален план в процеса на атестирането, и подпомага формирането на умения за обективна самооценка на резултатите от дейността; *комуникативна* – осигурява обратната връзка с всички заинтересовани страни и информирането на прекия ръководител, на наставника, на колеги, родители, общественения съвет, експерти от регионалното управление на образованието, инспектори от Националния инспекторат по образованието и общината за потребностите и за търсенето на възможности за развитие.

2.2. Европейски документи, определящи насоките на квалификационната дейност на педагогическите специалисти

С проблема за компетентностите и квалификациите са свързани няколко ключови документа на европейското образователно пространство. Изследване на Световната банка показва, че квалификацията на учителите има тясна връзка с успеваемостта на

учениците. Европейският парламент в специална декларация от септември 2007 г. призова държавите-членки „да подкрепят първоначалната и допълнителната квалификация на учителите, да повишават тяхната мотивация и да подобряват качествените условия на училищния живот, тъй като тези фактори са решаващи за постигането на ефикасност и равнопоставеност на европейските системи за образование и обучение” (РЕП, 2007). През април 2008 г. в Дакар, Сенегал, на заключително пленарно заседание на Световния образователен форум, се приема документ (Рамка на действие от Дакар) със заглавие „Образование за всички: изпълнение на нашите колективни задължения“, където сред приетите стратегии са повишаването на статуса, на ентузиазма и професионализма на преподавателите.

През 2008 г. е създадена Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР), преразгледана през 2017 г. Рамката обхваща всички видове и нива на квалификация, определяни в зависимост от нивото на владеене на дадено знание/умение. В препоръката относно ЕКР държавите членки са приканени да съотнесат националните квалификационни рамки или системи към ЕКР, за да бъде установена ясна и прозрачна система между националните квалификационни нива и осемте нива на ЕКР (включваща всички квалификационни нива, придобити в рамките на общото, професионалното и академичното образование и обучение).

През 2006 г. Европейският парламент и Съветът на Европейския съюз приемат Препоръка относно ключовите компетентности за учене през целия живот. В тази препоръка държавите членки са приканени „да развият предоставянето на ключови компетентности за всички като част от своите стратегии за учене през целия живот, включително стратегиите за постигане на всеобща грамотност, и да използват документа „Ключови компетентности за учене през целия живот — Европейска референтна рамка“. На 22 май 2018 година е приета Препоръка на Съвета на Европейския съюз относно ключовите компетентности за учене през целия живот (Препоръка на Съвета, 2018). В Препоръката е подчертано правото на достъп на всеки човек „до качествено образование, обучение и учене през целия живот с цел да поддържа и придобива умения, които му дават възможност да участва пълноценно в обществото и успешно да осъществява преходи на пазара на труда“; подчертана е необходимостта хората да придобиват умения и компетентности, „необходими за личностна реализация, здраве, пригодност за заетост и социално приобщаване“ (ПС, 2018). В Препоръката се има предвид, че развиването на ключовите компетентности, тяхното валидиране и предоставянето на ориентирано към компетентности образование, обучение и учене следва да се подкрепят чрез установяване на добри практики за по-добро подпомагане на образователния персонал при изпълнението на неговите задачи и повишаването на квалификацията му, за актуализиране на методите и инструментите за оценяване и валидиране и за въвеждане на нови и иновационни форми на преподаване и учене. Приетата през 2018 Препоръка, стъпвайки на опита от последното десетилетие, следва да отговаря на предизвикателствата при постигането на ориентирано към компетентности образование, обучение и учене. Към Препоръката е приложена Европейска референтна рамка относно ключовите компетентности за учене през целия живот, в която са изведени три предизвикателства: използването на

разнообразни подходи и контексти за учене; помощ за учителите и останалия образователен персонал; и оценяване и валидиране на развитието на компетентности. Установени са някои примери за добри практики с цел преодоляване на тези предизвикателства. В параграфа „Подпомагане на развитието на ключовите компетентности“ са изведени два акцента: *разнообразни подходи и среди за учене*, в който е посочено „междудисциплинарното учене, партньорствата между различните равнища на образованието, участниците в обучението и в ученето, включително от пазара на труда, както и концепциите, като например всеобхватните училищни подходи, които поставят акцент върху сътрудничеството в преподаването и ученето и върху активното участие на учещите и вземането на решения от тях, могат да обогатят ученето. Междудисциплинарното учене позволява също по-голяма свързаност между отделните предмети в учебната програма, както и установяването на ясна връзка между преподаването и обществените промени и актуалността. Междусекторното сътрудничество между институциите за образование и обучение и външните участници от бизнеса, изкуствата, спорта и младежката общност, висшето образование или научноизследователските институции може да бъде от ключово значение за ефективното развиване на компетентности“ и *помощ за образователния персонал*, в който е посочено, че „образователният персонал може да бъде подпомаган за разработване на ориентирани към компетентности подходи в съответния специфичен контекст чрез обмен на служители и чрез партньорски обучения и партньорски консултации, като се дава възможност за гъвкавост и самостоятелност при организацията на ученето чрез мрежи, сътрудничество и общности от практикуващи специалисти“, „на образователния персонал може да се оказва съдействие за създаване на новаторски практики, участие в научни изследвания и използване на нови технологии, включително цифрови технологии, по подходящ начин за ориентирани към компетентностни подходи в преподаването и ученето“ и „могат да се осигурят насоки за образователния персонал, а достъпът до експертни центрове и до подходящи инструменти и материали може да подобри качеството на методите и практиките на преподаване и учене“ (ПС, 2018).

През март 2010 г. от Европейската комисия на Европейския съюз е предложена стратегия „Европа 2020. Стратегия за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж“, която е одобрена от държавните и правителствените ръководители на страните от Европейския съюз през юни 2010 г. Сред предложените в документа пет измерими „амбициозни, но достижими“ цели, които трябва да бъдат постигнати през следващото десетилетие, две са свързани с науката и образованието (целите за научните изследвания и иновациите и за образованието). Във връзка с тези цели са разработени водещи инициативи – „Съюз за иновации“ (с цел „да подобри рамковите условия и достъпа до финансиране за научни изследвания и иновации...“) и „Младеж в движение“ (с цел „да подобри резултатите на образователните системи и да засили международната привлекателност на висшето образование в Европа“) (СИУПР (2010): 37). Стратегия „Европа 2020“ има амбицията да осигури един нов подход към образованието, което не просто ще формира компетентности, а ще вдъхновява, мотивира и насърчава децата да развиват своите заложи и потенциал. Очакванията за

обучение на национално равнище, което да отговаря на нуждите на пазара на труда, поставя също изисквания към квалификацията на педагогическите кадри, отговорни за качеството на бъдещите работни кадри в страната и Европа.

2.3. Документи, определящи насоките на образованието и квалификационната дейност в България

2.3.1. Изведени дефицити и насоки за преобразования в националното образователно пространство според мониторинговите доклади и други документи на сдружение „България 2030“

През 2016 г. се поставят основите на сдружение „Образование България 2030“ с цел обединяване на организации от гражданския, частния и публичния сектор за обща и дългосрочна визия за качествено образование в България до 2030 г. За целта са дефинирани високи цели за българското образование и са ангажирани граждани и политически отговорни лица да работят заедно за тяхното постигане. Поставя се началото на ежегодно проследяване на ключови аспекти на образователната система като достъпа на всички ученици до качествено образование, резултатите на учениците, реализацията им след училище и др. В поредица мониторингови доклади, представящи актуални за българската образователна система въпроси, се интерпретират и проблеми, свързани с квалификацията на педагогическите специалисти в страната.

Няколко основни препоръки са изведени в мониторинговия доклад от 2016 г. „Готови ли сме за бъдещето?“, „развитие на учителския потенциал за ефективно преподаване“; „образованието да гарантира умения и компетенции за успех на XXI век“; „целенасочени и устойчиви образователни инвестиции“ (МД, 2016: 6 – 7). В своята комплексност тези препоръки насочват и към проблема за квалификацията на педагогическите кадри в смисъл на назряла необходимост у тях да са формирани компетенции, които ще им позволяват целенасочено и системно да работят върху формирането и развитието на компетентностите и на учениците; експлицират проблема за назрялата необходимост от проективност на учителите в подобен род дейности.

В изказване на Иван Муцевски (управляващ дълги години РУО – Смолян), представено в мониторингов доклад от 2018 – 2019 г. „Близо ли са резултатите?“, също са изведени важни проблеми относно професионалната дейност и квалификацията на учителите: „Ако си признаем, че качеството на българското образование зависи от качеството на българския учител и директор, можем да кажем, че системата е започнала да прави нещата методически и устойчиво“. Според него липсата на мотивация сред учителите е висока, те „отдавна са забравили да оценяват, както и забравиха да пишат отсъствия ... Мотивацията не е разписана в нито един документ и стои като друга голяма тапа в системата. Няма я решаващата обратна връзка и експертна оценка за положения труд ... Увеличението на заплатите ще има позитивен ефект, но това е само единият бряг на проблема“. Сериозно личностно ангажиран с проблемите на българското образование, Муцевски смята, че голямото състезание в системата в момента е да се произведат бързо много учители, но паралелно трябва да се работи силно и за задържането на успешните сред тях. Програмите за допълнителни квалификации според него в момента са „касички с пари“, защото тяхната ефективност

не се изследва ... Освен това поне половината квалификация трябва да е насочена регионално, защото различните места имат различни характеристики и проблеми“ (МД, 2018 – 2019: 46).

Мониторинговият доклад от 2019 г. „Ключови компетентности и умения за успех. От закон към практика“ поставя и въпроса за възможностите за допълнителна квалификация на учителите по отношение на формиране, развиване и изменение на ключовите компетентности на учениците. Като мото на раздела „Продължаващата квалификация на учителите“ е записано: „От продължаващата квалификация на учителите зависи дали ключовите компетентности ще останат само на хартия, или реално ще намерят своето приложение в класната стая. Освен количеството на програмите за квалификация, обръщаме внимание и към тяхното качество“ (МД, 2019: 42). Направен е изводът: „Степента, в която повишаването на квалификацията на учителите във връзка с преподаването на ключови компетентности е заложено в стратегическите цели, е показателна за наличието на управленски воля и разбиране за пълноценна реформа. За целите на проучването бяха разгледани всички стратегически документи, имащи отношение към училищното образование. Резултатите показват, че нито един от тях не поставя фокус върху подготовката и квалификацията на учителите да развиват ключови компетентности“ (МД, 2019: 43). В посочения раздел на доклада е подчертано, че въпреки че Националната стратегия за учене през целия живот 2014 – 2020 г. е силно ориентирана към интегриране на ключови компетентности в учебния процес в училище, в нея не се поставя акцент и върху подготовката на учителите да развиват ключови компетентности у учениците: „Това на пръв поглед изглежда като подходящ подход, но в действителност „изключването“ на квалификацията на учителите от стратегическите „сметки“ за постигане на каквато и да е дългосрочна промяна по отношение на процеса на учене в класната стая, прави самата Стратегия за учене през целия живот непълна. Реалното постигане на стратегическите цели изискват релевантно дефиниране на ролята на учителите и тяхната подготовка за осигуряване на качествено обучение, развиващо ключови компетентности у учениците“ (МД, 2019: 44). Мониторинговият доклад от 2019 г. експлицира актуалността на препоръките относно очакванията към резултатите на обучаваните да бъдат приоритетно фокусирани към придобиване на компетентности; необходимостта НВО и ДЗИ да оценяват компетентностите на учениците.

Мониторинговият доклад от 2020 г. също не подминава важния въпрос за квалификацията на педагогическите специалисти в България. В параграф към доклада „Продължаваща квалификация и подкрепа към учителите“ са изведени проблемите относно разминаването между много по-високия процент завършващи висше образование с педагогическа насоченост и много по-ниския процент на започващите реално да работят в училище; напускането на новоназначени учители до три години след започване на работа в училище. Подчертано е, че основните усилия са съсредоточени върху продължаващата квалификация на педагогическите специалисти. Но в този контекст са изведени и дефицити: „И наистина, към края на първия атестационен период (4 учебни години), в който учителите трябваше да натрупат минимум 3 квалификационни кредита, резултатите са забележителни. Ако

към 2013 г. само 10% от педагозите са участвали в краткосрочни обучения, то данните към 2019 г. показват че 83% от учителите са участвали в поне 5 обучения за последните 5 години, 44% в 5 – 10 обучения, а 1/3 от учителите – в повече от 10 обучения. Така спрямо целите, зададени в ЗПУО, учителите са „преквалифицирани“. За момента обаче това не дава забележим резултат върху постиженията на учениците“ (МД, 2020: 47). В доклада са коментирани причини за моментната липса на ефект или неговото забавяне; обобщени са и някои притеснителни тенденции: твърде общи теми на значителна част от предпочитаните обучения („Иновации в обучението“, „ИТ технологии в обучението“); неучастие на една трета от учителите в обучения, пряко свързани с преподаваната от тях учебна дисциплина; свобода на училищата, от една страна, да избират темите за външна квалификация, но от друга, ограниченост от твърде разнообразните нужди на учителите и от необходимостта да се реализират икономии от мащаба (оптимална цена за обучение се получава при група от поне 15 учители). За сериозни предизвикателства пред системата за продължаваща квалификация на учителите говорят изводите: „Квалификационните кредити се превърнаха единствено в административно изискване, като към момента няма инструменти, които да гарантират, че придобиването на кредити води до приложението на нови педагогически практики и повишаване качеството на преподаване. МОН и РУО не разполагат с достатъчно инструменти да гарантират качеството на предлаганите към момента над 4000 хиляди обучения, предоставяни от 216 обучителни организации. Със забавянето на рейтинговата система на обучения и обучители отново цялата отговорност и в известна степен риск паднаха върху училищните ръководства, като директорът на училището е крайно отговорен за създаването на план за квалификационната дейност и проследяването на резултатите от изпълнението му. Създаването на ефективен план за квалификация е свързан с оценка на нуждите на педагозите, обвързването на квалификационната дейност със стратегическите цели на училището, както и създаване на вътрешна система за мониторинг на резултатите от проведените обучения. Това е сложен и времеемък процес, който не е допълнително финансово обезпечен и без наличието на алгоритъм за провеждането му много училищни планове са формални или дори са директно копирани от плановете на други училища. Почти отсъства и подкрепа към училищния мениджмънт за изграждането на вътрешноучилищен капацитет за пълноценно планиране и приложение на квалификационните дейности, а обученията по темата в Регистъра на квалификационните програми се броят на пръсти“ (МД, 2020: 47 – 48).

Категоричен е изводът и в мониторинговия доклад от 2021 г. „Образование в застой“: „През годините основната линия на застъпничество на „Образование България 2030“ е ключовите компетентности да станат реална част от учебния процес, за да бъдат развивани успешно у всеки ученик. Именно тези компетентности могат да помогнат на младите хора, излизайки училище, бързо да се адаптират към пазара на труда и бързо да се справят с промените, които носят със себе си различни по естество кризи. Една такава криза, за съжаление, е ковид кризата, а доказателствата, че ключовите компетентности са част от арсенала за справяне с кризи на младите ни хора,

са недостатъчни. Както видяхме, в условията на ОПЕС, липсата на тези умения, освен негативен резултат върху учениците, засяга пряко и техните родители/учители. Образователната ни система все повече закъснява с отговора на актуалните нужди на младите хора, а преходът към ефективно и достъпно образование, фокусирано върху компетентностите и уменията на учениците, не може да бъде отлаган повече“ (МД, 2021: 25). Илия Кръстев, председател на AIBEST, е категоричен, че трябва да се промени подготовката на учителите: „Ние винаги говорим за инвестициите в образованието като за инвестиции в инфраструктура – зали, стени, дигитални устройства ... Всъщност най-важната инвестиция в образованието би трябвало да бъде тази в учителите ... Усещането ми е, че точно тези хора са до голяма степен забравени, много от тях преподават по един и същ начин дълго време и влизат в релси“ (МД, 2021: 28).

По проект №BG05SFOP001-2.009-50 „Повишаване на гражданското участие в процесите на формулиране, изпълнение и мониторинг на политики и законодателство във връзка с преподаването и развиването на ключови компетентности у учениците”, осъществяван с финансовата подкрепа на оперативна програма „Добро управление“, съфинансирана от Европейския съюз чрез Европейския социален фонд, е реализирано проучване „Препоръки за ефективно преподаване на ключовите компетентности/умения в класната стая и за подобряване на качеството на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти. Фокус върху политиките“. В Становище относно Препоръки за осъществяване на политики, свързани с развитието на ключови компетентности и умения за успех у учениците, е посочено: „създаването на повече предпоставки за това ключовите компетентности да се придобиват ефективно от учениците има определяща роля за високите резултати на образователната система, икономическия напредък, съобразен с реалностите на 21-ви век и благосъстоянието на обществото като цяло“ (СоП). В становището са представени основните проблеми, изведени от реализираното през 2019 г. от сдружение „Образование България 2030“ проучване „Ключови компетентности и умения за успех – от закон към практика“: „Липса на достатъчна нормативна „инфраструктура“ във връзка с включването на ключовите компетентности в общообразователната подготовка; Инструментите за национално оценяване на резултатите от обучението на учениците не измерват ключови компетентности; Липса на материали, ресурси и друг тип подкрепа за учителите да развиват ефективно ключови компетентности у учениците“ (СоП). Върху тази основа е изведен фокусът на последващото проучване, предлагащо препоръки за надграждане на образователните политики, касаещи приложението на ключовите компетентности, заложен в чл. 77 на ЗПУО за обучението на учениците в училище. Изведени са четири основни препоръки, като в четвъртата са поставени задачи, свързани с методическата подкрепа за учителите при развитие на ключови компетентности у учениците: „Препоръка 4: Създаване на механизъм за държавно финансиране (управляван от МОН) на проекти/инициативи за разработването и поддържането на различни източници на информация – материали, ресурси и методическа подкрепа за учителите за развитието на ключови компетентности“ (СоП).

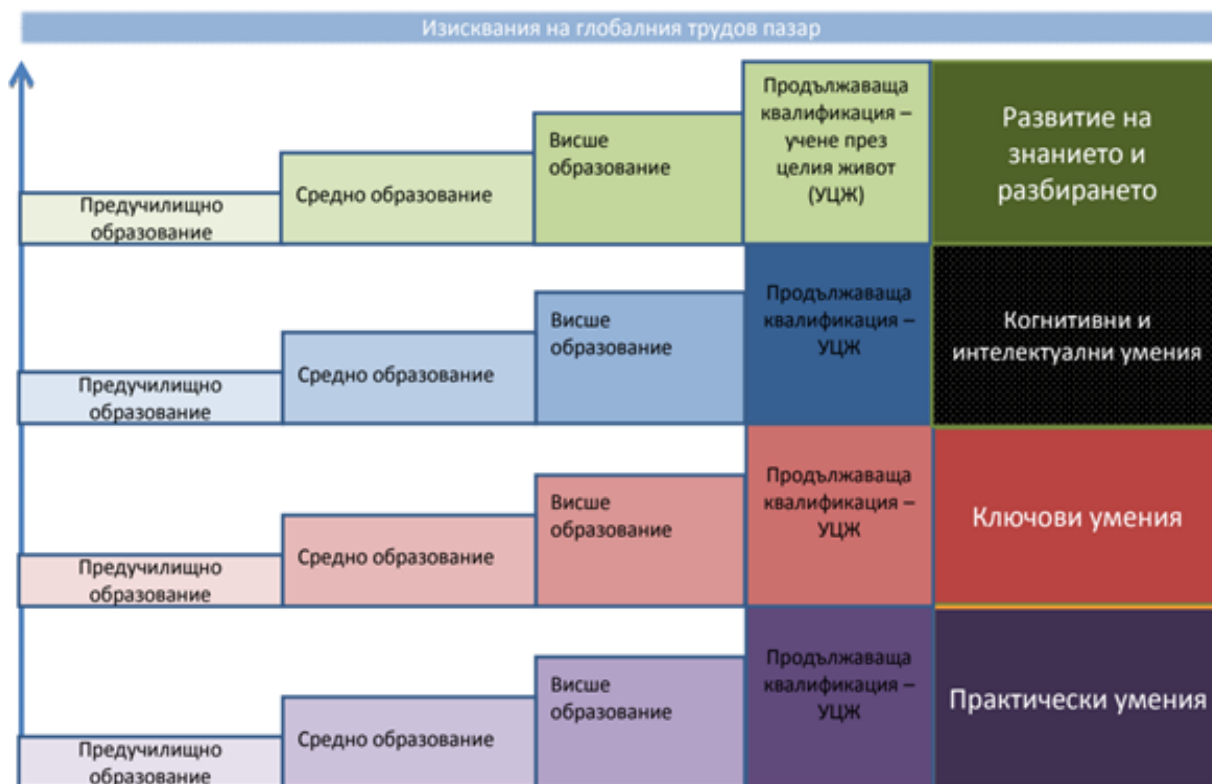
Ако учебната рамка отговаря на въпроса „къде“ трябва да стигнат учениците, то учителите в най-голяма степен се нуждаят от отговор на въпроса „как“. Наред с други възможности, допълнителната квалификация, методическата подкрепа, достъпът до

готови учебни ресурси не трябва да се подценяват. Ключовите компетентности са все още нов елемент за общообразователната подготовка, което прави достъпа до подходящи материали още по-важен. В момента съществуват различни онлайн платформи (вкл. поддържани и от МОН), които събират методически насоки и добри практики по множество теми в сферата на образованието. За съжаление те в недостатъчна степен се отнасят към ключовите компетентности. Целесъобразно е МОН да създаде механизъм за проектно финансиране на събирането, разработването и разпространението на различни източници на информация, които биха подобрили процеса на развитие на ключовите компетентности, които да подпомагат на практика педагогическите специалисти в процеса на формиране на тези компетентности. Това ще позволи до известна степен делегирането на една от отговорностите на МОН, а именно „осигуряване на подкрепа на педагогическите специалисти“. Подобна интервенция също така би насърчила редица граждански организации, бизнес компании, синдикални организации, висши учебни заведения и други да използват своя опит и експертиза по отношение различните компоненти на компетентностния подход. В този контекст е целесъобразно разработването и използването на механизъм за приложение на препоръката, който да даде възможност на всички заинтересовани страни да участват в разработването и поддържането на устойчиви източници на ресурси, като за целта се създадат високи стандарти за качество, както и условия за проследяване във времето на различните инициативи. В този контекст безспорна е целесъобразността на дейности като: Анализ на капацитета на граждански, частни организации и други да реализират проекти/инициативи за разработването и поддържането на източници на ресурси и методическа подкрепа за учителите, свързани с развитието на ключови компетентности у учениците; Провеждане на консултации със заинтересованите страни (вкл. във връзка с финансовото осигуряване на механизма); Провеждане на предварителна оценка на въздействието на предлагания механизъм; провеждане на допитвания до заинтересованите страни за отношението им към механизма; Разработване на детайлни критерии и очаквания за качеството на проектите/инициативите.

Прегледът на горепосочените документи и направените в тях анализи, предложеният механизъм насочват към извода, че има какво да се направи, за да станат учителите по-добри професионалисти; отвеждат към променените приоритети и модели на реализиращата се според националните политики постоянна дейност по продължаваща квалификация на учителите.

2.3.2. Акценти в националните стратегии, свързани с образованието и квалификацията на педагогическите кадри

Във връзка с Стратегията за развитие на Европейския съюз „Европа 2020“ през май 2012 г. Съветът за образование и наука публикува „България 2020 г.“: Национални приоритети в образованието и науката. В този документ връзката: Образование – Наука – Бизнес и Формирането на човешкия капитал са предствани графично (фигура 2.1 и фигура 2.2).



Фигура 2.1. Формиране на човешкия капитал: Надграждане на знания, умения и компетентности в и отвъд рамките на образователната система (предадено по „България 2020“ НПОИ, 2012)



Фигура 2.2. Връзката: Образование – Наука – Бизнес (предадено по „България 2020“ НПОИ, 2012)

Още в този еквивалентен на европейската политика документ квалификацията на педагогическите специалисти е изведена в ранг на осъществяване върху основата на идентифицирани и необходими за формиране на професионални компетентности на учителите; продължаващата квалификация (като аспект на ученето през целия живот) е обвързана не само с компетентности на педагогическите специалисти за придобиване на знания, на когнитивни и интелектуални умения, а и с компетентности за формиране и развитие на ключови компетентности и практически умения. Тези характеристики на документа имплицитно насочват и към необходимостта дейностите по квалификация да се осъществяват съобразно набелязаните национални тенденции за квалификация на педагогическите специалисти, работещи във всеки от етапите – предучилищно, основно, средно образование; първоначално и допълнително квалифициране във висшето образование и във формите на продължаваща квалификация.

Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри в Република България за периода 2014 – 2020 г. задава модел на цялостен подход и политики за подобряване на качеството на образованието в страната. Л. Стракова отбелязва: „В Националния план за изпълнение на дейностите по Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020) като оперативна цел № 1 е записано: „Разработване и утвърждаване на единна и непротиворечива система за подготовка и продължаваща квалификация на педагогическите кадри“. Тази цел може да се определи като основателна, защото на този етап има редица пропуски и е доста пъстра картината на подготовката на учители в различните университети в различните региони на страната (Стракова, 2016: 175). Горепосочената национална стратегия представя насоките за действия на национално ниво за постигане на целите на Европейската комисия, залегнали в Стратегия „Европа 2020“, съобразена със следните принципи: *Принципът на партньорство* (изискващ прилагането на механизми за консултации и взаимодействие на национално, регионално и местно равнище, които да осигурят участието на всички заинтересовани страни); *Принципът на координация* (гарантиращ съгласуваност и последователност на различните становища и приоритети, като улеснява преговорите за постигане на съгласие между различните заинтересовани страни; осъществяване на вътрешната и междуведомствената координация и сътрудничество чрез план за действие); *Принципът на децентрализация* (делегиращ правомощия и ресурси по компетентност на регионалните и местните структури); *Принципът на законосъобразност* (осигуряващ съответствие на целите и предлаганите мерки със законите и подзаконовите нормативни актове); *Принципът на съгласуваност* (осигуряващ добра координация с всички заинтересовани страни при осъществяването на предвидените съвместни политики и дейности). Действалата до 2020 година включително „Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020)“ отчита последни анализи за нивото на знания и компетентности на учениците към 2014 година (SABER 2013, TALIS, PIRLS, PISA и др.), задава насоки за развитие до 2020 година, предвиждайки институционално сътрудничество и интегриран подход при разработването и изпълнението на политиките и приоритетите за развитие на образователната система в представения период. В документа е посочено, че към датата на публикуване на Стратегията България е сред малкото страни в Европа, в които не

съществува обща рамка или стандарт за необходимите знания, умения и компетентности на учителите, за разлика от страни, в които необходимите умения и компетентности на учителите са детайлно описани и в „списъците с компетентностите“ попадат изисквания за усвоени предметни и педагогически знания и умения, умения за оценяване, способност за работа в екип, познаване на проблемите в разнообразието от поведенчески практики на ученици и родители, изследователски умения, организационни и лидерски възможности (НСРПК, 2014: 26 – 27). Отбелязано е, че изпълнението на стратегическите задачи е свързано с очакването до 2020 г. България да има изградена единна и ефективна система за образование, обучение, продължаваща квалификация и условия за професионално развитие на педагогическите кадри; с очакването държавно регулиране на учителската професия да се постигне по-голяма ефективност и се утвърдят отговорността и авторитетът на учителя в обществото. Изпълнението на стратегическата цел се основава на: обективност и предвидимост при анализите, свързани със състоянието и потребностите при подготовката и продължаващата квалификация на педагогическите кадри; отчитане на обществената значимост и ролята на педагогическите кадри. Оперативните цели на рамката са: Разработване и утвърждаване на единна и непротиворечива система за подготовка и продължаваща квалификация на педагогическите кадри; Създаване на единна нормативна уредба за държавно регулиране на първоначалната подготовка, продължаващата квалификация и професионалното развитие на педагогическите кадри; Разработване на общи и специфицирани стандарти за педагогическите кадри и система за контрол на качеството, диференцираното заплащане и професионалното развитие; Разработване на система от специални мерки за привличане, задържане и развитие на педагогически кадри на възраст до 35 години и на специалисти с високо равнище на професионална подготовка и квалификация в системата на средното образование.

Представяната стратегия предвижда създаването на стандарти за знания, умения и компетентности на кадрите от системата на средното образование „при съхраняване на българските традиции и отчитане постиженията и добрите практики на водещи в областта на образованието страни“; „уточнява функциите и структурите, които следва да координират действията си за постигане на тясно професионалната и широко социалната компетентност на педагогическите кадри“. В цялост се очаква: изграждане на единна система за образование и продължаваща квалификация; нормативно гарантиране на правата и задълженията за професионално развитие; създаване на по-добри условия за професионалното и кариерното развитие; финансово и информационно-техническо обезпечаване на образователната система; адаптивност на управленските структури в системата на средното образование; равнопоставеност и конкурентност на квалифициращите институции и организации; постигане на по-висок социално-икономически статут на педагогическите кадри. В документа е подчертано, че „Реализацията на основните приоритети в националната политика по отношение на подготовката и квалификацията на учителите е гаранция за повишаване на техния авторитет и социален статус“ (НСРПК, 2014: 30). Прави впечатление, че в документа ключовите компетентности се обсъждат в контекста на развитие на личностните компетентности на учителите, а не във връзка с формиране на ключови компетентности

у учениците; не е отбелязана целенасочената необходимост квалификацията на учителите да е ориентирана към знания и умения, от които се нуждаят педагогическите специалисти, за да развият ключови компетентности у учениците си.

В рамковия стратегически документ „Национална програма за развитие. Детайлизирана стратегия (2020 – 2030)“ са детерминирани визията и общите цели на политиките за развитие във всички сектори на държавното управление. Документът определя три стратегически цели, за чието изпълнение групира правителствените намерения в пет оси на развитие и издига 13 национални приоритета. На първо място е изведен приоритетът „Образование и умения“, представен чрез пет подприоритета със свои области на въздействие (таблица 2.4)

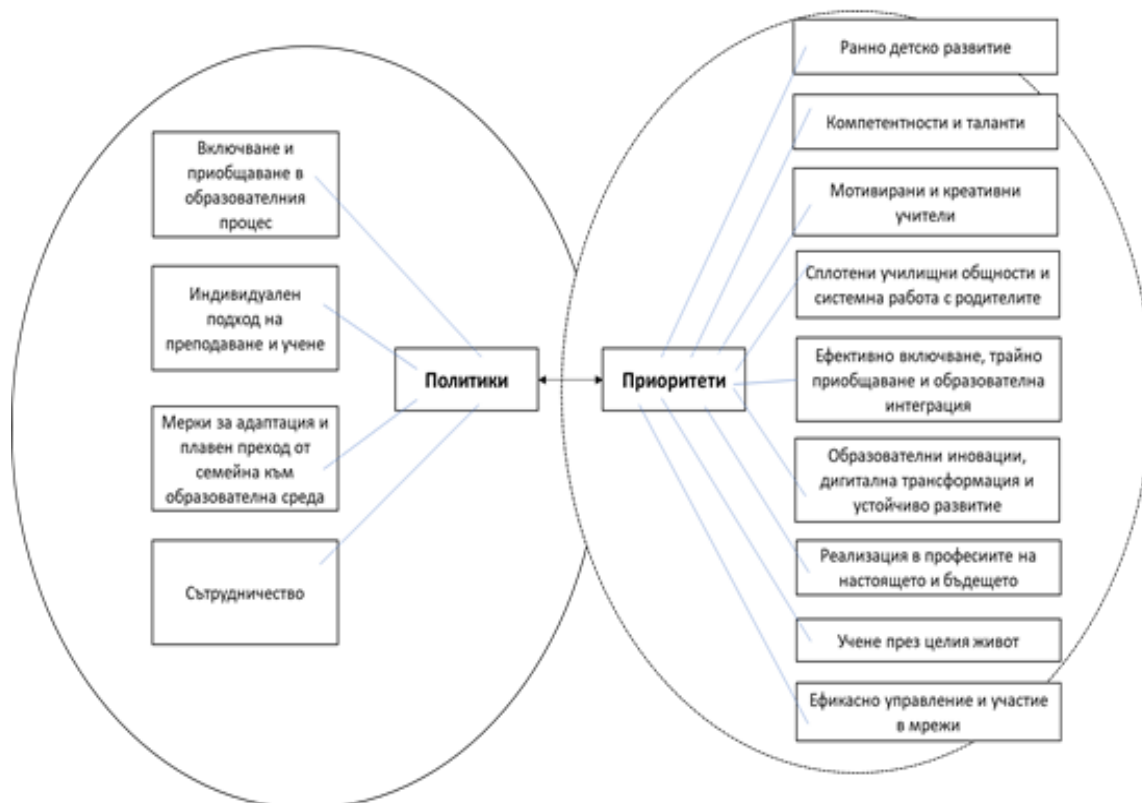
Таблица 2.4. Подприоритети и цели на приоритет „Образование и умения“

Подприоритети	Цел	Области на въздействие
Включване в образование	Целта на подприоритета е осигуряване на правото на качествено образование за всички и превенция на отпадането от образователната система. Устойчиво ще се прилагат политики за улесняване на достъпа на децата, учениците и студентите до образование, за подкрепа и за повишаване на мотивацията им за учене. Инвестициите в материалната база ще са от съществено значение за превръщането на образователните институции в привлекателна среда и за подобряване на образователните резултати и резултатите от обучението.	Обхват в системата на образованието
		Подкрепа за пълноценно участие в образователния процес
		Мотивация за учене
		Модернизация на материалната база
Привлекателност и престиж на учителската професия	Учителите са ключова фигура в образователния процес и инвестирането в тях няма алтернатива. В тази връзка ще се развият политиките, насочени към повишаване на социалния статус на професията и на нейната привлекателност. Ще се усъвършенства обучението в педагогическите специалности и квалификацията на учителите.	Социален статус и престиж на учителската професия
		Академична подготовка на педагогическите специалисти
		Продължаваща квалификация на педагогическите специалисти
Качество на образованието	Основната цел на подприоритета е повишаване на качеството на образователната система. Базисна политика в предучилищното,	Ключови компетентности
		Приложимост на образованието за постигане на професионална реализация

	училищното и висшето образование ще бъде компетентностният подход, свързан със смяна на отправната точка в обучението от преподаване на знания към овладяване на ключовите компетентности. В тази връзка се обуславя и значимостта на мерките за приложимост на образованието в личностен и професионален план.	
Учене през целия живот (УЦЖ)	Основополагаща роля за повишаването на уменията и квалификацията на българските граждани (вкл. и на възрастното население) ще имат политиките за УЦЖ. Значимостта им се обуславя както с оглед на социалното включване, така и във връзка с повишаване качеството на работната сила.	Разширяване на възможностите за учене през целия живот
		Качество и приложимост на провежданите форми на учене през целия живот
Дигитализация и иновации в образованието	Използването на ИКТ за формирането на дигитални компетентности, за мотивация за учене и за по-високи образователни резултати ще бъде ключова политика. Ще се подкрепя развиването на иновациите във всички етапи и степени на образование. В основата на управлението на образователната система на всички нива ще бъде интегрираният подход.	Дигитализация
		Образователни иновации
		Управление на системата

(пред. по „Национална програма за развитие. Детайлизирана стратегия (2020 – 2030)“, с. 4 – 14)

Националните приоритети за осигуряване на качество на образованието се определят от визията за развитие на образованието, обучението и ученето, която е свързана със завършване на училищно образование от всички български младежи като функционално грамотни, иновативни, социално отговорни и активни граждани; мотивирани да надграждат своите компетентности чрез учене през целия живот, т.е. притежаващи умения за живот в 21. век (Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)). Те са представени нагледно на фигура 2.3. във взаимовръзката им с предвижданите политики за качествено образование в следващите 10 години (фигура № 2.3).



Фигура 2.3. Връзка на политики и приоритети за развитие на образованието, обучението и ученето (по Стратегическата рамка 2021 – 2030 г.)

Компетентностите са в основата на нормативно декларирания професионален портрет на учителя в приетата в България с Протокол № 13 на Министерския съвет от 24.02.2021 г. *Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България*. В този документ, валиден до края на 2030 година, е заложено следното очакване: „Педагогическият специалист през 2030 година е компетентен, подкрепящ, диалогичен, отворен за иновации, с мисия и с нагласа за постоянно учене и развиване на личностните си и професионални компетентности, да мотивира и да вдъхновява децата и учениците, да им помага да изграждат умения и компетентности, които да прилагат в различни житейски и професионални ситуации. Той помага на децата и учениците за тяхното когнитивно, творческо, личностно и емоционално развитие, работейки в партньорство с родителите и заинтересованите страни“ (СР 2021: 17). В „Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)“ в резултат на SWOT анализ са изведени 9 приоритетни области за развитие на образованието и обучението до 2030 г., съответно: ранно детско развитие; компетентности и таланти; мотивирани и креативни учители; сплотени училищни общности и системна работа с родителите; ефективно включване, трайно приобщаване и образователна интеграция; образователни иновации, дигитална трансформация и устойчиво развитие; реализация в професиите на настоящето и бъдещето; учене през целия живот; ефикасно управление и участие в мрежи (СР, 2021). При следване на цялостен подход и в съответствие с определените области на политиките приоритетите обхващат всички значими хоризонтални

предизвикателства в системата на образованието и обучението. Всеки от приоритетите в някаква степен е свързан с проблема за квалификацията на работещите в системата на българското образование. В контекста на качеството на образованието най-осезаемо тази връзка се установява при приоритетите „Компетентности и таланти“, „Мотивирани и креативни учители“, „Образователни иновации, дигитална трансформация и устойчиво развитие“, „Учене през целия живот“ и Ефикасно управление и участие в мрежи“. Акцентното извеждане на някои от целите и дейностите в тези приоритети по своеобразен начин предначертavat съдържателните акценти на квалификационната дейност на педагогическите специалисти през настоящото десетилетие. В контекста на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти и дейностите по мултиплицирането на добри практики, които са иновативни и ефективни за подобряване на качеството на образование, от стратегическата рамка могат да се изведат акценти и да се направят препоръки.

Целта за обучение, ориентирано към формиране и развитие на ключовите компетентности и на умения за живот и работа през XXI век, кореспондира с актуализиране на ДОС за предучилищното образование, на учебните планове и програми, въз основа на усвоени, приложени умения за компетентностно ориентирано обучение и мониторинг на ефективността му за придобиването на ключови компетентности и умения за живот у учениците, за работа в XXI век и за изграждане на социални умения и емоционална интелигентност от ранна детска възраст и развитие на таланта и интересите на отделния индивид. За целта могат да се използват и възможностите на вътрешноинституционалната квалификация и да се създадат интердисциплинарни учебни планове и учебни програми, да се развие система от инструменти за измерване на постигането на основни резултати от обучението в хода на вътрешно оценяване, опиращи се на дескриптори. Важен аспект на качеството на образование е придобиването на интегрален микс от компетентности чрез свързване на знанията и уменията от различни области за прилагане на наученото в практически ситуации, поощряване на ученето чрез преживяване и решаване на реални проблеми, а уменията на учителите за постигането им също могат да се придобит в рамките на вътрешната или продължаващата квалификация и чрез обмяна на доказани добри практики. Продължаващата квалификация може да реши и друг проблем на образователната система, а именно да предостави опит за системно взаимодействие с родителите за формиране и развитие у децата/учениците на ключовите компетентности и на умения за живот и работа през XXI век.

В рамките на целта развитие на компетентностите в съответствие с променящата се роля на учителя, с обучения и обмяна на опит се поставя акцент на прилагането на компетентностния подход и на ценностно-ориентиран подход в образователния процес, за развитие на дигиталните компетентности на педагогическите специалисти за прилагане на новите технологии, за облачни ИКТ услуги, за иновативни дигитални методи за преподаване, за интегриране на дигиталната медийна грамотност в обучението, за усъвършенстване на квалификационните програми във висшите училища, насочени към формиране на интердисциплинарни професионални компетентности на учителите, изграждане на партньорства и мрежи за сътрудничество

между висшите училища и образователните институции, а с изработването и прилагането на система за проследимост на придобитите квалификации и на необходимостта от продължаваща квалификация на педагогическите специалисти, ще се създаде система за оценка на въздействието на политиката за последващата квалификация на педагогическите специалисти.

Значима цел е насърчаването и развитието на култура за иновации, за което квалификационните форми дават широко поле за развиване на взаимното учене и провокиране за иновативни решения във всички сфери на училищния живот, създаване на педагогически професионални общности и активизиране на участието и екипната работа на педагогическите специалисти при вземане на решения, предлагане и реализиране на иновации, изграждане на мрежа на иновации чрез създаване на иновативно пространство за учене и обмяна на опит. За успешно разработване и прилагане на иновации в образователния процес са необходими обучения за придобиване на компетентности у учителите за формиране на STEM умения у учениците, прилагане на нови методи на преподаване, с цел мотивирането им за учене и за работа в различни социокултурни среди и области на живота, за придобиване на трайни знания и професионална ориентация в областта на високотехнологичните индустрии. За целта могат да се прилагат гъвкави и хибридни форми на обучение (присъствено и дистанционно) чрез използване на отворени образователни ресурси и прилагане на иновативни методи на преподаване.

Целта за развитие на образованието в дигитална среда и чрез дигитални ресурси също е свързана пряко с продължаващата квалификация на учителите, тъй като тя дава възможност учителите да развият умения за преподаване в онлайн среда и за разработване и използване на дигитално учебно съдържание, за създаване, използване и моделиране на изкуствен интелект, въвеждане на специализирани софтуерни решения за анализ и оценяване на образователните резултати чрез използване на компютърно моделиране, алгоритми и изкуствен интелект. Тези компетентности ще доведат до балансирано използване и съчетаване на дигиталните образователни решения и на традиционното учене съобразно възрастта на децата, развитие на вътрешните и външните училищни мрежи за осигуряване на бърз, защитен и надежден достъп до дигитални ресурси.

Насочеността на продължаващата квалификация на учителите към образование за устойчиво развитие поставя акцент на обучения, независимо дали те са външни или вътрешни, на педагогическото взаимодействие в съответствие с принципите за устойчиво развитие, опознаване и въвеждане на дейности по опознаване на природата в неурбанизирана среда, на европейските образователни инициативи в областта на образованието за устойчиво развитие, както и за компетентност за разширяване на дейностите, свързани с повишаване на двигателната активност и здравословното хранене. Тази цел отново поставя на преден план създаването и използването на отворени образователни ресурси и модели за устойчиво развитие на национално, регионално и институционално ниво и изграждането на партньорство и съвместни политики на всички нива (национално, регионално, локално и институционално) за постигане на целите за устойчивото развитие.

На последно място, но не по значимост, са целите за разширяване на възможностите за учене през целия живот и създаване на условия за това чрез сътрудничество в „мрежи“, популяризиране на ученето чрез провеждане на подходящи обучения и осигуряване на достъп до отворени образователни ресурси за информално учене през целия живот за всички според потребностите им.

Не само учителите имат необходимост от тематично посочените акценти за квалификационна дейност и обмяна на практики в сътрудничество и взаимодействие, но и ръководителите на институциите би следвало да развиват компетентностите си така, че да осъществят преход от стандартизиран подход в управлението на образователните институции към управление, основано на креативност и иновации. Значими и за тях са свързаността в мрежи за сътрудничество с други образователни институции, взаимодействие с неправителствени организации и други представители на гражданското общество по въпросите на предучилищното и училищното образование, създаване и развиване на секторни клъстери и провеждане на съвместни инициативи, партниране и споделяне на ресурси с библиотеки, музеи и други културни институции и научни организации. Особено значение има утвърждаването на лидерството като водещ подход в управлението на институциите от системата на предучилищното и училищното образование и развиването на лидерски умения както сред ръководителите, така и сред цялата училищна общност.

В заключение може да се обобщи, че целевата ориентираност на Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) е пряко свързана с няколко основни приоритета – квалификация, обучение и развитие; мотивация, креативност и иновативност; дигитализация и развитие на образованието в дигитална среда и чрез дигитални ресурси; сътрудничество и обмен на добри практики в мрежи или в други форми за взаимодействие. Всички те предполагат подобряване на компетентности в различни аспекти, но основното е прилаганите знания и умения да подлежат на мониторинг и оценка на ефективността при използването им в обучението, да се споделят, за да се мултиплицират практики и да се реализира интегрирано сътрудничество за осигуряване на високо качество на образованието.

2.3.3. Основни акценти в националните програми и проекти за образование и квалификация

Националните програми за развитието на образованието през последните 5 – 10 години значително засилват ролята си на инструмент, имащ за цел да допренесе както за реализирането на образователните политики, така и за разрешаване на конкретните системни проблеми. За последните две десетилетия с проблеми на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти в България са свързани поредици национални програми и проекти. Всички национални програми през 21. век, разработващи проблеми на квалификацията на педагогическите специалисти, я представят в контекста и алтернативите на търсеното качество на образованието.

Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015) извежда две основни цели,

дефинирани в актовете, приети в рамките на Европейския съюз, както и в документите на ООН в областта на образованието – равен достъп до образование и качествено образование. „Качественото образование предполага непрекъснато надграждане на знания и умения с оглед максимално развитие на потенциала на всяко дете и възможност за пълноценна социална реализация. От една страна, образованието трябва да позволи да се развие заложеното у всяко дете. То трябва да насърчава проявлението и максималното развитие на способностите на детето както в процеса на обучение (натрупване на знания и формиране на умения), така и в процеса на възпитание (развитие на личността). От друга страна, системата на училищното образование трябва да създава условия за добра социална реализация както в професионален, така и в личностен план. Детето трябва да може да реализира в максимална степен своите житейски планове, като зачита правилата и не накърнява правото на другите да реализират своите житейски планове“ (НП, 2006). Постигането на качеството на образованието е изведено в алтернативите на ориентираността на училищното образование към провокиране на мисленето и самостоятелността, към формиране на практически умения и към развитие на личността. В този контекст мерките в процеса на обучение се свързват с промени в учебното съдържание, учебните планове и програми, мерки по отношение на учебниците и учебните помагала, по-масово прилагане на информационните и комуникационните технологии в училище. Постигането на качеството на образованието според програмата трябва да се осъществи в контекста на промени, свързани с изграждане на ефективна система за вътрешно оценяване чрез широко използване на тестове и въвеждане на система за национално стандартизирано външно оценяване; с намаляване на броя на необхванатите и отпадащите ученици в задължителна училищна възраст; с повишаване на авторитета и социалния статус на учителя; с оптимизиране на училищните мрежи; с децентрализация на управлението на системата; въвеждане на система за финансиране, стимулираща развитието; с усъвършенстване на нормативната уредба. В документа е подчертано, че с „оглед повишаване на социалния статус и авторитета на българските учители държавата трябва да положи допълнителни целенасочени усилия. Необходимо е да се отделят достатъчно средства за инвестиции в тяхната квалификация, да се създаде модел за кариерно израстване и да се въведе нова система за заплащане на труда, която да диференцира възнаграждението, да създава стимули за усъвършенстване и мотивация за качествено изпълнение на задълженията. Следва да се установи и трайна тенденция за увеличаване на възнаграждението на учителите, отчитащо голямото обществено значение на техния труд“ (НП, 2006). Експлицирана е изключителната важност на квалификацията на учителите (първоначална и последваща); обобщено е: „Повишаването на квалификацията е от важно значение и във връзка с въвеждането на система за оценяване на качеството на работа на учителите, която, от своя страна, ще стои в основата на новия диференциран модел на заплащане на труда“. Линията на ефективно осъществяване на квалификационни дейности е начертана по посока на разработване на „система за наблюдение, анализ и оценка за развитието и реализацията на учителите, включително чрез доразвиване на националния регистър на учителите с информация за преминалите квалификационни

курсове“. Предвижда се с подобни дейности периодичност на проучвателските и анализаторските дейности по посока установяване на потребностите от квалификация и усъвършенстване на модела за прогнозиране и планиране на квалификационните дейности. Постижимостта на изведените перспективи е видяна в осигурения равен достъп на всички учители до различни видове и форми на квалификация „в това число чрез създаването на информационна система за квалификационните дейности, разработването на модел за оценка на ефективността на квалификационните услуги, предоставяни от различните институции, и модел за контрол на качеството на обучението за повишаване на квалификацията“ (НП, 2006). Програмата, действала до 2015 година, предвижда въвеждането на система за кариерно развитие, свързана с направления в два плана, съответно: хоризонтален (по линията „младиши учител“ – „учител“ – „старши учител“ – главен учител“ – „учител методист“) и вертикален (промяна на изискванията за заемане на административни длъжности в системата на народната просвета). Предвидени са промени по отношение на въвеждането на система за диференцирано заплащане на труда чрез обвързване с резултатите на обучаваните и по отношение на системата за награждаване на учителите.

През последното десетилетие поредица национални програми са насочени към квалификацията на педагогическите специалисти в България: „Иновации в действие. Разработване и въвеждане на иновативни практики на обучение в училище“, „Изграждане на училищна STEM среда“, „Осигуряване на съвременна образователна среда“, „Бизнесът преподава“, „Мотивирани учители“, „Професионално образование и обучение“ (включваща като модул Г „Квалификация на педагогическите специалисти в професионалното образование“), „Дигитална квалификация“ и др.

• НП „Изграждане на училищна STEM среда“ предполага цялостно интегриране на STEM обучението в българските училища както чрез създаване на необходимата учебна среда, технологии, така и чрез развитието на ново учебно STEM съдържание, иновативни практики на преподаване, нови подходи в лидерството и управлението, иновативни форми на взаимодействие между учителите и активно сътрудничество с бизнеса и широката училищна общност (НП-ИУСС, 2020). Това е и единствената национална програма, за която е заложена и оценка на въздействието (инструмент, който ще измери ефектите от програмата и нейната добавена стойност за учениците и училищните общности). Програмата служи като основа на единия от ключовите проекти, които България залага в своя „Национален план за възстановяване и устойчивост“ към „Механизма за възстановяване и устойчивост“ на ЕК. По този план се предвижда до 2026 г. да бъдат създадени над 2240 училищни STEM центъра. Това означава, че всички училища в България ще могат да разполагат със STEM център. Като индикатори за отчитане на резултатността са изведени брой изградени центрове; брой обучени учители.

• Национална програма „Квалификация“ (2010 – 2021) е дългосрочна програма, фокусирана върху ПК на работната сила в образованието, с общо название „Национална програма (НП) „Квалификация“ (НП-К). Тя се реализира под формата на годишни програми за периода 2010 – 2021 г. Наследник е на националната програма „Развитие на педагогическите специалисти“. Насочена към формиране на

професионални компетентности у учителите и другите педагогически специалисти; както и при останалите национални програми, така и при тази има очевидно разминаване между заложените цели и очаквани резултати и това, което ще се оценява като успех за програмата. Очакваните резултати, които програмата трябва да постигне, са: да мотивира, насърчи и подкрепи професионалното усъвършенстване на педагогическите специалисти; да актуализира техните знания, умения и професионални компетентности; да надгради техните управленски компетентности и др. Представява основен програмен инструмент на Министерството на образованието и науката за нуждите от продължаваща квалификация на педагогическите специалисти. Участието в програмата не е задължително за образователните институции в България. Педагогическите специалисти са длъжни да вземат участие в квалификационни дейности, когато са предложени специални теми като например темата за новите учебни планове. Програмата се координира чрез регионалните звена на МОН. Ролята на МОН е центрирана върху планирането и отчитането. Отчетът за изпълнението по програмата не е стандартизиран и не е подкрепен от единна информационна база на ниво на дейности. Обща цел на националната програма „Квалификация“ е „Повишаване качеството и ефективността на обслужването, възпитанието и социализацията на децата и учениците в образователните институции чрез усъвършенстване и обогатяване на ключовите компетентности на педагогическите специалисти, в изпълнение на Закона за предучилищното и училищното образование, Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020 г.) и Националната стратегия за учене през целия живот. Макар и с ограничен мащаб и на ниво програма това е първият документ в сферата на образованието, който пряко адресира развитието на компетентностите на самите педагози и дава инструменти за развитие на тези компетентности учениците в процесите на образование, възпитание и социализация. В контекста на динамичните социално-икономически, политически и културни промени Програмата експлицира важния проблем за налагащата се промяна на ролята и компетентностите на българския учител. Като индикатори за отчитане на резултатността са изведени: брой участници в обучения; брой присъдени квалификационни кредити; брой участници в конференции и форуми и др.; обучение за ИТ умения и кариера. Определените в националната програма „Квалификация“ 2021 година тематичните направления, мерки и дейности целят да подпомогнат постигането на професионална стабилност на педагогическите специалисти за утвърждаване ролята им на значим фактор в обществото. Програмата е фокусирана към инвестиции в развитие и квалификация на педагогическите специалисти на база идентифицирани потребности от обучение и предоставя възможност на учители, директори и други педагогически специалисти да повишат своите компетентности, съобразно професионалния си профил, личния си избор и стратегия за развитие на образователната институция. Дейностите са съобразени с анализирани потребности от обучения, свързани с преподаването на ново учебно съдържание, по профилиращи предмети и др. Отделено е специално място на лидерство в образованието, на повишаване на квалификацията на учителите за извънкласни дейности, на продължавата квалификация на психолози, педагогически съветници и други педагогически специалисти. Програмата предвижда и обучения на

педагогическите специалисти по международни споразумения, страна по които е Министерството на образованието и науката“.

- НП „Мотивирани учители“ (2019 – 2022). Основната задача на програмата е да привлече повече учители да преподават в населени места, в които има недостиг на учители или в предметни области, в които липсват специалисти, като: математика, чужд език, природни науки и др. НП от 2019 г. има за обща цел: „Осигуряване на подкрепа на училищата чрез създаване на комплекс от мерки за осигуряване на квалифицирани и мотивирани педагогически специалисти за справяне в реалната училищна среда“. Специфичните цели са сведени до: „Идентифициране и кадрово обезпечаване на училищата, в които има недостиг на учители за осигуряване на процеса на обучение. Повишаване броя на мотивираните педагогически специалисти, прилагане на професионалния опит на опитните специалисти с готовност да преподават в училища с идентифицирани проблемни области. Приоритетно кадрово осигуряване на училищата, които имат дефицит от учители по математика, физика и астрономия, информатика и информационни технологии, чужди езици и религия. Обединяване на потенциала и усилията на институциите, средните и висшите училища и други обучителни организации за осигуряване на мотивирани учители. Мултиплициране на мотивацията и работещите практики за постигане на резултати в училища с идентифицирани проблемни области“ (НП-МУ). Очаква се резултатност по повишаване качеството на образование в училищата и повишаване на образователните постижения и реализацията на учениците чрез постигнато кадрово обезпечаване на системата на училищното образование с мотивирани учители с доказан професионален опит за работа в училища с идентифицирани проблемни области. НП от 2020 – 2022 г., в контекста на общата цел – мотивирани и качествени специалисти от разнообразни професионални области (със или без придобита професионална квалификация „учител“ по учебен предмет, със или без педагогически опит като преподаватели), да бъдат внимателно подбрани, подготвени и насочени да окажат подкрепа в обезпечаването на кадровия ресурс, необходим за конкурентно и успешно българско образование Програмата си поставя и специфични цели като: „Повишаване броя на мотивираните педагогически специалисти, притежаващи знания, умения и нагласи, които ги правят подходящи за ефективно преподаване в училища, разположени в уязвими общности с нисък социално-икономически статус. Кадрово обезпечаване на училищната образователна система чрез привличане и трайно задържане към професията на високомотивирани специалисти от различни професионални области, както и привличане на заети в други сектори специалисти с вече придобита професионална квалификация „учител“. Мултиплициране на мотивацията и работещите практики за постигане на резултати с учениците сред педагогическите специалисти в училища в уязвими общности. Обновяване на работата на педагогическите колективи с методи и нагласи, които отговарят на нуждите на учениците през 21-ви век, съгласувани с препоръката на Съвета на Европа относно ключовите компетентности за учене през целия живот от 2018 г. Повишаване мотивацията на педагогическите кадри за дългосрочен ангажимент в сферата на образованието“. Очакваната резултатност отново е свързана с повишаване качеството на образованието в училища, които работят в

уязвими общности, с ученици с ниски резултати и с нисък социално-икономически статус. Привличане на нови учители, които частично да компенсират недостига на педагогически кадри по определени предмети и в приоритетни населени места. Привличане към системата на успешни специалисти с висок потенциал с доказани качества и висока мотивация, обучени да работят в училищата с най-силно изразени предизвикателства и дефицити на учениците.

- НП „Дигитална квалификация 2022 – 2024“ е приета с решение № 184 на Министерски съвет от 05.03.2021 г. Общата цел на програмата „е чрез допълнително обучение да се преквалифицират преподаватели по други дисциплини и да се обучат представители от практиката, за да могат да преподават дисциплини, свързани с ИКТ и дигитализацията в различните степени на образователната система. В рамките на програмата ще се обучат и учители по различни предмети в системата на средното образование, за да се повишат дигиталните им умения и компетентности и да им се осигурят възможности да се преквалифицират като учители по информатика и информационни технологии. Повишаването на качеството на висшето образование с оглед на дигиталната трансформация е в съответствие със Закона за висшето образование, Стратегията за развитие на висшето образование в Република България за периода 2021 – 2030 година, политиките за развитие на държавните висши училища, Заключенията на Съвета на ЕС относно цифровото образование в европейските общества на знанието и Римското комюнике на министрите от държавите членки на Болонския процес“. Част от специфичните цели насочват към повишаване на дигиталните умения и компетентности и преквалифициране на учителите в системата на средното образование, преподаващи по други учебни предмети, за да могат да преподават и информатика и информационни технологии, в резултат на което се очаква кадрова обезпеченост с учители в средните училища, преподаващи по учебни предмети, свързани с ИКТ и компютърни науки в системата на училищното образование; привлечени представители от бизнеса като учители (в т.ч. по практическо обучение) в системата на училищното образование; изградена платформа за сътрудничество и създаване на мрежа (от преподаватели, представители на бизнеса и учители) за споделяне на опит, управление на целия процес и поддържане регистър на квалифицираните в областта преподаватели.

За професионално развитие и квалифициране на педагогическите специалисти допринасят и националните проекти, например Проект за професионално развитие на педагогическите специалисти (2018 – 2021); оперативните програми. Ценното при оперативна програма „Образование“ (2021 – 2027), че освен индикатори: брой педагогически специалисти, включени в обучения за прилагане на съвременни методи за оценяване; брой педагогически специалисти, включени в обучение за работа в мултикултурна среда; за първи път включва и индикатор: Брой педагогически специалисти, които прилагат в преподаването придобитите умения 1 година след приключване на обучението. Програмите и проектите в страната са фокусирани предимно върху обучения, но инвестират и в международна мобилност, образователни форуми и изследвания, посветени най-вече на квалификацията.

Логично е да се търси еквивалентност между количеството национални програми и проекти и действителните резултати по отношение на въздействието на квалификацията на учителите върху качеството на българското образование. През 2019 г. се изпълняват 9 национални програми; през 2021 г. те са вече 24, и то със значително нараснал бюджет. Националните програми за развитие на образованието се одобряват от Министерския съвет и се изпълняват и мониторират от Министерството на образованието и науката. Финансирани от националния бюджет, тези програми имат за цел да допринесат за реализирането на политиките и в образованието. Важен е въпросът кои от програмите и доколко служат и като инструмент за разрешаване на системни проблеми, свързани с квалификацията на педагогическите специалисти.

И за дейностите по квалифициране на учителите, и за цялостната образователна система е важно да се оценява ефектът от националните програми и тази оценка да е публично достояние. В мониторинговия доклад от 2021 г. в този контекст са посочени дефицити относно преобладаващото извеждане на количествени показатели при очаквани качествени промени в образованието. В този доклад са направени две важни обобщения: „Разбира се, оценката на умения, мотивация и качество изисква много по-голям административен, финансов и човешки ресурс, отколкото отчитането на „бройки“. Когато се инвестират публични средства обаче, е важно да знаем дали те водят до постигане на желаните цели. Така, в случай че разработената програма не постига очакваните резултати, може да се потърси начин тя да бъде подобрена, за да започне да ги изпълнява. От 2017 г. досега по национална програма „Квалификация“ не са въвеждани промени в методологията и начина, по който се гарантира оценката и постигането на целите ѝ“ (МД, 2021: 44 – 45). В доклада е отчетено, че е налице увеличаване на количеството на националните програми за образование за пет години след 2016 г., което води до значими положителни промени. Констатирано е още, че не съществува ясното в националното пространство какви качествени резултати постигат националните програми. Причината за това са потърсени в липсата на механизми за оценка на ефективността на националните програми и добавената стойност от тях; в небвързаността на планирането на програми с достатъчно пълни и ясни анализи. Като негативна тенденция е отчетена „досегашната практика да се създават национални програми без предварителна оценка на техния потенциал да постигнат резултат, без да се оценява дали те постигат целите си и какви са техните реални резултати, както и да не се правят усилия за тяхното подобрене води към затворен кръг, в който „правим“ и инвестираме много, без да знаем какви точно резултати постигаме, как и дали можем да ги подобрим“ (МД, 2021, 47 – 48). Подчертано е, че доклад на Световната банка „Ролята на фискалните трансфери за подобряване на образователните резултати“, в който е поместен анализ за България, посочва, че „Настоящата система набляга на „контрол и съответствие“, а не на „диагностика и подкрепа“. Основната презумция е, че контролът на ресурсите и процесите от правителството и общините ще доведе до необходимите резултати и ще осигури равен достъп до качествено образование“. В мониторинговия доклад от 2021 г. е направен изводът: Липсата на напредък по отношение на ключовите показатели, които проследихме в глава 1 от доклада, също показва, че наред с множеството предприети мерки, така и създадените национални

програми не са довели до отчетливо подобрене на качеството на образование, поне изразено чрез индикаторите за въздействие, заложи в Националната стратегия за учене през целия живот (2014 – 2020)“ (МД, 2021: 48). „Националните програми се явяват като по-гъвкав инструмент в ръцете на МОН за адресирането на текущи нужди на образователната система. Но липсва прозрачност и достатъчна обосновааност при разработването на националните програми за развитие на образованието, вкл. и за квалификацията на педагогическите кадри; недостатъчно прецизни в контекста на осигуряване на качеството на образованието са показателите за измерване на резултатите от осъществяването на тези програми. За момента не може да се изведе единен отговор на въпроса „Как се решава каква национална програма да се създаде и как да се реализира?“. Превръщат ли се целите в резултати? При националните програми ясно се откроява една видима тенденция – залагат се цели и очаквани резултати за постигане на качествена промяна (разрешаване на важни проблеми, формиране на компетентности, повишаване на мотивацията на учениците и учителите, повишаване на качеството на обучение и т.н.). В същото време обаче показателите за успех на програмата са изцяло количествени – брой обучени, брой инициативи, брой участници и пр.“ (МД, 2021, 42 – 43).

В различни документи са извеждани проблемите на продължаващата квалификация като един от основните фокуси на политиката за учителите; коментирани са дефицити по тези проблеми на национално равнище. В разработената от екип от Световната банка „Методология за мониторинг на продължаващата квалификация и уменията на работната сила“ като част от проекта „Пътна карта за развитие и реформиране на политиката за работната сила в учителската професия“ се отчита недостатъчна съпоставимост на планирането с резултатите от ученето. Идентифицира се повсеместна тенденция за оправдаване на целите на вътрешноинституционалната квалификация чрез цитиране на регулаторната рамка или инструкции, дадени от РУО, вместо доказателства, получени от оценка на нуждите на учителите. Отчита се липса на усилия за използване на системен мониторинг на въздействието на разпределените инвестиции върху развитието на училището, практиките за преподаване и резултатите от ученето. В тази връзка се заявява необходимост от ясна връзка между планирането и резултатите на квалификацията, от една страна, и резултатите от ученето и атестацията на учителите, от друга страна, както и подходящи стимули за образователните институции да разработват своите уникални вътрешни стратегии и планове за ПК, отразяващи спецификата и потребностите на педагогическите специалисти (Методология МПК, 2021: 21). В „Методология за мониторинг на продължаващата квалификация и уменията на работната сила“ е отбелязано още: „До известна степен НП „Квалификация“ и проектът „Квалификация за професионално развитие на педагогически специалисти“ (2018 – 2021 г.) по ОПНОИР осигуряват минимално ниво на детайлност на включеното съдържание на ПК, което може да обясни насочването към конкретни групи учители, но подходите на двете инициативи имат значителни ограничения и не предоставят доказателства на своя принос за целите на цялостното планиране и създаване на програми за ПК. Останалите потоци от инвестиции в ПК предоставят обобщена информация, която не дава достатъчно информация за оценка на

нуждите на политиката в образователната система. В допълнение съществуващата политика за ПК на училищно ниво е фокусирана върху училищните нужди, но не е разработена като инструмент за целите на регионалните и националните политики“ (Методология МПК, 2021: 21). При анализа на основните характеристики и нужди на системата за продължаваща квалификация в Методологията е подчертано, че независимо от инвестираните значителни усилия и ресурси в продължаващата квалификация мерките остават фрагментарни; политиките на национално равнище „не са ясно свързани с измерима промяна в резултатите от преподаването и обучението и не отговарят на ефективно на контекста и на нуждите на ниво класна стая“. Недобра координираност е отчетена и по отношение на инвестициите за продължаващата квалификация, тъй като ефективността им е проследявана предимно с ориентирани към процеса показатели за въздействие, но не и към доказателства за резултатите, които проследяват, анализират, докладват. „България трябва да въведе подход на формиране на политиката за ПК, фокусиран върху резултатите от ученето, разработен като последователна програма от взаимосвързани мерки, насочени към целите на ученето и който служи като алтернатива на настоящия, доста ограничен и фрагментиран, набор от мерки и инициативи“ (Методология МПК, 2021: 17).

В отговор на предизвикателствата Методологията отразява конкретни нужди и предизвикателства, свързани с работната сила в образованието, и представлява набор от инструменти за подкрепа на МОН да отговори на съществуващата фрагментация на политиките за продължаваща квалификация и да изгради стратегия за подобряване и консолидиране на дейностите, които се отнасят до продължаващата квалификация на учителите и планирането, изпълнението, оценката и резултатите от прилаганите политики, насочени към учителите. По посока укрепване на тези политики са очертани няколко стъпки: „1. Преосмисляне на оценяването на търсенето и предлагането на образователни специалисти, насочено към стабилност и отговор на потребностите в рамките на програмен процес, за да се осигури правилно планиране на всички нива, включително до училищното равнище; 2. Насърчаване на провеждането на оценки на резултатите, за да се гарантира, че политиките и дейностите са ефективни в управлението на баланса между търсенето и предлагането на работната сила; 3. Преразглеждане на настоящия подход за продължаваща квалификация, за да се елиминира фрагментацията и да се осигури добавената стойност по отношение на обучението на ученици и учители. Макар МОН да е предприело значителни промени в управлението и стандартизацията на процесите, включително осигуряване на професионално-квалификационни степени (ПКС) и квалификационни кредити (КК), мониторингът на продължаващата професионална квалификация не е добре съгласуван, за да гарантират резултати“. Броят на допустимите висши учебни заведения и доставчици на обучение е разширен, но установените правила не са насочени към ключови предизвикателства по отношение на съдържанието и методите на преподаване, използвани за въздействие върху педагогическите практики. Препоръчително е да се обърне внимание на нуждата от планиране на промяната, за да се осигури надеждна рамка, която се основава на: „● Диагностика на актуалните нужди на педагогическите специалисти на групово и индивидуално ниво. Това ще включва

оценка на компетентностите на учителите и обвързването им с ученето на учениците; оценка на резултатите след завършване на обучението и последващи действия с учители, за да се гарантира постигането на целите на обучението; заключения за ефективността на учебната програма и педагогическите практики; ● Включване на информация за професионално развитие в учителски профил (данни на ниво учител), данните от които се проследява с цел мониторинг на подобрения, компетентности, опит и ефективност. ● Интегриране на всички приложими дейности (ПОУ, ПК, наставничество, инспектиране и др.), за да се допълват взаимно и да гарантират връзката с резултатите на практика. 4. Укрепване на способността на училищния директор да приложи в действие осигуряването и оценяването на качеството в училищата, за да укрепи профилите на учителите/персонала и да гарантира постигането на желаните резултати от ученето“ (Методология МПК, 2021: 8). В Методологията е подчертана важността на действията на училищните директори по отношение на идентифициране на учителите, които се представят под минималните стандарти; подобряване на ефективността на професионалното развитие на учителите чрез съобразяване на обучението с областите с ниски резултати, установени от оценка; осигуряване признание за добрите учители и комбиниране на учители с добри и с ниски резултати по посока възлагане на отговорности за обучение или наставничество на добре представящите се учители (Методология МПК, 2021: 7 – 8). Предвижда се реструктуриране по посока преодоляване на липсата на контрол и баланс при планирането и управлението на работната сила. Тази стъпка, в контекста на управлението на баланса между търсенето и предлагането на работната сила, предполага елиминиране на фрагментацията и осигуряване на добавена стойност по отношение на обучението на ученици и учители; диагностика на актуалните нужди на педагогическите специалисти на групово и индивидуално ниво. Обобщена е явната необходимост от укрепване на подхода за гарантиране на качеството с механизми, които да осигурят подходящи резултати от процесите на планиране и управление на работната сила: „Прилагане на структурирана оценка за всички дейности по ПОУ и всички дейности за ПК, използващи вътрешни методи (например самооценка) и външни оценки. Въвеждане на модел на отчетност, който балансира между съобразността и стимулите за подобрене, за да продължи да отговаря на стандартите за качество, да подкрепя подобренията и да насърчава иновациите“. Изводът е, че мониторингът на планирането и управлението на работната сила в училищата е част от процеса на осигуряване на качеството. Училищата са задължени да оценяват резултатите и уменията на работната сила; да разработват планове за подобрения; да изготвят прогнози с очаквани действия за преодоляване/запълване на пропуските.

2.4. Планиране и организиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти в България

В Приложението към Препоръка на Европейския парламент и на Съвета за създаване на Европейска квалификационна рамка за обучение през целия живот от 23 април 2008 г. са представени дефиниции на понятията национална квалификационна система и национална квалификационна рамка. Посочено е: „национална

квалификационна система“ означава всички аспекти на дейността на държава членка, свързани с признаването на обучението и други механизми, които свързват образованието и обучението с пазара на труда и гражданското общество. Това включва разработването и прилагането на институционални разпоредби и процеси, свързани с осигуряване на качеството, оценяване и присъждане на квалификации. Националната квалификационна система може да се състои от няколко подсистеми и да включва национална квалификационна рамка“; „национална квалификационна рамка“ означава инструмент за класификация на квалификациите съгласно набор от критерии за достигнати конкретни нива в процеса на обучение, чиято цел е да се обединят и съгласуват националните квалификационни подсистеми и да се подобрят прозрачността, достъпът до подреждането и качеството на квалификациите по отношение на пазара на труда и гражданското общество“ (Препоръка ЕП и Съвета, 2008: 11).

Очевидно е, че изпълнението на препоръката на Европейския парламент и Съвета на Европа налага необходимостта от осъществяване на връзка между квалификациите в националната система и дескрипторите на степените за квалифицираност според Европейската квалификационна рамка. В този процес е особено важно осигуряването на възможности за развитие и прилагане на интегриран механизъм за трансфер и натрупване на кредити. Връзка е целесъобразно да се осъществява и между отделните равнища на организиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти, съответно – национално, регионално, институционално. Затова обясними са усилията на Министерството на образованието и науката в България, насочващо действията си към изграждане на единна система за квалификация (съпътстваща израстването в кариерата), както и за продължаваща квалификация.

Системата на допълнителното професионално образование на педагогическите специалисти в България е съвкупност между относително самостоятелни и взаимосвързани, интегрирани помежду си учреждения и служби, които обезпечават повишаването на квалификацията, професионалното майсторство на учителите. Своего значимо място в тази система има методическата работа, утвърдена като отговорност на експертите от регионалните управления на образованието с промяната на регионалните инспекторати на образованието в регионални управления на образованието, както и организацията на вътрешноучилищната квалификационна дейност. В своята цялост продължаващата квалификация на учителите в страната е насочена към установяване на недостатъци, пропуски, констатирани по време на контрол; по-нататъшно повишаване на компетентностите в контекста на обвързаността предходна – следходна атестация. Образователната и квалификационната структура на педагогическите специалисти в средното образование са солидна основа за развитие на професионалисти, предоставящи качествени образователни услуги в съответствие с националните и европейските стандарти. Учителите ясно осъзнават необходимостта от квалификация. На сегашния етап целта е да се създаде гъвкава и ефективна система за квалификация и кариерно развитие на педагогическите кадри, която да благоприятства: постигане на знания, умения и компетентности, съобразно с референтните нива на Европейската квалификационна рамка, съответстващи на изискванията на европейския

пазар на труда и потребностите на обществото; мотивация и подобряване на качеството на образователно-възпитателния процес; поставяне на индивидуалните потребности и резултати на учениците в центъра на образователно-възпитателния процес; развитие на организационния капацитет на училището. Освен МОН, отговорност за провеждане на квалификационни форми имат регионалните управления на образованието, организационните структури на институционално равнище, образователните мениджъри. Процесът на продължаваща квалификация е детерминиран от национални политики, стратегии и програми (фигура 2.4.)



Фигура 2.4. Система на продължаващата квалификация на педагогическите

специалисти

Като специфична система на взаимосвързани и взаимовлиящи си компоненти продължаващата квалификация на педагогическите специалисти трябва да разреши основни проблеми на образованието:

✓ Недостатъчно последователни политики по отчитане на индивидуалните специфики, потребности при насочване на квалификация (на равнище отделен специалист, равнище институция);

✓ Потребност от постоянно обновяване на знанията на педагогическите специалисти; поддържане на готовността им те да изпълняват усложняващите се професионални функции;

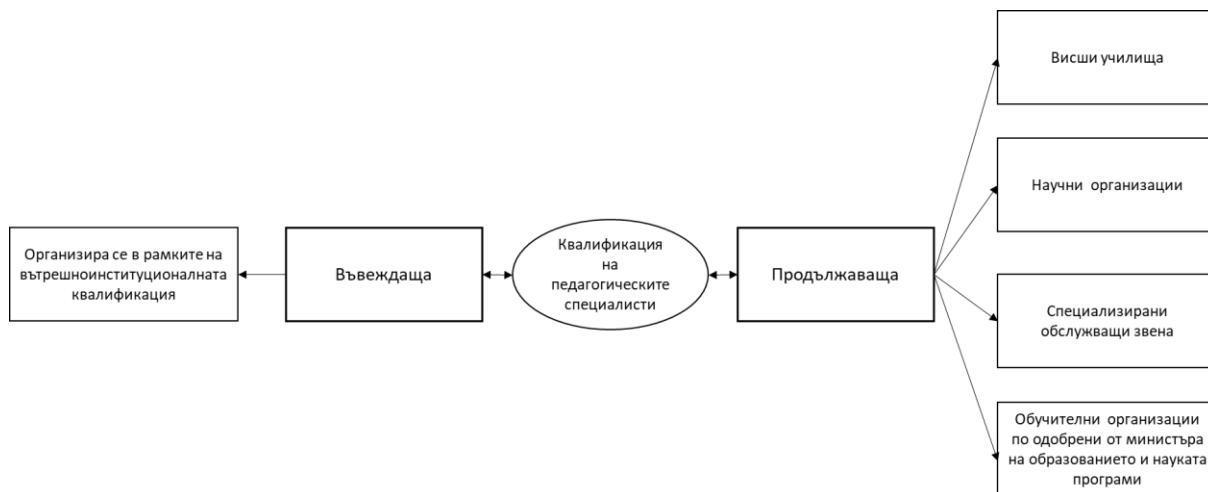
✓ Неоднозначен отговор на въпроса какво и как да се учи на квалификационните форми;

✓ Липса на нормативни изисквания относно измерване на качеството на програмите, включени в Информационен регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти;

✓ Неизведеност на ясни индикатори за качество при измерване на резултатите от квалификационната дейност на различни равнища (персонално професионално равнище; институционално равнище; регионално равнище; национално равнище).

Планирането на квалификационната дейност се осъществява на всички йерархични нива на управление на системата на предучилищното и училищното образование – на национално ниво с цел определяне на приоритетни области за продължаващата квалификация; на регионално равнище според националните и регионалните политики и изследвани потребности на учителите в съответната административна област, за която отговаря Регионалното управление на образованието; на ниво община, обикновено свързано с общинската образователна политика и съобразно потребностите от квалификация на педагогическите специалисти в съответната община; на институционално ниво в детските градини, училищата или центровете за подкрепа. Възможна е и продължаваща квалификация извън пределите на Република България, но тя не се организира централизирано и всеки педагогически специалист или колектив може да се включва в такива обучения, например чрез участие в проекти и програми (програма Еразъм+).

Особеност в правомощията за провеждане на видовете квалификационни форми е, че въвеждащата квалификация се организира в съответната институция като вътрешноинституционална, а продължаващата квалификация – от външни организации, висши училища и регистрирани обучителни организации.



Фигура 2.5. Правомощия по организиране на квалификацията на педагогическите специалисти

Право да осъществяват продължаваща квалификация по учебни програми за съответния учебен предмет или програмни системи, по професионалния профил на педагогическия специалист, за развитие на умения за преподаване по ключовите компетентности, за познаване и прилагане на иновативни подходи в образователния процес, за кариерно ориентиране и консултиране на учениците, за организационни и консултативни умения, за управление на институцията и работа със заинтересовани страни и за участие в проучвания, изследователска и творческа дейност имат висши училища, научни организации, специализирани обслужващи звена или обучителни организации, които имат одобрени от министъра на образованието и науката или от оправомощено от него длъжностно лице програми (чл. 45, ал. 3 от Наредба 15 от 22 юли 2019 г.). Когато става въпрос за квалификация, която предоставя право за получаване на по-висока професионално-квалификационна степен или за придобиване на нова или допълнителна професионална квалификация или специализация, право да обучават имат само висшите училища. На практика квалификационните дейности е целесъобразно да се реализират според всички възможни форми, регламентирани с държавния образователен стандарт (фигура 2.6).



Фигура 2.6. Организационните форми за повишаване на квалификацията

Висшите училища, създадени при условията и по реда на Закона за висшето образование, получили програмна акредитация по професионално направление от област на висше образование „Педагогически науки“ или по професионално направление, съответстващо на учебен предмет или модул от училищната подготовка, съгласно Класификатора на областите на висше образование и професионалните направления и при спазване на държавните изисквания единствено имат правото да провеждат обучение за придобиване на професионална квалификация „учител“ (чл. 2 от Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“). Този аспект на квалификацията е особено актуален в последните години. С въвеждането на т.нар. дуална форма на обучение, специфични учебни предмети в рамките на професионалната и профилираната подготовка на учениците, особено в иновативните училища, които изискват специализирани знания от учителя в специфична област на знанието, с особена значимост е придобиването на учителска правоспособност от определен кръг хора, в чиято експертиза са знанията и уменията по тези предмети. В правомощията и прерогативите на висшите училища са преквалификационните програми. Преквалификацията като форма на квалификация създава възможност за допълнително обучение в рамките на същото или друго професионално направление за желаещи педагогически специалисти, при въвеждане на нови учебни предмети (какввто бе и е случаят с учебните предмети компютърно моделиране и компютърно моделиране и информационни технологии), по предмети по които анализите показват, че липсват специалисти (чужди езици, информатика и информационни технологии) и т.н.

Министерството на образованието и науката чрез дирекция „Политики за стратегическо развитие, квалификация и кариерно развитие“ и специализирания отдел към нея „Квалификация и кариерно развитие“ отговаря за дейностите по разработване и изпълнение на държавната политика за квалификацията и кариерното развитие на педагогическите специалисти; организира и отговаря за разработването и актуализирането на нормативната уредба, свързана с квалификацията, кариерното развитие, атестирането и диференцираното заплащане на педагогическите специалисти; разработва и отговаря за внедряването и прилагането на държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите и другите педагогически специалисти; организира и ръководи дейностите по разработване на държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“; разработва стратегически и програмни документи за квалификация и кариерно развитие на педагогическите специалисти съобразно професионалните нужди по места, контролира и координира изпълнението им от страна на административните структури към министерството с функции в същата област; координира взаимоотношенията с държавни институции, с училищата и с неправителствени организации, работещи в областта на квалификацията на учителите и кариерното развитие, както и със социалните партньори; организира дейностите по установяване съответствие на квалификацията на лицата с изискванията за заемане на учителски длъжности в Република България; отговаря за дейностите, свързани с оценяването и одобряването на програмите за обучение за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, както и с оценяването и одобряването на промени на съдържанието на одобрените програми и промени на обучителите; организира и отговаря за поддържането на информационния регистър на одобрените програми за обучение за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти и за вписването на обстоятелства в него (<https://www.mon.bg/bg/307>). В този смисъл те са отговорни за правилното планиране на приоритети и стратегии за квалификация на национално ниво, за качеството на програмите за обучение от обучителните организации, за които има данни, че не всички отговарят на тематиката или не предоставят в достатъчна степен знания и умения или те не са практически насочени. В тази връзка Световната банка при анализа на квалификационната дейност в България и кариерното развитие на педагогическите специалисти, освен че предлага мерки за задържането на новозавършилите и новопостъпилите учители (за които са извели данни, че едва 10% остават в детските градини и училищата) в системата на средното образование чрез наставничество, мотивация и подкрепа в рамките на две години, но и дава идея за създаване на механизъм за измерване на компетентностите на педагогическите специалисти чрез измерване на уменията за преподаване, на дигиталните умения, на мотивацията, авторитета и т.н. Тези изследвани умения те предлагат да бъдат обобщени в база от данни за капацитета на системата, за да е възможно по-нататъшно информирано планиране на теми за квалификация, както и насочване на правилните специалисти към правилните обучения.

Към създадените структури, отговорни за качеството на квалификационната дейност на национално равнище, може да бъде добавен създаденият Информационен

регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. Очевидна е тенденцията на нарастване на броя на предлаганите програми: за 2019 г. одобрени 3505 програми за повишаване на квалификацията на учителите, предлагани от 189 организации; за 2022 г. одобрени малко над 4000 програми, предлагани от 216 организации; за 2023 г. одобрени 4949 програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, предлагани от 182 организации. Прегледът на основната тематика посочва ангажираност на обучителните организации с ключови за компетентностно ориентираното образование и неговото качество теми (приложение № 2).

Друга организация, имаща отношение към квалификационната дейност на национално равнище, е Националният център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, който е специализирана институция в системата на предучилищното и училищно образование, предлагаща и изпълняваща политиките на Министерството на образованието и науката във връзка с квалификацията на педагогическите специалисти, залегнали в Националната програма за развитие „България 2030“, Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030), Закона за предучилищното и училищното образование. В съответствие с правомощията си центърът провежда обучения на педагогически специалисти в изпълнение на годишен план, провежда мониторинг на ефективността на квалификационната дейност чрез изследвания, организира различни форуми за представяне на творческа дейност, резултати от изследвания, представя добри, иновативни практики и постижения и т.н.

Важен е въпросът за измерване на ефективността от квалификационната дейност; за ракурсите, в които е целесъобразно да се мери тази ефективност. Планирането и реализирането на процесите на осъществяване на подобни дейности е целесъобразно да бъдат осмислени в контекста на обобщения за национални тенденции на образователната дейност (както представените наблюдения от мониторинговите доклади (представени в параграф 2.3.1. на глава втора).

Вътрешната и външната квалификация са две свързани помежду си форми за квалификационната дейност. Независимо че въвеждащата квалификация според държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти е в приоритетите на вътрешноинституционалната квалификация и това би следвало да отличава двете форми, то такава се предлага и от външни организации и не би могло да се направи категорично разграничаване. Връзката между двата вида квалификационни форми на институционално ниво би следвало да се търси в удовлетворяване на потребностите на учителите и планиране освен според специфичните им нужди, но и съгласно стратегически заложените приоритети и цели. Например, придобити нови компетентности в рамките на външната квалификация, могат да се комуникират в организацията по време на вътрешноинституционалната квалификация. Или обратно – установени дефицити на компетентности във вътрешните обучения и обсъждания, могат да се планират като теми за обучения, провеждани от външни организации. Между двата вида квалификации не трябва да има рязко разминаване, а те би следвало

взаимно да се допълват и да разширяват и надграждат компетентности или да служат за мултиплицирането им. В противен случай няма да има съгласуваност на квалификационната дейност с дългосрочните и краткосрочните планове за развитие на институцията. Споделянето на ресурси е част от вътрешноквалификационната дейност, но ако обучението има конферентен характер, то и в рамките на външната е възможно да се обменят идеи. Създадени са редица възможности за споделено учене, било то „очи в очи“ или с използването на дигиталните технологии. Националната програма „Иновации в действие“ предоставя възможност за обмяна на иновативни практики между две иновативни училища или между иновативно и неинновативно училище чрез взаимни посещения. Програмите на Еразъм+ също създават условия за обучение и взаимно подпомагане в развиването на компетентности. Функционират редица сайтове в България или извън страната, които предоставят мрежи за учене. Teacher.bg е мрежа на учителите новатори, в която се споделят актуални новини и практики, резултати от проведени проучвания, провеждат се онлайн курсове, представя се информация за предстоящи проекти и т.н. Сдружение за споделено учене ЕЛА е насочено към обмяна на знания и умения за изграждане на социалните и емоционалните умения у учениците, екологичното мислене и личностното им израстване като съвременни граждани. ENGAGE.EU е университетска мрежа за споделено учене, касаеща научни изследвания и иновации и за обсъждане на актуални обществени проблеми. EPALe е електронна платформа за учене на възрастни в Европа, която поставя на фокус различни актуални проблеми и въпроси за обсъждане. Подобна е ролята на eTwinning, а специфичните ѝ цели са подпомагане на учителите в развитието на ИКТ и езикови умения. Платформа може да се създаде и между желаещи да се обучават взаимно организации, които са се свързали и са намерили обща тема, касаеща специфични за тях потребности и въпроси в дадена област на повишаването на качеството на образование.

Вътрешната квалификация, освен че предоставя възможност за менторство, е също много добър начин да се обменят практики и опит между педагогическите специалисти, и то конкретно насочени към потребностите им и спецификата на училището или детската градина. В повечето случаи тя се организира в рамките на професионалните общности в училищата – методически обединения, професионални учещи общности, екипи за ключови компетентности или други подобни. Вътрешната мотивация е свързана със стремеж към успех. Мотивираните за постижения хора искат и очакват да успеят, те умножават и комбинират усилията си, докато наистина успеят. На тази основа се развиват истинската мотивация за действие, стремежът да се постигне целта с цената на положени усилия и преодоляване на препятствия и рискове. Тя е свързана както с чувство на удовлетворение от постигнатите резултати, така и с желание и стремеж за по-нататъшно усъвършенстване, развитие и саморазвитие (Цонева, 2020). Мотивацията е сред значимите фактори за качеството на вътрешната квалификация, изследвана в редица публикации (Василева, 2016; Георгиева, 2022; Gyogeva, 2019; Гюрова, Гьорева, 2019; Дунаевская, 2009; Князькова, 2015; Лазарова, 2018; Старибратов, 2017 и др. В тях се идентифицират проблеми, свързани с прилагането на иновативни практики в образователния процес, развитие на ключови компетентности на учителите, активността им за включване в научни форуми и

желанието за научно-изследователска дейност, квалификационните дейности за осигуряване на по-добра подкрепа на личностното развитие на децата, наставничеството като аспект на мотивацията на учителите и др.

ТРЕТА ГЛАВА

ПРОУЧВАНЕ НА ГЛЕДНИТЕ ТОЧКИ НА УЧАСТНИЦИ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС И ЗАИНТЕРЕСОВАНИ СТРАНИ ОТНОСНО ПРОБЛЕМИТЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

Учителите и обучителите от всички нива и във всички видове образование и обучение са основен двигател на образованието и обучението. Те имат решаваща роля в подготовката на хора от всички среди и възрасти да живеят, учат и работят в днешния свят, както и да създават и навигират бъдещите промени“

(СЕТТФа СЕУ, май 2020 г.)

Изследванията в тази глава на дисертационния труд са концентрирани върху проучване на гледната точка за квалификация, качество на образованието и роля на методическата помощ сред четири категории респонденти, съответно: студенти, подготвяни за бъдещи учители; настоящи учители от системата на училищното образование в България; работещи директори в образователни институции; експерти от отдел „Организационно-методическа дейност и контрол“ /ОМДК/ към регионалните управления на образованието в страната.

3.1. Анализ на резултатите от анкетно проучване сред студенти, подготвяни за учители, по проблемите на квалификацията на педагогическите специалисти

Връзката между квалификацията на учителите и осигуряването на качество на образованието е проследена в проведено през 2021 – 2022 година проучване сред 268 студенти от Педагогически факултет на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, град Шумен (приложение № 3). Основната цел на изследването е да се анализира самооценката на студентите, обучаващи се за бъдещи учители, относно професионалната им подготовка във висшето училище и отношението им към продължаващата квалификация в контекста на постигане на високо качество на образованието. Значимостта на проучването е в очертаване на проблеми и перспективи между потребностите на обществото и пазара на труда в съвременната динамична среда и компетентностите, които предоставят университетските програми и програмите за продължаващо обучение като ключов аспект на политиките за качество.

Част от изследваните лица (6,7% от тях) са заети в системата на предучилищното и училищното образование, като имат от една до пет години трудов стаж, а останалите все още не са упражнявали професията „учител“. Студентите са на различна възраст, като повече от половината от тях са до 25 години, т.е. се обучават след завършено средно образование, от 35 до 44 години са 21,6% от тях, на възраст между 25 и 34 години са 19,4% от респондентите, а студентите във възрастовия диапазон 45 г. – 54 г. са малък дял – 6%. Преподавателската практика на 41,8% от анкетираните е свързана с началното училище, на 10% от тях – с предучилищното образование, като работят или са работили като детски учители или помощник-възпитатели, а останалите нямат педагогическа практика. Тези данни обясняват факта, че 39,55% от тях се подготвят за

начални учители, 35,82% – за детски и начални учители, 22,4% – за детски учители и 2,24% за учители по конкретен учебен предмет. По-голямата част от изследваните лица са жени (97%) и само 3% са мъже. Демографските данни са събрани, за да се проследи по-детайлно отношението към продължаващата квалификация на учителите от студенти, които упражняват професията, и такива, които все още не са реализирали трудова кариера.

В изследването са определени следните критерии:

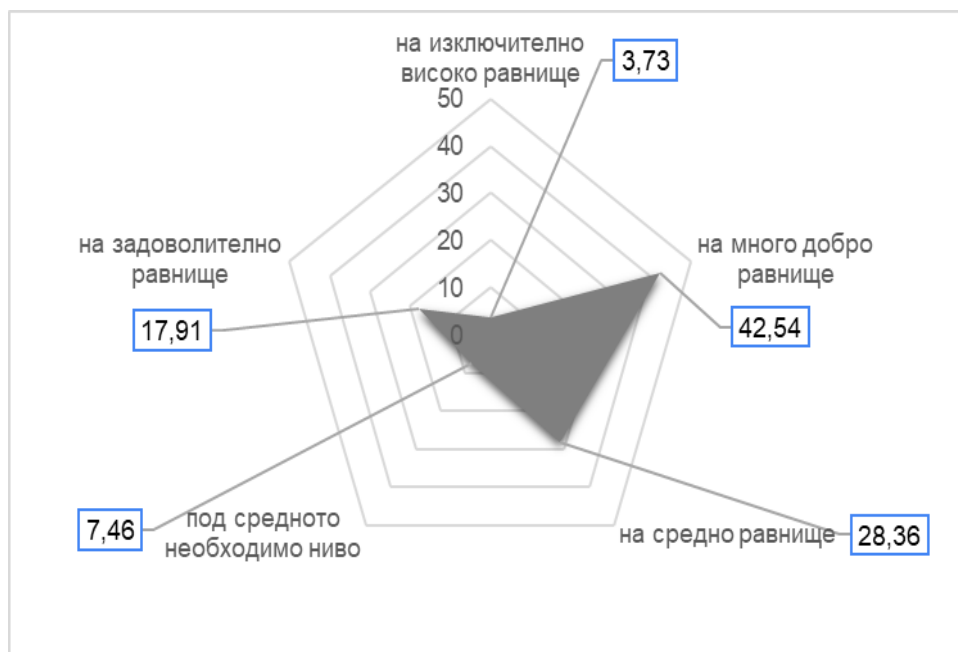
- ✓ Критерий 1: Отношение и ангажираност към качеството на образование;
- ✓ Критерий 2: Равнище на компетентности, придобито при университетското обучение ;
- ✓ Критерий 3: Мотивация за професионално развитие и последваща квалификация;
- ✓ Критерий 4: Фактори за успешна квалификационна дейност.

Във връзка с проследяване на отношението на студентите към качеството на образование, част от което представляват професионалната компетентност на педагогическите специалисти и непрекъснатото усъвършенстване на знания и умения, на студентите са представени твърдения, отнасящи се до аспекти на качеството, които те трябва да ранжират по значимост по петстепенна скала. Резултатите се отнасят към първия критерий на изследването и са представени в таблица 3.1. Изследваните студенти дават отговори предимно в положителната част на скалата. Анализът на резултатите показва, че те са разпределени между степените „максимално значително“ и „значително“ – от 65% до 78%, с преобладаващ дял на втората степен. Изключение правят уменията на учителите да създават интерактивна образователна среда, да осигуряват достъп до образование и подкрепяща среда за всички ученици и да градят добри взаимоотношения в училищната общност, определени от респондентите като особено значими за постигане на качество на училищното образование на съвременния етап (съответно 47,02%, 45,52% и 46,27% от студентите дават отговори „максимално значително“ за посочените твърдения). Въпреки че респондентите приемат всички посочени аспекти на качеството като важни за осигуряването му, видно е, че предпочитанията им са насочени към образователната среда, която трябва да е подкрепяща и толерантна и да е свързана с използване на интерактивни методи на преподаване, с поддържане на интереса и мотивацията на учениците. Действително, ако не е създадена училищна общност, в която педагогическите специалисти работят в екип за развитието на компетентностите на учениците и на собствените си знания и умения в подходяща образователна среда, няма да са осигурени в максимална степен условия за развитието на качеството на образованието. Подкрепящата среда е фактор за мотивационната сфера и на учителите, и на учениците. Може да се каже, че между 8% и 16% от анкетираните нямат мнение, тъй като не могат да вземат решение за значимостта на твърденията, а отговорите в отрицателната част на скалата са от 13% до 25%. Би следвало да се обърне внимание на този дял от студентите и да се направят допълнителни проучвания, тъй като те все още нямат добре формирано отношение към качеството на образование и е възможно да не познават в детайли определени негови аспекти.

Таблица 3.1. Отношение и ангажираност към качеството на образование

Аспекти на качеството	Максимално значително (%)	Значително (%)	Колкото значително, толкова и незначително (%)	Незначително (%)	Изключително незначително (%)
Качество на придобитите от учениците знания, умения, отношения компетентности	34,32	40,3	11,94	7,46	5,97
Придобиване на нормативно детерминирани ключови компетентности	22,38	44,78	13,43	13,43	5,97
Получаване на повече отлични и много добри оценки на НВО и/или ДЗИ	26,87	38,81	15,67	9,7	8,96
Постигане на резултати, съответстващи на ДОС за общообразователната подготовка	23,13	46,27	11,94	11,94	6,72
Прилагане на добри практики, осигуряване на ресурси	34,33	41,04	8,96	8,96	6,72
Умения на учителите да създават интерактивна образователна среда	47,02	30,6	8,96	6,72	6,72
Реализиране на личностно ориентиран образователен процес	38,81	35,07	8,96	11,94	5,22
Качествено съчетаване на традиционно работещи практики и иновативни технологични решения	35,82	37,31	8,21	10,45	8,21
Качество на реализираната от учителите обучителна, възпитателна и социализираща дейност	39,55	35,07	8,21	8,96	8,21
Дейности на директора/зам.-директора във връзка с необходимостта от кариерно развитие на учителите от колектива	22,39	42,54	9,7	17,91	7,46
Мотивираност на учителите перманентно да повишават професионалната си квалификация	33,58	38,06	8,21	13,43	6,72
Осигуряване на достъп до образование и подкрепяща среда за всички ученици	45,52	29,1	6,72	10,45	8,21
Добри взаимоотношения в училищната общност	46,27	25,37	10,45	11,19	6,72
Синхронизиране на действията с другите членове на колектива за постигане на общата цел	35,82	37,13	10,45	10,45	5,97
Толерантна комуникация с контролни органи	30,6	35,82	9,7	17,16	6,72

Почти половината от студентите (42,54% от тях) оценяват равнището на придобитите компетентности за упражняване на учителската професия (академична, методическа и свързана с нормативните документи в системата на предучилищното и училищното образование) на много добро ниво, 28,36% – на средно. Само 3,73% определят изключително ниво на подготовка, а дяловото разпределение в отрицателната част на скалата бележи стойности от 7,46% за отговори „под средното необходимо ниво“ и 17,91% за „задоволително равнище“ (диаграма 3.1.).



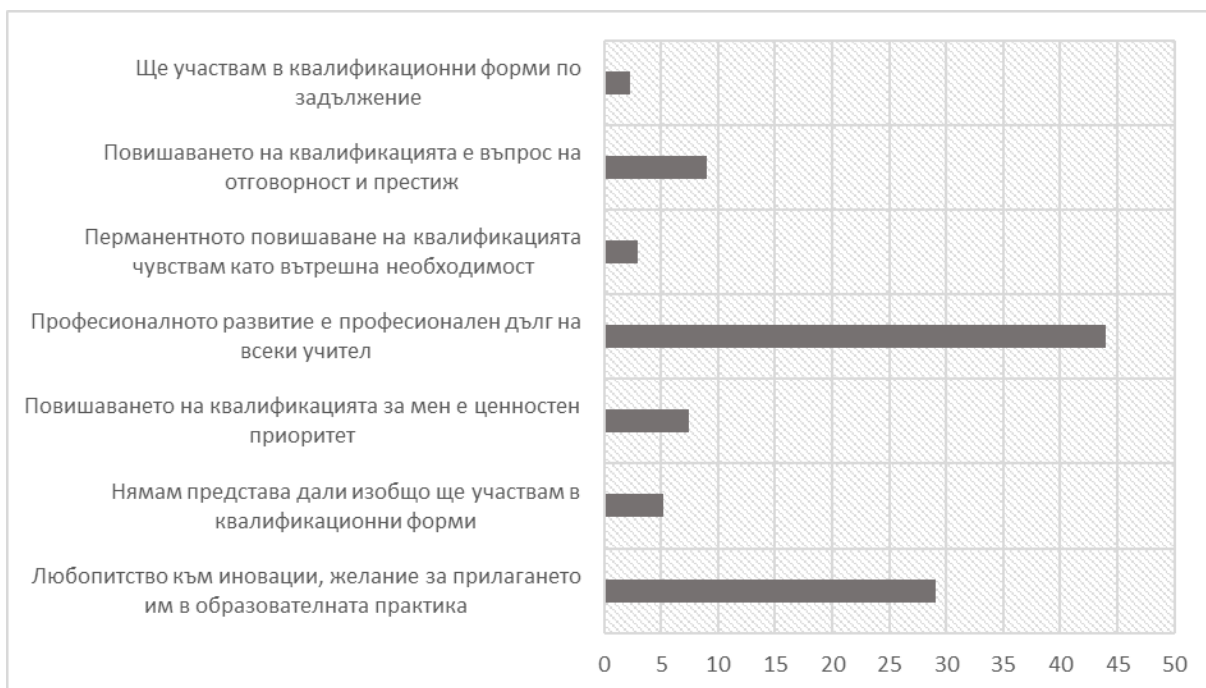
Диаграма 3.1. Резултати от самооценката на студентите относно професионалната педагогическа компетентност като резултат от университетското им обучение

Получените резултати показват осигуряване на добро качество на първоначалната подготовка, като се наблюдават отклонения. Обезпокоителни са мненията на студентите, които заявяват средна и задоволителна степен на професионална педагогическа компетентност. Това не означава непременно недостатъчно добро ниво на преподаване и качество на учебните програми, а може да се дължи на мотивацията на студентите за учене. Доказателство в полза на второто предположение са отговорите на респондентите относно взаимовръзката между университетската (академичната) подготовка и подобряването на качеството на предучилищното и училищното образование. Болшинството анкетирани лица (66,42% от тях) посочват, че това зависи от мотивацията на студентите, бъдещи учители. Категоричен отговор „да“ дават 33,58%, като не се наблюдават отрицателни отговори. По същия начин, на въпроса „Считате ли, че студентът трябва да продължи да развива педагогическата си квалификация и след завършване на университета?“, 70,9% отговарят утвърдително, не се наблюдават негативни отговори, а 29,1% посочват като условие вътрешните мотиви на учителя за усъвършенстване. Резултатите от двата въпроса са подобни, но с различно съотношение между отговорите. Според дадената информация от студентите, те осъзнават ползата от ученето през целия живот, но също така отчитат и мотивационната сфера на обучаващите се и съответно мотивацията им като фактор за учене и саморазвитие.

Самооценката на респондентите относно познаване на нормативните документи, свързани с квалификацията на педагогическите кадри, показва, че 57,46% от тях за запознати, 27,61% не, а 14,93% – отчасти. Възможно е студентите, които все още не познават в пълнота нормативната уредба, да не са сформирали мнение за значението на продължаващите обучения, което да пречи на категоричното им положително мнение при осъществяване на връзка с качеството на образование.

По повод мотивите на студентите за включване в квалификационни форми в бъдещата им педагогическа практика най-голям дял (44,03%) заемат отговорите „професионалното развитие е професионален дълг на всеки учител“. Това показва, от една страна, познаване на изискванията за продължаваща квалификация, но от друга, говори за външна мотивация, продиктувана от задължение, а не от вътрешна необходимост. Резултатите са обясними, като се има предвид, че това са студенти до 25-годишна възраст, които нямат трудова заетост, удовлетворени са от университетската подготовка и явно все още не са оценили ползата от непрекъснато надграждане на знания. Същият тип студенти (неработещи, обучаващи се за начални учители и доволни от подготовката в университета) свързват мотивацията си за продължаваща квалификация с любопитството към иновации, които да прилагат в образователната си практика (посочена от 29,1% от тях). Малък дял анкетираните (8,96%) определят мотивацията си като отговорност и престиж, т.е. отново насочват вниманието към задължението за обучение, но го считат и като привилегия. Вътрешни мотиви и необходимост от продължаващо усъвършенстване на знания и умения заявяват 2,99% от студентите. Това са работещи в образователната система студенти, които явно са оценили ползата от обучението. Повишаването на квалификацията е ценностен приоритет за 7,46% от студентите, който мотив също може да се приеме като потребност и показва положителната оценка на значимостта на продължаващата квалификация, дадена от респондентите. Едва 2,24% от анкетираните заявяват, че ще участват в квалификационни форми по задължение, а 5,22% от тях нямат представа дали изобщо ще участват в квалификационни форми. Последната група са студенти до 25 годишна възраст, които оценяват университетската си подготовка във висока степен, удовлетворени са от качеството на образование в университета и не работят като учители към момента на проучването. Вероятно те не са наясно с изискванията за участие в продължаваща квалификация и получаване на кредити, самооценката на академичната и методическата им подготовка е висока и не считат, че ще е необходимо да усъвършенстват знанията си (диаграма 3.2.).

Мотивационната сфера на бъдещите учители е изследвана и чрез отношението им към ролята на директора като лидер в организацията, чиято функция е да подкрепя и мотивира човешките ресурси в училището за непрекъснато развитие на знания и умения, за да се осигури високо качество на образованието. От изброените няколко варианта за тип директор, който би ги провокирал да усъвършенстват компетентностите си, студентите отдават приоритет на управленец, който е за пример с успешното прилагане на наученото от придобитата професионално-квалификационна степен (27,61% от тях), и на директор, работещ за повишаване на собственото си ПКС/персоналната си педагогическа квалификация и имидж (посочено от 20,9% от респондентите).



Диаграма 3.2. Мотиви за включване в квалификационни форми, според мнението на студентите

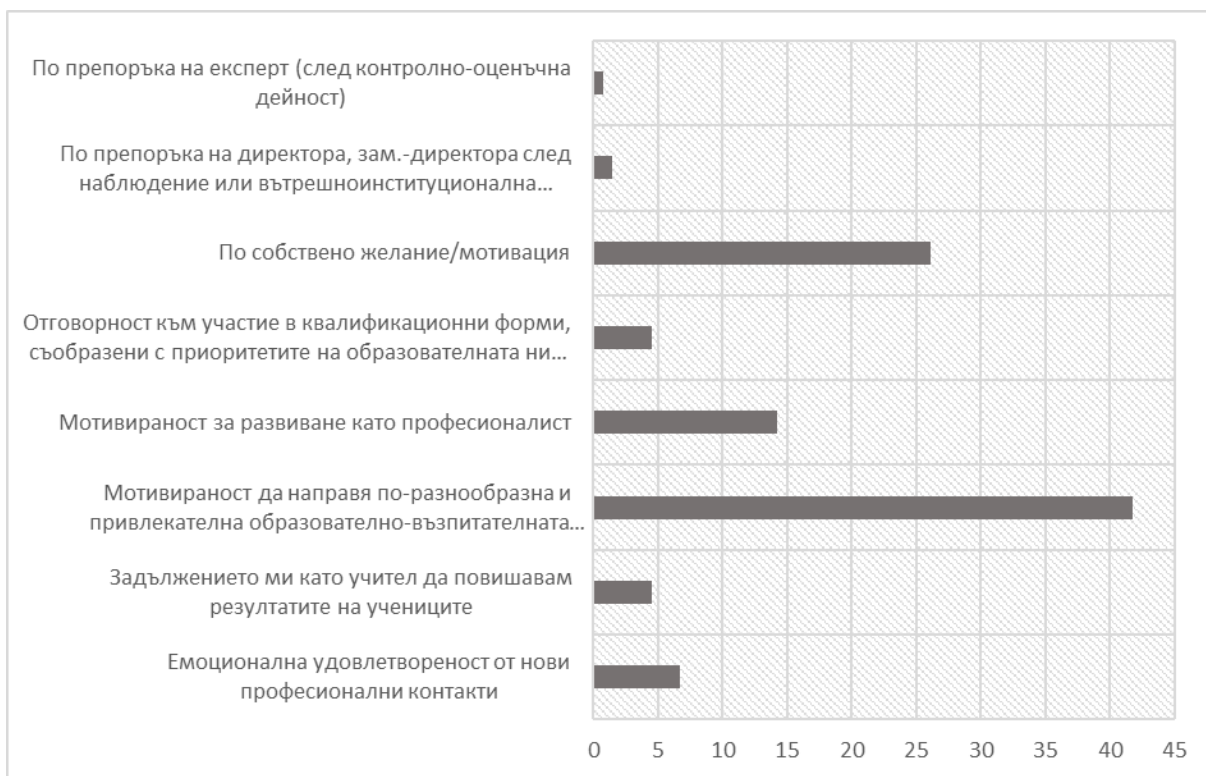
Според 19,4% от анкетираните повишаването на педагогическата им квалификация няма да е функция на мениджърските качества на директора на организацията. По-малък дял заемат отговорите, свързани със способностите на директора като мениджър, перманентното му собствено участие в квалификационни курсове, притежаващ професионално-квалификационни степени (между 5% и 15%). Тези данни сочат отново зависимостта на развитието на бъдещите учители от мотивираността им за това. Те считат директора като част от педагогическите специалисти, който също би следвало да се грижи за собствените си компетентности, с което да дава пример, но не осъзнават напълно ролята на директора да ръководи и мотивира персонала (диаграма 3.3).

Предпочитан модел за включване в обучения на бъдещите учители е мотивираност да направят по-разнообразна и привлекателна образователно-възпитателната дейност за учениците, с които ще работят – определен от 42,45% от студентите. Прави впечатление, че собствената мотивация е модел за 26,12% от анкетираните лица. Създаването на среда за образователно-възпитателна дейност и подходящи методи на обучение, заедно със собствената мотивация на учителя са моделите, които са в основата на усъвършенстването на компетентностите. В подкрепа на този извод са и отговорите, свързани с дадени препоръки от директора/заместник-директора след вътрешноинституционална контролна дейност или от експерт след контролно-оценъчна дейност, които заемат нисък дял, съответно 1,49% и 0,75%.



Диаграма 3.3. Отговори на въпроса „Какъв директор може да Ви мотивира в бъдещата Ви преподавателска практика да повишавате педагогическата си квалификация?“

Следователно, студентите считат, че ако директорите нямат потребност от обучения, външни препоръки или задължаване, не биха били добър модел, стимулиращ ги към подобряване на компетентностите им. От друга страна, студентите свързват добрата си университетска (академична) подготовка с подобряването на качеството на предучилищното и училищното образование и приемат, че повишаването на квалификацията на учителите е гаранция за подобряване на качеството на образование (посочено от над 75% от респондентите). Останалите 25% от респондентите отново насочват вниманието към мотивацията на студентите, бъдещи учители и са на мнение, че желанието за участие в обучения зависи от собственото им желание за развитие и усъвършенстване. Не се наблюдават отрицателни отговори (диаграма 3.4).



Диаграма 3.4. Предпочитан модел за включване в обучения, според мнението на студентите

За проследяване на връзката между качеството на образованието и подобряването на компетентностите на учителите, на изследваните студенти е дадено право да дадат собствени препоръки как би се повишило качеството. Основно ядро в отговорите на бъдещите учители са ангажираността, сътрудничеството, социалният диалог и екипността между всички участници в процеса на обучение, както и практическата насоченост на обученията, за да се осигурят качествени знания и иновативност в преподаването. Това означава, че изследваните лица имат отношение към продължаващата квалификация и отчитат важни аспекти на дейността на институцията за осигуряване на високо качество на образованието. Отделно от това, е зададен допълнителен въпрос „Приемате ли повишаването на квалификацията на учителите като гаранция за подобряване на качеството на образование?“. Повече от половината от респондентите отговарят утвърдително (52,24% от тях), 40,3% считат, че това е вярно отчасти и зависи от личността на учителя и мотивацията му за постижения и усъвършенстване. С други думи, приемат връзката по-добра квалификация на педагогическите специалисти – по-високо качество на образованието, но отчитат и качеството на проведените обучения и желанието на учителите да участват в тях, а оттам и крайния резултат от квалификацията.

Срещат се и препоръки за подобряване на качеството на образование в съвременните организации, насочени към мандатността на директорите и повишаването на уважението към личността на учителя; насочеността към едно издателство на учебници; по-малък брой ученици в паралелка, които според

респондентите също оказват влияние върху качеството. Изтъква се и доверието в училищната общност като фактор, който допринася за толерантната среда.

Анализът на представените данни дава основания да се направят определени изводи:

✓ Половината от студентите, участвали в проучването, определят академичната си подготовка като добра, а повече от 60% от тях считат, че придобитите в университета компетентности за упражняване на професията са гарант за подобряване на качеството на предучилищното и училищното образование, при условие че учителят е мотивиран ефективно да прилага знания и умения.

✓ Познават аспекти на качеството на образование, като отдават приоритет на създадените сътруднически и етични отношения в училищния колектив и на образователна среда, която трябва да е интерактивна, подкрепяща и толерантна.

✓ Професионалното развитие и участието в квалификационни форми се приема от анкетираните повече като нормативно задължение, отколкото като вътрешна необходимост.

✓ Студентите свързват обученията за продължаващо и кариерно развитие на способности повече с качеството на образователно-възпитателната дейност в училище и собствената мотивация на всеки учител, отколкото с препоръки или насоки, дадени от по-висши органи (заместник-директор, директор, експерт и др.), които са преценили необходимост от усъвършенстване на знания и умения за конкретен педагогически специалист.

✓ Добрият управленец, който е за пример с подобряване на собствените си компетентности чрез участие в различни форми на квалификация, е предпочитан мотиватор за бъдещите учители за включване в обучения и кариерно развитие.

В контекста на целта на изследването и въз основа на изводите могат да се направят препоръки за усъвършенстване на учебните програми за обучение на студентите от специалностите, които предоставят професионална квалификация „учител“ въз основа на педагого-психологическата и методическата подготовка на студентите.

➤ Необходимо е в учебните програми внимателно да се планират теми за практическо прилагане на компетентностния подход в обучението, като се създадат възможности за непрекъснатото му рефлектиране в екипи от студенти и студенти и преподаватели, включително и чрез създаване на междууниверситетски центрове и мрежи за взаимно учене и споделяне на практики и опит. По този начин ще се насърчава по-доброто разбиране на подхода за ефективно осъществяване на реформи и иновации, свързани с повишаването на качеството на образование.

➤ Включването на теми, развиващи уменията за екипна работа, ще създадат предпоставки за по-ефективно прилагане на училищната автономия в сътрудническа среда, в която колективно се решават локални проблеми, но едновременно с това се мисли глобално и се създават условия за гъвкавост и адаптивност към удовлетворяване на потребностите на учениците и родителите. Прилагането на иновации и творчество чрез използване на даденото право на автономия за развиване на училищни политики и практики ще доведе до екипни усилия за търсене на подходящи и алтернативни

способи за постигане на по-висока ефективност на учебния процес и на качеството на образованието.

➤ Доверието на директора към учителя, както и обратно, на учителите към ръководителя на институцията, са от съществено значение в общата грижа за удовлетворяване на потребностите на учениците и родителите. В този смисъл застъпването на теми, касаещи управлението на училището и прилагането на ситуационния подход, би било полезно за разбиране на процесите на децентрализация на институционално ниво и за участие на педагогическите специалисти в управлението на училището като партньори.

3.2. Анализ на резултатите от проучване на мотивационните нагласи на учители за квалификационна дейност в контекста на управление на качеството на образованието

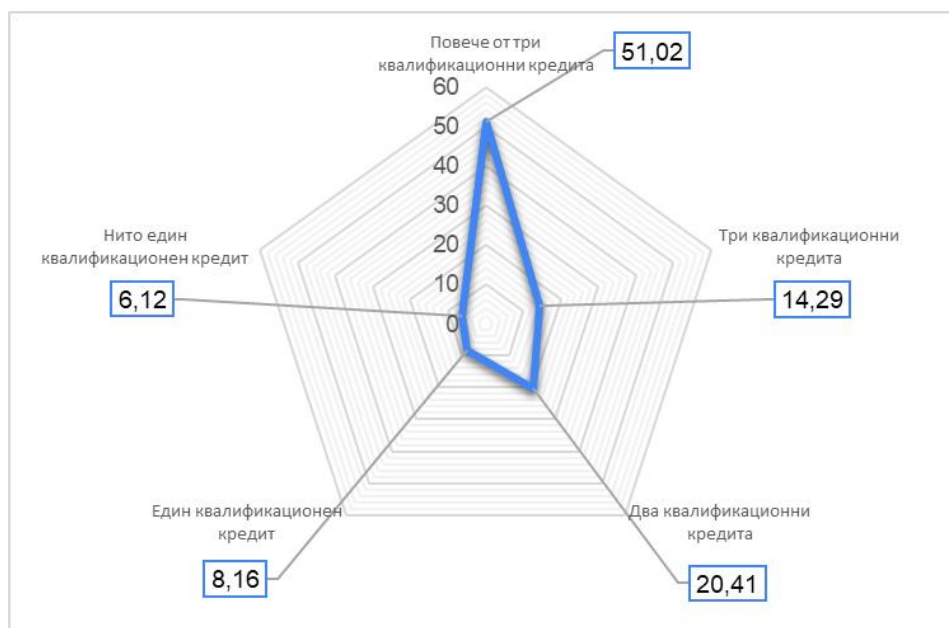
Изследването, реализирано сред 98 учители от общините Шумен, Разград и Долни чифлик, проследява участието на учителите в продължаваща и вътрешноинституционална квалификация и има за цел да установи мотивите на педагогическите специалисти за усъвършенстване на уменията; подкрепата, която получават от ръководствата на училищата в професионалното си развитие и ефективността на проведените обучения. В изследването се използва анкетирането като метод в педагогическия експеримент. Въпросниците са анонимни, за да се осигури по-добра обективност на отговорите. Разпространени са сред изследваните лица чрез използване на възможностите на Google Docs. Част от разработените въпроси са със структурални отговори, от които респондентите избират този, който в най-висока степен отговаря на мнението им. Част от въпросите включват оценъчна скала (4-степенна рейтинг-скала); друга част предлагат набор от възможни твърдения за избор. Отношението към качеството на образование във връзка с професионалното развитие на учителите е проследено с въпроси, отговорите на които са скалирани по степен на значимост (от 1 до 5) (приложение № 5). Значимостта на проучването се определя от необходимостта да се изследва мотивационната сфера на педагогическите специалисти относно нагласата им към учене през целия живот и непрекъснатото усъвършенстване на компетентности (в унисон с променящата се социална и технологична среда). Проучването позволява съпоставка на мотивите на учителите за участия в продължаваща квалификация да се съпоставят с мотивите на студентите, бъдещи преподаватели (чиито гледни точки са представени в параграф 3.1).

Разпределението на анкетираните по пол е в съотношение 82% жени и 18% мъже; повечето от тях (76%) притежават образователно-квалификационна степен „магистър“, 20% са бакалаври и двама са с образователно-квалификационна степен „професионален бакалавър“. В град (областен, общински или друг) работят 88% от респондентите, като преподават в различни по вид училища (12% – в начални училища, 27% – в основни училища, 33% – в средни училища и 29% – в професионални гимназии). Анкетираните са от различни възрастови групи и продължителност на педагогическия стаж. Въпросите в анкетата са със структурални отговори, от които респондентите избират този, който в най-висока степен отговаря на мнението им.

Приети са следните основни критерии на изследването, според които са направени изводи:

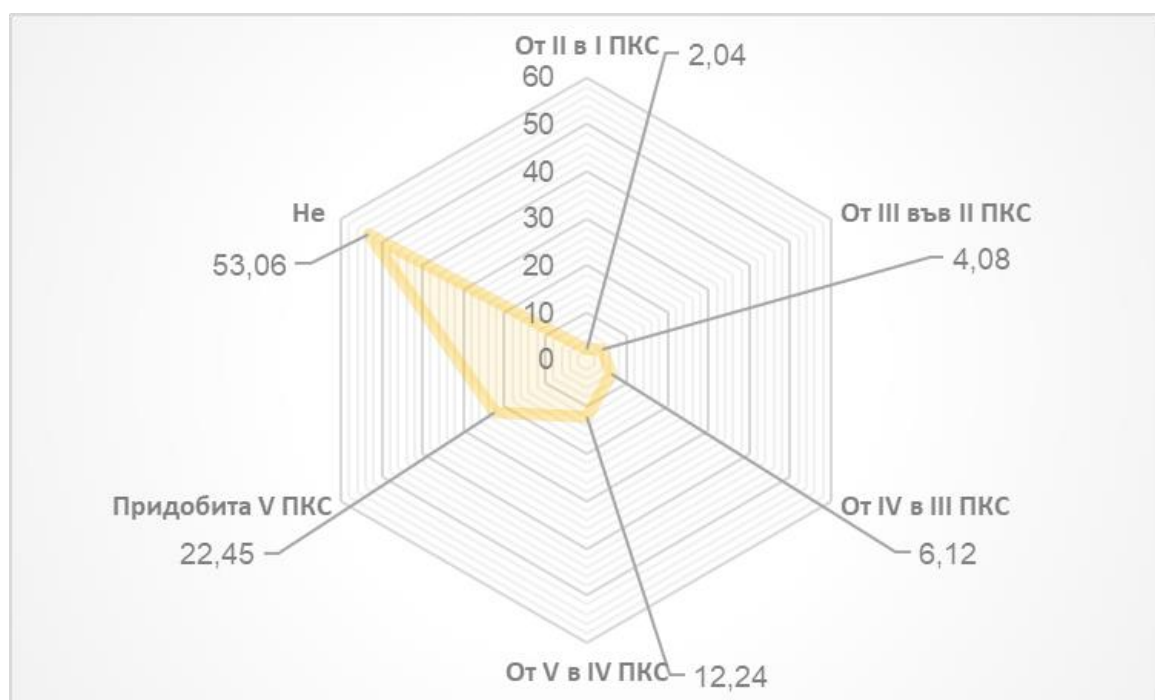
- ✓ Критерий 1: Активно и мотивирано участие в квалификационни форми.
- ✓ Критерий 2: Създадени условия и подкрепа от директора за повишаване на квалификацията на учителите.
- ✓ Критерий 3: Насоченост и ефективност на вътрешноинституционалната квалификация.
- ✓ Критерий 4: Ефективност на продължаващата квалификация.

За да се изследва активността на учителите за участие във форми на продължаваща квалификация на национално и регионално равнище, са зададени въпроси относно броя на обученията, в които са взели участие; получените квалификационни кредити и придобитите професионално-квалификационни степени през последните две години. Половината от изследваните лица имат присъдени повече от три квалификационни кредита. Според изискванията на държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на педагогическите специалисти те трябва да придобият не по-малко от три квалификационни кредита от участие в обучения, проведени от специализирани обслужващи звена, висши училища, научни или обучителни организации за всеки период на атестиране (чл. 43 и чл. 49, ал. 3 от Наредба 15/22.07.2019 г.). Тъй като периодът на атестиране е на всеки четири години и то след проведено инспектиране, а изследването проследява активността в последните две години, то може да се направи извод за висока активност на учителите и на институциите за организиране на обучения, които да осигурят достатъчно умения на педагогическите специалисти за осигуряване на качество на преподаването и ученето и развиването на социални и личностни умения на учениците. Три квалификационни кредита са придобити от 14,29% от анкетираните, два – 20,41% от тях, един – 8,16% и нито един – 6,12% (диаграма 3.5).



Диаграма 3.5. Придобити квалификационни кредити от анкетираните в последните две години

Проследяването на демографските данни на учителите, които не са били на обучение и не са получили кредити, показва, че това са 6 педагогически специалисти, които не са новопостъпили в системата, на възраст от 45 до 54 години и с педагогически стаж от 11 до над 30 години. Те не притежават и професионално-квалификационни степени и посочват, че не са мотивирани за усъвършенстване и развитие. Изследваните лица като цяло предпочитат външните квалификационни форми пред възможностите за професионално развитие чрез придобиване на професионално-квалификационни степени, видно от тяхното повишаване или придобиване в последните две години, което е валидно за половината от анкетираните. Пета професионално-квалификационна степен е придобита от 22,45% от изследваните лица, част от тях (12,24%) са с получена четвърта степен след придобита пета, а останалите дименсии са с нисък дял (6,12% от учителите са преминали от четвърта в трета степен, 4,08% – от трета във втора и 2,04% – от втора в първа). Придобиването на квалификационни степени е свързано с допълнително заплащане, а по-слабата активност в тази посока дава информация, че за учителите са по-важни уменията, които притежават и развиват, отколкото осигуряването на допълнителни възнаграждения (диаграма 3.6).

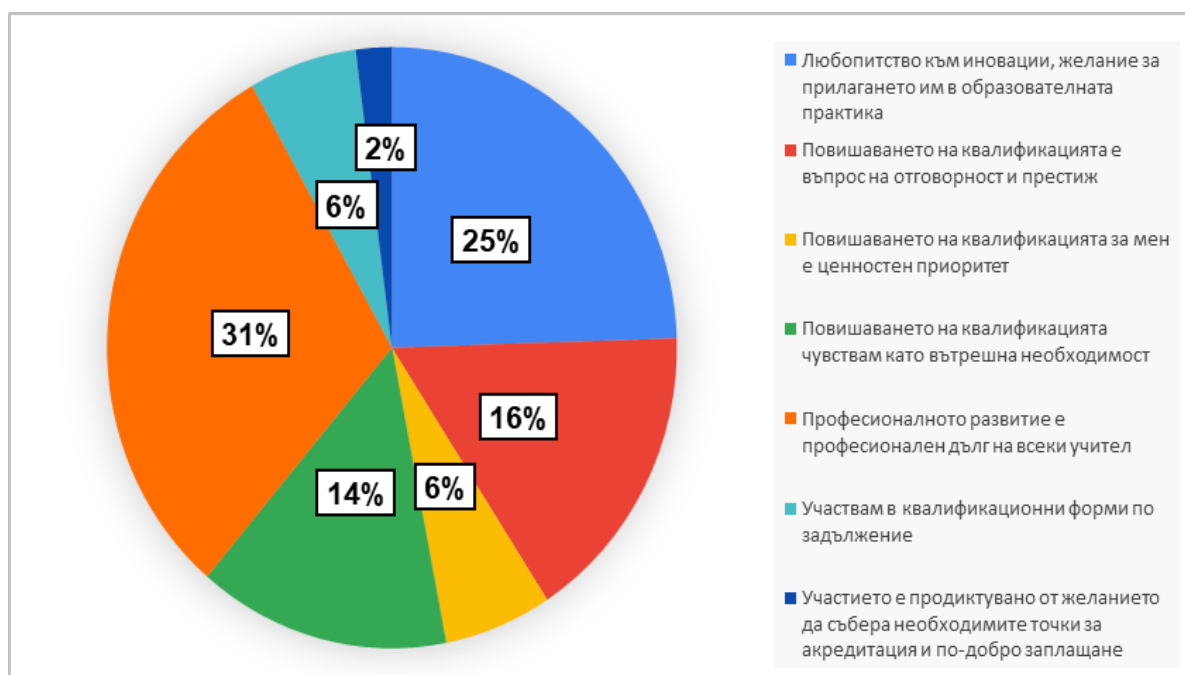


Диаграма 3.6. Процентно разпределение на анкетираните според придобитите професионално-квалификационни степени в последните две години

Това е и повод да се направи извод, че учителите са ангажирани с качеството на образователния процес и търсенията на ефективни методи и подходи за преподаване. Изводът се потвърждава от отговорите на следващия въпрос, който проследява мотивите на педагогическите специалисти да се реализират професионално, за да повишават качеството на образование. Повечето от учителите (75,51% от тях)

определят необходимостта от развитието си като професионален дълг, 10,2% го считат като задължение съгласно длъжностната им характеристика и само 2,04% отдават приоритет на заплащането, свързано с по-високата квалификация. Една малка част от анкетираните (6,12%) не считат за важно собственото си усъвършенстване, за да се създадат възможности за високо качество на образованието. Това са респонденти на възраст от 55 до 65 години с над 30 години педагогически опит. Възможно е краят на трудовата им кариера да е мотивирал отговорите, а в действителност да нямат мислене, че по-добрите компетентности водят до по-ефективен образователен процес. Половината от респондентите не са участвали във външни квалификационни форми, което потвърждава изводите.

Конкретните мотиви за продължаваща квалификация се проследяват в следващия айтем. Една трета от анкетираните свързват развитието си с професионалния дълг на всеки учител (посочено от 30,61% от тях), любопитството към иновации и желание за прилагането им в практиката е мотив за 24,5% от учителите, за 16,33% повишаването на квалификацията е въпрос на отговорност и престиж, а за 14,29% – вътрешна необходимост. Останалите отговори заемат нисък дял – равен брой респонденти определят усъвършенстването си като ценност и като задължение (по 6,12%), а на 2,04% от анкетираните мотивите са желание да съберат необходимите точки за акредитация и по-добро заплащане (диаграма 3.7).

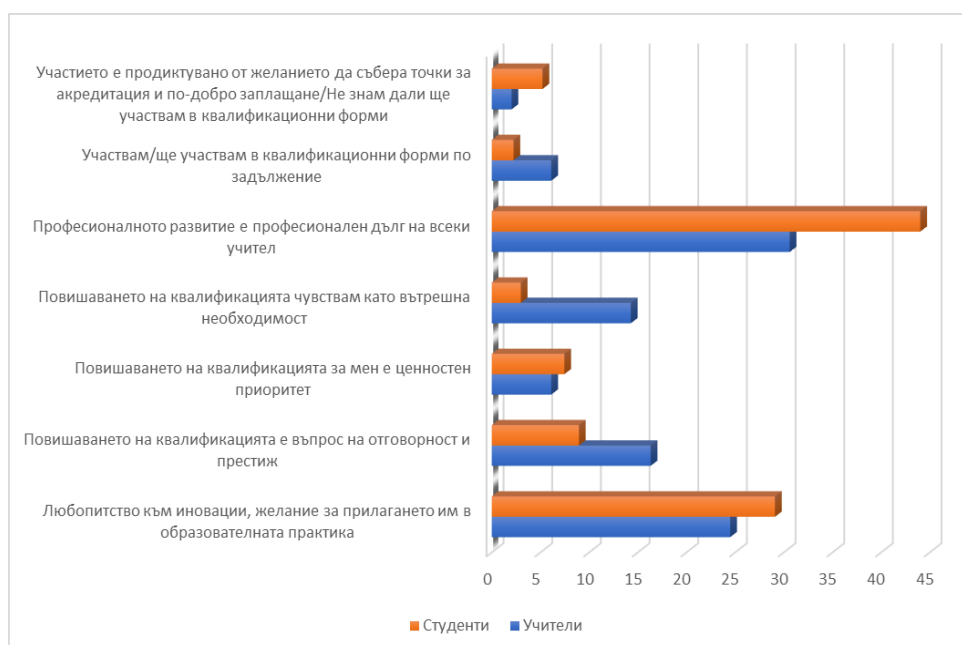


Диаграма 3.7. Процентно разпределение на учителите според мотивацията им за участие в квалификационни форми

Изводите, които следват, са, че не е налице висока вътрешна мотивация за продължаваща квалификация, която да предостави възможност за прилагане на компетентности в осигуряването на високо качество на образованието и развиването на ключови умения у учениците при повечето от учителите. За една част от тях обучението са ценност и те чувстват вътрешна потребност да са информирани за новите

и добри практики и иновациите, които да използват в работата си с учениците, за друга част е дълг, задължение, престиж.

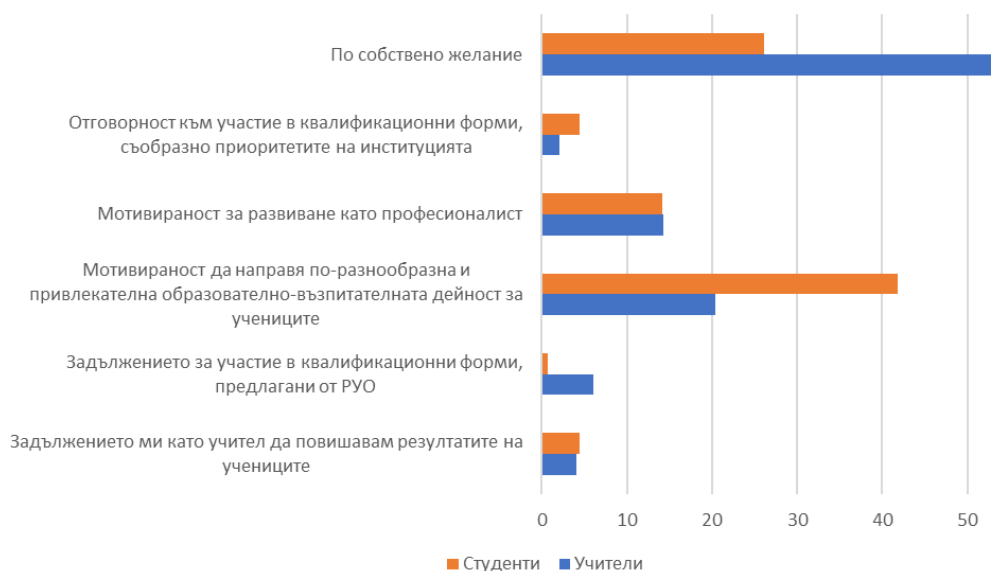
В анкетите за студенти и учители са предложени няколко възможни отговора за изследване на мотивите на респондентите за включване в квалификационни форми. Наблюдава се сравнителна съпоставимост в мненията на студентите и учителите в три от тях. Голяма част от респондентите (30,61% от учителите и 44,03% от студентите) отдават предпочитание на мотивите за участие в обученията за професионално развитие като професионален дълг на всеки учител. Следващата причина за квалификационна дейност по дялово участие на анкетираните е любопитство към иновации, желание за прилагането им в образователната практика, посочена от 24,5% от учителите и 29,1% от студентите. Продължаващата квалификация е ценностен приоритет за усъвършенстване на компетентностите за малка част от настоящите учители (6,12% от тях), както и за бъдещите (7,46%) (диаграма 3.8). Друго подобно твърдение също проследява вътрешната мотивационна сфера на анкетираните за участие в обученията – „повишаването на квалификацията чувствам като вътрешна необходимост“. То е предпочетено от 14,29% от учителите и 2,99% от студентите. Повишаването на квалификацията като отговорност и престиж се счита като мотив за усъвършенстване от 16,33% от учителите и само от 8,96% от студентите. По задължение в квалификационни форми участват 6,12% от работещите учители. Това ще бъде причина за включване в обученията за 2,24% от бъдещите учители, а 5,22% от тях не знаят дали ще участват в квалификация. Незначителен дял (2,04%) са учителите, чието участие е продиктувано от желанието да съберат точки за акредитация или за по-добро заплащане, а 6,12% от тях участват в обученията по задължение. Малка част от студентите все още нямат мнение дали ще участват в квалификационни форми (5,22%), а 2,24% считат, че ще се включват в обученията по задължение.



Диаграма 3.8. Мотиви на анкетираните студенти и учители за участие в квалификационни форми

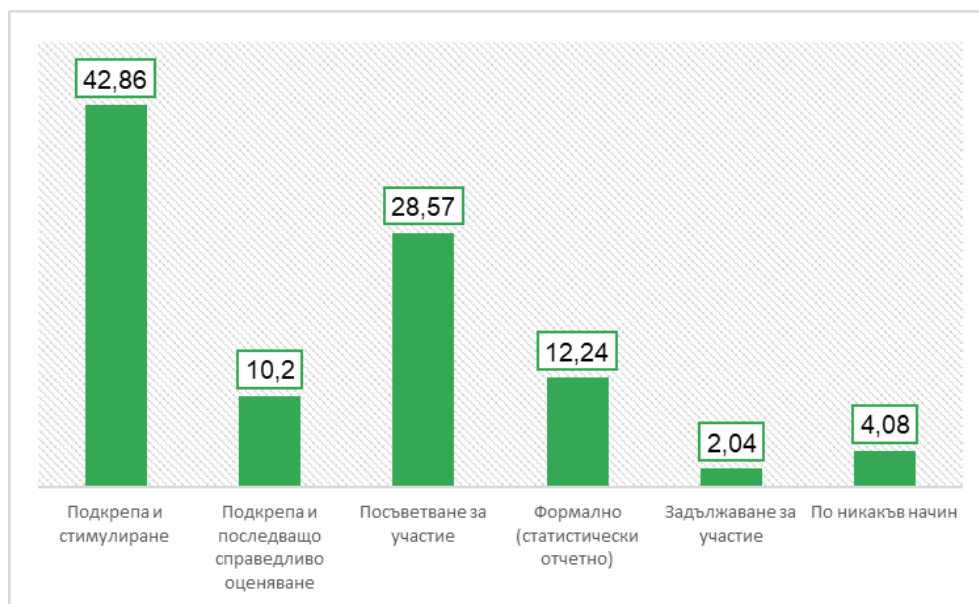
Изводите от анализирания дялово предпочитание на анкетираните по зададените въпроси са, че външните мотиви вземат превес пред вътрешните, както за настоящите, така и за бъдещите учители. Резултатите от мнението на студентите са обясними, тъй като те все още се обучават и не са преценили в максимална степен ползата от продължаващата квалификация, но работещите в системата на училищното образование би следвало в процеса на работа да оценяват дефицити в компетентностите, които могат да се преодолеят с помощта на продължаващата квалификация.

Проследяването на предпочитаните от респондентите модели за участие в обучението показва, че собственото желание и стремежът да се направи по-разнообразна и привлекателна образователно-възпитателната дейност за учениците са определящи за двете групи респонденти. Собственото желание е водещ модел за 53,06% от учителите и 26,12% от студентите, а желанието за по-добра образователно-възпитателна дейност е определящо за 20,41% от настоящите учители и 41,79% от бъдещите учители. Видно е, че данните са разпределени така, че повечето от учителите отдават значение на собственото си желание, а студентите – на качеството на образование, като се надяват чрез допълнително обучение да придобият компетентности за преподаване, което е интересно за учениците. Тези резултати са обясними от гледна точка на трудовия опит на изследваните лица. Учителите явно са оценили, че ефективността на квалификацията зависи от техните потребности, а студентите, тъй като повечето не работят като учители, имат стремеж да се усъвършенстват, за да бъдат по-добри в работата си. Такива са и данните от предпочитанията на анкетираните за модел за участие, продиктуван от мотивираност за развиването им като професионалисти, при което твърдение се наблюдават съпоставими отговори (избран е от 14,29% от учителите и 14,18% от студентите). Останалите предложени модели („Задължението ми като учител да повишавам резултатите на учениците“, „Задължението за участие в квалификационни форми, предлагани от Регионалното управление на образованието“ и „Отговорност към участие в квалификационни форми, съобразно приоритетите на институцията“) се отличават с нисък дял на предпочитание (диаграма 3.9).



Диаграма 3.9. Предпочитани модели за включване в продължаваща квалификация

Получените резултати се потвърждават и от зададени въпроси, касаещи ролята на директора в процеса на ръководство на педагогическите кадри и в тази връзка мотивирането им за участие в продължаваща квалификация, както и следствията от контролната дейност на експертите от Регионалното управление на образованието. В процеса на квалификация за учителите е важно те да бъдат стимулирани и подкрепяни, включително и да са оценени усъвършенстваните им умения, видно от диаграма 3.10.



Диаграма 3.10. Проследяване на подкрепата от училищното ръководство за включване в квалификационни форми през последните две години

Директорите на училища участват активно в планиране на процеса на квалификация и оказват подкрепа за обученията, която не е само чрез предоставяне на финансови средства за участие в квалификационни форми, но и чрез съветване какви да

бъдат те. Вероятно това се дължи на контролната им дейност и забелязани потребности и дефицити или на проведени анкети, в които учителите сами определят потребностите и дефицитите чрез самооценка. Независимо каква е процедурата за избор на общите и индивидуалните квалификации, то в сравнително малък брой от случаите това е формален процес, задължаване за участие в обучения или липса на подкрепа. Данните се потвърждават и от прилаганите модели за включване в квалификационни форми, в които половината от респондентите участват по собствено желание. Това означава, че те имат умения за самооценка на способности и се стремят да ги развиват и усъвършенстват, както и че ръководството на училището не им налага ограничения или теми за обучение, които те не са оценили като важни за собственото си развитие. Посочват и мотивираността си да създават привлекателна образователна среда, а с това и да дават шанс на учениците за по-ефективно учене и активно участие в образователния процес, което показва ангажираност с качеството на образование и желание за усъвършенстване на компетентности и за създаване на условия за постигането му. Резултатите, представени в таблица 3.2, свидетелстват за нисък дял на обученията като задължителен елемент.

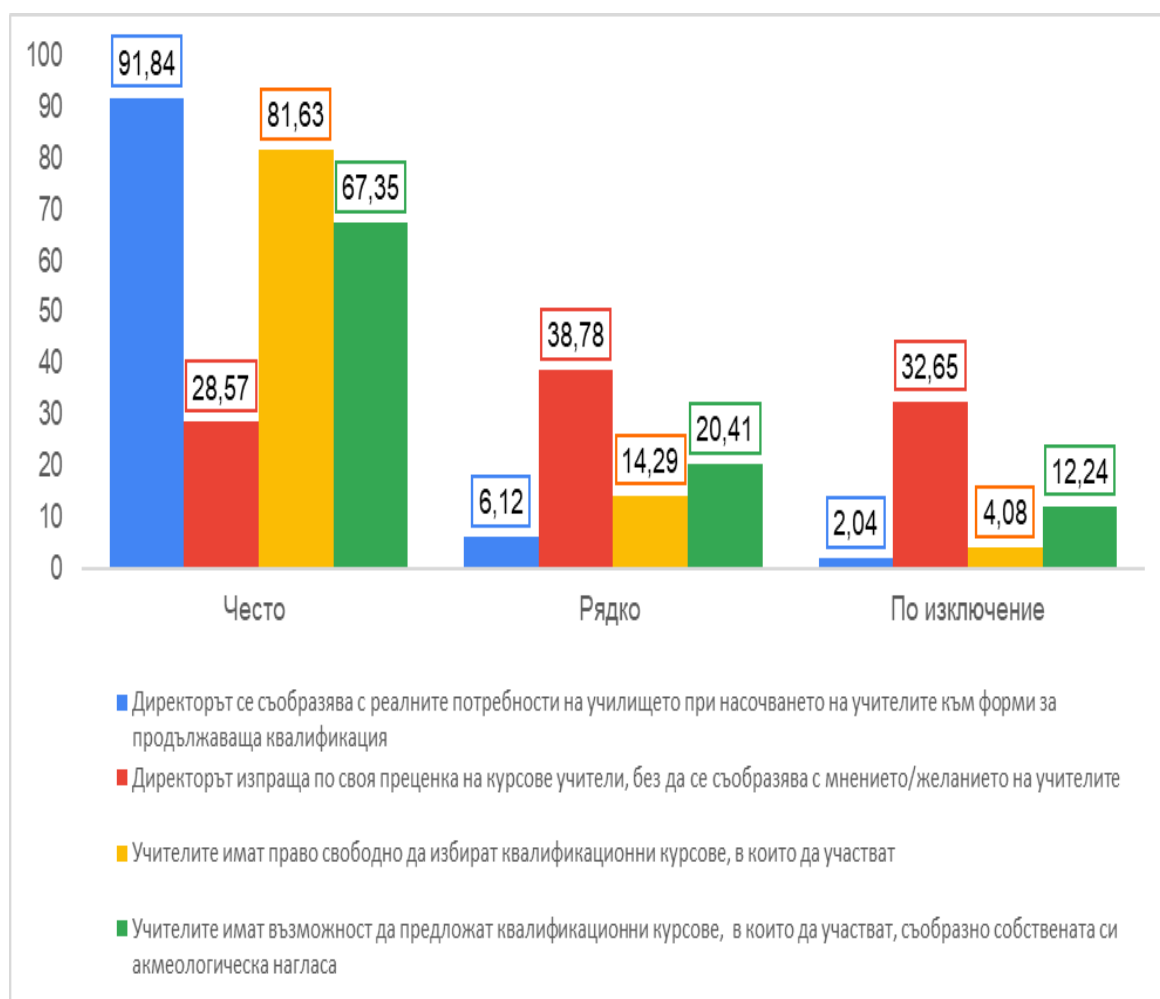
Таблица 3.2. Модели за включване в квалификационни форми

Модели за включване в квалификационни форми	Процентно разпределение на мненията на учителите
Задължението ми като учител да повишавам резултатите на учениците	4,08
Задължението за участие в квалификационни форми, предлагани от РУО	6,12
Мотивираност да направя по-разнообразна и привлекателна образователно-възпитателната дейност за учениците	20,41
Мотивираност за развиване като професионалист	14,29
Отговорност към участие в квалификационни форми, съобразно приоритетите на институцията	2,04
По собствено желание	53,06

И двете групи респонденти не отдават предпочитание на препоръки, дадени от директора или експертите, и потвърждават позицията си, че мотивираността им за обучения зависи и ще зависи от тяхното желание. Нормативната уредба дава възможност при констатирани дефицити в компетентностите да се дават препоръки за подобряването им чрез обучения, с които вероятно учителите (и настоящите, и бъдещите) ще се съобразят, но явно това не е определящият мотив и движещата сила за педагогическите специалисти при усъвършенстването на знания и умения.

На учителите са зададени и по-директни въпроси, свързани с практиката на директора на училището относно планиране на квалификационните форми, в които участват педагогическите специалисти. Те също потвърждават прилагането на демократичните форми на управление и автономията при организирането на обучения,

т.е. добър мениджмънт, който, от една страна, е насочен към приоритетите на стратегията и ценностите на институцията в квалификационната дейност и от друга – към желанията и потребностите на колектива. Директорът често се съобразява с реалните потребности на училището при насочването на учителите към форми за продължаваща квалификация, според 91,84% от учителите. 81,63% от тях считат, че имат право свободно да избират квалификационни курсове, в които да участват или да предлагат обучения – съгласно отговорите на 67,35% от респондентите. Обратно, директорът изпраща по своя преценка на курсове учители, без да се съобразява с тяхното желание често, според 28,57% от анкетираните, а рядко и по изключение са посочени като отговори съответно от 38,78% и 32,65% от тях (диаграма 3.11).



Диаграма 3.11. Процентно разпределение на мненията на анкетираните относно планирането на квалификационни форми

С оглед оценяване на определени характеристики на вътрешноинституционалната квалификация, учителите ги ранжират по значимост. Разпределението на мненията по степени е представено в таблица 3.3. Болшинството от респондентите се намират в положителната част на скалата, която включва отговорите „изключително значимо“ и „значимо“, заемащи дял между 71,43% и 83,67%.

Таблица № 3.3. Оценяване на характеристики на вътрешноинституционалната квалификация

	Надежност	Ефективност	Обективност	Ефикасност	Координираност	Комуникативност	Мотивираност	Превантивност
Изключително значимо	18,37	30,61	32,65	30,61	24,49	48,98	40,82	20,41
Значимо	53,06	51,02	46,94	48,98	51,02	34,69	36,73	59,18
Колкото незначимо, толкова и значимо	12,24	6,12	4,08	8,16	8,16	8,16	10,2	4,08
Малко значимо	16,33	10,2	16,33	10,2	14,29	8,16	12,24	14,29
Незначимо	0	2,04	0	2,04	2,04	0	0	2,04

Независимо от общите стойности, показващи значимост на всички характеристики, най-висок приоритет е отдаден на развиването на комуникацията в организацията в резултат на вътрешната квалификация (посочена като изключително значима от 48,98% от респондентите или почти половината от тях), както и повишаването на мотивираността на педагогическите специалисти (40,82%).

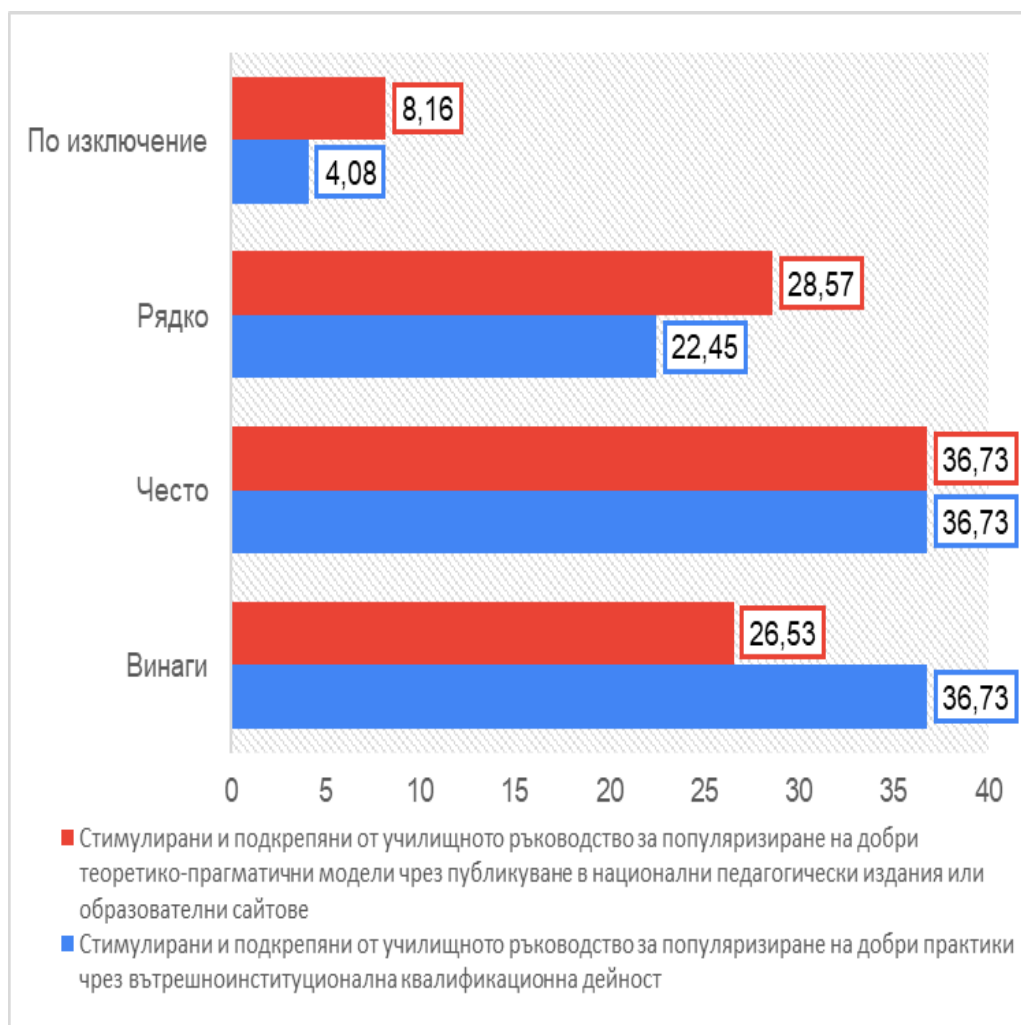
Тези данни имат своето обяснение. За да се изпълняват ефективно целите на институцията, са необходими екипни усилия на всички работещи в училището и комуникирането на цели и постижения. Добрите взаимоотношения също зависят от това, а когато проблемите или добрите практики се разясняват открито в разговор, те намират своето разрешение или приложение. Обмяната на опит често води до повишаване на мотивацията, тъй като добрите практики, които спомагат за по-добре организиран и провеждан образователен процес, са стимули за учителите да ги прилагат и да изследват резултатите от тях, както и напредъка на учениците при използването им. *Ефективността* (постигането на целите на вътрешната квалификация) и *ефикасността* (постигането на целите с оптимални усилия и средства) заемат равен дял по своята значимост в най-високата степен (по 30,61%) и бележат по-високи стойности във втората степен – „значимост“ (51,02% – по отношение на ефективност и 48,98% – по отношение на ефикасност). Респондентите обаче не определят с висока степен на надеждност вътрешната квалификация, може би поради неувереност, че те самите, без външни лектори могат да учат и развиват педагогическите си практики за постигане на високо качество на образованието (характеристиката „надеждност“ е определена като изключително значима от 18,37% от учителите, като с приблизително равен дял е нейната малка значимост – 16,33%). В подкрепа на изводите са и данните за липса на мнение у 12,24% от анкетираните. Същият показател е определен като значим от 53,06% от учителите, т.е. е предпочетена втората по-ниска степен. Близки до тези дялове са получените резултати по показателите *превантивност* и *координираност*, свързани със съгласуваност на действията и създаване на целенасочено взаимодействие за обмяната на практики, както и планирането на теми така, че да се предвидят предстоящи потребности или преодолеят забелязани дефицити, които пречат на качеството на образование. За част от показателите е даден отговор „незначимо“ – по отношение на ефективността на вътрешната квалификация, нейната *ефикасност*, *координираност* и *превантивност* (по 2,04%, които са изведени от посочените по-горе респонденти с дълъг трудов стаж и недостатъчна мотивация за участие в каквито и да е квалификационни форми).

Учителите не определят като значим собствения си принос за подобряване на качеството на вътрешноквалификационната дейност (посочено от 67,35% от тях), но не и като особено значим (посочен от 8,16% от анкетираните), а съответно 16,33% дават отговор „малко значимо“ и 4,08% – „незначимо“. Тези данни потвърждават несигурността на учителите, че могат да учат самостоятелно и един от друг.

Във връзка с развитието на компетентностите на респондентите са представени твърдения, касаещи аспекти от качеството на образователния процес, които могат да се развиват с квалификационни форми. Изследвано е отношението им към тези аспекти по степен на значимост, за да се установи кои са предпочитаните теми за обучения като: Придобиване на ключови компетентности от учениците, ДОС за общообразователната подготовка и постигане на резултати, Практическо приложение на знания и умения от учениците, Създаване на интерактивна образователна среда, Реализиране на личностно ориентиран образователен процес, Прилагане на иновативни технологични решения при преподаването. Наблюдават се съизмерими мнения на настоящите и бъдещите учители, които са разположени предимно в положителната част на скалата. Процентното разпределение на утвърдителните отговори е между 69,4% до 78,58% при учителите и между 67,17 % и 77,61% при студентите. Аспект на качеството с най-висока значимост както за работещите в сферата на училищното образование, така и за бъдещите учители е създаването на интерактивна образователна среда, посочено от почти половината от анкетираните в най-високата степен (44,9% от учителите и 47,01% от студентите). Прилагането на иновативни технологични решения при преподаването също се отличава със значителен процент предпочитаемост от двете групи респонденти във високата степен на положителната част на скалата (38,78% от учителите и 35,82% от студентите). Формирането на ключови компетентности от учениците е ключов фактор за развитието на подрастващите, а прилагането на компетентностния подход при развиването им е основна политика в личностното развитие на учениците. В този смисъл не са напълно обясними данните, получени от отговорите на респондентите, които се отличават с най-нисък дял на отговорите „максимално значимо“ (съответно дадени от 24,49% от учителите и 22,39% – от студентите). Почти половината от тях обаче посочват отговор „значително“. Макар отрицателната част на скалата да се отличава с нисък дял на отговорите, то те са сигнал за провеждане на нови по-подробни проучвания и установяване на причините за неприемане на част от респондентите на доказано значими фактори, касаещи качеството на преподаване и учене. Между 6,12 % и 11,94% от респондентите нямат мнение, което също може да е основа за бъдещи проучвания.

Прилагането на придобитите компетентности получава подкрепа от ръководството на училището, както за взаимно учене чрез вътрешната квалификация в институцията, така и чрез публикации на добри практики. Следващи изследвания могат да проследят начините за обмяната на опит и вида и същността на подкрепата за публикации – финансова, морална или друга. Настоящото проучване показва равни дялове от 36,73% на учителите, които се чувстват мотивирани от директора да разпространяват добър опит сред колегите си или други педагогически специалисти и широката общественост, като това се случва „винаги“ и „често“ във

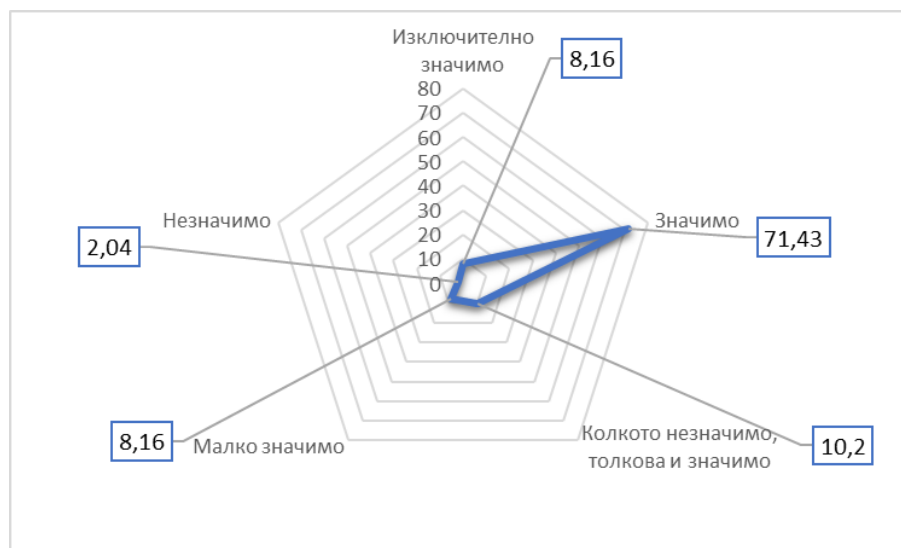
вътрешноинституционалната квалификация и „често“, когато се отнася до популяризиране на добри теоретико-прагматични модели чрез публикуване в национални педагогически издания или образователни сайтове (в този случай отговор „винаги“ е посочен от 26,53% от анкетиранияте). Резултатите дават информация за ангажираност на директорите с прилагането на придобитите знания и грижата те да стигнат до повече целеви групи. В подкрепа на тези изводи са отговорите, разположени в степен „рядко“, които заемат дял между 23% и 29%, а тези в степен „по изключение“ са пренебрежимо ниски (диаграма 3.12.).



Диаграма 3.12. Процентно разпределение на анкетиранияте относно получената подкрепа от директора за разпространение на добри практики и умения, получени в квалификационната дейност

Тези проследени аспекти на подкрепата от ръководството на училището за мултиплициране на добри практики сред останалите педагогически специалисти в институцията или чрез публикации са свързани и с въпросите от следващия критерий, изследващи ефективността на квалификационните форми и реалното прилагане на знания и умения за повишаване на качеството на образование.

Подобно на самооценката на учителите (във връзка с приноса им във вътрешната квалификация) и тук се забелязва колебание спрямо ползата от придобитите професионални компетентности като фактор за постигане на качество на образованието в институцията. Резултатите са почти идентични (представени са нагледно на диаграма 3.13).



Диаграма 3.13. Процентно разпределение на мненията на респондентите относно ползата от квалификацията за повишаване на качеството на образование

Качеството на образование педагогическите специалисти свързват с някои тематични акценти на квалификационните форми. Във връзка с развитието на компетентностите на респондентите са представени твърдения, касаещи аспекти от качеството на образователния процес, които могат да се развиват с квалификационни форми. Изследвано е отношението им към тези аспекти по степен на значимост, за да се установи кои са предпочитаните теми за обучения. По-конкретно анкетираните педагогически специалисти определят като особено значими квалификационните форми за повишаване на качеството на училищното образование на съвременния етап, насочени към екипната работа и формиране на умения за прилагането ѝ в учебните часове, извънкласните форми и при работата на учителите по конкретни дейности и задачи в институцията. Значими за учителите са и темите, които подпомагат обучаващите да решават задачи, свързани не само с учебното съдържание по конкретен предмет, а и с живота и предизвикателствата на 21. век. Изненадващи са получените дялове за значимост на практическата насоченост на обученията и провокиране на усет за иновации. Тези два фактора са едни от основните на компетентностния подход, а прилагането му е в основата на качествено обучение. Респондентите не отдават значение и на адаптирането към промени, което показва и отношението им към промените (за съжаление, не особено положително). Възможно е участващите в изследването да са дали отговор в зависимост от собствените си потребности и дефицити, да познават иновативни подходи и да прилагат иновации в обучението, поради което да не оценяват такива теми като полезни за тях. Резултатите са представени на таблица № 3.4.

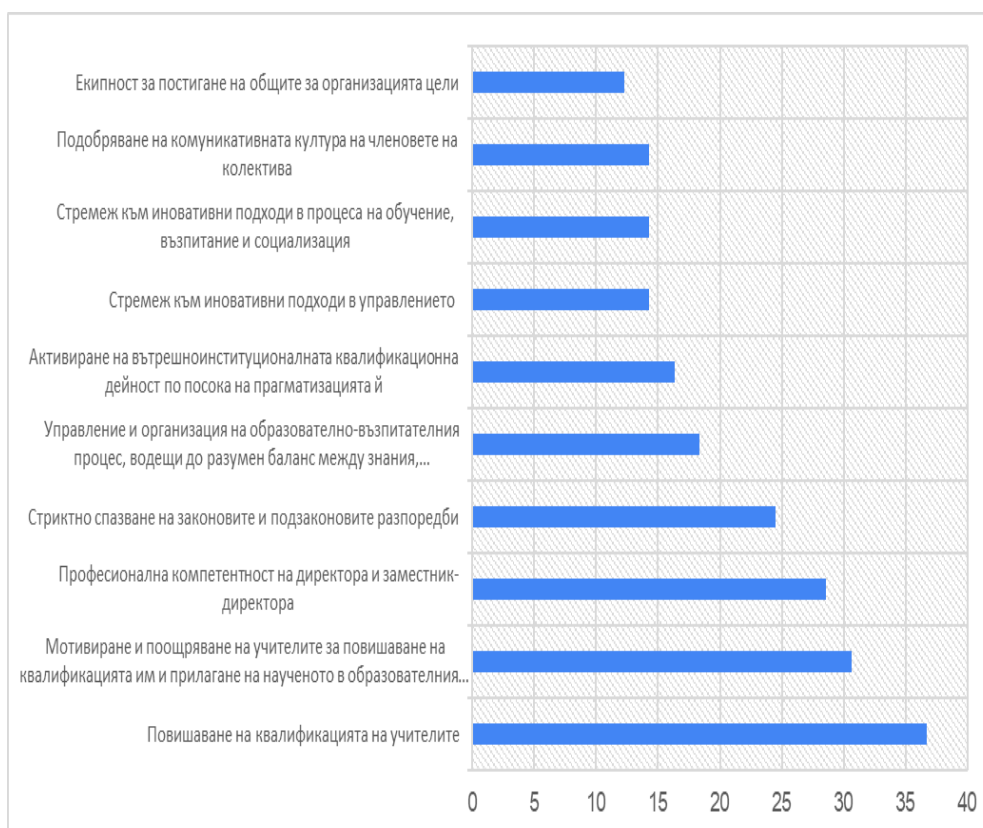
Таблица № 3.4. Процентно разпределение на мненията на респондентите относно направления на квалификационните курсове според ползата им за развитие на качеството на образованието

Направления за квалификационната дейност	Процентно разпределение на мненията
Екипна работа	36,73
Решаване на задачи, свързани не само с учебното съдържание по конкретен предмет, а и с живота и предизвикателствата на 21. век	22,45
Практическа насоченост на курсовете, независимо от тематиката им	8,16
Усет към иновации	8,16
Справяне с проблеми/конфликти	6,12
Специалнопредметни курсове, свързани с представянето на нови технологични решения за ефективно усвояване на учебното съдържание по предмета	4,08
Адаптиране към промени	4,08
Търсене, селектиране и използване на информация за образователно-възпитателни цели	2,04
Отговорност за собствени избори	2,04
Нито едно от гореизброеното	2,04

Недостатъчно висока е оценката относно полезността и ефективността на курсовете, в които са участвали учителите през последните две години. Най-висок процент са добрите оценки на обученията (36,73%), следвани – от много добра (32,65%). Задоволителна е оценката от 18,37% от респондентите, а отличната и незадоволителната оценка са с равен и нисък дял от 6,12%. Тези резултати водят до извод, че качеството на провежданите квалификации не отговаря на потребностите на учителите или, че предлаганите теми не ги удовлетворяват. В тази връзка би било полезно да се направи по-широкомащабно изследване относно желаните курсове, качеството на програмите и други проблеми, поради значимостта на повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти и непрекъснатото усъвършенстване на компетентностите за постигане на високо качество на образованието.

На респондентите е предоставена възможност да ранжират по степен на важност показатели за повишаване на качеството на образование, с цел изследване на значимостта на усъвършенстването на компетентностите като аспект на качеството. Анализът на отговорите е направен съгласно поставените на първо място показатели според мнението на анкетиранияте. Повишаването на квалификацията на учителите е значим фактор за постигане на високо качество на образованието според около 1/3 от анкетиранияте (36,73% от изследваните лица). Подобни са резултатите относно мотивиране и поощряване на учителите за повишаване на квалификацията им и прилагане на наученото в образователния процес (30,61%). Активиране на

вътрешноинституционалната квалификационна дейност е посочена като значим фактор за качество на образованието от 16,33% от учителите. Резултатите показват, че анкетираните отчитат значимостта на усъвършенстването на компетентностите за прилагането им в образователния процес и формирането на ключови компетентности у учениците, които да ги подготвят за живот в 21. век, както и подкрепата от ръководствата на училищата в този процес. Вътрешноучилищната квалификация не бележи толкова висока значимост като елемент на възможните форми за подобряване на знания и умения (показателят е поставен на първо място от 16,33% от учителите). Не могат да се направят категорични изводи, че подобрените компетентности и подкрепата за усъвършенстването им действително са значим фактор за учителите в посока постигане на високо качество на образованието или отговорите са провокирани от тематиката на изследването. В подкрепа на това колебание са получените резултати от други показатели, които имат доказано значение за осигуряването на качество и които не са предпочетени като важни, в сравнение с повишената квалификация. Например, стремежът към иновативни подходи в управлението и в процеса на обучение, възпитание и социализация на учениците, както и подобряването на комуникативната култура на членовете на колектива са изведени на първо място по значимост от 14,29% от учителите, а екипността за постигане на общите за организацията цели – от 12,24% от тях. В този контекст необходимо е да се направи последващо изследване, в което с допълнително формулирани въпроси да се проследят конкретни показатели на качеството (диаграма 3.14).



Диаграма 3.14. Подреждане по степен на важност на показатели, водещи до повишаване на качеството на образование

Проведеното изследване предоставя информация и доказателства за следните **изводи:**

➤ Учителите активно и мотивирано участват във форми за продължаваща квалификация и във вътрешноинституционални обучения. За разлика от продължаващата квалификация чрез външни обучения (провеждани от различни организации или висши училища), вътрешноинституционалната квалификация не бележи такъв висок процент на значимост и не се счита за толкова полезна за осигуряване на качество на образованието.

➤ Директорите на образователни институции подкрепят педагогическите специалисти в професионалното им развитие, прилагайки демократични форми на управление при избора на квалификации за развитие на способностите им според потребности и установени дефицити и по-рядко налагат собствено мнение относно обученията, които трябва да посетят педагогическите специалисти. Създават подходящи условия за продължаваща и вътрешноинституционална квалификация, вкл. за мултиплициране на добри практики в институцията и в печатни и електронни педагогически издания.

➤ Ефективността на продължаващата квалификация не се определя като особено висока от респондентите. Независимо от тяхната активност и посещаването на обучения, които им носят кредити, те не са удовлетворени от качеството на провежданите квалификационни форми, което болшинството респонденти определят като добро.

Очертаните положителни страни в продължаващата и вътрешната квалификация на учителите би следвало да се използват за надграждане и развитие. Педагогическите специалисти трябва да се мотивират не само за участие в обучения, които са важни за осигуряването на качество на преподаването и ученето, но и да се подкрепят в подобряването на собствената си самооценка за участие в мрежи за учене един от други с цел прецизиране на вътрешноинституционалната квалификация и ползата от нея. Слабостите показват пътищата за подобряване на планирането и провеждането на обучения, които би следвало да са целенасочени и да удовлетворяват потребностите на учителите. Необходимо е да се направят допълнителни проучвания, които да конкретизират причините за по-ниската им удовлетвореност, но при всички случаи би следвало да се разработват качествени и съвременни учебни програми, които развиват ключови компетентности и предоставят възможност за усвояване на практически умения, улесняващи учителите при осигуряването на качество на образователния процес.

3.3. Анализ на резултатите от анкетно проучване по проблемите на квалификацията сред директори и заместник-директори на образователни институции

За проследяване на отношението на училищния ръководител към квалификацията на педагогическите специалисти и изследване на управленското му мислене във връзка с професионалното развитие на учителите е проведена анкета с директори и заместник-

директори от областите Шумен, Разград и Стара Загора (приложение № 6). В проучването участват 114 респонденти, от които 89% са жени. На възраст от 25 до 34 години са 2,63% от анкетираните, 18,42% са във възрастовия диапазон 35 – 44 годишна възраст, половината от тях (50%) са в границата от 45 до 54 години и от 55 до 65 години са 28,95% от директорите, което разпределение отговаря в голяма степен на възрастово разпределение на педагогическите специалисти в страната. В повечето случаи се откроява съпоставимост на възрастта с управленския стаж на директорите, но се наблюдават и изключения. Ръководителите на възраст от 25 до 34 години все още нямат управленски стаж, а най-голям дял заемат ръководители със стаж от 2 до 5 години – 42,11%. От 6 до 10 години опит в управлението притежават 15,79% от респондентите, от 11 до 20 години – 18,42% от тях и от 21 до 30 години – 21,05%. По-голямата част от анкетираните (44,74%) не притежават професионално-квалификационна степен (ПКС), придобилите V ПКС и IV ПКС заемат най-голям дял (31,58% и 10,53% от изследваните директори), а в останалите степени се наблюдава нисък дял, съответно II ПКС – 7,89%, а III ПКС и I ПКС – по 2,63%. Не се установява висока мотивация за надграждане на компетентности чрез повишаване на професионално-квалификационната степен или придобиване на ПКС. Категорично намерение за участие в курсове за придобиване на ПКС заявяват 42,1% от ръководителите, но останалите могат да помислят в перспектива или да се включат в следващите две-три години (по 13,16% от респондентите), същият дял заемат тези, които не считат, че това е необходимо за реализирането им като добри образователни мениджъри, а 18,42% все още не са решили.

В изследването анкетните резултати са обобщени и анализирани с оглед изведени три критерия:

✓ Критерий 1: Мотивация на директора за повишаване на професионалната квалификация.

✓ Критерий 2: Отношение на директора към квалификационната дейност на човешкия ресурс в образователната организация/Педагогическо мениджърство.

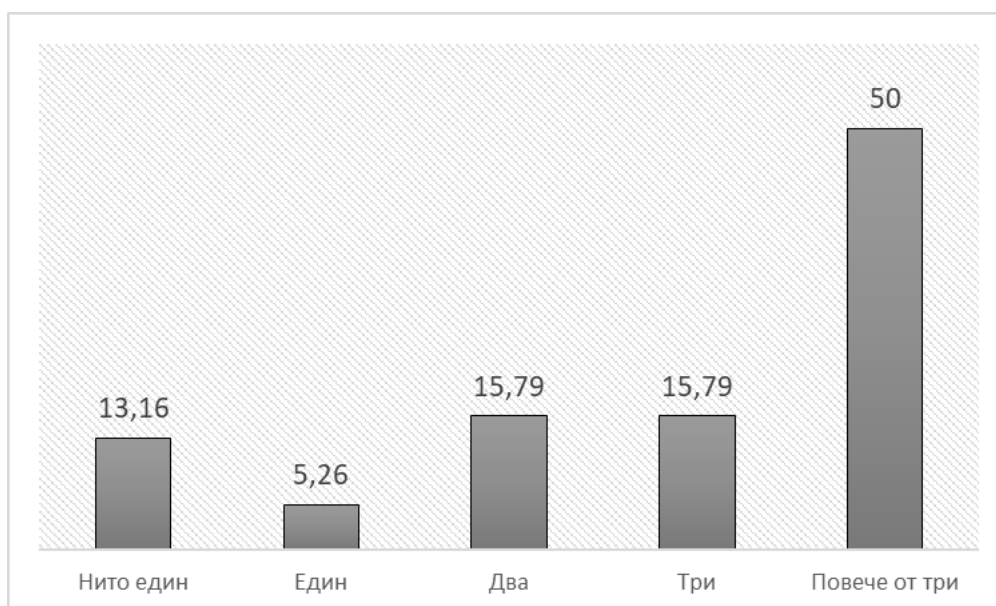
✓ Критерий 3: Качество на образованието /образователната дейност.

Целта на изследването е да се проследи доколко самите ръководители са мотивирани за повишаване на собствените компетентности, от което зависи лидерската им роля като ръководители да мотивират учителите за усъвършенстване на знания и умения по пътя към професионализма. Съпоставката на тези два аспекта на квалификацията, заедно с отношението на директорите към качеството на образование във връзка с квалификационната дейност, предоставя възможност да се определи иновативното управленско мислене на ръководителите, да се направят изводи и препоръки. Анкетното проучване предвижда и свободни отговори – препоръки за повишаване на качеството на образование в една съвременна образователна институция.

По първия аналитичен критерий се установява добра мотивация на директорите за участие в обучения за над 70% от тях. През последните две години 47,39% от тях са участвали в два до пет квалификационни курса, а 36,84% – в повече от пет обучения. Само 15,79% са посетили един курс. Това са директори с управленски

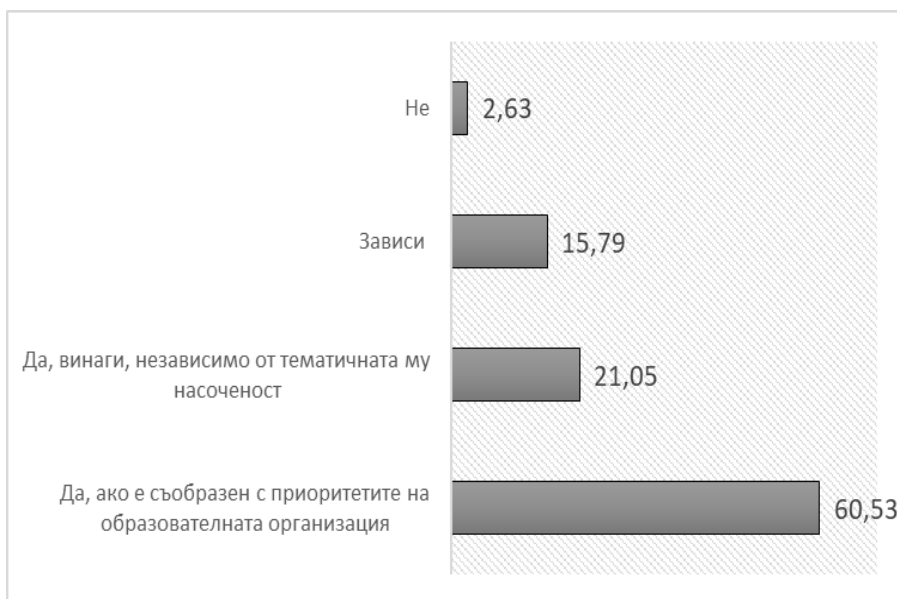
стаж от 21 до 30 години и на възраст от 55 до 65 години. Данните са обясними, предвид придобиването на пенсионно право.

Съпоставимост на резултатите се наблюдава по отношение на желанието на директорите за участие в образователни проекти, мотивите за това и действителното им включване в проектни дейности. Половината от анкетираните са взели участие в повече от три образователни проекта. Това са респондентите, които имат желание за повишаване на ПКС и са участвали в повече от два квалификационни курса. В два или три проекта са се включили равен дял директори – по 15,79%, 5,26% са участвали в един, а 13,16% – в нито един. Последната група участници в изследването не притежават и мотивация за развитие, не притежават ПКС и не желаят да се включват в такъв род обучения (диаграма 3.15).



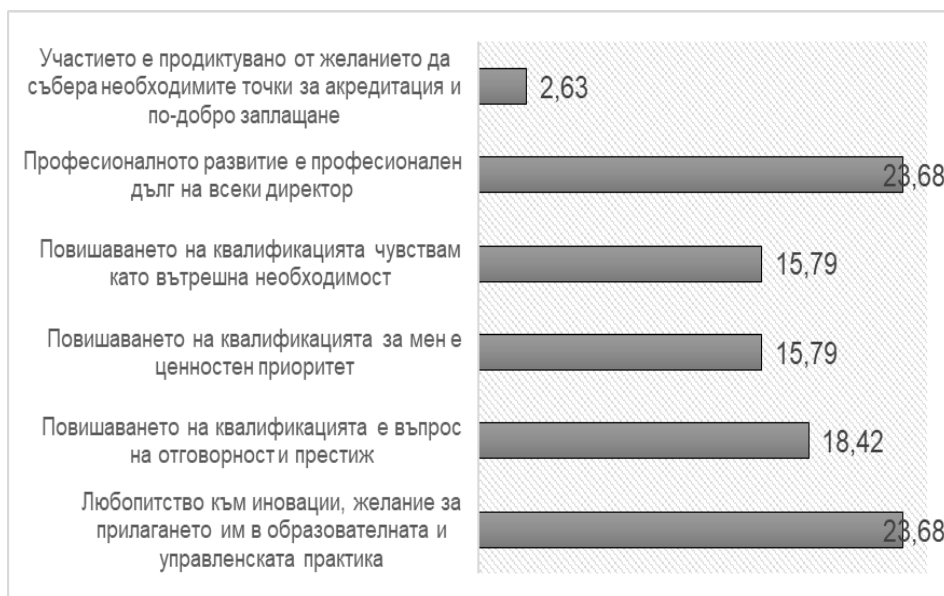
Диаграма 3.15. Дялово разпределение на ръководителите според участието им в образователни проекти

Желание за участие в проекти заявяват тези, които вече имат опит в тази дейност и са мотивирани за развитие според останалите си отговори. По-малко от 20% са на противоположното мнение, като категоричен отрицателен отговор дават 2,63% от анкетираните (диаграма 3.16).



Диаграма 3.16. Дялово разпределение на ръководителите според желанието им за бъдещо участие в образователни проекти

Още едно потвърждение за частта от ръководителите, които имат мотивация за собственото си усъвършенстване, а по този начин и за развитие на институцията, се съдържа в следващите три въпроса. Равен дял участници в изследването (по 23,68%) посочват като мотивация за участие в квалификационни форми любопитството към иновации, които да прилагат в образователната и управленската практика и професионалното развитие като професионален дълг на всеки директор. Тези данни са съпоставими с мотивационната сфера на педагогическите специалисти, представена в друга публикация на автора на настоящото изследване (Георгиева, 2021). Подобни са и резултатите относно три други отговора – квалификацията като отговорност и престиж (дадени от 18,42% от анкетираните) и като ценностен приоритет и вътрешна необходимост (по 15,79%). Малка част от респондентите (2,63%) свързват развитието си с по-добро заплащане и набиране на точки за атестиране. Изводите, които следват са, че изследваните лица се делят на две групи според мотивационната си сфера. За приблизително половината от респондентите квалификацията е потребност и ценност, която им помага за ефективното управление на училището, а за останалите е дълг, престиж, начин за повишаване на възнаграждението. С други думи действително мотивирани за професионално развитие са половината от директорите. Останалите се включват в обученията поради задълженията, произтичащи от нормативната уредба, или участват в обученията, които са организирани от регионалните управления и които са задължителни/препоръчителни (диаграма 3.17).



Диаграма 3.17. Дялово разпределение на ръководителите според мотивите за участие в квалификационни форми

Самооценката на директорите относно собственото им професионално развитие потвърждава получените данни – 60% от тях считат, че имат подготовка на много добро равнище, а 40% – на средно.

От отговорите на въпросите по първия критерий на изследването могат да се направят изводи за наличие на ръководни умения за управление на човешките ресурси за повечето от анкетиранияте ръководители на училища. Отдаденото от самите тях значение на развитие на знания, умения и нагласи е предпоставка за мотивиране на учителите за професионално развитие.

Направените заключения се потвърждават от отговорите на следващите въпроси, които проследяват именно педагогическото мениджърство и отношението на директора към квалификационната дейност на човешкия ресурс в образователната организация. Над 90% от респондентите стимулират учителите от колектива да участват в образователни проекти и във вътрешноквалификационна дейност. Създават условия за различни по характер споделяния на практики и анализи на качеството. Предпочитани от тях са открити практики, методическо подпомагане между учителите и споделяне на творчески проекти, но само 7,89% отдават значение на иновативните практики. Малък дял заемат и анализите на проведени педагогически изследвания и постижения (2,63%). Тези данни кореспондират с проведено изследване, в което се отчита най-нисък дял на учителите, участващи в научни форуми (Gyoreva, 2019). Същият дял от 2,63% директори не създават условия за вътрешна квалификация. Това, от една страна, противоречи на изискванията на Наредба 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, а от друга, не показва добро и иновативно управленско мислене, тъй като съвременните образователни модели изискват сътрудничество и обмяна на добри практики и опит за развиване на качеството на образование и постигане на устойчивост (диаграма 3.18). Подобни резултати се наблюдават относно броя на

вътрешноинституционалните квалификационни форми на учителите, за които директорът е оказал съдействие или които са организирани от него през последните две години. 55,26% от ръководителите на училища са съдействали за повече от три форми, 21,05% от тях – за две, малък дял от 10,5% и 7,9% заемат директорите, подпомогнали съответно три и две квалификационни форми, а 5,26% – нито една. Модератори или инициатори на вътрешната квалификация на повече от три форми са били 29% от ръководителите на институции, а 10,53% не са участвали в такава дейност.



Диаграма 3.18. Типове вътрешноинституционални квалификационни форми, за които директорът създава условия за провеждане

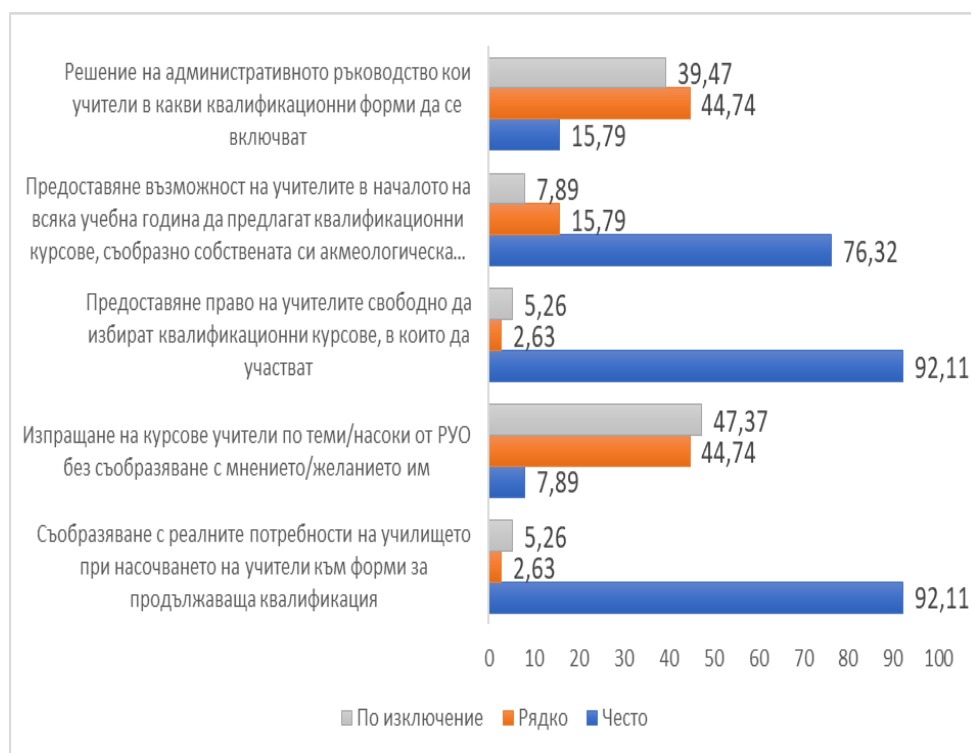
Предпочитан от директорите модел за включване на учители в квалификационни форми е тяхното собствено желание и мотивация, посочен от 28,95% от тях. Следва моделът, според който мениджърите мотивират учителите да избират прагматични квалификационни форми, за да направят по-разнообразна и привлекателна образователно-възпитателната дейност за учениците (според 21,05% от анкетираните). Най-общо мотивиране на всички учители да работят за професионалното си усъвършенстване посочват също 21,05% от респондентите. Прави впечатление, че задължителността за участие в обучения не е предпочитан модел за педагогическите специалисти, като само 2,63% от тях посочват участие в квалификационни курсове, предлагани от Регионалното управление на образованието и от директора, зам.-директора след осъществена контролна дейност. Това може да се определи и като положителна тенденция, тъй като външните мотиви, поднесени като задължаване, не биха били ефективни. От друга страна, прави впечатление, че сравнително малък дял от директорите не отдават значение на съобразеността на квалификационната дейност с приоритетите на организацията за конкретната учебна година – 13,16%. Тези данни показват, че мениджърите не отчитат в необходимата степен връзката между институционалните цели и професионалното развитие на педагогическите специалисти.

Повишаването на компетентностите би следвало да са обвързани със стратегическите цели за развитие на институцията и конкретните дейности, заложи в плана за изпълнение на стратегията, за да се осигури възможно най-добър шанс за постигането на мисията и визията на училището. В тази връзка и с оглед повишаването на качеството на образование, квалификационната дейност трябва да е насочена към развиване на практики, които водят до по-добри резултати на учениците, както от външни оценявания, така и по време на обучението. Този модел се предпочита също от малък дял директори – 10,53% (диаграма 3.19).



Диаграма 3.19. Дялово разпределение на анкетираните според предпочитания от тях модел за включване на учителите в квалификационни форми

Въпреки направените коментари относно моделите за организиране на квалификационни курсове и установения нисък процент директори, които отчитат приоритетите на училището за съответната учебна година, отговорите на следващите въпроси показват, че над 90% от анкетираните често се съобразяват с реалните потребности на училището при насочване към квалификация. Тези данни могат да се определят като противоречиви, но дават информация, че институционалните цели и приоритети имат значение за респондентите, макар и да не е ясно дали те са във връзка със стратегията за развитие. Изборът на учителите за участие в обучения е често използван начин за организирането им също от повече от 90% от директорите. Това е в унисон с установената практика в повечето от институциите да се проследяват дефицити и предпочитани теми за квалификация чрез анкети сред педагогическите специалисти в началото на всяка учебна година. Потвърждават се направените по-горе изводи, че административното налагане на квалификационни форми не се прилага често в училищата – само 7,89% от респондентите посочват, че изборът зависи от дадени насоки от регионалното управление без съобразяване с желанието на учителите, а 15,79% от тях – по решение на административното ръководство (диаграма 3.20).



Диаграма 3.20. Дялово разпределение на анкетираните според предпочитани начини за избор на квалификационни форми

Зададените въпроси по втория критерий от изследването показват, че изборът на квалификационни форми в училищата се осъществява на база предпочитанията на учителите. Организиран се вътрешни обучения за обмяна на опит, лектории и дискуссионни форуми и в по-ниска степен – анализи на проведени педагогически изследвания.

Връзката на усъвършенстването на компетентностите на педагогическите специалисти с качеството на образование е проследена чрез определяне на значимостта на представени твърдения, които изследваните лица разпределят според мнението си по 5-степенна скала на Ликерт (със степени: „максимално значително“, „значително“, „колкото незначително, толкова и значително“, „незначително“, „минимално значително“). Преобладават отговорите в положителната част на скалата по всички предложени фактори за постигане на качество на образованието, дадени от около половината от респондентите. Приблизително 1/3 от тях оценяват факторите като незначителни, а останалите, участващи в изследването, нямат мнение и не могат да определят значимостта на твърденията. С максимална степен на значимост директорите определят качеството на придобитите от учениците компетентности като комплекс от знания, умения и отношения, посочени от 34,21% от анкетираните и добрите взаимоотношения в образователната среда (отговор максимална степен са дали 31,58% от ръководителите). Едновременно с това придобиването на ключови компетентности, които са нормативно детерминирани в законовата и подзаконовата уредба е максимално значително според 13,16% от директорите, 36,84% от тях дават отговор „значително“, 28,95% нямат мнение, а отговорите в отрицателната част на скалата са

21,05%. Тези данни показват, че не се познават достатъчно компетентностният подход, като значим за осигуряване на качествено образование, както и дефинирането на понятието компетентност. От една страна, според мнението на анкетираните, формирането на знания, умения и отношения е значимо, а от друга, ключовите компетентности – не толкова, а става въпрос за еднозначни твърдения. Възможно е отрицателните становища да са провокирани от задължителния характер, предвиден в нормативната уредба. Резултатността от дейността на учителя, разбрана като високи постижения на външни оценявания и постигане на резултати, съобразно нормативно изведените в учебните програми цели, са важни във висока степен за равен брой респонденти – 21,05%, а 23,68% от тях считат за значимо прилагането на добри практики и ресурси при преподаването. За останалите твърдения преобладаващите отговори са „значително“ (таблица 3.5).

Значими за директорите са мотивираността на учителите да повишават знанията и уменията си (според 42,11% от тях), инициативност при стратегическото планиране и дейностите за изпълнение на стратегията (34,21%), сътрудничеството в педагогическата общност (39,47%), както и уменията на учителите да създават интерактивна образователна среда за придобиване на ключови компетентности от учениците (посочени съответно от 34,21% и 36,84% от директорите). Изводите, които следват, са, че като дялово разпределение преобладават отговорите, касаещи участието на педагогическите специалисти в управлението на училището и уменията им за сътрудничество и добри взаимоотношения, в сравнение с други аспекти на качеството, свързани с преподаването и ученето.

Таблица 3.5. Дялово разпределение на мненията на анкетираните директори по ключови фактори на качеството

Фактори за постигане на качество на образованието	Максимално значително	Значително	Колкото незначително, толкова и значително	Незначително	Минимално значително
Качество на придобитите от учениците знания, умения, отношения	34,21	23,68	15,79	23,68	2,63
Придобиване на ключови компетентности, нормативно детерминирани в законната и подзаконната уредба	13,16	36,84	28,95	18,42	2,63
Получаване на повече отлични и много добри оценки на НВО и/или ДЗИ	21,05	23,68	21,05	31,58	2,63
Постигане на резултати, съответстващи на ДООС за общообразователната подготовка	18,42	31,58	21,05	26,32	2,63
Прилагане на добри практики, осигуряване на ресурси	23,68	28,95	15,79	26,32	5,26
Умения на учителите да създават интерактивна образователна среда	18,42	34,21	18,42	26,32	2,63
Реализиране на личностно ориентиран образователен процес	18,42	26,32	23,69	26,32	5,26
Целенасочена работа за постигане на резултати, съобразно нормативно изведените в учебните програми цели	21,05	28,95	18,42	23,68	7,89
Качествено педагогическо сътрудничество между всички педагогическите специалисти за ефективна образователна, възпитателна и социализираща дейност	13,16	39,47	18,42	21,05	7,89
Дейности на директора/зам.-директора във връзка с необходимостта от кариерно развитие на учителите от колектива	13,16	34,21	23,68	21,05	7,89
Мотивираност на учителите перманентно да повишават професионалната си квалификация	7,89	42,11	18,42	26,32	5,26
Добри взаимоотношения в образователната среда	31,58	18,42	15,79	28,95	5,26
Проявяване на персонална инициативност при изграждане на общата стратегия на образователната институция и при изпълнението на текущите задачи по реализирането ѝ	10,53	34,21	21,05	28,95	5,26

Възможно е тези мнения да са дадени в контекста на тематиката на изследването, но показват в известна степен ориентираност на ръководителите повече към мениджмънта на ресурсите и културата в организацията, отколкото към управлението на образователния процес. Част от изследваните лица, пропорционално на положителното мнение, представят отговори в отрицателната част на скалата, като такива се наблюдават за всички предложени фактори. Дяловото им разпределение е между 21% и 34%. Обобщените данни дават информация за положителни отговори от около 50% от изследваните лица, а останалите се разпределят сравнително равномерно между липсата на мнение и отрицателно отношение към значимостта на факторите за качество.

Разпределението на отговорите по въпросите, изследващи отношението към качеството на образование, се намира по всички степени на скалата, с по-голям или по-малък марж между тях, което е основание да се каже, че компонентите на третия критерий са изпълнени в различна степен. Като най-значими се отличават качеството на придобитите от учениците знания, умения, отношения и добрите отношения в колектива.

Обобщените **изводи**, които следват от направеното проучване във връзка с приетите критерии, се изразяват в следното:

- Директорите имат собствена мотивация за повишаване на професионалната квалификация, но за приблизително половината от тях подобряването на компетентностите е ценност, а за останалите задължение, произтичащо от нормативната уредба.

- Изследваните лица са с положително отношение към квалификационните форми и мотивират педагогическите специалисти за включване в тях, като се съобразяват с потребностите на учителите, но не обвързват в максимална степен развитието на компетентностите със стратегическата насоченост на училището и изпълнението на институционалните цели.

- Вътрешната квалификация е насочена повече към открити учебни часове и обмяна на практики в институцията, а не към мрежи за взаимно учене или участие във форуми, проекти и изследвания.

- Отношението на директора към качеството на образованието във връзка с квалификационната дейност на човешкия ресурс в образователната организация показва положителна нагласа към представените фактори на качеството на около половината от респондентите, които те припознават като много значими или значими. Останалите не дават мнение или не считат за особено важни предложените фактори. Компетентностният подход не се познава достатъчно или не са осъзнати напълно ползите от прилагането му.

Могат да се направят **препоръки** към Регионалните управления на образованието за предвиждане на работни срещи или квалификационни форми за разясняване на компетентностно ориентираното образование и ползите за комплексно развитие на подрастващите при прилагането му, както и такива за оказване на подкрепа на педагогическите специалисти за участие в проучвания, изследователска и творческа дейност, освен в квалификационни форми за развитие на умения за преподаване или организиране на образователната среда. От друга страна, директорите на училищата е целесъобразно да обърнат повече внимание на знанията и уменията, които трябва да притежават учителите, за да формират ключови компетентности у учениците, необходими за живот в 21 век. Това означава и провеждане на изследвания, тяхното обсъждане и публикуване, за да се реализира политиката за учене един от друг и за пълноценно споделяне на добри методически и други практики.

Екипното взаимодействие между учителите и ръководителите на институции е добра основа за бъдещо развитие на способностите им за решаване на образователни проблеми. Екипността е фактор за подобро глобално мислене в организацията по посока на по-висока ефективност и качество на учебния процес, допринасяща и за устойчивото развитие на качеството на образование в цялост.

3.4. Анализ на резултати от анкетно проучване на гледните точки на педагогически специалисти по проблемите на вътрешноинституционалната квалификация

В периода февруари – ноември 2022 година е проведено изследване сред 283 учители от различни по вид институции в системата на предучилищното и училищното образование (анкетният вариант е представен в приложение № 4). Целта на

проучването е да се оцени професионалното развитие на педагогическите специалисти в рамките на вътрешноинституционалната квалификация. Определени са няколко критерия на изследването:

✓ Критерий 1: Степен на мотивация на учителите за участие във вътрешна квалификация.

✓ Критерий 2: Съответствие на вътрешната квалификация с потребностите на учителите и спецификата на институцията.

✓ Критерий 3: Предмет на вътрешната квалификация; тематични приоритети.

✓ Критерий 4: Насоченост, честота и форми на вътрешна квалификация; организационна специфика.

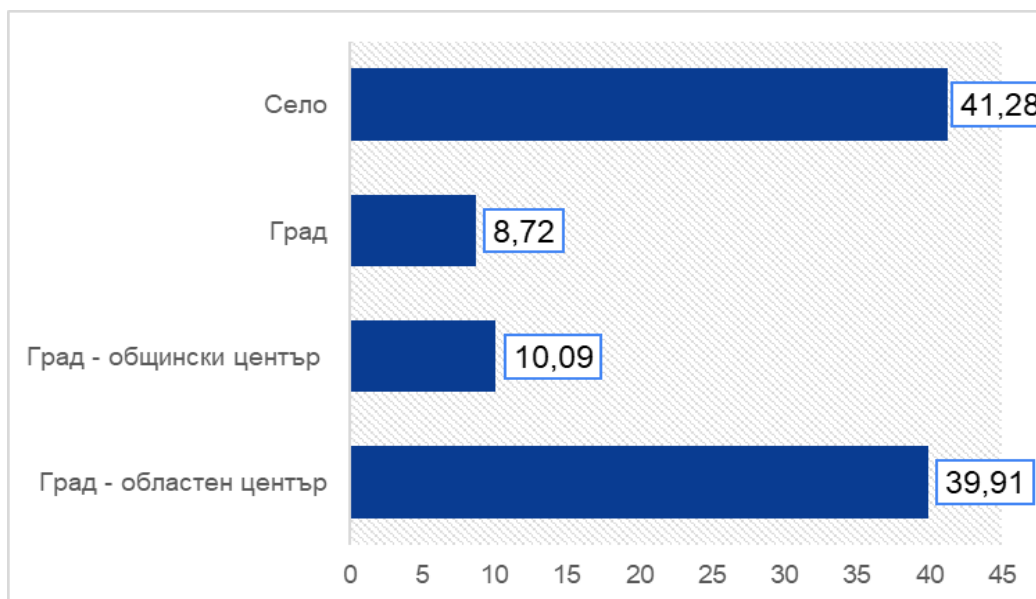
✓ Критерий 5: Удовлетвореност на учителите от вътрешната квалификация.

Снети са демографски характеристики на учителите с оглед анализ на отговорите на въпросите във връзка с критериите на изследването според пола, възрастовия диапазон на педагогическите специалисти и трудовия стаж, вида на полученото висше образование, местоработата, типа на институцията, образователния етап, с който е свързана преподавателската им практика, придобитите професионално-квалификационни степени. Повечето от изследваните лица (69,72%) притежават образователно-квалификационна степен (ОКС) „магистър“, 27,06% са бакалаври, а останалите 3,21% са с ОКС „професионален бакалавър“. Разпределението им по пол съответства на общата картина в страната, т.е. с превес на жените (86,7%) пред мъжете (13,3%). Наблюдава се съответствие между възрастта на анкетираните и трудовия им стаж като учители, което означава, че мнозинството от тях неслучайно са посветили трудовата си кариера на учителската професия след завършване на висше образование (таблица 3.6).

Таблица 3.6. Възраст и трудов стаж на изследваните лица

<i>Възраст</i>		<i>Педагогически стаж</i>	
до 25 г.	2,29	Без педагогически стаж	0,92
от 26 до 34 г.	14,68	от 1 до 5 г.	21,1
от 35 до 44 г.	30,28	от 6 до 10 г.	16,06
от 45 до 54 г.	31,65	от 11 до 20 г.	20,18
от 55 до 65 г.	20,64	от 21 до 30 г.	22,48
над 65 г.	0,46	над 30 г.	19,27

Разпределението на изследваните лица по месторабота е равномерно между град – областен център и село, а по-малък брой от тях работят в град – общински център и град (диаграма 3.21).



Диаграма 3.21. Разпределение на анкетираните лица по месторабота

Преподавателската практика на анкетираните учители е в различни образователни етапи и по различни учебни предмети, като повече от половината от тях (64,22%) упражняват учителската професия в средни училища, 13,76% в основни училища, 6,42% са от професионални гимназии, 2,75% от профилирани гимназии, 1,83% работят в начални училища, а 5,5% в детски градини (диаграма 3.22).



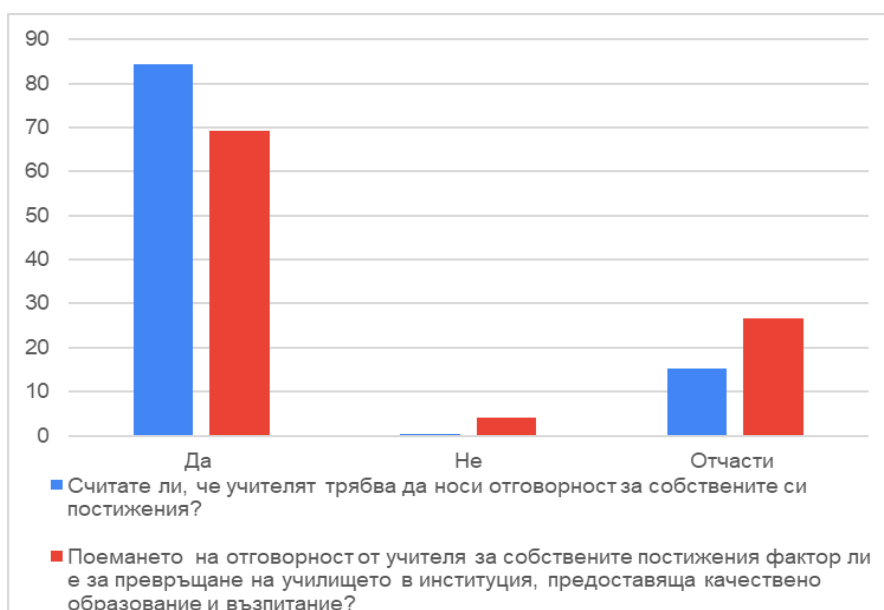
Диаграма 3.22. Разпределение на изследваните лица по видове институции

Учителите, участвали в проучването, притежават професионално-квалификационни степени (ПКС) – най-голям дял IV ПКС (27,52% от тях), следвани от придобилите V ПКС (22,48%), II ПКС (12,39%), III ПКС (8,26%) и I ПКС (5,5%). Без ПКС са 23,85% от анкетираните.

Мотивацията на учителите за участие във вътрешноинституционална квалификационна дейност е проучена в няколко аспекта – мнението им относно

собствената отговорност за активно участие, оценка на професионалното им развитие, ниво на външна мотивация чрез оказване на подкрепа от ръководството, приносът на педагогическата дейност вследствие на вътрешните форми на квалификация към качеството на образование в институцията.

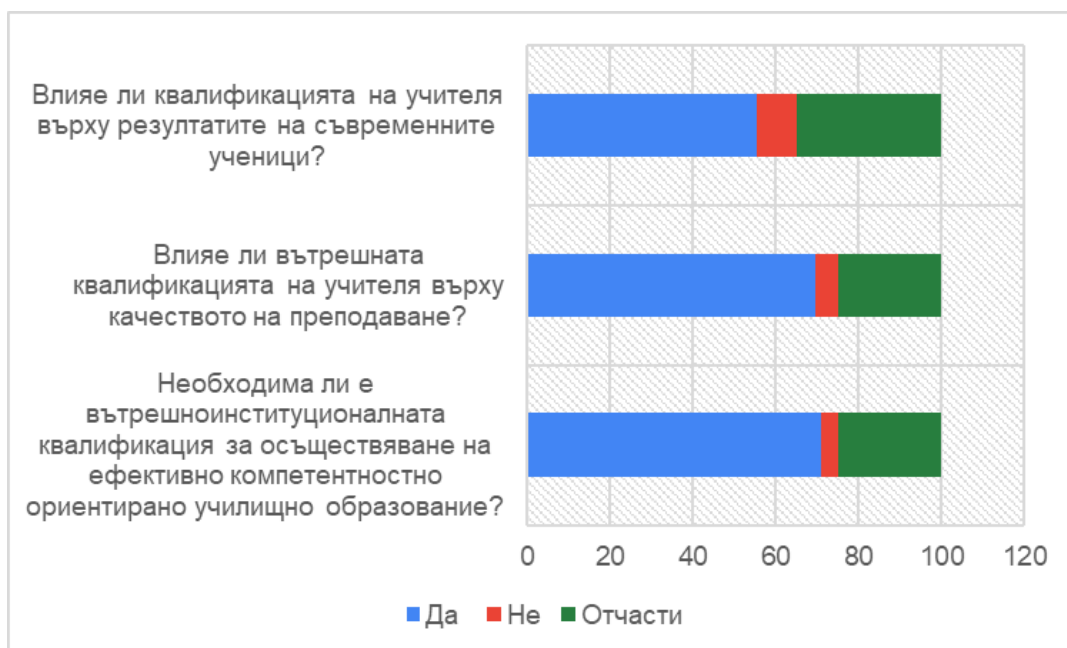
Учителите, които считат за своя отговорност развитието на професионалните си компетентности в рамките на вътрешноинституционалната квалификация, заемат висок дял от 84,4%, отчасти са съгласни с това твърдение – 15,14% от тях и само 0,46% имат отрицателна позиция. Повечето от респондентите (69,27%) свързват отговорността си за професионално развитие и постижения с превръщане на училището в институция, предоставяща качествено образование и възпитание, 26,61% са отчасти съгласни, а 4,13% дават категорично отрицателен отговор (диаграма 3.23). Интерес представлява профилът на тези респонденти.



Диаграма 3.23. Мнения на анкетираните относно отговорността за участие в квалификация

Несъгласие с твърдението, че отговорност на учителя са собствените му постижения и развитие, изразяват начални учители без ПКС, на възраст до 25 години и без педагогически стаж; учители, работещи в детски градини с придобити ПКС с до 20 години педагогически стаж. Повечето от анкетираните с отрицателно мнение работят в село и не дават информация за активна вътрешноинституционална квалификация в институцията, което обяснява негативното им отношение. С други думи, не липсат на мотивация е причината за отрицателните отговори, а липсата или недостатъчната честота на квалификационни форми в образователната институция. Мотивацията на учителите за активно участие във формите на вътрешна квалификация зависи от преценката им за полезността на проведени обучения, обмяна на практики или други. В тази връзка категорична полза от вътрешните форми на квалификация за осъществяване на ефективно компетентностно ориентирано училищно образование виждат 71,1% от анкетираните, 24,77% не са напълно убедени или считат, че ползата е частична и 4,13% изразяват отрицателно мнение. Подобни са резултатите относно

влиятието на вътрешната квалификация върху качеството на преподаване на учителя – отговор „да“ дават 69,72% от учителите, категорично не са съгласни 5,5% от тях, а останалите 24,77% посочват отговор „отчасти“. Не толкова категорични са изследваните лица за влиянието на квалификацията върху резултатите на съвременните ученици, но повече от половината от участвалите в анкетата изразяват положително мнение (55,5% от тях). По-голям дял в сравнение с предходните въпроси заемат колебаещите се в ползата за учениците (34,86%) и 9,63% имат отрицателно становище (диаграма 3.24). Демографските данни на изследваните лица с негативни отговори съвпадат с вече описаните.



Диаграма 3.24. Мнение на анкетираните относно полезност на вътрешната квалификация

Голяма част от учителите отчитат, че в съвременните условия техните роли се променят непрекъснато, а това трябва да бъде предмет на квалификация. Тези данни показват, че те са ангажирани с процесите за осигуряване на качество на образованието и считат, че трябва да имат компетентности, съответстващи на потребностите на учениците в променения дигитален свят (диаграма 3.25).



Диаграма 3.25. Мнения на учителите относно връзката на квалификацията със съвременните им роли в променящия се свят

Мотивацията на преподаващите е не само вътрешна, но и външна. Във функциите на директора е да ангажира и мотивира персонала непрекъснато да подобрява компетентностите си и да създава условия за това. В този контекст е зададен въпрос за подкрепата, която получават учителите от училищното ръководство, за да популяризират свои добри практики чрез вътрешноинституционална квалификационна дейност. Стимулирането на педагогическите специалисти не е на най-високо ниво. Винаги получават подкрепа 40,83% от респондентите, често – 30,73% от тях, по изключение, при настояване от страна на учителя – 5,5% и рядко – 22,94% (диаграма 3.26).



Диаграма 3.26. Мнения на респондентите относно степента на външна мотивация за вътрешна квалификационна дейност

Тези данни показват, от една страна, не много висока активност на ръководството на образователната институция за стимулиране на вътрешната квалификация чрез обмяна на добри практики и опит, но от друга, и недостатъчна активност на учителите да настояват за такъв обмен и да планират открити практики или други форуми, на които да обменят идеи. Възможно е да не е необходим външен стимул поради ангажираността на педагогическите специалисти с квалификационна дейност. В тази връзка е зададен друг въпрос, с който се изследва самооценката на учителите относно тяхната мотивация за професионално развитие. Получените резултати потвърждават направените по-горе изводи. Независимо че 55,96% от анкетираните заявяват много добро ниво на мотивация, то само 4,13% посочват изключително, а останалите 39,9% – средно, под средното и задоволително (таблица 3.7).

Таблица 3.7. Самооценка на мотивацията на респондентите за вътрешна квалификация (в проценти)

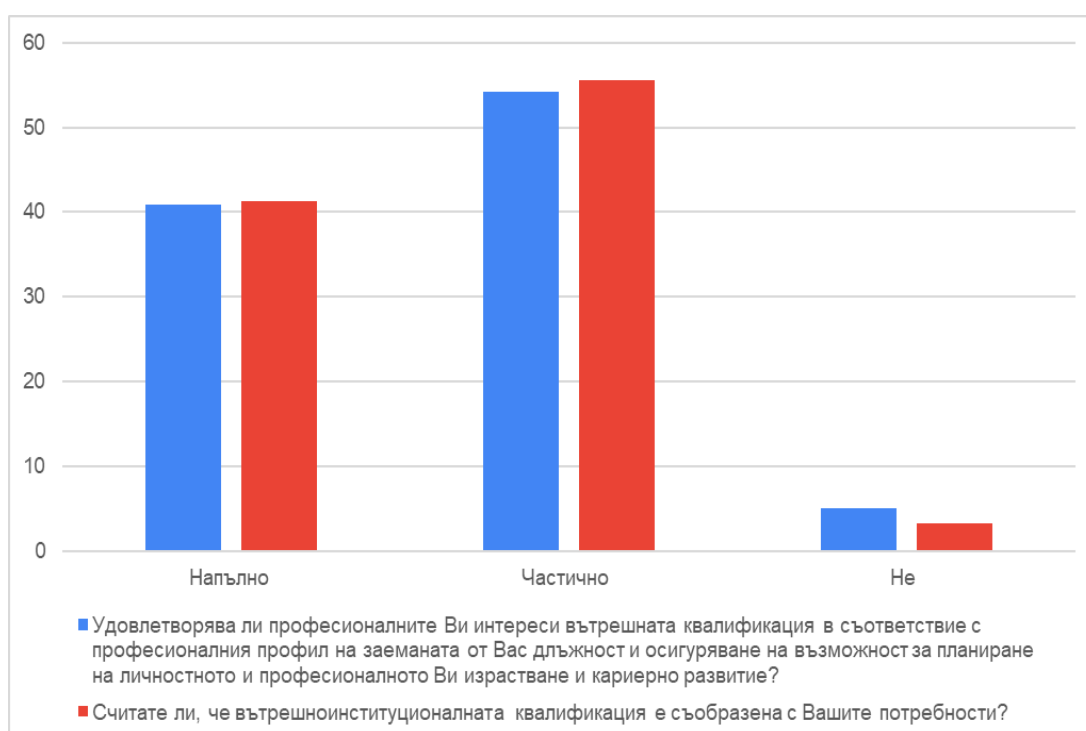
Как оценявате собствената си мотивация за професионално развитие?		Как оценявате собствената си квалификационна дейност като принос към тенденцията за повишаване на качеството на образование във Вашата институция?	
На изключително високо равнище	4,13	Отлична	11
На много добро равнище	55,96	В много добра степен	38,07
На средно равнище	27,52	В добра степен	27,98
Под средното необходимо ниво	1,38	В задоволителна степен	14,22
На задоволително равнище	11	В незадоволителна степен	0,46
		Не мога да преценя	8,26

Изключително равнище на мотивация за професионално развитие посочват респонденти, които имат от 6 до 10 години трудов стаж, придобили I, II и/или III ПКС, начални учители или преподаващи различни учебни предмети (предимно български език и литература и чужди езици) в средни училища. С ниска мотивация са анкетираните, които имат трудов стаж между 21 до 30 години, предимно мъже, придобили IV и V ПКС. Същата група изследвани лица се включват в отговорите, показващи незадоволителна степен на собствената им квалификационна дейност като принос към качеството на образование в институцията.

Обстоятелство, което би оказало въздействие върху по-ниската мотивация и активност на учителите за участие във форми на вътрешна квалификация, е задоволяването на техните потребности и дефицити на конкретни компетентности. Съответствието на вътрешната квалификация с потребностите на учителите се проследява с въпросите по втория критерий на проучването.

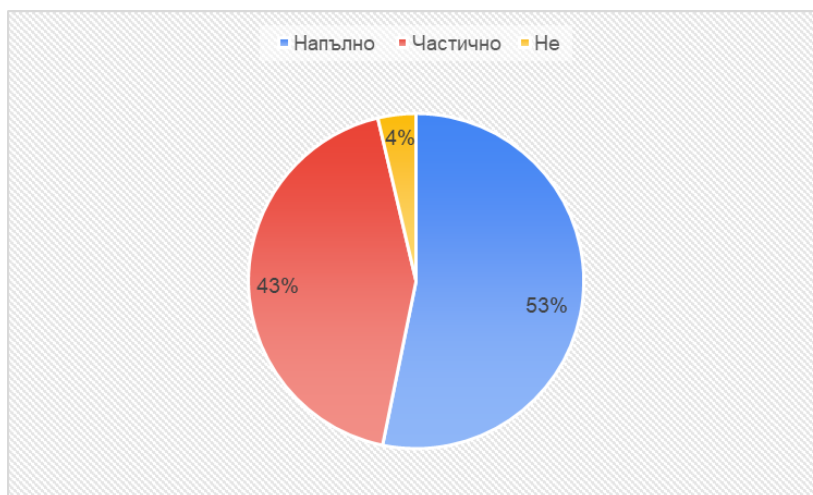
Самооценката на анкетираните лица относно удовлетворяване на професионалните им интереси в рамките на вътрешната квалификация в съответствие с професионалния профил на заеманата от тях длъжност, осигуряване на възможност за планиране на личностното и професионалното им израстване и кариерно развитие показва, че пълна съпоставимост с интересите на учителите се наблюдава при 40,83% от респондентите. Повече от половината анкетираните (54,13%) посочват отговор

„частично“, а 5,05% дават категоричен отрицателен отговор. Профилите на учителите, които застъпват негативно мнение, са разнообразни, те преподават в различни по вид училища или детски градини, притежават ПКС, имат различен по продължителност педагогически стаж, но интересен факт е, че определят мотивацията си за професионално развитие на много добро ниво. Това означава, че потребностите им не са изследвани в достатъчна степен, за да се планират и провеждат такива форми (или теми), които да удовлетворят дефицитите им. Зададен е и директен въпрос „Считате ли, че вътрешноинституционалната квалификация е съобразена с Вашите потребности?“, на който отговорите (както и демографските данни на изследваните лица) са подобни – вътрешната квалификация напълно е съобразена с потребностите на 41,28% от изследваните лица, частично с потребностите на 55,5% от тях и 3,21% считат, че изобщо не съответства на дефицитите им (диаграма 3.27).



Диаграма 3.27. Съответствие на вътрешната квалификация с потребностите на анкетираните лица

Чрез анкетата е проучено и наличието на тематични приоритети в ежегодната вътрешноквалификационна дейност; обвързаността на темите с акцентите в стратегията на училището и конкретните потребности на педагогическите специалисти. Изследването на съответствието на вътрешната квалификация с приоритетите в стратегията за развитие на институцията показва по-голямо сходство, в сравнение с проучване на съпоставимостта с потребностите на учителите, с около 15% разлика в положителна насока. Повече от половината анкетирани (53,21% от тях) заявяват пълно съответствие, 43,12% – частично и 3,67% имат отрицателно мнение (диаграма 3.28).



Диаграма 3.28. Мнения на анкетираните относно съответствие на вътрешната квалификация с приоритетите на стратегията за развитие на институцията

Същевременно противоречиви са данните относно запознатостта на учителите с тематичните приоритети на квалификационната дейност за съответната учебна година, които би трябвало да са изведени в контекста на стратегическите цели и задачи. 189 респонденти (66,78%) потвърждават, че в институциите, в които работят, се извеждат ежегодно теоретични приоритети на квалификационната дейност. 94 от анкетираните споделят, че им липсва информация по този въпрос. Мнението относно субекта/субектите, които предлагат темите за ежегодна квалификация, се разпределят в четири почти аналогични като количествени параметри групи: 21,55% свързват тази дейност с директора; 27,92% – с комисията за квалификация; 20,49% – я извеждат като резултат от предложения на учителите; 30,04% споделят за неосведоменост по въпроса. Озадачаващ е резултатът по отношение запознатостта на анкетираните педагогически специалисти с приоритетните за конкретната учебна година теми за квалификационна дейност. 32,51% респонденти твърдят, че познават приоритетните теми за учебната година, в която е осъществено анкетирането; 32,16% – не ги познават; а отчасти ги познават или не са сигурни, че ги познават, по 17,67% анкетирани.

Друг проблем, свързан с удовлетворяване на потребности от придобиване на знания и умения и тяхното усъвършенстване, е наличието на въвеждаща квалификация, която се провежда в рамките на вътрешноинституционалната квалификация. Резултатите показват, че тази форма се прилага съгласно нормативно установените правила, тъй като 70,83% от респондентите отговарят утвърдително, 21,76% от тях нямат информация за провеждането на такъв вид квалификация, а 7,41% дават отрицателен отговор. На фона на високия процент положителни отговори, учудващо в случая е, че почти половината от далите негативен отговор (37,5% от тях) са учители без педагогически стаж или със стаж от 1 до 5 години, т.е. това са преподаватели, които попадат в целевата група на тези, за които се провежда този вид квалификация. Това означава, че не във всички институции се спазва изискването за наставничество, дори и в неформален вид.

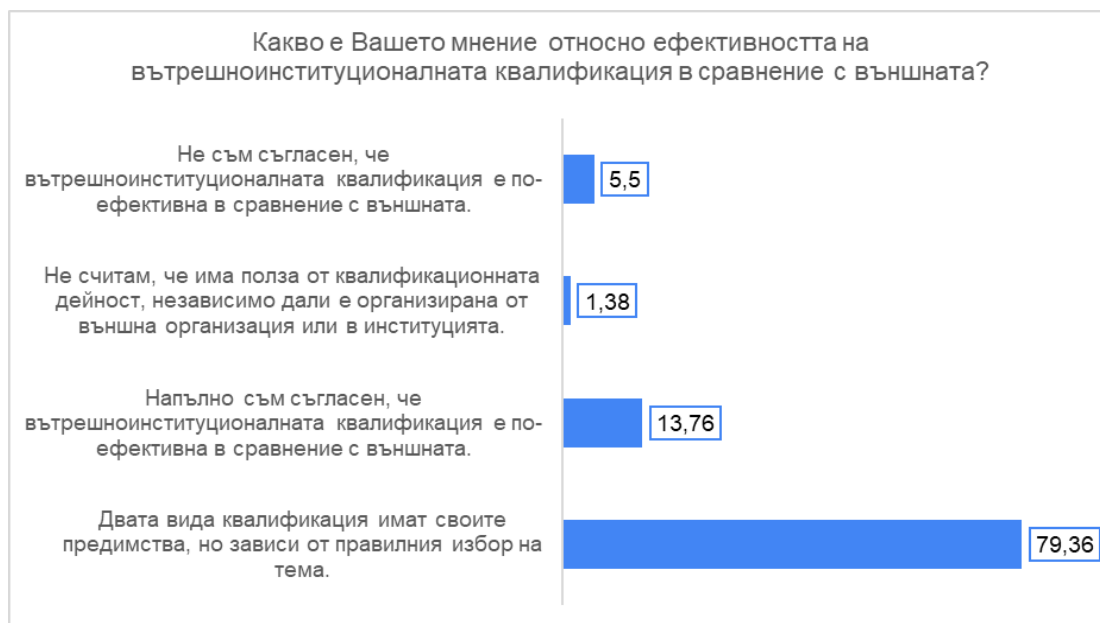
Респондентите не заявяват категорично предпочитание към видовете квалификационна дейност и техните мнения се разпределят сравнително равномерно

между външна и вътрешноинституционална квалификация, независимо от организацията, която провежда външните обучения – обучителни организации от Информационния регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, висши училища и научни организации или специализирани обслужващи звена. Трябва да се отбележи, че най-висок дял от 24,31% заемат предпочитанията към одобрените от Министерството на образованието и науката програми и организации, а вътрешната квалификация е предпочетена от 16,97% от учителите (диаграма 3.29).



Диаграма 3.29. Мнения на респондентите относно предпочитания към вида на квалификацията

Тези данни се потвърждават при изразените мнения за ефективността на вътрешноинституционалната квалификация в сравнение с външната. Според 79,36% от анкетиранияте двата вида квалификация имат своите предимства, а ефектът от посетения курс зависи от правилния избор на тема (диаграма 3.30).



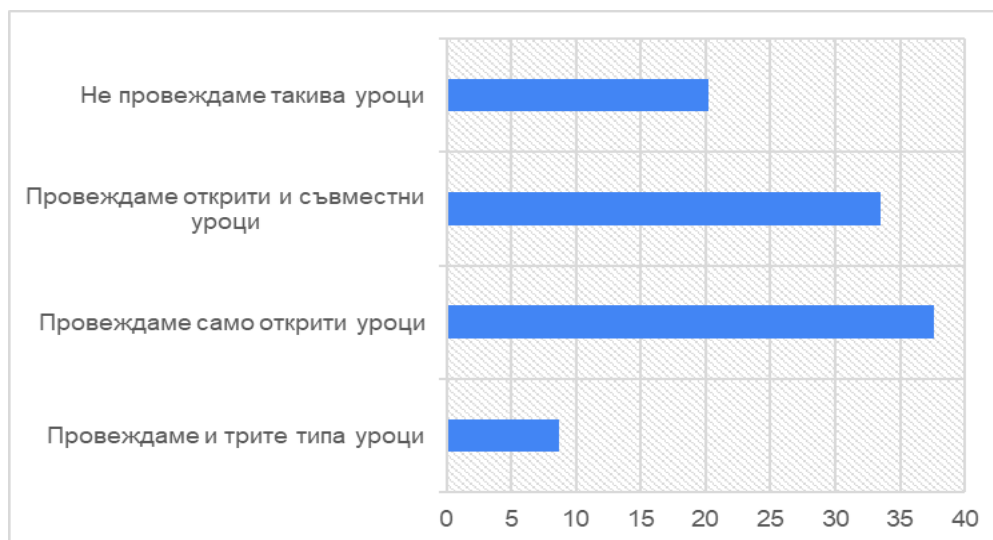
Диаграма 3.30. Мнения на респондентите относно ефективността на външната и вътрешната квалификация

Малка част от учителите (13,76%) оценяват като по-ефективна вътрешноинституционалната квалификация, още по-малък дял от 5,5% не считат, че тя е с по-голям ефект от външната, а незначителна част от 1,38% от тях не признават ефект нито от външната, нито от вътрешната квалификация. Последните са учители с малък педагогически опит (от 1 до 5 години), без ПКС, преподаващи в прогимназиален и първи гимназиален етап в училища, намиращи се в село. Те са частично удовлетворени от вътрешната квалификация, но посочват, че е проведена въвеждаща квалификация. Възможното обяснение на негативното мнение на тази малка част учители е в две посоки – наставничеството не им е донесло удовлетворение или все още не са оценили ползата от надграждане на компетентности и от ученето през целия живот.

Проследяването на предмета на вътрешната квалификация е осъществено с няколко въпроса. Сравнително често в институциите се провеждат открити практики за споделяне на добър опит, а по-рядко – асистирани и съвместни уроци. Изследваните лица потвърждават тези данни от практиката, като очаквано най-голям дял от 37,61% заема провеждането само на открити уроци. Открити и съвместни уроци провеждат 33,49% от учителите, а информация за реализиране и на асистирани учебни часове, освен открити и съвместни, т.е. трите типа уроци дават едва 8,72% от респондентите. Притеснително е, че 20,18% не осъществяват такива съвместни дейности за провеждане на образователния процес (диаграма 3.31).

Вътрешноквалификационна дейност, свързана със запознаване с разнообразните институции, нормативно определени за провеждане на квалификационни форми, е провеждана в почти половината институции, според мнението на 44,95% от анкетираните, а за такава дейност, свързана с повишаване на уменията на учителите за педагогическа комуникация, съобщават 45,41% от учителите. Вътрешна квалификация за развиване на комуникативни умения не е провеждана според 25,23% от

респондентите. Комуникативните умения са важна част от интеракцията учител – ученик. Липсата на такива теми за обучения може да се дължи на достатъчно развити комуникативни и презентационни компетентности, но може и да не е обърнато внимание на необходимостта от усъвършенстване тези умения.



Диаграма 3.31. Мнения на учителите за съвместни форми на учебни часове

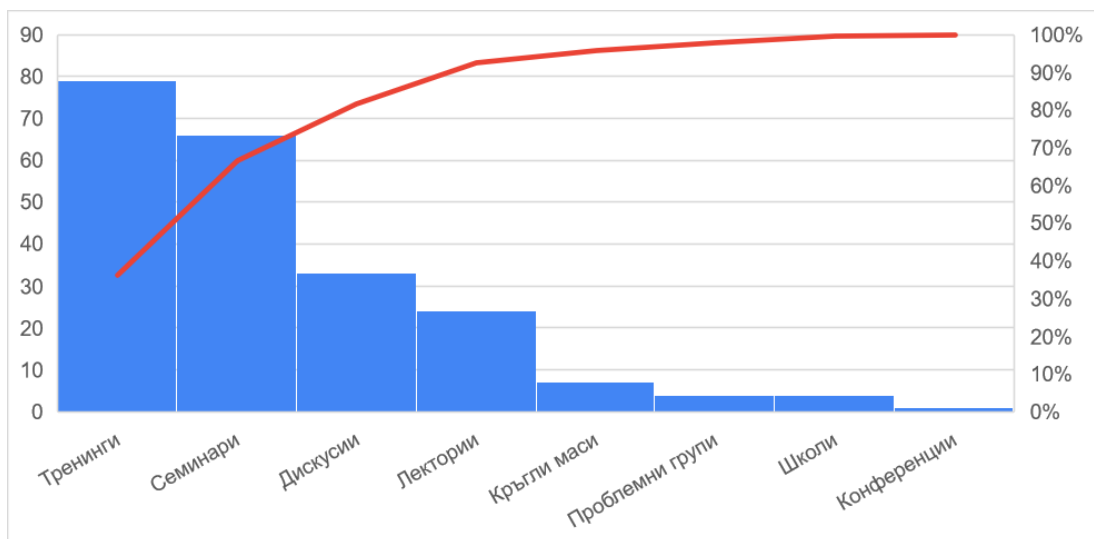
Предмет на вътрешната квалификация обикновено са придобити знания и умения от конкретни учители по време на външни обучения, които те споделят с колегите си. Само част от изследваните лица (27,52% от тях) заявяват, че винаги се възползват от тази практика, 58,72% понякога представят наученото пред останалите педагогически специалисти, а останалите 13,76% посочват, че нямат такава практика. Фокусът върху създаването на мрежи за споделяне учене е значим компонент от качеството на образованието, тъй като предоставя възможност за систематизирани знания за развитие на професионални компетентности. Резултатите показват, че в институциите не се поставя достатъчен акцент върху тази възможност за усъвършенстване на компетентности. Възможно е и в тези училища, в които няма практика за споделяне на знания и умения, да се провеждат само колективни външни обучения, в които участват всички педагогически специалисти от институцията, и да не е необходимо да се предават знания и умения на останалите учители. Може би това предположение е вярно, тъй като 52,29% от анкетираните заявяват, че имат изградена учителска мрежа за обмен на добри практики на училищно равнище, което означава, че повече от половината учители обменят и споделят успешни и доказани практики за преподаване и учене. Неформален обмен или споделяне само в рамките на професионалните обединения се провежда според 35,32%, но според останалите 12,39% няма изградени училищни мрежи за обмен на информация и добри практики. Тези данни още веднъж доказват недостатъчно разработената мрежа за обмен, общуване и споделяне в институциите от системата на предучилищното и училищното образование и дават сигнал за предприемане на мерки за усъвършенстване на този начин на вътрешна квалификация.

Три теми като предмет на квалификационната дейност са особено значими за осигуряване на качество на образованието – методи за прилагане на компетентностен подход в обучението, развиване на дигитални компетентности у учителите и усъвършенстване на преподаването чрез използване на информационните и комуникационните технологии и технологиите за интерактивно обучение. Те са доста широкообхватни и освен това могат непрекъснато да се променят в зависимост от постиженията на науката, и по-конкретно на дидактиката, в отговор на потребностите на съвременните ученици. Според изследваните лица най-често предмет на вътрешна квалификация са теми за развиване на ключови компетентности у учениците (посочено като положителен отговор от 81,19% от респондентите). Останалите аспекти на обсъждане също заемат значителен дял от вътрешната квалификация. Утвърдителен отговор относно развиване на дигитални компетентности у учителите и на практики за прилагане на интерактивни подходи в преподаването дават равен дял от анкетираните – съответно 57,34% и 57,8%. Сравнително малко са институциите, в които посочените теми не присъстват във вътрешната квалификация – съответно теми, свързани с формиране на ключови компетентности на учениците, не присъстват според 18,81% от анкетираните, повишаване на дигиталните умения на учителите не е предмет на вътрешната квалификация според 12,84% от респондентите и интерактивното обучение не се обсъжда според 8,72% от учителите (таблица 3.8).

Таблица 3.8. Предмет на вътрешната квалификация според мненията на респондентите (в проценти)

Имате ли създадена практика в институцията в рамките на вътрешната квалификация да обсъждате общи теми за развиване на ключови компетентности у учениците?		Работели ли сте по време на вътрешноквалификационната дейност през последните три години по посока на повишаване на дигиталните умения на учителите?		Било ли е предмет на вътрешноквалификационна дейност през последните пет години интерактивното обучение?	
Да	81,19	Да	57,34	Да	57,8
Не	18,81	Не	12,84	Не	8,72
		Епизодично	29,82	Епизодично	33,49

Според мнението на изследваните лица най-честата форма на провеждане на вътрешноинституционална квалификация са педагогическите и психологическите тренинги, посочени от 36,24% от тях. Често се провеждат и семинари според 30,28% от анкетираните учители. Както тези две форми, така и дискусиите и лекториите присъстват като форми на вътрешната квалификация, но с по-нисък и сравнително съизмерим дял, съответно дискусии се провеждат според 15,14% от респондентите, а лектории – според 11% от тях. Епизодично се прилагат кръгли маси, проблемни групи и школи, заявени като форми на вътрешноинституционална квалификация от малък брой учители (3,21% посочват кръгли маси като форма на квалификация, и по 1,83% проблемни групи и школи). В най-ниска степен са застъпени конференциите, организирани на училищно ниво – в 0,46% от училищата според изразеното мнение от изследваните лица (диаграма 3.32).



Диаграма 3.32. Форми на вътрешна квалификация според мненията на анкетираните лица

Честотата на провежданите обучения, обсъждания и/или обмяна на опит в рамките на вътрешноинституционалната квалификация показва сравнителна съпоставимост. Приблизително по 1/3 от анкетираните лица разпределят мненията си между три периода за провеждане на вътрешна квалификация – два пъти в учебната година е честотата според 33,03% от тях, която е и най-високата измерена честота, 30,73% дават информация за честота от три пъти в учебната година и 27,52% посочват веднъж в учебната година. Макар и малък процент, част от респондентите отговарят, че вътрешноинституционална квалификация не се провежда (диаграма 3.33).

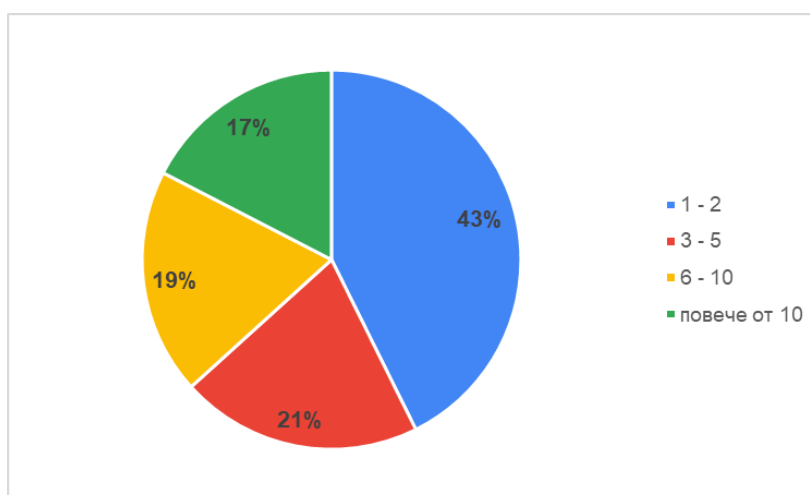


Диаграма 3.33. Честота на вътрешноинституционалната квалификация според мнението на респондентите

Интерес представлява профилът на далите негативни отговори. Почти половината от тях (42,11%) са учители без педагогически стаж или с трудов опит от 1 до 5 години. Възможно е в старта на трудовата им кариера все още да не е провеждана квалификация на институционално ниво, но останалата част от респондентите с

отрицателни отговори са със стаж от 6 до 10 години (15,79% от тях), от 11 до 20 години (26,32%) и над 30 години (15,79%). Тези данни дават информация или за ниска активност на тези учители (което е често случващо се при педагогически специалисти в края на трудовата им кариера) и ниската им мотивация за участие в обучения, практики или обсъждания в училището, или за неспазване на нормативните изисквания от ръководствата на училищата.

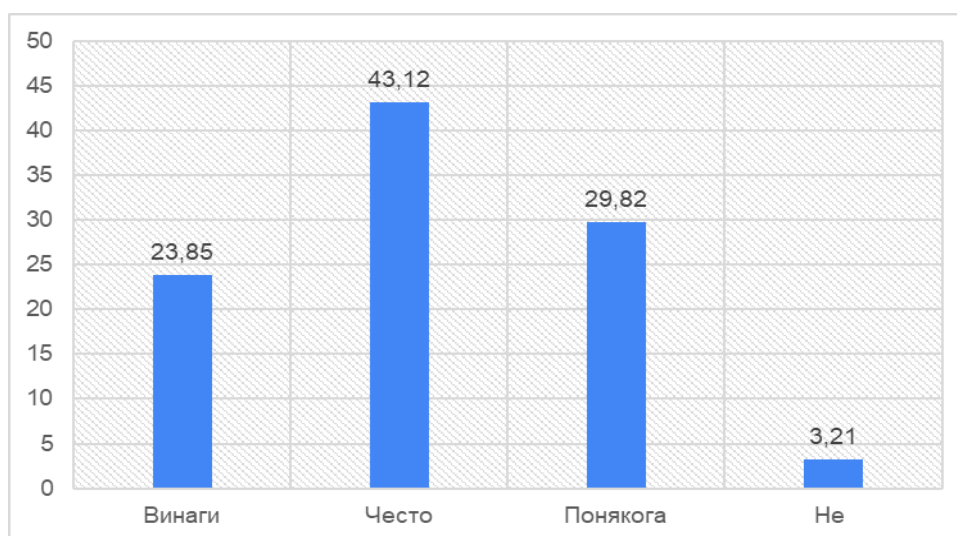
Честотата на провежданите вътрешни форми на квалификация е изследвана и като брой часове за период от 4 години, с оглед установяване на спазване на изискването на държавния образователен стандарт за не по-малко от 16 академични часа годишно за всеки педагогически специалист. Резултатите показват, че в повече от 10 часа вътрешноквалификационни дейности са участвали само 17,43%, повечето (42,66%) са провели 1 – 2 часа квалификации, 20,64% са участвали в обучени в продължение на 3 – 5 часа и 19,27% от 6 до 10 часа. Данните не говорят за спазване на стандарта, но е възможно изследваните лица да не са разбрали въпроса и да са отговорили като брой проведени „сбирки“ за вътрешна квалификация. Още повече че въпросът касае брой часове за последния период на атестиране (както се изисква в стандарта), а атестиране е проведено в малък брой институции – тези, които са преминали през период на инспектиране, и това понятие явно не е достатъчно познато на респондентите (диаграма 3.34).



Диаграма 3.34. Брой часове вътрешна квалификация за последния период на атестиране според изследваните учители

Проучването на проведена вътрешна квалификация в онлайн среда през последните три години дава информация, че редовно са участвали 34,86% от анкетираните, по-рядко – 23,85%, само веднъж – 17,89%, а 23,39% не са се включвали във вътрешна квалификация в онлайн среда. Тези данни са обясними в условията на пандемия, в които основно се провежда образователният процес през 2020 година. Но явно не във всички институции е прилаган този метод, а вероятно и не е провеждана вътрешноинституционална квалификационна дейност, а само дигитално обучение. Това обяснява и отговорите на анкетираните като брой часове за вътрешна квалификация.

Въпросите, проучващи връзката между квалификационната дейност и контролната дейност на директор/заместник-директор, са свидетелство за преобладаващата позиция на учителите, че контролът не е насочен към установяване на прилагани умения от квалификационни форми. Придобитите или усъвършенствани умения по време на междуинституционалната квалификация 23,85% от учителите прилагат винаги в педагогическата си практика, 43,12% – често, 29,82% – понякога и 3,21% не прилагат. Последните са педагогически специалисти, които считат, че квалификацията частично е съобразена с потребностите им, провежданите семинари и дискусии не са съобразени с професионалния профил на заеманата от тях длъжност и частично съответства на приоритетите в стратегията за развитие на училището (диаграма 3.35).



Диаграма 3.35. Прилагане на придобити компетентности от вътрешната квалификация според мнението на респондентите

Повече от половината анкетирани (55,5%) считат, че микроклиматът в педагогическия колектив при перманентна комуникация по проблемите на квалификацията се подобрява в резултат на вътрешноинституционалната квалификация, 32,57% посочват отчасти такъв ефект, а 11,47% заемат отрицателна позиция.

В анкетата е предоставена възможност на анкетираните в свободен текст да дадат препоръки за подобряване на качеството на вътрешноинституционалната квалификационна дейност в съвременните образователни институции във връзка с подобряване на качеството на компетентностно ориентираното образование. Около 1/3 от респондентите са изразили мнение по изследваните въпроси. Обобщението им показва тяхното желание за практическа насоченост на обученията; по-честото им провеждане; изследване на желанията и потребностите на учителите; ориентираност към предметната област, в която работят; включване на всички педагогически специалисти в училището в обученията на институционално ниво; споделяне на

наученото и по-често организиране на открити практики или други начини за обмяна на опит.

В резултат на проучването могат да се направят определени изводи и препоръки, обобщени по критерии.

Изводите, които следват от отговорите на анкетираните лица, проследяващи въпросите по първия критерий на изследването, а именно мотивираността на учителите за участие във форми на вътрешна квалификация, са, че повечето от учителите имат положително отношение към тази форма на подобряване на компетентностите и отчитат ползи от провеждането ѝ. Малка част педагогически специалисти не са достатъчно ангажирани с формите на вътрешноинституционална квалификационна дейност, но на тях би следвало да се обърне внимание и да получават подкрепа и стимул от ръководството на съответната институция.

Съответствието на вътрешните форми на квалификация с потребностите на учителите и спецификата на институцията, което се проследява по втория критерий на изследването, е повече в полза на корелацията със стратегическите приоритети, отколкото с желанията на учителите, въпреки че почти половината от анкетираните лица заявяват удовлетворяване на потребностите им. Не се изразяват открити предпочитания към външни или вътрешни форми на квалификация, а се споделя мнение, че темите на обученията определят тяхната ефективност.

Отговорите на въпросите по третия критерий на изследването показват, че тематичната насоченост на вътрешната квалификация обхваща актуални теми, но те не са застъпени във всички институции, макар и те да не са голям брой. С висока честотност са отговорите относно изведеността на тематични приоритети за ежегодната квалификационна дейност, но не се отличават с високи стойности данните относно запознатостта на учителите с тези приоритети за съответната учебна година в контекста на обвързаността им с потребности на кадри и стратегически приоритети на образователната институция. По-слабо е развита практиката за обмяна на добри практики и участие във вътрешни мрежи за споделено учене. Провеждат се предимно открити уроци, но по-малък дял заемат съвместните и особено асистиранияте уроци.

Изводите по критерия „Насоченост, честота и форми на вътрешна квалификация“ са, че вътрешната квалификация е насочена към актуални теми – формиране на ключови компетентности у учениците, използване на иновативни методи, технологии и техники за преподаване и учене, усъвършенстване на дигитални умения (както на учениците, така и на учителите). Провежда се предимно като тренинги, семинари и дискусии. Вътрешноинституционалната квалификационна дейност обаче не е достатъчна като честота, като в някои институции, според дадената информация от респондентите, не покрива изискванията на държавния образователен стандарт за не по-малко от 16 академични часа годишно за всеки педагогически специалист.

Повечето от педагогическите специалисти са удовлетворени от провежданите форми на квалификация на училищно ниво, но има и такива, които не са напълно удовлетворени и според тях обученията не са съобразени с потребностите им. Контролът на директора няма пряка ориентация към придобити на квалификационни форми умения.

В контекста на изведените обобщения, могат да се направят следните препоръки. Необходимо е да се въведе правилен подход за планиране на вътрешноинституционалната квалификация както като тематична насоченост, съответстваща на потребностите и дефицитите на учителите, така и като честота и разнообразие на форми. За да се проследи ефективността на проведените обучения, е целесъобразно да се въведат мониторингови форми на проследяване на прилагането на усъвършенстваните или новопридобити знания и умения от учителите. По този начин ще се подпомогне бъдещото планиране, като се развиват практики, доказали своята ефективност, и съответно ще се елиминират такива, които не са от полза за учителите. Едновременно с това ще се гарантира целесъобразно разходване на финансовите средства за квалификация на училищно ниво. За целта анкетните проучвания сред педагогическите специалисти за изследване на потребности, но и за проследяване на удовлетвореността от проведената квалификация (и ползата ѝ за повишаване на качеството на образование чрез формирани умения за прилагане на компетентностен подход и развиване на ключови компетентности у учениците) са добър подход в цикличния процес на планиране, провеждане и изследване на ефекта от проведените вътрешни форми на квалификация. По-голямото разнообразие, според предвиденото в държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, (а именно лектории, вътрешноинституционални дискуссионни форуми, открити практики, методическо подпомагане, презентации на творчески проекти, резултати и анализи на проведени педагогически изследвания и постижения, споделяне на иновативни практики и други), би довело и до по-добра ефективност на вътрешната квалификация. Наред с това, провеждането на повече открити практики, съчетани с асистирани и съвместни уроци, ще развие практиките за взаимно учене и подкрепа, изградени върху работа в екип и сътрудничество, а участието в национални или европейски мрежи за споделено учене ще подпомогне този процес, включително ще допринесе за развитието на политиките на институцията за осигуряване на високо качество на образованието и набелязване на мерки за постигане на конкретни резултати.

3.5. Анализ на резултатите от проведено анкетно проучване сред експерти от регионалните управления на образованието относно квалификацията на педагогическите специалисти и ангажиментите им по оказване на методическа помощ

Недостатъчно изследваната роля на РУО във връзка с оказваната методическа помощ и подкрепа е повод да се проучи отношението на експертите към качеството на образование, тематична насоченост, честота и начини за провеждане, както и тяхната самооценка за полезността и удовлетвореност от осигурената методическа подкрепа.

В периода януари – февруари 2023 година е проведено проучване сред 53 експерти от РУО, немалка част от които са експерти по организация на средното образование. Целта на изследването е да се очертаят полезни практики при оказването на методическа подкрепа на педагогическите специалисти в контекста на осигуряване на високо качество на образованието и проблеми в дейността, за да се направят изводи

за тази значима функция на РУО и очертаят модели за сътрудничество по посока оптимизиране на дейностите за подкрепа и помощ (Приложение № 7). Проучването е проведено анонимно; линкът към Google формуляра е разпратен до регионалните управления на образованието в България; на молбата се е отзовал посоченият брой експерти. Акцент на проучването е квалификационната дейност на РУО във връзка с оказваната подкрепа. При разработването на анкетата са приети критериите:

- ✓ Критерий 1: Отношение на експертите към методическата дейност;
- ✓ Критерий 2: Доверие и изградени структури в администрацията за оказване на методическа помощ;
- ✓ Критерий 3: Тематична насоченост и използвани и предпочитани форми за методическа подкрепа;
- ✓ Критерий 4: Връзка на методическата подкрепа с инспектирането от НИО (приложение № 7).

Повечето от изследваните лица (75,76%) са жени (което е близко до общата картина в средното образование за преобладаващ брой учители от женски пол, в сравнение с учителите мъже). Възрастта им също се припокрива с отчитащото се в последните години застаряване на учителските кадри. В институциите се предприемат политики за назначаване на млади учители, но може би в РУО е оправдано присъствието на специалисти с по-голям опит, тъй като от тях се очаква да подпомагат дейността на новоназначените и останалите учители, както и ръководствата на институциите в прилагането на националните политики. Трудовият стаж на експертите, участвали в проучването, се припокрива до голяма степен с възрастта им, което е обяснимо и адекватно на ролята им като експерти, подпомагащи дейността на учителите и директорите (таблица 3.9).

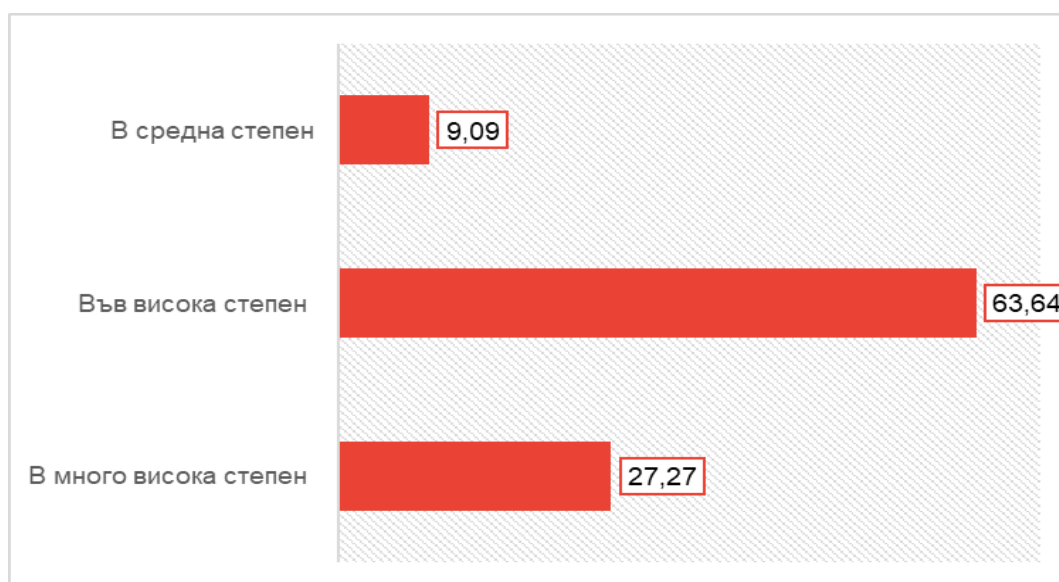
Таблица 3.9. Възрастово разпределение и педагогически стаж на изследваните лица

Възрастов диапазон	Дял на участвалите в изследването експерти (%)	Педагогически стаж	Дял на участвалите в изследването експерти (%)
от 25 до 34 г.	3	от 1 до 5 г.	6
от 35 до 44 г.	12	от 6 до 10 г.	21
от 45 до 54 г.	27	от 11 до 20 г.	46
от 55 до 65 г.	55	от 21 до 30 г.	9
над 65 г.	3	над 30 г.	18

Известно в публичното пространство е текучеството на кадри в РУО, което обяснява и изискванията на нормативната уредба за заемане на длъжността, а именно минимална образователно-квалификационна степен „бакалавър“ и минимален професионален опит от една година професионален опит. В групата на изследваните лица 88% са магистри, а останалите бакалаври. Противно на очакванията, че това са лица с малък трудов опит и млади специалисти, то видно от резултатите от анализа на анкетата те се разпределят пропорционално между опит от 1 до 5 години, от 9 до 10 години, от 11 до 20 години и над 30 години. Не се наблюдава и очакваното съответствие с възрастта. Експертите с опит от 1 до 5 години са на възраст от 35 до 44

години, в който възрастов диапазон се намират и повечето от останалите бакалаври, което означава, че са придобили учителска правоспособност на по-късен етап от професионалното си развитие, но също така може да се тълкува и като осъзната професия и загриженост за качеството на образование в този смисъл. Експертите с над 30 години опит са на възраст от 55 до 65 години и е възможно да имат повече години трудов стаж в администрацията. Във връзка с професионалните компетентности на експертите и отношението им към професионалното развитие, е проучено притежаването на професионално-квалификационни степени от тях. Оказва се, че около 1/3 от тях не притежават ПКС (36%), а останалите се разпределят между V ПКС – 6%, IV ПКС – 24%, III ПКС – 9%, II ПКС – 15% и I ПКС – 9%. Притежаването на ПКС не е изискуемо за заемане на длъжността и не се включва в критериите за оценяване при явяването им на конкурс, но показва, че нагласата им към по-висока квалификация е идентична на тази в училищата според придобитите степени.

Показателно за отношението на експертите към методическата помощ е, че голямата част от тях отдават предпочитание на „много висока степен“ (63%), пред „в най-висока степен“ (27%), а 9% посочват средна (диаграма 3.36).

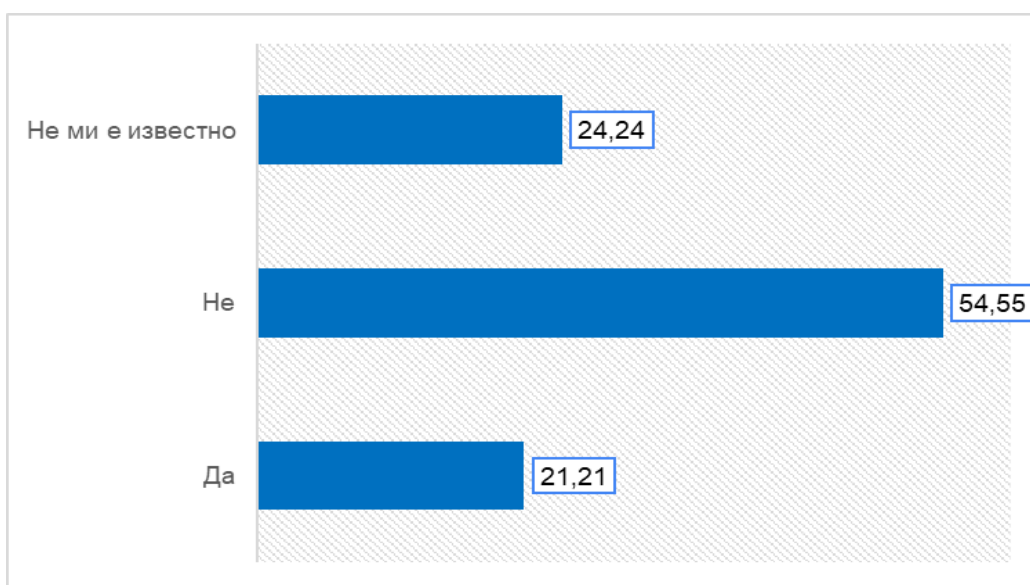


Диаграма 3.36. Отговори от респондентите на въпроса „Методическата подкрепа на учителите предпочитана от Вас дейност ли е в сравнение с други Ваши функции?“

Нито един от анкетираните не е избрал отговори в по-ниската или неутрална част на скалата („в ниска степен“, „в много ниска степен“, „не мога да преценя“, „не“). Възможно е липсата на отрицателни отговори да се обясни с факта, че методическата дейност е свързана с професионалните им задължения, но и с вероятността, че методическата подкрепа е желана и значима за тях дейност. За доизясняване на отношението на експертите към тази функция е предоставена възможност на респондентите в свободен текст да аргументират отговора си и да сравнят методическата подкрепа с контролната дейност, като оценят и мотивират коя от тях оценяват като по-ефективна. Част от анкетираните свързват методическата подкрепа с професионалните си задължения и посочват, че това е дейност, която пряко корелира с

длъжностната им характеристика, други разсъждават за ползата от нея за повишаване на качеството на образованието, но не я заявяват като приоритет на дейността си. Експертите коментират най-вече новоназначените учители и необходимостта да се работи с тях поради недостатъчната практическа подготовка във висшите училища и недостатъчното познаване на учебните програми. Едно от изследваните лица посочва, че консултира педагогически специалисти по отношение организиране, провеждане, отчитане и оценяване на ефективността на квалификационни дейности, кариерното им развитие, продължаващата и надграждащата квалификация, наставничеството, портфолиото и атестирането. Друга част от анкетираните заявяват, че оказват методическа подкрепа по прилагането и спазването на държавните образователни стандарти и изискванията на нормативната уредба. Малка част от анкетираните считат, че това трябва да е водещата дейност на експерта, за да запознават учителите с нови методи на преподаване и с възможностите на новите технологии за усъвършенстване на тяхната практика. Посочват че общуването им с колеги е най-приятната част от работата им. Също невисок дял заемат експертите, които отчитат необходимостта да бъдат „поне една стъпка пред колегите си от училищата“, за да са полезни при усъвършенстването на компетентностите на учителите в посока подобряване на качеството на образователния процес, както и да ги поощряват. Тези анкетирани обаче изразяват недоволство, че за тях (за разлика от учителите) не се организират обучения, за да познават и апробират най-новите достижения на науката и добрите практики. Експертите, участвали в анкетата, представят интересни разсъждения относно сравняването на контролната и методическата дейност в контекста на ползата от тях. Повечето респонденти (42%), въпреки дадените отговори в предходните въпроси, заявяват че по-полезна е методическата дейност. Аргументират това свое мнение с изграждането на доверие между РУО и институциите, с предразполагането на учителите за споделяне на проблеми и по-ефективна обратна връзка, с намаляването на стреса и други. Двете дейности имат еднакво важно значение за 32% от респондентите, а 16% отдават превес на контролната пред методическата дейност, тъй като тя дисциплинира, винаги има какво да се констатира нормативно отношение и е обвързана със срокове за изпълнение, задължителни предписания и последващ контрол. Един от респондентите изразява мнение, че за да се извърши методическа подкрепа е необходимо да има констатирани пропуски или необходимост от подобна подкрепа; подчертава че само при новоназначените млади учители методическата подкрепа се осъществява без това предварително да е определено. Друг респондент споделя, че не може да направи такова сравнение, като разсъждава, че когато има изградено доверие между експерта и учителя, методическата подкрепа е много ефективна, но и контролната дейност също изиграва положителен ефект, когато е налице висок респект към институцията РУО и към съответния експерт. Част от анкетираните не могат да преценят, а някои дефинират двете дейности, без да конкретизират мнение (посочват, че „контролната дейност се отчита и подлежи на сериозни проверки, а методическата подкрепа дава насоките за преодоляване на често срещани трудности в преподаването“).

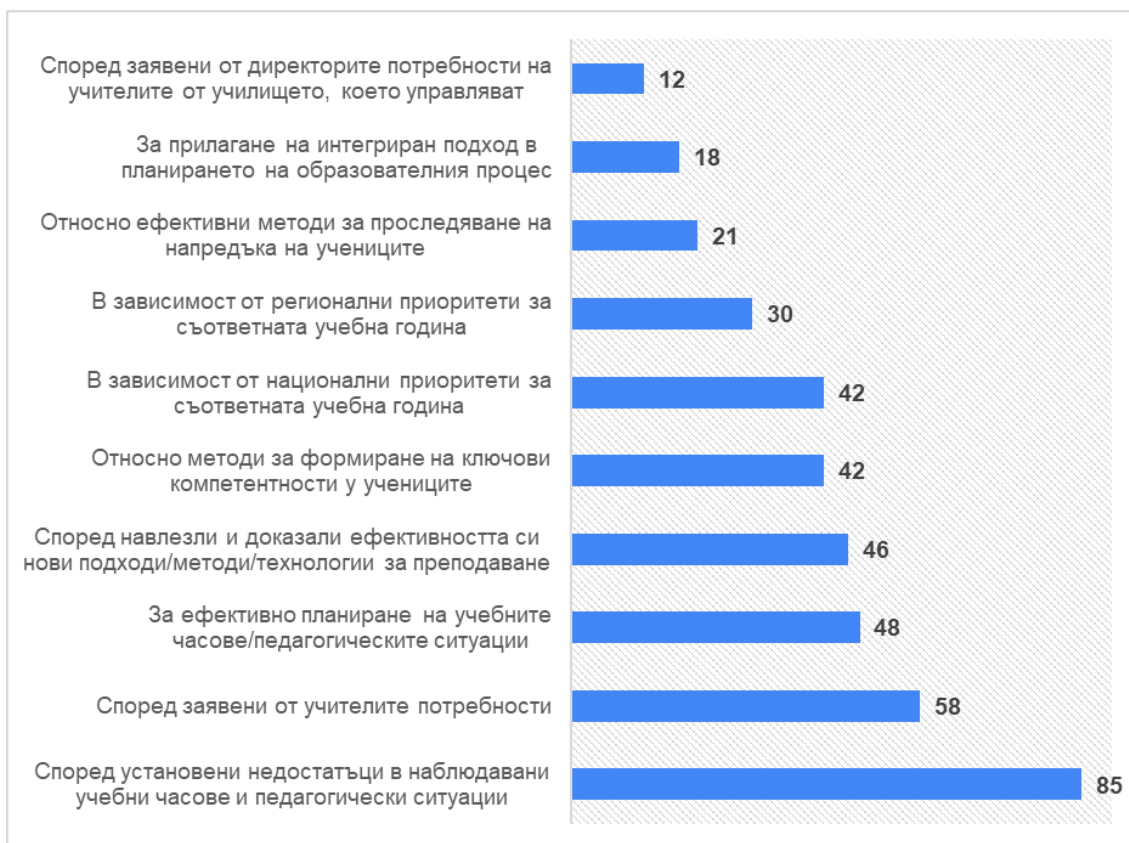
Доверието и изградените структури в администрацията за оказване на методическа помощ се проследяват с директни въпроси. Според 64% от анкетираните доверието между РУО и институциите от училищното образование е на високо ниво, 9% го оценяват по-ниско – на средно ниво, а 27% посочват много висока степен. Не се наблюдават отрицателни отговори. Методически съвет или друг орган, който специално работи по методическото подпомагане на млади/новоначинени учители е създаден според 21% от респондентите, 24% от тях не знаят за такава структура, а 55% дават категоричен отрицателен отговор (диаграма 3.37). Положителните отговори показват, че в някои от регионалните управления има изградена специална политика за подкрепа и помощ във връзка с квалификационната дейност и грижа за развиването на компетентности на учители без педагогически трудов стаж, а това означава и извеждане като приоритет на дейността им методическата подкрепа и свидетелства за правилна оценка на значимостта на тази дейност. В някои РУО дори се създават звена за квалификация на учители ментори, които работят на терен в институциите. Доколкото такива структури не са задължение на администрациите по Правилника за дейността им, то това може да се отчете като положителна практика.



Диаграма 3.37. Отговори от респондентите на въпроса „Имате ли създаден Методически съвет или друг орган, който специално да работи по методическото подпомагане на млади/новоначинени учители?“

Връзката на методическата и контролната дейност на експертите, заявена от част от тях в свободните мнения, проличава при отговорите на въпроса, проследяващ тематичната насоченост на методическата дейност, по който се предоставя възможност за повече от един отговор. На преден план като мотив за провеждане на методическа дейност се открояват установените недостатъци в наблюдаваните учебни часове и педагогически ситуации (посочен от 85% от респондентите). Тези данни дават информация, че експертите са планирали и провели контролна дейност, а в резултат на констатираното планират методическа дейност. Повече от половината експерти планират методическата си дейност според заявени потребности на учителите, което

показва и съпричастност на педагогическите специалисти към професионално развитие и доказва доверието им към регионалната администрация и експертите. Не е ясно дали ефективното планиране на учебни часове или педагогическите ситуации е проблем за учителите, или експертите отдават приоритет на доброто планиране за осигуряване на качество на процеса на преподаване и учене, но 48% от анкетираните го посочват като мотив за методическа помощ (диаграма 3.38).

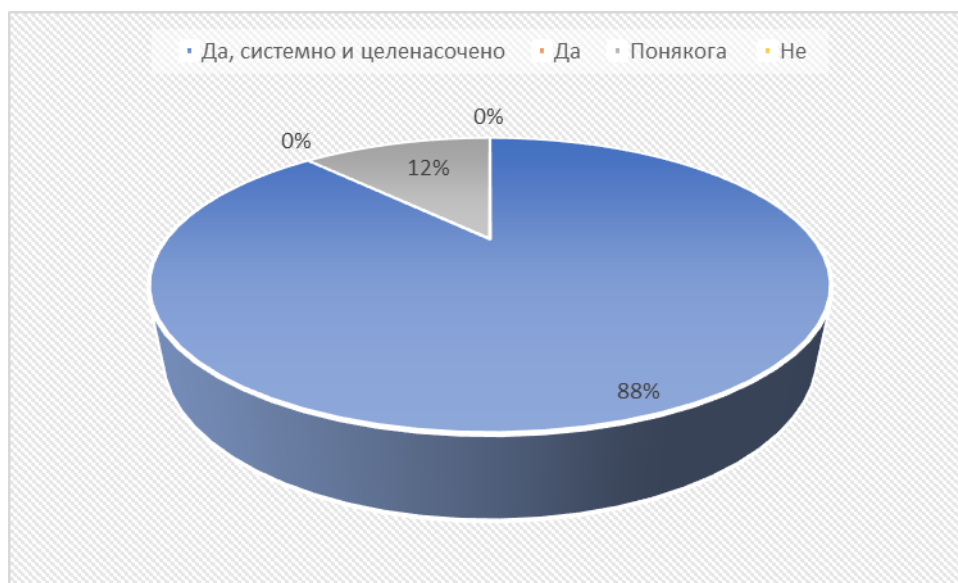


Диаграма 3.38. Отговори от респондентите на въпроса: „Как избирате тематичната насоченост за методическа подкрепа?“ (в проценти)

Малък дял от анкетираните обаче (18% от тях) считат, че трябва да подкрепят учителите в прилагането на интегриран подход в планирането на образователния процес, който е ключов аспект на компетентностния подход. Нови подходи, методи и технологии за преподаване са предмет на методическата дейност на 46% от респондентите. Дейността на експертите е насочена и към методи за формиране на ключови компетентности у учениците, според 42% от тях. Тези данни сочат припознаване на компетентностно ориентираното преподаване като определящо за осигуряване на качество на образованието, познаване на ползата от компетентностния подход и на значимостта на развиването му сред учителите като метод за работа. Ефективните методи за проследяване на напредъка на учениците не са основен приоритет на експертите или повечето от тях не считат, че учителите имат необходимост от методическа помощ в тази насока, тъй като 21% ги посочват като предмет на дейността си. Предметът на методическа подкрепа се определя и от

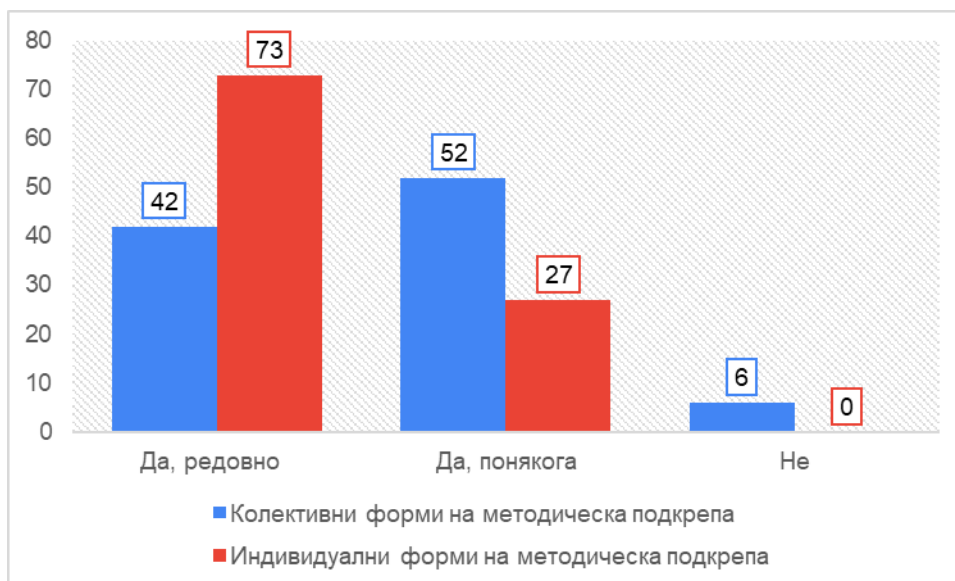
националните и регионалните приоритети за конкретната учебна година, с превес на националните, посочени от 42% от анкетираните, в сравнение с регионалните, заявени от 30% от експертите. Най-нисък дял като мотив за планиране на методическа помощ заемат заявките от директори за развиване на компетентности на учителите – 18%. Това показва или по-ниска ангажираност на директорите с професионалното израстване на учителите, или по-ниско доверие на ръководителите в РУО, в сравнение с учителите или са налице други причини.

Независимо от мотивите за оказване на методическа подкрепа, тя се осъществява от експертите, а в плана за дейността на РУО системно и целенасочено се предвиждат такива теми според 88% от анкетираните. Отрицателни отговори не се наблюдават, но 12% дават отговор „понякога“ като честота на планиране (диаграма 3.39).



Диаграма 3.39. Отговори от респондентите на въпроса „Планирате ли теми за методическа подкрепа в плана за дейността на РУО?“

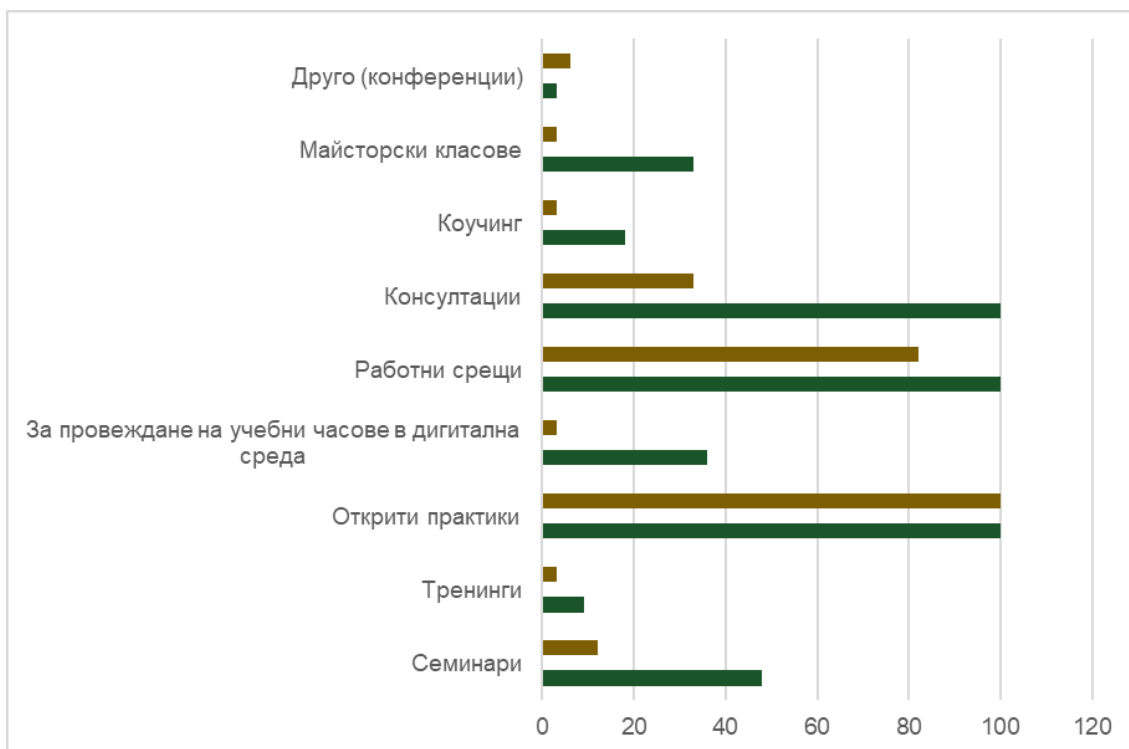
Методическата подкрепа може да се провежда индивидуално или колективно, под формата на семинари, тренинги, открити практики, работни срещи, консултации, коучинг, майсторски класове, за провеждане на учебни часове в дигитална среда или други. Сравнението на индивидуалната и колективна форма на методическа подкрепа показва по-редовно използване на индивидуалната форма (диаграма 3.40).



Диаграма 3.40. Отговори от респондентите на въпросите „Провеждате ли колективни форми на методическа подкрепа?“ и „Провеждате ли индивидуални форми на методическа подкрепа?“

Изразено е мнение от 85% от респондентите, че и двете форми на подкрепа са ефективни, зависи от поставените цели. Малък дял от анкетираните считат за по-ефективна една от двете форми, като 6% посочват индивидуалната, а 9% колективната. Индивидуалната форма се предпочита от експерти, които считат, че учителите нямат достатъчна методическа подготовка, на мнение са, че контролната дейност е приоритетна, тъй като се констатира пропуските в методиката на преподаването, както и че трябва да проследяват спазването на държавните образователни стандарти, но системно планират методическа дейност. Изразилите съпричастност към методическата подкрепа като основна в дейността им и необходима за постигане на високи резултати от обучението отдават приоритет на колективната форма на подкрепа.

Най-често прилаганите форми за методическа дейност според начина на провеждане са откритите практики и работните срещи, посочени от 100% от участвалите в анкетата. Респондентите ги определят и като едни от най-ефективните (100% посочват откритите практики, а 82% – работните срещи). Всички анкетирани често прилагат консултациите като форма на подкрепа, като 33% от тях ги посочват и като полезни, когато са индивидуални. Провеждането на семинари, предпочетено от 48% от експертите, се счита и за ефективно от 12% от тях. Останалите форми (майсторски класове, тренинги, коучинг и други) се посочват от малък брой експерти и не заемат висок дял нито в предпочитаните от тях форми, нито в тези, които считат, че имат висока ефективност (диаграма 3.41).



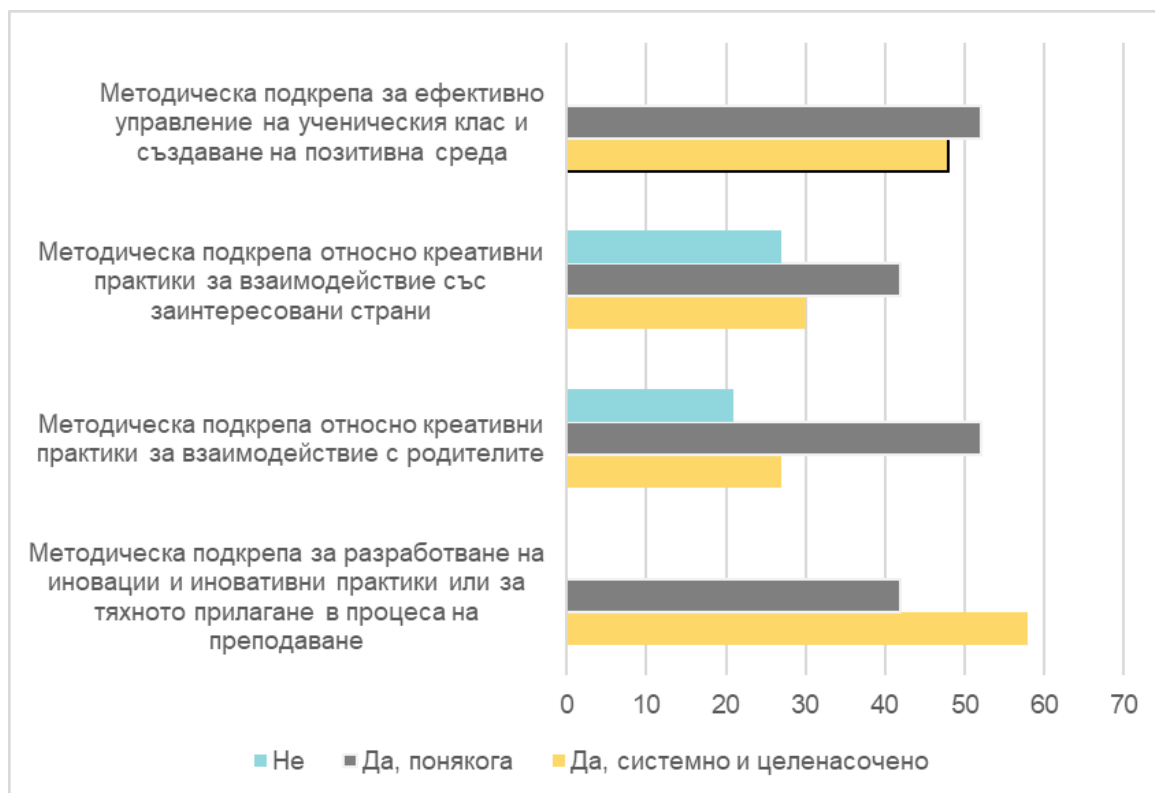
Диаграма 3.41. Мнения на респондентите за предпочитани и ефективни форми за методическа подкрепа според начина на провеждане

Най-често срещаните теми за методическа подкрепа в практиката на изследваните лица се припокриват с предпочитаните от тях форми на методическа подкрепа. Предоставена е възможност в свободен текст да посочат най-често планираните модели, като обобщението им показва, че се планират предимно споделяне на добри практики, което се осъществява чрез открити уроци, спазване на държавните образователни стандарти, прилагане на иновативни методи в преподаването. На диаграма 3.42 са визуализирани посочените теми за методическа подкрепа, които са общи за изследваните лица. Отделно от тях, според професионалните си отговорности към определена група учители, се планират и други конкретни и отговарящи на специфичните потребности на педагогическите специалисти теми („Ролята на текста за формиране на ключови компетентности при работа по български език и литература в мултикултурна среда“, „Прилагане на иновативни методи на преподаване във виртуална класна стая“, „Иновативни методи на оценяване в часовете по БЕЛ“, „Приемственост в обучението по БЕЛ в 4. – 5. клас“, „Лабораторната работа по природни науки“ и др.)



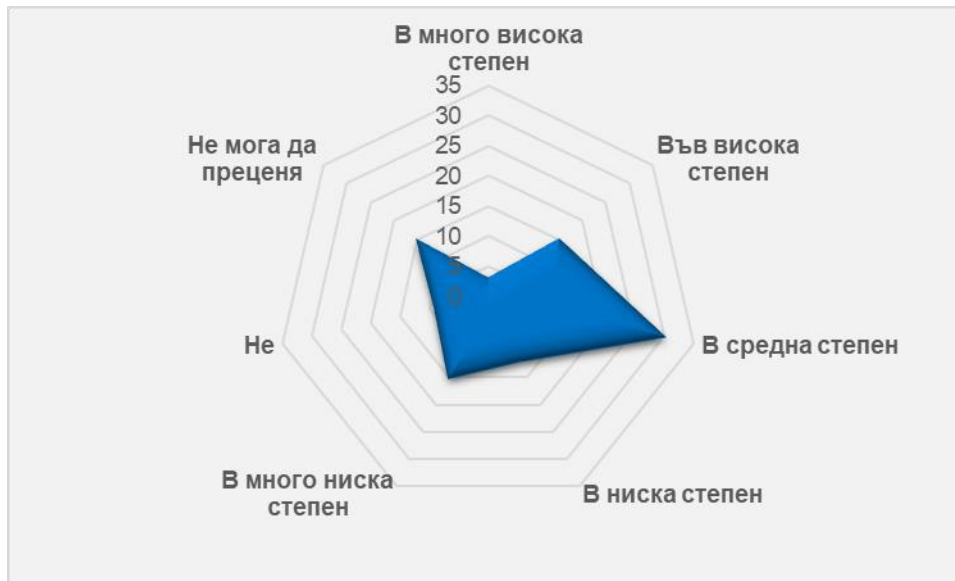
Диаграма 3.42. Планирани теми за методическа подкрепа според мненията на респондентите

Проучени са нагласите на експертите за оказване на подкрепа при разработване на иновации и иновативни практики или за тяхното прилагане в процеса на преподаване, за креативни практики за взаимодействие с родителите и за взаимодействие със заинтересовани страни, както и за ефективно управление на ученическия клас и създаване на позитивна среда. Резултатите показват, че системно и целенасочено най-вече се оказва методическа подкрепа за разработване на иновации и иновативни практики или за тяхното прилагане в процеса на преподаване от 58% от респондентите, а 48% от тях оказват помощ за ефективно управление на ученическия клас и създаване на позитивна среда. По-нисък дял от 27% и 30% заемат експертите, които подкрепят педагогическите специалисти относно креативни практики за взаимодействие с родителите или със заинтересовани страни, а 21% и 27% от тях дават отрицателни отговори относно тази насоченост на оказваната методическа помощ. По четирите изследвани теми мненията на част от респондентите (от 42% до 52%) се разпределят равномерно по отговора „да, понякога“, което означава, че не е честа практиката да подкрепят учителите в изследваната тематика (диаграма 3.43).



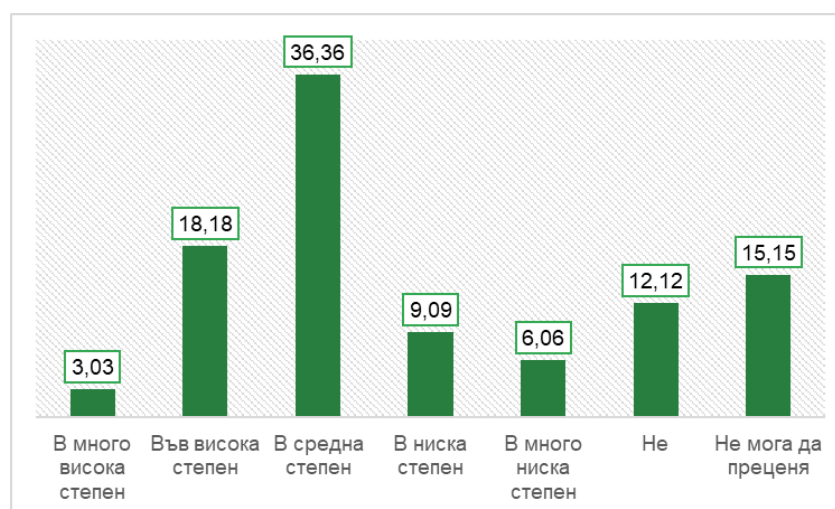
Диаграма 3.43. Мнение на респондентите за прилагане на определени аспекти на методическа подкрепа

В Закона за предучилищното образование и Правилника за дейността на РУО специално е регламентирано задължението на експертите да оказват методическа подкрепа за изпълнение на дадени насоки от Националния инспекторат по образование (НИО) след проведено външно оценяване чрез инспектиране. Интерес представлява как се изпълняват тези задължения; припокриват ли се изведените от НИО силни страни в дейността на институциите с установените от експертите от РУО, както тези, които имат необходимост от подобрене; в каква степен инспектирането подпомага работата на експертите и т.н. Около 1/3 от анкетираните посочват средна степен на ползата от докладите на НИО за планирането на тяхната методическа подкрепа. Висока степен и липса на мнение изразяват 15% от експертите, а останалите заемат нисък дял (от 9% до 12%), като само 3% от експертите оценяват в много висока степен ползата от инспектирането във връзка с тяхната дейност (диаграма 3.44).



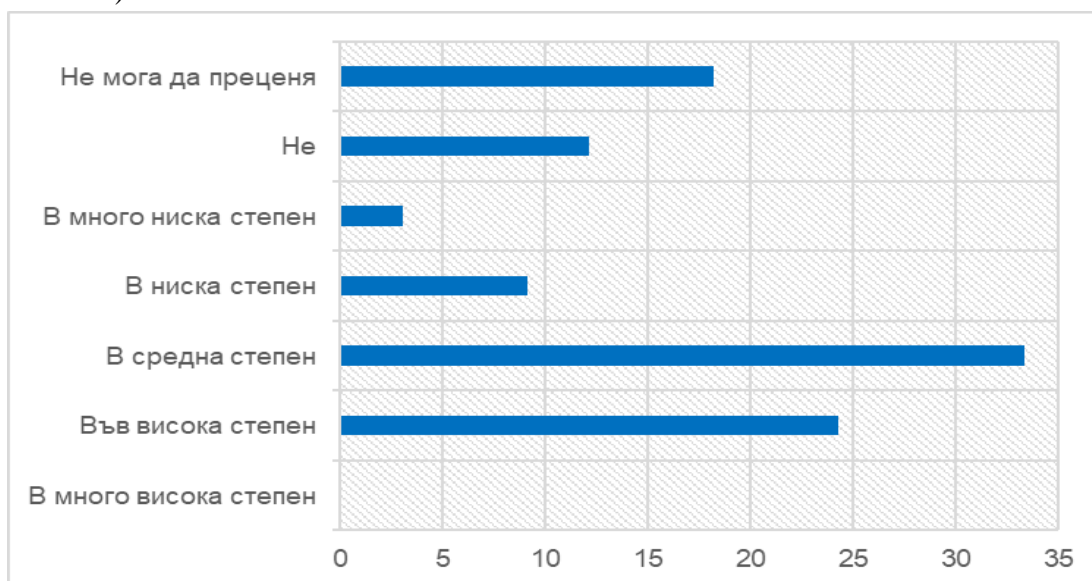
Диаграма 3.44. Мнения на респондентите при отговора на въпроса „Докладите от инспекции на НИО подпомагат ли планирането на тематичната насоченост на методическата подкрепа, която е необходимо да оказвате?“

Тези данни дават информация, че или има разминаване между изследваните качества на педагогическите специалисти от РУО и НИО, или все още не са съгласувани действията на двете организации за създаване на устойчиви системи за качество. Следващият въпрос в известен смисъл потвърждава първото предположение, но също така говори за липса на съгласуваност на действията на РУО и НИО. Най-висок дял от 36% заемат експертите, посочили средна степен на съвпадение на дефицити в дейността на учителите в резултат на техни наблюдения с тези, установени от НИО при инспекциите, 18% определят висока степен, 15% не могат да преценят, 12% дават категоричен отрицателен отговор, а останалите степени са с незначителна статистическа стойност (посочени са от отделни експерти) (диаграма 3.45).



Диаграма 3.45. Мнения на респондентите при отговора на въпроса „Съвпадат ли Вашите наблюдения за дефицити в дейността на учителите с тези, установени от НИО при инспекциите?“

Както експертите от РУО, така и инспекторите от НИО в своята дейност търсят и извеждат добри практики от образователния процес и работата на учителите, видно от дадения категоричен утвърдителен отговор от 94% от анкетираните, а останалите посочват „понякога“. Не така стои въпросът обаче с помощта, която експертите получават от изведените от НИО силни страни, за да популяризират добри практики. Разпределението на мненията е подобно, както при предходния въпрос, и показва различната критериална насока на работата на двете организации. Възможно е и експертите да не оценяват във висока степен работата на инспекторите и да не извличат полза за собствената си дейност във връзка с добрите практики в институциите (диаграма 3.46).



Диаграма 3.46. Мнения на респондентите при отговора на въпроса „Определените от НИО силни страни в дейността на институциите подпомагат ли Вашата дейност по разпространяване и обсъждане на добри практики?“

Подобно е и разпределението на мненията за ползата от резултатите от инспекциите в подкрепа на методическата дейност на експертите. Отново тя е определена в средна степен от 1/3 от тях, а останалите мнения са разпределени сравнително равномерно между ниска и висока степен и липса на мнение с превес на становищата в по-ниската степен, тъй като 15% посочват висока степен; не са изразени мнения за много висока степен; а в ниската част на скалата са посочени и отговори „ниска степен“ (15%) и „много ниска степен“ (6%).

В свободен текст изследваните лица дават информация за форми за разпространение на добър опит и практики, което е тяхна основна дейност според анализа на повечето от поставените въпроси и е свързано с корелацията на практиките на РУО и НИО. Очаквано изнасянето на открити уроци е приоритет за почти половината от тях, както и последващото конфериране и обсъждане с група учители. Голяма част от експертите (27%) публикуват в сайта на РУО в рубриката „Добри практики“, някои и в педагогически списания (18%), в създадено облачно пространство (15%), в социалните мрежи (6%). Използват се и по-масови форми за споделяне на опит – част от анкетираните провеждат форуми (12%), практикуми (9%), конференции (6%).

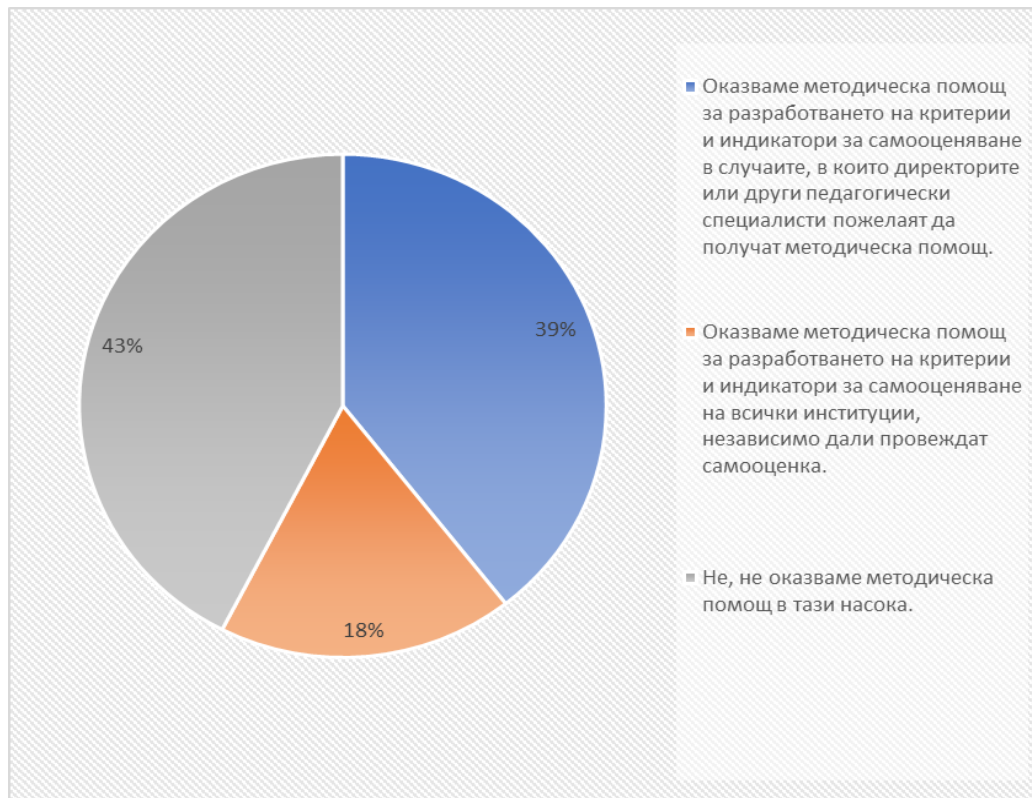
Анализираната информация показва, че все още в дейността на експертите преобладава дял заемат откритите уроци, която практика е ефективна, но и прилагана в годините, без да се внася никакъв друг иновативен елемент, например“ представяне пред аудитория на бинарни уроци; асистирани уроци; уроци, водени от по-големи ученици пред по-малки ученици или между връстници; участие на родителите в образователния процес и т.н. По този начин би се създавала възможност за интегрирано взаимодействие между експертите, освен за взаимодействие само на отделни експерти с педагогическите специалисти и биха се изпълнили основните принципи в прилагането на подхода, основан на компетентности (диаграма 3.47).



Диаграма 3.47. Мнения на респондентите при отговора на въпроса „Какви форми за разпространение на добър опит и практики използвате?“

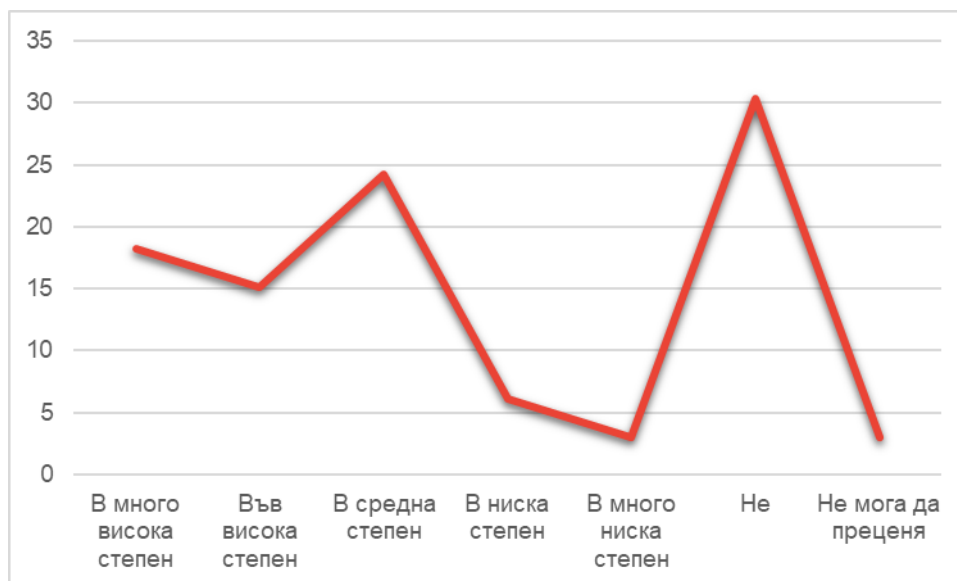
Два феномена в образователната практика, пряко свързани с дейността на експерта във връзка с квалификацията и развитието на педагогическите специалисти, представляват интерес за изследователската практика. Единият е самооценяването на институцията като част от управлението на качеството. Макар и към момента да не е обвързано със специален регламент на нормативната уредба, то е вписано в ЗПУО и всяко училище или детска градина може да прилага самооценяване или да въвежда елементи на самооценяване. По този начин може да се проследява изпълнението на заложените цели и да служи като основа за планиране на бъдещи. Другият феномен, а именно атестирането, макар и да не е свързан с инспектирането, е задължение на институциите, които са преминали инспекция. Проучването на мнението на експертите по отношение на тяхната подкрепа при осъществяването на тези два процеса показва, че помощ в процесите на самооценяване се оказва при заявено желание от

институциите (43%), независимо дали е планирано въвеждане на самооценяване (39%) или не се провеждат такива дейности (18%). Анализът на тези данни води до извод, че голяма част от училищата и детските градини проявяват интерес към процесите на самооценяване, след като заявяват помощ от експертите, което е положително за развитие на управлението на качеството и създаване на устойчивост на тази политика (диаграма 3.48).



Диаграма 3.48. Мнения на респондентите при отговора на въпроса „Оказвате ли методическа помощ на институциите във връзка с разработването на критерии и индикатори при планирането на самооценяване?“

Мненията на експертите, участвали в изследването във връзка с подкрепа при провеждане на атестиране, са във всички степени на скалата (диаграма 3.49). В този случай обаче не могат да се направят категорични заключения, тъй като е възможно да не се е появила необходимост от подкрепа, ако институциите не са преминали инспектиране. Вероятно е също експертите да не се ангажират с методическа подкрепа при разработване на критерии за атестиране или институциите да имат мотивацията и компетентностите сами да ги изработват и прилагат.



Диаграма 3.49. Мнения на респондентите при отговора на въпроса „Оказвате ли методическа помощ на институциите при разработване на критерии за атестиране?“

Изводите, които следват по първия критерий на изследването, са, че методическата подкрепа се приема от експертите в някои случаи като задължение, а в други – като необходимост и желана дейност, което корелира с регламентираното в нормативната уредба. За да се създадат устойчиви системи за качество на образованието, би следвало да се работи за по-висока ангажираност на длъжностните лица към методическата дейност, да се разяснява ползата от нея и да се обсъждат многобройните възможности за подкрепа, които могат да оказват експертите от РУО.

Анализът на въпросите по критерия, оценяващ създаденото доверие в РУО и изградени структури за оказване на методическа помощ в тях, дава информация за висока степен на влияние, уважение и престиж на РУО сред образователните организации. Тяхното отношение също е положително, с грижа за професионалното развитие на учителите и системно и целенасочено планиране на актуални и значими теми в плана за дейността на РУО.

Тематичната насоченост и използваните и предпочитани форми за методическа подкрепа са насочени предимно към откритите практики и тяхното обсъждане. Налични са и други форми, но те в по-ниска степен са застъпени в плановете на експертите. Изследването на насочеността на методическата подкрепа към прилагане на иновативни практики, управление на ученическия клас, взаимодействие с родителите и със заинтересовани страни показва, че от една трета до половината от експертите оказват такава подкрепа, почти половината от тях понякога включват тематиката в плановете си, а една част (от 21% до 27%) нямат такава практика. Тази насоченост на квалификацията и съдействието от страна на експертите е важна част от развитието на качеството на образованието и би следвало да присъства в плановете за подкрепа. Могат да се дадат препоръки за разширяване на дейността и по-голямо разнообразие от форми, които да засягат важни аспекти от компетентностния подход и да учат педагогическите специалисти на интегрирано взаимодействие за използването му.

Процесите на устойчивостта на управлението на качеството, които се проследяват по последния критерий с група от въпроси, показват недостатъчна съгласуваност и недостатъчно взаимодействие между РУО и НИО. Не се използват в необходимата степен установените силни страни в дейността на институциите и аспекти на работата им, които има необходимост от подобрения. Общият извод е, че тази несъгласуваност в действията на двете организации се дължи на различните им приоритети и може би има връзка с реализирането в по-висока степен на контролна, отколкото на методическа дейност от страна на РУО.

Изграждането на обща и интегрирана политика на национално ниво и разработването на общи дейности и практики по хоризонтала и вертикала на йерархичното управление би подпомогнало устойчивото управление на качеството за формиране на отговорни, социално ангажирани и готови за бъдещето млади хора. Тази необходимост е от съществено значение и за функционирането на съвременните образователни институции, ангажирани с качеството на образование и развиващи качеството, чрез непрекъснато усъвършенстване на компетентностите на педагогическите специалисти според новите научни достижения в педагогиката и методиката на преподаване и според потребностите на съвременните ученици.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ В УЧИЛИЩАТА В БЪЛГАРИЯ КАТО ПЛАНОВО РЕАЛИЗИРАЩА СЕ ДЕЙНОСТ

Каквото и да се прави в образованието, то трябва да е базирано на данни. Трябва да имаме конкретно знание откъде тръгваме, и ясна представа какво всъщност искаме да постигнем. И след това трябва да имаме инструменти и данни, които да ни позволят да преценим дали това, което правим, води до желания резултат. Това е.

Асенка Христова, изпълнителен директор на Института за изследвания в образованието

Налични са отделни опити за проучване на първоначалното планиране на квалификационната дейност на равнище образователни институции, на предпоставките, които създава за ползотворно развиване на компетентности у педагогическите специалисти, които да подпомогнат ефективното изпълнение на целите и по-нататъшното развиване на качеството на образованието в институциите (Георгиева 2022а: 3 – 20). Като цяло не са обект на специално внимание планирането и реализирането на вътрешноквалификационната дейност, контролната дейност на директора относно ефективността на поддържащата и продължаващата квалификация, работата по мултиплициране на добри практики и опит. Презумпцията за важността на планирането като стратегическа дейност по управление на качеството за образованието в институциите насочва вниманието в настоящата глава към проучване и анализ на качествата на училищни планове за квалификация, планове за контролна дейност на директори/заместник-директори и отзиви за квалификационната дейност на равнище образователни институции, отразени в резюметата по доклади от инспекции на Националния инспекторат по образование.

4.1. Анализ на училищни планове за квалификация в контекста на управление на качеството на образованието

С цел да се анализира доколко квалификационната дейност в училищата съответства на националните приоритети за осигуряване на качество на образованието, на стратегиите за развитие на институциите, на установените потребности на учителите за повишаване на квалификацията; използва ли се единството от вътрешноинституционална и външноинституционална форма на обучение за развитие на ключови личностни и професионални компетентности, са проследени квалификационни планове на училища. Работено е с плановете за квалификация в 60 училища от 16 административни области на страната (областите: Бургас, Благоевград, Варна, Видин, Враца, Добрич, Плевен, Пловдив, Сливен, София-град, София-област, Стара Загора, Русе, Хасково, Шумен, Ямбол). Плановете за квалификация са подбрани на случаен принцип; изведени са от съответната интернет страница на училището (приложение № 8.1). Извадката включва планове за квалификация от 5 типа училища: основни училища, средни училища, профилирани гимназии, професионални гимназии и специализирани училища (таблица 4.1.)

Таблица 4.1. Характеристика на планове за квалификация по тип училища

Тип училища	Брой на изследваните училища	Области
Основни училища	17	Благоевград, Бургас, Добрич, Русе, София, Стара Загора, Плевен, Пловдив, Търговище, Ямбол
Средни училища	15	Благоевград, Бургас, Видин, Враца, Русе, София, Стара Загора, Хасково, Шумен
Профилирани гимназии	11	Благоевград, Варна, Видин, Враца, Пловдив, София, Стара Загора, Хасково
Професионални гимназии	15	Бургас, Монтана, Русе, Плевен, София, Стара Загора, Хасково
Специализирани училища	2	Пловдив, Сливен

Плановете за квалификация се отнасят за различни учебни години, най-ранният изследван период е учебната 2016 – 2017 г. Най-многобройни са изследваните планове за последните три учебни години 2020 – 2021, 2021 – 2022, 2022 – 2023 година (таблица 4.2.)

Таблица 4.2. Характеристика на плановете за квалификация по години

Тип училища	Брой	2016 – 2017	2017 – 2018	2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022	2022 – 2023
Основни училища	17	-	2	-	1	10	-	4
Средни училища	15	-	-	5	1	2	6	1
Специални училища	2	-	-	-	1	-	1	-
Профилирани гимназии	11	1	-	-	-	2	6	2
Професионални гимназии	15	-	-	1	2	10	1	1
Общо	60	1	2	6	5	24	14	8

За целите на изследването плановете за квалификация са ранжирани по приети критерии и индикатори към тях (таблица № 4.3.).

Таблица 4.3. Критерии и индикатори за изследване на планове за квалификация на образователни институции

Критерии	Индикатори
Съответствие на плановете за квалификация с потребностите на педагогическите специалисти	Индикатор 1: Налична информация в плана за проучени потребности на педагогическите специалисти от квалификация за предходен отчетен период Индикатор 2: Налична информация в плана за предвидено проучване на потребностите на педагогическите специалисти от квалификация за

	планирания период
Съответствие на плановете за квалификация с националните приоритети за качество на образованието и със стратегическата насоченост на училището	Индикатор 1: Направен анализ на квалификационната дейност за предходната учебна година Индикатор 2: Набелязани цели и задачи на квалификационната дейност Индикатор 3: Изведени очаквани резултати от квалификационната дейност Индикатор 4: Посочени приоритетни теми на квалификационната дейност, съобразени със стратегическите цели на институцията Индикатор 5: Връзка на Плана за квалификационна дейност със Стратегията на образователната институция (Поиндикатори: цел на Стратегията; задачи, поставени пред училището; планирани дейности)
Връзка на вътрешноинституционалната и външноинституционалната квалификация	Индикатор 1: Планирани вътрешноинституционални квалификационни форми по популяризиране на научено от външноинституционална квалификационна форма Индикатор 2: Планирани открити, съвместни или асистирани уроци за доказване на практическата приложимост на наученото на външноинституционални/вътрешноинституционални квалификационни форми
Организация на квалификационната дейност	Индикатор 1: Наличие на график със срокове и отговорници Индикатор 2: Наличие на Правила на квалификационна дейност
Форми на отчетност на квалификационната дейност; форми за контрол на ефективността от квалификационната дейност	Индикатор 1: Информация относно създадена комисия (екип) за квалификационната дейност в образователната институция Индикатор 2: Форми на отчетност на квалификационната дейност (доклад, отчетна бланка и др.) Индикатор 3: Наличие на критерии за отчитане на квалификационната дейност

Общата планираност, изразена с количествени параметри, показва приоритетно залагане на вътрешноинституционални квалификационни форми – планирани общо според плановете 740 към 323 извънинституционални форми (таблица 4.4.). Съотношението в полза на вътрешноинституционалните квалификационни форми е тенденция при всички изследвани училища.

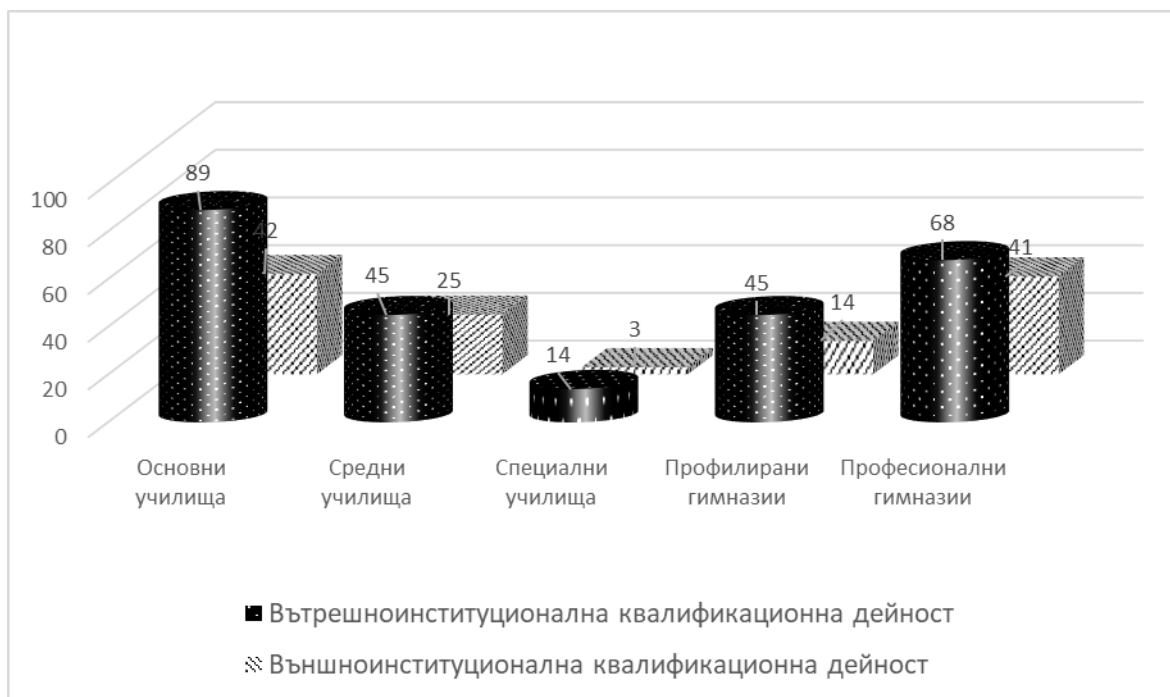
Таблица 4.4. Количествени данни за планираните квалификационни форми в образователните институции

Училища		Вътрешноинституционална квалификационна дейност				Външноинституционална квалификационна дейност			
		Тип квалификационни форми		Конкретни квалификационни форми		Тип квалификационни форми		Конкретни квалификационни форми	
Тип	Брой	Общ брой	Средни стойности	Общ брой	Средни стойности	Общ брой	Средни стойности	Общ брой	Средни стойности
Основни училища	17	89	5,24	226	13,29	42	2,47	54	3,18
Средни училища	15	45	3,00	170	11,33	25	1,67	91	16,07
Специални училища	2	14	7	33	16,5	3	1,5	21	10,5
Профилирани гимназии	11	45	4,09	186	16,91	14	1,27	69	6,27
Професионални гимназии	15	68	4,53	125	8,33	41	2,73	88	5,87
Общо	60	261	4,35	740	12,33	125	2,08	323	5,38

Картината в различните училища е разнообразна по отношение на общото количество и средния брой квалификационни форми, предвидени за реализиране за една учебна година (диаграми 4.1 и 4.2).

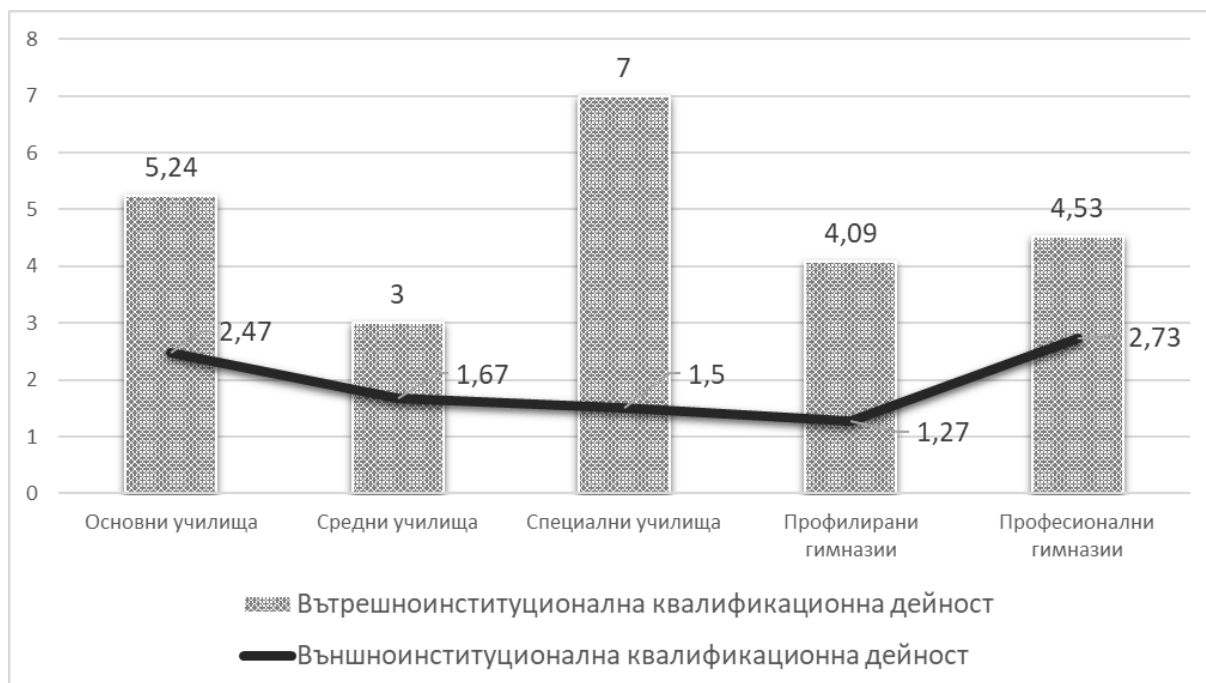


Диаграма 4.1. Планирани квалификационни дейности по типове училища (средни стойности)



Диаграма 4.2. Общи количествени данни за планираните вътрешноинституционални квалификационни форми по типове училища

Най-високи са показателите за среден брой планирани вътрешноквалификационни дейности за специализираните и основните училища и професионалните гимназии (диаграма 4.3).



Диаграма 4.3. Средни стойности за квалификационната дейност по типове училища

Според чл. 31, ал. 1 от Наредба № 15/22 юли 2019 година за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически

специалисти директорът на училището осигурява условия за повишаването на квалификацията и за кариерното развитие на педагогическите специалисти и утвърждава план за организирането, провеждането и отчитането на квалификацията съобразно стратегията за развитие на институцията. В изпълнение на чл. 263 от Закона за предучилищното и училищното образование, Педагогическият съвет в училището приема Стратегия за развитие на училището за следващите 4 години с приложени към нея план за действие и финансиране и годишен план за дейността на училището, част от който е планът за квалификация. Всички анализирани планове за квалификационна дейност са съобразени с гореизведените нормативни изисквания – приети са на педагогически съвет. За стратегическо управленско мислене говори фактът относно подчертаната отвореност на плановете за квалификация, подлежащи на актуализация при необходимост.

Тъй като не са налични нормативни изисквания за формата и съдържанието на плана за квалификационна дейност, с изключение на дадените по-горе нормативни разпоредби на Закона и държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование, коментари за разглеждания тип документ могат да се направят по приетите за настоящото изследване критерии. Всяка образователна институция планира квалификационната си дейност според собствените представи за развитието на компетентностите, но обученията трябва да са свързани със стратегията за развитие на съответната институция, както и с потребностите на образователните субекти от съответната институция. За да е възможно това, би следвало в училището да е създадена организация за проследяване на знанията, уменията и нагласите на педагогическите специалисти по приоритетните направления за развитие на организацията. Това не изключва изследването на потребностите на учителите от продължаваща квалификация. Анализът на плановете за квалификация показва, че в тях по-рядко се съдържа информация за проведени анкетни или други проучвания, които да експлицират потребностите на всеки педагогически специалист от продължаваща квалификация. В малка част от плановете се споменава за реализирано подобно конкретно изследване от Комисията по квалификационната дейност в училището с цел определяне на приоритетите за квалификация за съответната учебна година и определяне на целевите групи. В повечето случаи не се описват дефицитите в квалификацията на педагогическите специалисти. Наблюдават се и изключения, като вследствие на проучването се обосновава необходимост от обучения относно общуване с родителите и заинтересованите страни чрез използване на разнообразни комуникационни и информационни канали; активно включване на родителите в живота на училището; начини за организиране и провеждане на родителски срещи по интерактивен начин; методи за превенция на агресия и негативни прояви на учениците; работа с ученици със специални образователни потребности и технологии за подкрепа на личностното им развитие и др. Преобладават констатации относно реализирането на подобна проучвателска дейност за предходния отчетен период; много по-рядко е налична информация относно реализирането на проучване на потребностите на учителите за учебната година, за която се отнася планът и въз основа

на което са изведени планираните в плана теми на вътрешно- и външноинституционална квалификационна дейност. Настоящите констатации не се анализират в контекста на негативността, защото е възможно изследвания на потребностите на педагогическите специалисти от продължаваща квалификация по приоритетни за тях теми и проблеми да се провеждат, но да не са описани в планирането на квалификационната дейност. Факт, който насочва към целесъобразността от обсъждане по време на работни срещи с образователните мениджъри на важните акценти и основни структурни звена в един план за квалификационна дейност.

46 от плановете за квалификация (76,67%) съдържат аналитична част, отнасяща се до характеристики на квалификации за предходен период или анализ на проучени потребности на педагогическите специалисти от институцията (таблица 4.5).

Таблица 4.5. Брой на плановете за квалификация с/без аналитична част

Изследвани плановете		Налични и двата анализа	Липса и на двата анализа	Наличен само анализ от предходен период	Наличен само анализ на потребности от квалификация	Наличен само един тип анализ	Наличен анализ (един или и двата)
По тип училища	Брой плановете						
Основни училища	17	7	4	11	9	6	13
Средни училища	15	3	5	10	3	7	10
Специализирани училища	2	1	1	1	1	0	1
Профилирани гимназии	11	2	3	6	4	6	8
Професионални гимназии	15	7	1	10	11	7	14
Общо	60	20	14	38	28	26	46

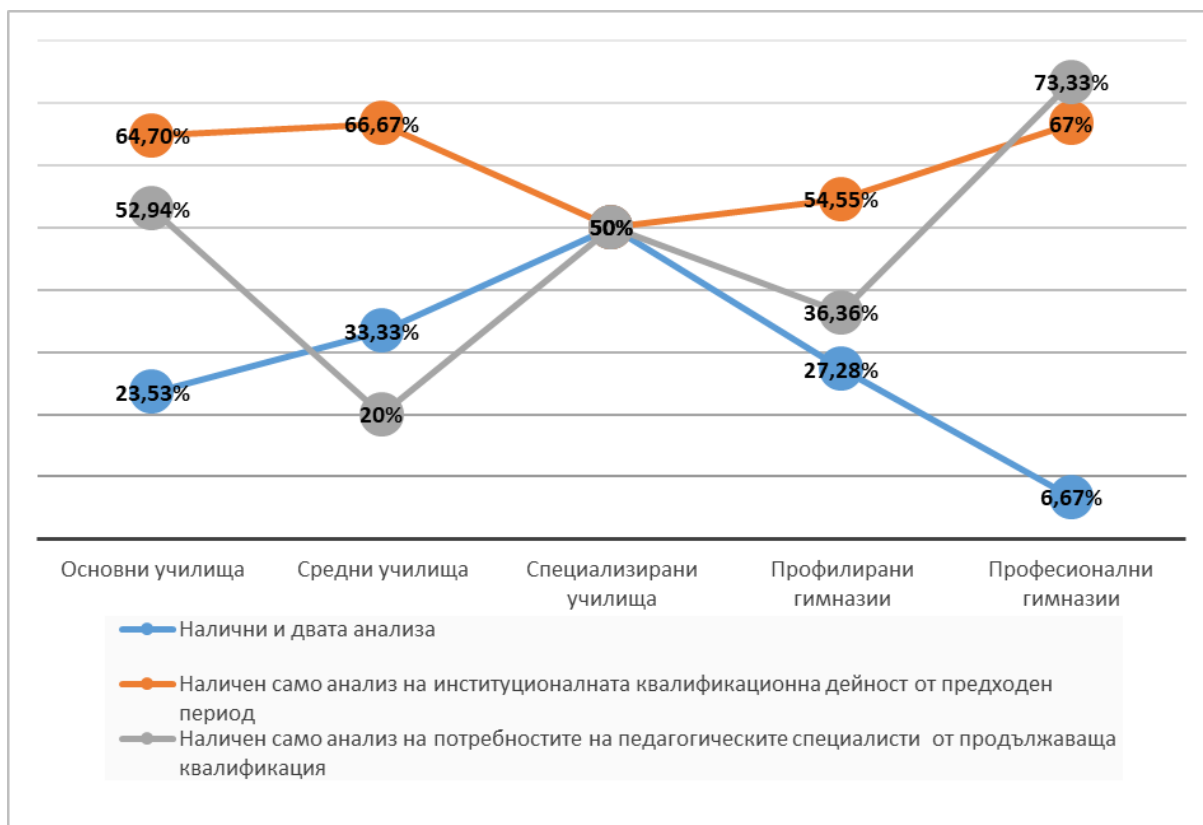
Анализът на реализирана институционална квалификационна дейност за предходен период (предходната учебна година) извежда предимно количествени данни – статистически данни, показващи броя на посетените курсове, процентното участие на педагогическите специалисти в квалификационни форми, разпределени между вътрешноинституционалната и извънинституционалната квалификация; участие на учителите в организираните от съответното регионално управление на образованието работни срещи; придобитите професионално-квалификационни степени и т.н. Описани са проведени открити практики и срещите на екипа за обмяна на опит и добри методически и технологични решения за преподаване и учене. 14 от плановете (23,33%) обаче не се позовават на никакъв анализ. В около в 12% от тях се съдържа анализ на силни и слаби страни в реализираните обучения, като се отчитат подобряване на ефективността на образователния процес и учебните резултати на учениците и

създаването на благоприятна и позитивна образователна среда в съответното училище. Най-голям процент наличие и на двата типа анализ се открива в плановете на професионалните гимназии (46,67%) и плановете на основните училища (41,18%). В тях най-голям е и процентът на плановете с наличен един от двата типа анализ (46,67%) (таблица 4.6).

Таблица 4.6. Процент на плановете за квалификация с/без аналитична част

Изследвани плановете		Налични и двата анализа	Липса и на двата анализа	Наличен само анализ на институционалната квалификационна дейност от предходен период	Наличен само анализ на потребностите на педагогическите специалисти от продължаваща квалификация	Брой училища с един анализ	Брой училища с анализ (един или и двата)
По тип училища	Брой плановете						
Основни училища	17	41,18%	23,53%	64,71%	52,94%	35,29%	76,47%
Средни училища	15	20%	33,33%	66,67%	20%	46,67%	66,67%
Специализирани училища	2	50%	50%	50%	50%	50%	50%
Профилирани гимназии	11	18,18%	27,28%	54,55%	36,36%	54,55%	72,73%
Професионални гимназии	15	46,67%	6,67%	66,67%	73,33%	46,67%	93,33%
Общо	60	33,33%	23,33%	63,33%	46,67%	43,33%	76,67%

Само в плана на една професионална гимназия не се открива никакъв анализ. Най-голям е процентът на липса и на двата типа анализ в плановете на специализираните училища (но са изследвани само две – в едното не е наличен) и в плановете на средните училища – 33,33%.



Диаграма 4.4. Аналитична част в плановете за квалификационна дейност

Например планът за квалификационна дейност за учебната 2021 – 2022 година на СУ „Любен Каравелов“, гр. Несебър се основава на следния анализ, съдържащ и количествени, и качествени показатели:

За определяне на потребностите от квалификация през учебната 2021/2022 година са използвани следните методи: анкетни карти за проучване на желанията и нагласите за квалификационната дейност в определена насока на учителите; определяне на потребностите от квалификация от училищното ръководство, познавайки статута, потребностите и интересите на всеки преподавател, както и достигнатото ниво на квалификация; наблюдение на нуждите и потребностите от квалификация на кадрите.

Квалификационната дейност е осъзната като необходимост от голяма част от педагогическия екип, който прилага съвременна методика на преподаване. Една от възможностите за самоусъвършаване и по-добра методическа подготовка е споделянето на умения, методи и технологии в урочната дейност.

През предходната учебна година всички педагогически специалисти са участвали във форми на квалификация на различни нива в следните тематични направления:

Ниво на квалификационни форми	Оперативни програми и проекти	Национални програми на МОН за квалификация	Регионални програми за квалификация	Общински програми за квалификация	Вътрешно институционални
Брой педагогически	72	-	4	0	64

специалисти					
-------------	--	--	--	--	--

Дефицитите от квалификация в училището:

- Използване на по-ефективно на информационните и комуникационните технологии в обучението;
- Владене на модерните и алтернативни практики на преподаване, които предполагат учителите да имат основно медиаторна функция;
- Модерни методи за оценяване на знанията на учениците чрез работа по проекти, разработване на интерактивни тестове и използване на online тестове.
- Намалване на стреса на учениците чрез въвеждане на нестандартни форми и методи в учебната дейност.

Подходи за повишаване на мотивацията на педагогическите кадри за професионално усъвършенстване и активност при прилагането на иновативни практики: Да се подбират лектори, чиито курсове са с практическа насоченост.

Затруднения при провеждане на квалификационните дейности:

- Много често квалификацията се провежда по време на учебни занятия. Това е свързано с отсъствия на преподаватели и заместване, което затруднява учебния процес.

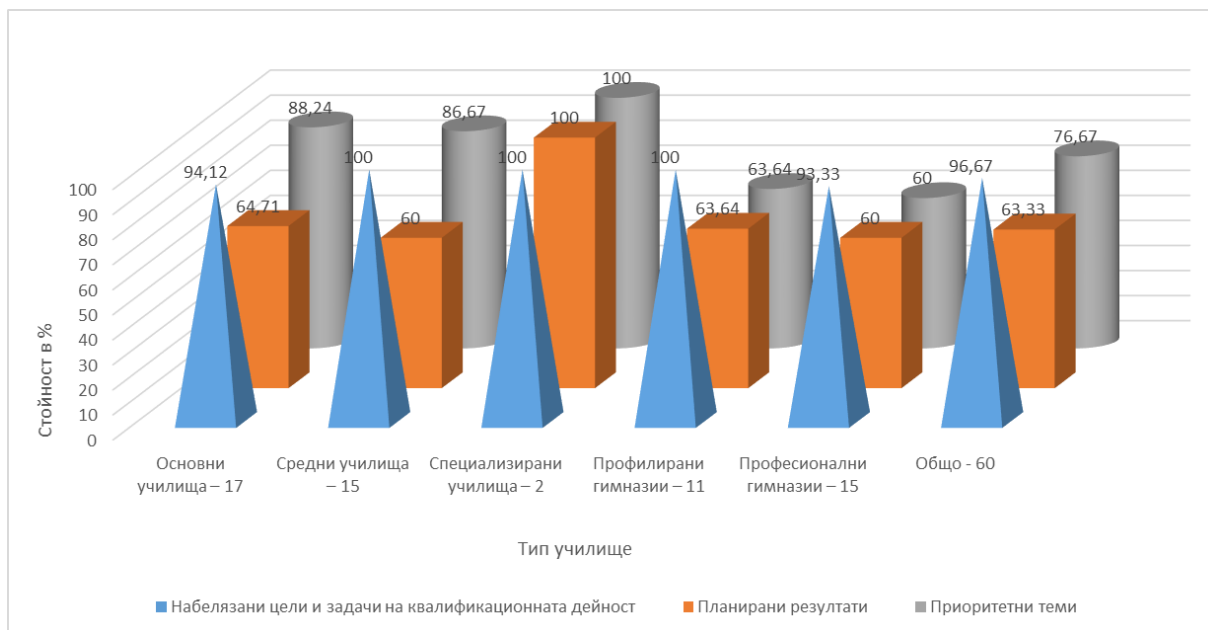
Силни страни:

- Обогащане и преосмисляне на съвременната методика;
- Споделяне на добри практики при квалификации и тяхното осъвременяване чрез нови идеи и форми на реализация; Създаване на екипи, мислещи и действащи позитивно;
- Експериментиране с нови идеи;
- Създаване на нови контакти.

Слаби страни:

- Невинаги отговарят на очакванията на учителите;
- Да имат по-голяма практическа насоченост по предмети.

Изследваните планове за квалификационна дейност на училищата съдържат цели, задачи и очаквани резултати от проведени обучения в рамките на вътрешната и външната квалификация и обмяната на опит и практики, които не във всички случаи са свързани със стратегическите цели на училището или с националните приоритети за качество на образованието. 58 плана (96,67%) имат ясно обособени цели/задачи. В 38 плана (63,33%) са експлицирани предвиждани резултати. В 46 плана (76,67%) са изведени приоритетни теми, като в част от плановете се съдържа и обосновка на приоритетността им. Диаграма 4.5 представя наличието на заложиени цели и задачи в плановете за квалификация, както и приоритетите на институцията за обучения за съответната учебна година.



Диаграма 4.5. Планиране, основано на цели, приоритети и очаквани резултати

В някои от плановете акцентите са представени като приоритетни теми, което дава информация за намеренията на училищните екипи относно развитие на компетентности по конкретни проблеми, отговарящи и на стратегическите цели на институцията. В останалите случаи целите и задачите са зададени общо, например: подобряване на състоянието на училищната дейност по квалификация; създаване на условия всички педагогически специалисти да участват в обучения; създаване на атмосфера на подкрепа; стимулиране и мотивиране на учителите за продължаваща квалификация и за прилагане и популяризиране на добрите практики, научени по време на обученията в учебните часове; поддържане на регистър на проведените обучения; поддържане на училищния архив с материали от проведените квалификационни дейности; подобряване на планирането, организирането, координирането и контрола на квалификационните дейности в училище; създаване на условия за осъществяване на контакти със сродни училища за обмяна на опит и повишаване на качеството на преподаването и ученето и добрата подготовка на учениците.

В анализираните плановете за квалификация прави впечатление, че целите на квалификационната дейност са близки до националните задачи за развиване на компетентностите на педагогическите специалисти, но в конкретика темите не съвпадат напълно със стратегическите цели, въпреки че в повечето плановете е записано, че това е така. Тези изводи са обясними от гледна точка на липсата на конкретна целенасоченост на стратегиите. В тях училищните екипи предвиждат повишаване на качеството на образованието, развиване на образователната среда, усъвършенстване на компетентностите на педагогическите специалисти, подобряване на взаимоотношенията с различни заинтересовани страни и т.н. Тези цели са в унисон с представите за съвременна образователна организация, която се стреми към качествено и равнодостъпно образование, но не дават информация за конкретните намерения на

организацията относно начина, по който ще се постигнат, т.е. с какви мерки и дейности. В някои от стратегиите на образователните институции целите се диференцират и качествено образование се разбира като такова, което осигурява формиране на ключови компетентности у учениците и умения за живот в съвременното общество; използване на интерактивни методи и технологии на обучение, включително дигитални и развиване на дигитална среда за обучение и управление; усъвършенстване на организационната култура и осигуряване на екипна работа между педагогическите специалисти в училището и с колеги от други институции; развиване на мрежи за учене един от друг и сътрудничество по важни образователни въпроси; подобряване на достъпа до физическата среда; усъвършенстване на общата и допълнителната подкрепа на учениците; привличане на родителите като активни участници в инициативи и мероприятия на училището и други. По този начин се получава по-ясна представа и за намеренията на организацията да развива определени знания и умения у учителите и да ги усъвършенства в посока на дигитални умения и компетентности за използване на електронната среда за обучение; възприемане на добри практики по посока използване на методи и технологии на преподаване и учене, които предизвикват интереса на учениците и повишават мотивацията им за учебен труд; практическо насочване на обученията и развиване на умения; повишаване на компетентностите на учителите за работа с различни целеви групи ученици (в риск, със специални образователни потребности, с дарби и т.н.) и прилагане на диференциран и индивидуализиран подход. Посочените приоритети са заложили по принцип като теми във вътрешноинституционалната и външната квалификационна дейност на училищата, но не всички планове съдържат конкретно изведена тематика.

Прави впечатление, че темите за обучения, организирани в институцията, са подробно разписани с конкретни отговорници и периоди на провеждане в случаите, в които са планирани такива квалификационни форми. Различно е положението при външната квалификация в специализирани обслужващи звена, висши училища и научни организации или обучителни организации, чиито програми за обучение са одобрени от министъра на образованието и науката и са вписани в информационния регистър. Не са планирани конкретни теми за външноинституционална квалификационна дейност в 11 от изследваните 60 училищни плана за квалификационна дейност, въпреки че е регламентирано провеждането на обучения във и извън институцията.

Факт е недостатъчната тематична обвързаност между темите за вътрешно- и външноинституционална квалификация. Като че ли пред плановете за квалификация не стои задачата за мултиплициране на добри практики и прилагане на наученото от определен член от колектива във външноинституционална квалификация да бъде популяризирано сред останалите педагогически специалисти, да бъде обсъдено и приложено по-масово в институцията. Почти инцидентно присъства понятие за мониторинг относно ефективността от квалификационната дейност. Не е обърнато внимание и на това да се проследява какъв е дългосрочният ефект от предходно проведени квалификационни форми. Дейността на методически обединения, професионални учещи общности, екипи за компетентности е формално разписана, не се

създава впечатление за яснота по отношение на действително екипни професионални дейности по мултиплициране на добри практики и тяхното дълготрайно задържане като образователна практика в институциите.

Богато е разнообразието от организационни форми, които се предвиждат – курсове, семинари, тренинги, школи, практикуми, лектории, уебинари, майсторски класове и др. (приложение № 8.3). Таблица 4.7 представя предпочитаните на първите пет позиции форми на вътрешно- и външноквалификационна дейност.

Таблица 4.7. Предпочитани форми на квалификационна дейност според училищните планове за квалификация

Тип училище	Вътрешноинституционална квалификационна дейност		Външноинституционална квалификационна дейност	
	Форма	Брой избори	Форма	Брой избори
Основни училища	Работна среща	12	Курс	10
	Открит урок	9	Семинар	6
	Дискусия	7	Тренинг	5
	Обучение	6	Практикум	2
	Семинар	7	Работна среща	4
Средни училища	Семинар	7	Обучение	6
	Тренинг	6	Курс	5
	Работна среща	5	Семинар	5
	Дискусия	4	Дискусия	2
	Практикум	3	Работна среща	2
Специализирани училища	Семинар	3	Курс	1
	Дискусия	2	Методическа работна среща с представител на РУО	1
	Лектория	2	Обучение	1
	Наблюдение на урок	2		
	Практикум	2		
	Работна среща	2		
Профилирани гимназии	Семинар	8	Семинар	4
	Тренинг	6	Обучение	3
	Дискусия	5	Курс	2
	Работна среща	4	Квалификационен курс	1
	Курс	2	Работна среща	1
	Обучение	2	Ролеви игри	1
	Открит урок	2	Тренинг	1
	Практикум	2	Учебен курс	1
Професионални	Семинар	9	Семинар	8

гимназии	Дискусия	8	Обучение	7
	Тренинг	8	Курс	5
	Работна среща	7	Тренинг	5
	Дискусионен форум	4	Изнесено обучение	2
	Самообразование	4	Практикум	2
	Споделяне на добра педагогическа практика	4		

Семинарът, практикумът и дискусията са предпочитаните модели от представителите на различните училища за вътрешноквалификационни дейности. Семинарът, обучението, курсът и методическата работна среща се толерират и като външноинституционални форми за квалификация според плановете. Във връзка с продължаващата квалификация на учителите във външни организации в нито един план не се среща предвиждане на участие във форуми (научно-практически конференции, пленери, кръгли маси) за представяне на резултати от проучвания, изследователска и творческа дейност, за професионална изява и представяне на добри, иновативни практики или постижения според една от възможностите, дадени в държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование.

Обобщението на плановете за квалификация на изследваните училища и техният анализ дава информация за няколко важни аспекта на планирането. Може да се направи общ извод, че между темите за вътрешноинституционална квалификация и обучения, които се предвижда да се проведат от външни организации, има съпоставимост и вероятно при планирането на подобни теми в двата начина на провеждане се цели надграждане на получените знания и умения от външната квалификация във формите на вътрешната или споделяне с колегите на наученото от присъствалите на обучения, организирани от обучителни организации и университети. Това е много добра практика, тъй като предоставя възможност освен за споделено учене, но и за рефлектиране на знания и умения за тяхното разширяване и анализ на приложимостта им.

Политиката за прилагане на компетентностен подход за повишаване на качеството на образование и за развиване на подрастващите като личности, подготвени за живот в обществото, се вижда приложена в плановете на голям брой от училищата. Предвиждат се теми, свързани с иновативни методи на преподаване, методи за формиране на STEM компетентности, прилагане на проектна дейност в обучението, развиване на дигитални компетентности и др. В голям брой от плановете за вътрешна квалификация се включват дейности за обмяна на добри практики, които вероятно също са ориентирани към нови и доказали ефективността си методи, техники и технологии за преподаване и учене. Също така прави впечатление, че и в двата типа квалификация (вътрешна и външна) се планират теми, които са за придобиване на умения за създаване на позитивна образователна среда и ефективно управление на ученическия клас, с по-висок дял във вътрешноинституционалната квалификация.

Също във вътрешната квалификация (но и като външна услуга) се предвижда разширяване и развиване на уменията за работа с ученици със специални образователни потребности, с ученици в риск и подобряване на компетентностите за превенция на рисково поведение, управление на конфликти, превенция на агресията и неприемливото поведение. След като темите за работа с деца със специални образователни потребности се предвиждат повече като вътрешна квалификация, това означава, че вече има изградени знания и умения у учителите да оказват подкрепа на такива ученици и не им е необходима първоначална квалификация, каквато потребност преди няколко години бе осезаема. В подкрепа на този извод е и фактът, че в много училища се сформират екипи за допълнителна подкрепа на личностното развитие на учениците с назначени в институцията специалисти, вместо да се ползват ресурсни учители, психолози, логопеди и други от Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование в съответния административен регион на страната. Учене чрез сътрудничество е също често срещана тема, във връзка с прилагане на подхода, основан на компетентности. От така заложените теми не е ясно сътрудничеството между кои от участниците в образователния процес се развива чрез учене, но каквито и да са възможните комбинации (ученици – ученици и учене и работа в екипи; учители – учители при обмяна на практики и опит; родители – ученици при участието на родителите в учебните часове или присъствието им в съвместните или открити уроци и т.н.), развиването на сътруднически отношения и у учениците, и у учителите е важен аспект на новите изисквания към управлението на образователния процес и на институцията, както и е аспект от основните характеристики на компетентностния подход. Макар и по-откъслечно, в плановете за квалификация присъстват и темите за лидерството и самооценяването на институцията. Явно все още не е развита култура за управление на качеството на институционално ниво, която изисква развита лидерска общност и нагласи за самооценяване като част от цикличния процес на управление на качеството.

По-детайлният анализ при сравняването на типовете теми за квалификация по видове училища показва, че планирането се извършва според спецификата на институцията, освен по актуалните общи теми, споменати по-горе.

В основните и средните училища тема за квалификационна дейност е ефективността на целодневната организация на учебния ден и обмяната на практики в тази връзка. Вероятно се цели да се намерят най-подходящите дейности по интереси, които ще подпомогнат формирането на ключови компетентности у учениците, най-добрите занимания за физическа активност и най-добрият подход за оказване на помощ при самоподготовката на учениците, както и подкрепата им за самостоятелно учене. Мотивацията на учениците е друга често присъстваща тема в основните училища и е предвидена за учителите в начален етап и то по различните учебни предмети, с акцент на български език и литература. Малките ученици би следвало да развият любов към училището, ученето и четенето още при постъпването си в първи клас, тъй като от това зависят следващите им постижения. Мотивираните ученици са склонни по-съсредоточено и активно да участват в учебните часове, а с това изпълняват основния принцип за поставянето им в центъра на обучението като активна страна в дидактичния

процес преподаване – учене. Вероятно това е причината да се планират такива теми за обучения. Ефективните техники за комуникация и работа с родителите или добри практики за взаимодействие семейство – образователна институция се планират в основните и средните, училища, но повече като вътрешна квалификация. Този факт, подобно на темите за работата с ученици със специални образователни потребности, показва изградени в известна степен практики за комуникация със семействата и надграждането на тези умения. В начален етап, във връзка с развиването на дигитални компетентности у учениците (която тема присъства почти във всички планове на всички видове училища), се предвиждат по-конкретни теми (Envision, Jumpido, работа в Гугъл експедиции и с Гугъл инструменти и др.), а общо в плановете на основни и средни училища – и включването на електронни образователни платформи в обучението и взаимодействието между участниците в образователния процес (eLearning, eTwining, Teacher.bg, Moodle, Visme, EPALЕ и други). В основните училища се предвижда представяне на множество иновативни практики, които да развиват творческото мислене на учениците, част от които са записани конкретно: „Драматизация на приказка“, „Игрите на баба и дядо“, „Седмица на предметите“ и други.

Честа практика в средните училища, профилираните и професионалните гимназии е участието с проекти по програма Еразъм+. В тази връзка в плановете за квалификация се съдържат темите, които са били в предметното поле на проектите по повод споделяне на видяното и наученото в сътрудничеството със страните партньори. В средното училище се обръща внимание и на уменията на учителя да развива екологична култура у учениците, да работи с деца или ученици билингви и с ученици с различна степен на обучаемост.

Част от училищата включват въвеждащата квалификация в плановете си за вътрешна квалификация, което е добра практика, тъй като показва съпричастност към менторството и желание за подкрепа и помощ на новоназначени учители за адаптация към условията в училището и за методическа подготовка. Темата „Бърнаут синдром“ присъства повече в училищата, които имат ученици в гимназиален етап на обучение. Явно работата на учителите с по-големи ученици, които са оформили своя мироглед в голяма степен и изразяват собствено мнение, е по-натоварваща, отколкото с малките ученици, които в по-голяма степен копират поведението на възрастните и учителите имат по-голямо влияние над тяхното развитие. В действителност, ако учителите спазват принципите за поставяне на ученика в активна позиция чрез предоставяне на възможност да извлича и борави с информация, да проявява инициатива и да изразява мнение, включително да оценява и да се самооценява (вместо неговото поведение да се контролира), възможно е да се развива по-добра и ефективна комуникация между педагогическите специалисти и учениците. Възможно е при подобни процеси учителите да имат и по-малка необходимост от обучения, свързани с преодоляване на стреса.

В профилираните гимназии се обръща внимание на социалните умения на учениците и тяхната емоционална интелигентност в контекста на квалификационни форми в помощ на учителя (което в по-ниска степен се среща и в основните училища).

По-съществен момент обаче са обученията, свързани с политики на училищата за въвеждане на модела 1:1 и планираните във връзка с това обучения за работа с Chromebook, използване на Google Workspace for Education за обучение в електронна среда или Microsoft Teams, използването на „облачни“ технологии в учебния процес и за споделяне на образователни ресурси. Залагат се и множество теми, свързани с използването на конкретни и специфични платформи по различните учебни предмети или профилирана подготовка. Не се срещат квалификационни курсове, свързани с професионалното образование и обучение, което вече се осъществява и в профилираните, освен в професионалните гимназии. Изненадващо е, че и в професионалните гимназии повечето от темите са подобни на останалите училища и във връзка със споменатите общи теми за всички институции. Само в отделни училища се срещат теми, касаещи професионалната подготовка, но те или са общи (здравословни и безопасни условия на труд), или много специфични (Промени в изискванията на придобиване на свидетелство за управление на МПС категория „В“) и не може да се каже, че са насочени към подобряването на качеството на професионалното образование и обучение.

Положителни тенденции се откриват по отношение на контрола от проведените обучения и ползата от тях. В плановете се наблюдават иновативни практики за отчитане на ефективността на квалификационните дейности.

➤ Участниците в обученията с доклад уведомяват ръководството на училището за съдържанието на квалификационната форма и подробно споделят усвоеното съдържание (налична практика в седем училища).

➤ Попълване на карта за квалификация, представяща данни за участието на конкретния педагогически специалист в съответна квалификационна форма (налична практика в девет училища).

➤ Отчети на комисията за квалификация пред ПС (налична практика в пет училища).

➤ Осъществяван контрол от комисия, включваща директора и главни учители, относно качеството на осъществяваната квалификационна дейност (налична практика в пет училища).

В някои плановете е посочено просто наличието на отчетна система, без да е конкретизиран нейният модел. В някои институции отчетността е на различни равнища: и на ниво участник в конкретна педагогическа форма (представящ под формата на доклад/отчет информация за участието си), и на ниво Комисия по квалификация, отчитаща на определен период пред ПС дейностите по изпълнение на плана за квалификация (за ограничен брой училища е посочен тримесечен период на такава отчетност). В част от училищата са налични карти за квалификацията, които също служат като отчетна документация (Приложение № 9). Само в едно училище е спомената практиката по редовно провеждане на анкети относно удовлетвореността от участието в определена квалификационна форма. Констатирана е практика и на събиране на списъци с подписи от квалификационни форми; на съхраняване на основни материали от обучения. Подобни дейности показват перспективно мислене по посока на съхраняване на информация за добри практики.

Реализиращите се дейности по мултиплициране на добри практики също са представени в няколко варианта.

➤ При посетени обучения от общ педагогически характер усвоеното съдържание се презентира пред педагогическия екип.

➤ Предлагат се модели на портфолио на учителя с приоритет на презентиране на компетентности, развити и усъвършенствани в резултат на квалификационната дейност.

➤ Събират се в папки (на електронен или хартиен носител) на ценни материали, получени при външноинституционални квалификации или предложени от педагогически специалисти по време на вътрешноинституционална квалификация.

➤ Изнасят се открити уроци за доказване, че на практика са усвоени определени умения.

Прави впечатление не много високият дял на училища, планиращи открити, съвместни или асистирани уроци. В плановете се споменава само типът открити уроци; реализиране на подобни уроци е планирано от 17 училища (съответно: 9 основни училища; 2 – средни училища; 1 – специализирано училище; 2 – профилирани и 3 професионални гимназии).

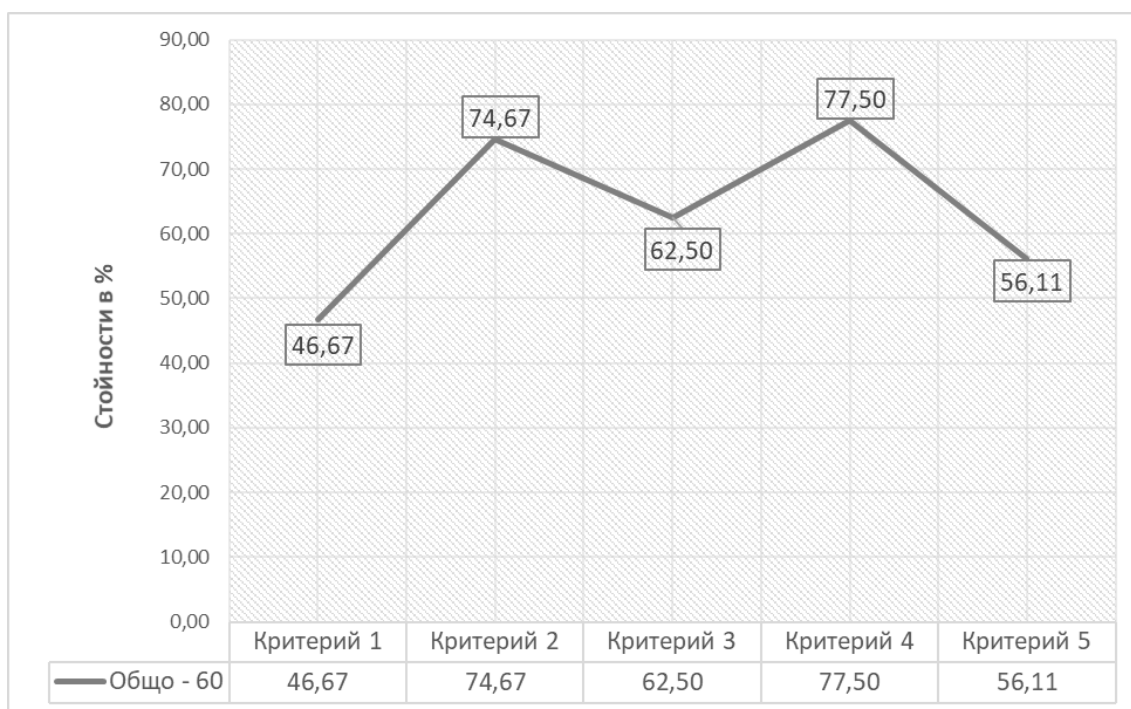
От плановете могат да бъдат направени изводи относно тенденции на целенасочено проследяване на ефективността на проведените обучения. Само в 28,33% от училищата са разработени критерии за изследване на ползата от квалификациите и анализирането ѝ. В плановете е регламентиран начинът, по който се осъществява контролът. Обикновено той се извършва от директора (в по-малките институции) или се възлага на заместник-директор, когато е назначен такъв; на комисията за квалификационна дейност, а в частта финансиране на обученията – на счетоводителя. В част от плановете се споменава за контролни функции на комисия, включваща директор и главни учители. В частта извънучилищна квалификация предпочитан начин на контрол е осъществяването му от заместник-директор по учебната дейност, който е необходимо да впише в плана за контролна дейност регулярни проверки и да отрази резултатите в книгата за контролна дейност.

Вътрешноинституционалната квалификация в повечето случаи се възлага на главни учители, председатели на методически обединения или екипи за ключови компетентности или на председателя на комисията за вътрешна квалификация. Независимо от дадените правомощия, отговорните лица са длъжни да анализират и представят пред педагогическия колектив доклад относно осъществени квалификационни дейности, резултати и приоритети за вътрешна квалификация, установени към края на учебната година или други регламентирани периоди.

В 58,33% от плановете са разработени правила за квалификационна дейност. Възможно е в останалите да се съдържат такива правила, които да са дадени в приложение и да не са представени официално за целите на изследването. Правилата са оформени разнообразно и са с различна семантична насоченост. Срещат се разновидности като: Правила за участие на персонала в квалификационни дейности и механизъм за финансови измервания; Правила за организиране, провеждане и отчитане на квалификационната дейност; Правила за участие на педагогическите специалисти

в квалификационни дейности; Правила, ред и механизъм за провеждане на вътрешна квалификация и т.н.

Внимание заслужава и установената в някои планове тенденция на излишно теоретизиране. В плановите са налични параграфи като: цели, задачи, приоритети, очаквани резултати, етапи на реализиране на квалификационна дейност, правила за квалификационна дейност, механизми за финансов контрол, портфолиото като доказателство за участие в квалификационната дейност, мониторинг и контрол на училищно ниво и др. под. Налични са планове с перфектна теоретична структурираност – критерии за отчитане; правила за квалификационна дейност; принципи, на които почива квалификационната дейност, но в част от тях липсват конкретните теми и приоритети за квалификационните дейности на институцията за съответната учебна година. Така представените данни позволяват обобщение за характеристиките на плановите за квалификация по изведените пет критерия със съответстващите им индикатори общо и по типове училища (диаграма 4.6).



Диаграма 4.6. Степен на изпълнение на критериите според анализирани данни

Обобщението на анализираниите планове показва, че в най-ниска степен е изпълнен първият критерий, а именно съответствие на плановите за квалификация с потребностите на педагогическите специалисти. Данните от дейностите по планиране на квалификационната дейност на институционално равнище въз основа на проучени потребности се различава от данните, получени при анкетните проучвания. Масово в плановите на са представени анализи на желанията и дефицитите на учителите от тематична насоченост на обученията за съответната учебна година.

Изчислената степен на изпълнение, според обобщените и анализирани данни в представените планове за квалификация, показва най-добра реализация на четвърти критерий – 77,50%. Стойностите на показателя са измерени с два индикатора относно

наличен график за квалификационните дейности със срокове и отговорници и изведени правила за квалификационната дейност.

Със сравнително високи стойности е и втори критерий, а именно съответствие на плановете за квалификация с националните приоритети за качествено образование и със стратегическата насоченост на училището – покритост на критерия в 64,67% от плановете. Този показател е измерен с няколко индикатора, съответно: установена връзка на плана за квалификация със стратегията на училището; направен анализ на квалификационната дейност от предходен период; изведени цели, задачи, очаквани резултати, приоритетни теми. Високите стойности по показателя се носят от високите стойности на отделните индикатори, съответно: наличен анализ за предходен период 63,33%; набелязани цели и задачи на квалификационната дейност – 96,67%; планирани резултати – 63,33%; посочени приоритетни теми – 76,67%; установена връзка на плана за квалификация със стратегията на училището – 73,33%. Повечето плановете съдържат анализи на институционалната квалификационна дейност, макар и те да са със статистическа насоченост. Налична е включително информация, проследяваща дефицити на учителите от приоритетни области за обучения, въпреки че липсва конкретика.

Близки до стойностите по показател 2 са стойностите на показател 5, измерващ формите на отчетност и формите на контрол относно реализиращата се квалификационна дейност. В контекста на трииндикаторната си измереност показателят е носител на 73,33%, постигнати предимно от по-високите стойности на индикатор 4, съответно 95% от плановете информират за налични комисии към училищата по квалификацията. Останалите два индикатора са със сравнително ниски стойности. Форми за отчетност са представени в 45% от плановете. Само 28,33% от плановете експлицират конкретни критерии за отчитане на ефективността от квалификационната дейност. Като не може да не се отчете фактът, че критериите са предимно количествени и се свързват с брой квалификационни форми и брой участия на педагогически специалисти в тях.

Малко по-ниските стойности на показател три се обясняват с ниските стойности на индикатора, измерващ планираността на открити уроци в плановете на училищата – 25%. Обезпокояващ е ниският процент на показателя планирани открити или друг тип уроци за обсъждане в средните училища (13,33%), в профилираните гимназии (18,18%), в професионалните гимназии (20%), а в специализираните училища – дори 0%.

С различна степен са изпълнени избраните критерии за изследването от различните типове училища (таблица 4.8 и диаграма 4.7 представят изпълнението на критериите по видове институции).

Таблица 4.8. Постижимост по критериите по типове училища

Тип училище	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Критерий 4	Критерий 5
Основни училища – 17	52,94%	74,12%	73,53%	79,42%	56,86%
Средни училища – 15	20%	77,33%	56,67%	90%	51,11%
Специализирани училища – 2	50%	90%	50%	75%	16,67%

Профилирани гимназии – 11	36,36%	72,73%	59,09%	72,73%	45,45%
Професионални гимназии – 15	73,33%	72%	60%	66,67%	73,33%
Общо - 60	46,67%	74,67%	62,50%	77,50%	56,11%

Критерият, свързан с проучването на потребностите на педагогическите специалисти, има най-високи стойности в плановете за квалификация на професионалните гимназии (73,33%), основните училища (52,94%). Обезпокояващо ниски са стойностите за средните училища (20%) и профилираните гимназии (36,36%).

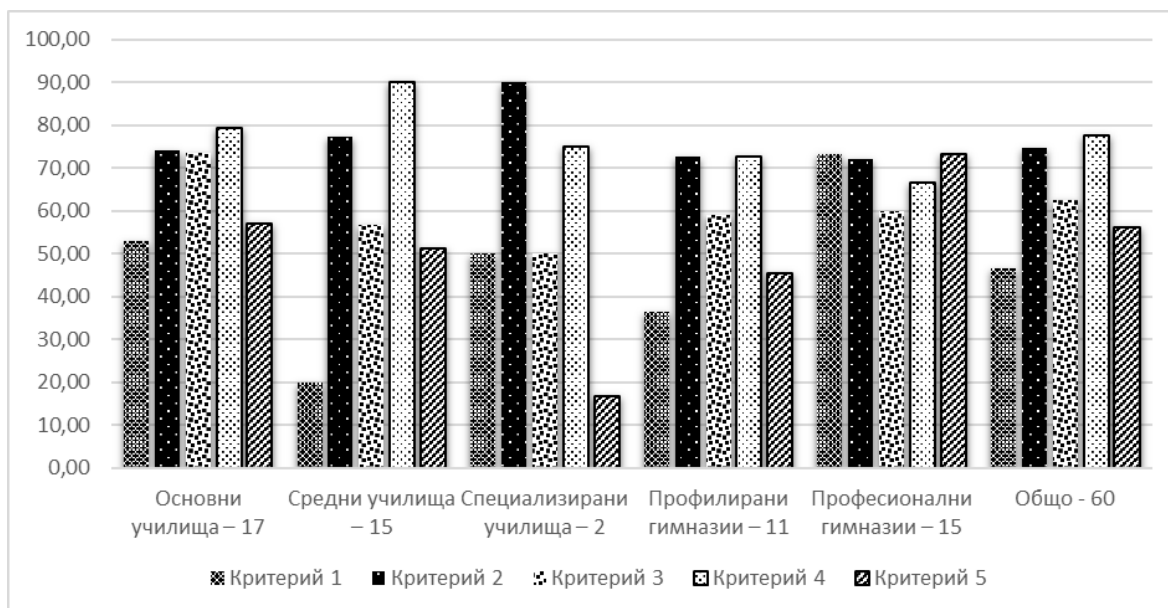
Втори критерий, изследващ обвързаността на плановете за квалификация с националните приоритети на образователната система и стратегическите цели на училището, (измерен чрез наличието на анализ от предходно състояние на квалификационната дейност; набелязани цели, задачи, резултати, приоритетни теми и др.) е с почти аналогични показатели в плановете на различните типове училища. Като средна стойност процентът постижимост по този критерий за всички изследвани плановете е 74,67%, което показва налична тенденция на връзка на плановете и с националните приоритети, и със стратегиите на училищата. За съжаление, в разгърнатостта на плановете, като тип цели, задачи, конкретни дейности, проличава формалността, чисто техническата връзка между институционалните и националните приоритети, както и недостатъчната съобразеност със спецификата на училището и конкретните дефицити на работещия в него екип от педагогически специалисти.

Със среден показател 62,5% е постижимостта по трети критерий за всички изследвани плановете. Най-висок процент на съответствие между вътрешната и външноинституционалната квалификационна дейност е установено в плановете на основните училища (73,53%), професионалните гимназии (60%) и профилираните гимназии (59,09%).

Средният процент постижимост за всички училища е най-висок по четвърти критерий, изследващ организационните аспекти на квалификационната дейност на институционално равнище чрез наличността на график с дейности (със срок и отговорност) и изведени правила за квалификационната дейност (77,50%). Най-висока степен на постижимост по този критерий е установена в плановете за квалификация на средните училища (90%), основните училища (79,42%) и профилираните гимназии (72,73%).

Пети критерий, изследващ формите на отчетност и формите на контрол относно квалификационната дейност, е постигнал 56,11% средни стойности, с което се нарежда на второ място по постижимост. Обезпокояващо ниските показатели по този критерий за специализираните училища (16,67%), както и под 50-процентовото изпълнение за профилираните гимназии насочва към известна пренебрежнатост на тези фази от квалификационната дейност в посочения тип училища.

Обобщенията могат да бъдат направени и по типове училища (диаграма 4.7).



Диаграма 4.7. Степен на изпълнение на критериите (в проценти) по видове институции

В професионалните гимназии са постигнати сравнително високи стойности по всички критерии (без пети). Най-масово обаче в този тип училища е изграждането на плановете за квалификация въз основа на проучени потребности на педагогическите специалисти, както и съставянето на плановете въз основата на стратегията на училището и осъзнатост, осмисленост и отразеност на националните образователни приоритети. Този тип училища създават графици за дейностите, извеждат в плановете си правила, по които реализират квалификационната си дейност. Вероятно във връзка с въведеното и изпълнявано самооценяване по проект на Министерството на образованието и науката от 2012 година. Със сигурност под това равнище се оказват дейностите по отчитане и по извеждане на критерии за оценка на ефективността от квалификационната дейност с конкретни критерии за изследване на прилагане на наученото в образователния процес.

В профилираните гимназии в най-висока степен се прави анализ на предходната квалификационна дейност; извеждат се задачи, цели, теоретични приоритети, които да са в съответствие и с националните образователни политики, и със стратегията на училището; разработват се правила за квалификационната дейност; изготвят се графици със срокове и отговорници. Недостатъчно се проучват потребностите на педагогическите специалисти от квалификация; недостатъчно ефективна е дейността на комисията за квалификация; не се акцентира върху формите за отчетност и извеждането на критерии за отчитане на резултатите от квалификационната дейност.

Подобни са тенденциите в средните училища, в които целенасочено се работи за обвързване на квалификацията с националните приоритети и стратегии и стратегиите на институциите; целенасочено се извеждат правила за квалификационна дейност и разработват графици за осъществяването ѝ в критическо ниска степен в този тип училища е планирането на квалификационната дейност в съответствие с проучените потребности на педагогическите специалисти (показателят е покрит 20% в плановете за квалификация).

В основните училища всички показатели са постигнати над 50 %. В този тип училища плановете за квалификация се обвързват с националните и институционалните приоритети и задачи; осъществява се връзка между вътрешната и външноинституционалната квалификационна дейност; квалификационната дейност, планирана чрез графици с отговорници и срокове, се осъществява по изведените в плановете правила.

В специализираните училище първите четири показателя са със стойности на постижимост над 50%. Но обезпокояващо ниска е постижимостта относно формите на отчетност, обвързаността на отчетените резултати от квалификационната дейност с определени критерии (16,67).

Обобщено, от анализиранията плановете за квалификационна дейност могат да се направят определени **изводи**. Макар да няма нормативна рамка, която да регламентира модел за разработване на план и да създава единност в планирането на квалификационна дейност, то всеки план би следвало да се позовава на анализ на извършени обучения в предходен период и на изследвани дефицити в дейността и компетентностите на педагогическите специалисти; да е следствие на проследените ползи от квалификацията за повишаване на качеството на образователния процес. В изследваните плановете за квалификация се установява, че:

✓ В по-голямата част от тях са посочени цели, приоритети и задачи за повишаването на квалификацията, но не се наблюдава конкретика.

✓ Създадени са правила за квалификация, които са с административна насоченост и регламентират възможностите за участие на педагогическите специалисти в обучения, необходимите средства за целта според предвижданията на държавния образователен стандарт, формите на обучение, наличието на външна и вътрешна квалификация. Само в отделни случаи се установява регламент за контрол на обученията от гледна точка на изследване на ползата от тях във връзка с повишаване на качеството на образователния процес.

✓ Не може със сигурност да се твърди как се осъществява проучването на потребностите на педагогическите специалисти, въпреки че в плановете е експлицирана постановка относно провеждането на подобно проучване.

✓ Определени са теми за вътрешна квалификация, но не във всички плановете са предвидени теми за обучение от външни организации.

✓ В част от плановете се установява съответствие със стратегическата насоченост на училището, но в останалите не се наблюдава единност относно предвиждането на квалификационни форми и създаването на съпоставимост на връзките със стратегията за развитие на училището, като в по-голяма степен са застъпени глобалните и националните политики и приоритети.

✓ В плановете не са създадени достатъчно възможности за надграждане на подготовката на учителите да преподават ключови компетентности, което се описва в различни анализи и изследвания и като национален проблем.

✓ В част от плановете са определени начините за разработване на учителско портфолио, в което да се вписват конкретни усъвършенствани компетентности на педагогическите специалисти с цел създаване на прозрачност и публичност.

В резултат на направените изводи следват **препоръки**, които е възможно да доведат до по-добро планиране на продължаващата и надграждащата квалификация на учителите в контекста на създадени възможности и за по-високо качество на преподаване, на учене, на образователен процес:

✓ Анализират се на квалификационната дейност от предходен период (предходна учебна година), което предоставя не само статистическа информация за придобити професионално-квалификационни степени, проведени обучения (по отношение на участвали учители, вид и теми), но и проследява ефективността от прилагането на наученото, обобщава и анализира бъдещи дефицити и потребности на педагогическите специалисти.

✓ Планиране на теми за обучения, които да отговарят на стратегическите цели на училището.

✓ Планиране на теми за квалификация, които съответстват на изследваните потребности на учителите и са следствие на предоставяна възможност за избор на обучения от тях.

✓ Осъществяване на тясна връзка между вътрешната и външната квалификация за по-добра ефективност от обученията, включително провеждане на интегрирани и асистирани уроци за обмяна на опит и разпространение на практики чрез участие в научни форуми и мрежи за учене и сътрудничество.

✓ Включване в тематичната насоченост на обученията на проблемите за компетентностния поход и прилагането му в образователния процес, за постигане на интегрирано взаимодействие между учителите и формиране и развиване на ключови компетентности у учениците.

✓ По-добро планиране на контрол на продължаващата квалификация чрез разработване на критерии и индикатори за изследване на постигнати и усъвършенствани компетентности от учителите; начина на прилагането им в образователния процес; създадени и реализирани възможности за предаване на опит и практика на колегите, посетили обученията; запознали се с публикувани добри практики и др., т. е. реализиране на контролни дейности за установяване на ползата от квалификационната дейност за повишаване на качеството на образователните услуги.

Планирането на квалификационната дейност в институциите от системата на предучилищното и училищното образование има голямо значение за провеждането на различните видове квалификации на педагогическите специалисти. Когато то е целенасочено и ориентирано към спецификата на образователната организация и нейната стратегическа насоченост, се създава възможност за полза от обученията (креативност, екипност, диалогичност, адаптивност). В противен случай проведената квалификационна дейност ще има хаотичен характер и няма да се постига необходимата ефективност, водеща до повишаване на качеството на преподаването и ученето, а оттам и на цялостния образователен процес чрез формиране на ключови компетентности у учениците. При подобна практика не биха се създали още позитивна, мотивираща и подкрепяща среда и условия за взаимодействие между педагогическите специалисти в институцията и заинтересованите страни.

4.2. Анализ на планове за контролната дейност на директори и заместник-директори в контекста на управление на ефективността от квалификацията

Компетентностният подход предоставя широко поле за интегрирани дейности за постигане на високо качество на образованието, а самооценяването дава информация до какво ниво са достигнали планираните процеси; какви резултати са постигнати за осигуряването му.

Нормативната уредба задължава учителите да повишават квалификацията си по програми на специализирани обслужващи звена, висши училища, научни организации и обучителни организации, чиито програми за обучение са одобрени, в не по-малко от 48 академични часа за всеки период на атестиране, както и в рамките на вътрешноинституционалната квалификация – в не по-малко от 16 академични часа годишно за всеки педагогически специалист (чл. 47 от Наредба № 15/22.07.2019 г.). По силата на същия държавен образователен стандарт на директора на училището са възложени функции по организиране, координиране, ръководене и контрол. Той има задължения да планира, организира, контролира и отговаря за образователния процес; да съдейства за придобиването на ключови компетентности от учениците; да управлява и развива ефективно персонала; да осигурява условия за повишаване на квалификацията и за кариерното развитие на педагогическите специалисти. Определени аспекти на качеството могат да бъдат изследвани чрез контролната дейност на директора. Качеството на образование подлежи на мониторинг и оценка, а основните субекти за контрол (самоконтрол) са училищните ръководства и училищните екипи. Контролната дейност на директора е част от мониторинга на качеството. Независимо че в държавния образователен стандарт не са разписани конкретни задължения на директора да проследява ефективността на квалификационната дейност, то тъй като той е лицето, което отговаря за цялостната дейност, включително на осигуреното качество на образованието, чийто аспект са професионалните компетентности на учителите и тяхното непрекъснато усъвършенстване, би следвало ефектът от обученията да е предмет на контролната дейност на ръководния състав на училището.

За да се анализира съответствието на контролната дейност на директора с осигуряването на качество в институциите и оказването на подкрепа на педагогическите специалисти за повишаването му, са анализирани 37 плана за контролна дейност на ръководния екип на училища. Плановете са създадени от 25 директори и 12 заместник-директори и се отнасят за периода от учебната 2017 – 2018 година до учебната 2022 – 2023 година (по различни типове училища) (приложение № 10). На случаен принцип е работено с планове на 33 училища (таблица 4.9).

Таблица 4.9. Видове училища, в които са проучени планове за контролна дейност на директори (Д) и заместник-директори (ЗД)

Тип училища	Брой училища	2017 – 2018 г.		2019 – 2020 г.		2020 – 2021 г.		2021 – 2022 г.		2022 – 2023 г.		Общ брой планове
		Д	ЗД	Д	ЗД	Д	ЗД	Д	ЗД	Д	ЗД	
Основни	9	-	1	1	-	3	1	2	2	-	1	11

училища												
Обединени училища	5	-	-	-	-	-	-	1	-	4	-	5
Средни училища	8	-	-	1	1	2	2	2	-	1	1	10
Профилирани гимназии	3	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	3
Професионални гимназии	8	-	-	-	-	-	-	2	-	3	3	8
Общо	33	0	1	2	1	5	3	10	2	8	5	37
Обобщено	33	1		3		8		12		13		37

В извадката видовете училища са сравнително равномерно разпределени, като най-висок дял заемат основните училища, а най-нисък – профилираните гимназии. Обхватът позволява да се проследи контролната дейност в разнообразие от видове институции в системата на училищното образование и да се очертаят приоритетите на контрола в тях. Анализираният планове съдържат области на контрол, обект и предмет на контролната дейност, основни цели, методи и форми, график на проверките.

Във всички анализирани документи предметът на контролната дейност обхваща дейността на педагогическите специалисти и на непедагогическия персонал, т.е. контролът е педагогически и административен. Административният контрол включва не само непедагогическия персонал, но и учителите. Предмет на административния контрол са спазване на трудовата дисциплина (в 92,31% от плановете), водене на училищната документация (също в 92,31% от плановете). В повече от половината планове (53,85% от тях) са заложили освен традиционните проверки на педагогическите специалисти и непедагогическия персонал, също и последващ контрол по изпълнението на препоръките на външни контролни органи (експерти от МОН, РУО, община, Регионална здравна инспекция, пожарна и аварийна безопасност, дирекция „Социално подпомагане“ и др.). Предмет на контролната дейност в някои планове на образователни мениджъри е ефективността на квалификационната дейност и ученето, прилагането на иновации в преподаването и ученето, проектната дейност, ефективността и устойчивостта на иновациите и проектите за постигане на качествено образование, които заемат нисък и равен дял от 15,38% (диаграма 4.8).



Диаграма 4.8. Предмет на контролната дейност в анализиранияте планове

В 84,62% от анализиранияте планове за контролна дейност на директора като основна цел са поставени организирането и осъществяването на дейността на институцията в съответствие с държавните образователни стандарти. В един от плановете задачата е установяване на качеството на предлаганото от училището образование и създаване на условия за подобряването му, а в друг – изпълнението на приоритетите на годишния план и стратегията, което не изключва контрол относно спазването на стандартите и показва стремеж към създаване на система за проследяване на качеството и оценка на постигнатото.

Директорите планират разнообразие на теми за контрол, но прави впечатление, че във всички планове са предвидени текущи проверки и в 61,54% от тях – и тематични. Контролът основно е насочен към оценяване на постиженията на учениците (вкл. ритмичност на оценяването, проверка на входно и изходно ниво, организация на подготовката и готовност на учениците за национални външни оценявания и държавни зрелостни изпити), присъствие на учениците в учебни часове и задържането им в училище, организация и ефективност на консултациите по учебни предмети и др. Обръща се внимание и на обучението по безопасност на движението по пътищата в начален и прогимназиален етап в училищата, които осигуряват обучение в тези етапи. Макар и да е малък броят на директорите, които в обхвата на контролната дейност да планират аспекти, свързани с компетентностния подход, изводът е, че е дадено начало на процеса на прилагането на този безалтернативен за съвремието ни образователен подход. Освен дейности, свързани с обучението, възпитанието и социализацията на учениците, и дейността на учителите в този контекст се проследяват и екипната работа на педагогическите специалисти по отношение на интегрираното междупредметно взаимодействие, ориентацията към резултати, прилагането на иновативни подходи и практики в процеса на преподаване и учене (включително чрез изпълнението на проекти и национални програми). В част от плановете темите са свързани с

осигуряването на обща подкрепа за личностно развитие на учениците, нейната ефективност и контрол относно провеждането на заниманията по интереси. Обръща се внимание и на допълнителната подкрепа за личностно развитие на учениците и екипната работа между учителите и другите педагогически специалисти (ресурсни учители, логопеди, психолози и др.) за осигуряването на подкрепа. Във връзка с екипността на планиране, организиране и провеждане на дейностите на педагогическите специалисти в някои от плановете се предвижда контрол на дейността на професионалните общности на учителите в училището („методически обединения“/професионални училищни общности, екипи за ключови компетентности, екипи за подкрепа), както и дейността на създадените постоянни комисии (за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни, за противодействие на тормоза в училище, комисии по етика, комисии за действия при бедствия, аварии и катастрофи, за безопасно движение по пътищата, за безопасни условия на обучение, възпитание и труд, за финансов контрол, за маркетинг и реклама, за даренията, за обогатяване и поддържане на материално-техническата база, за проекти и програми, за номинации за награждаване на ученици и членове на училищната общност, за квалификационната дейност на педагогическите специалисти, за управление на качеството и др.) (диаграма 4.9).

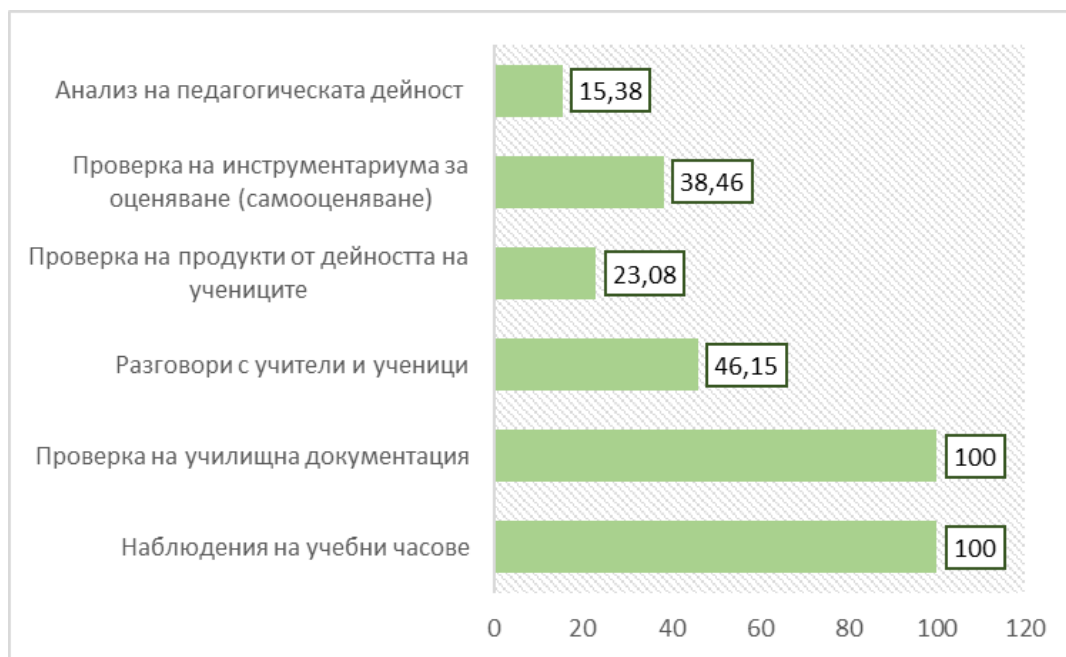


Диаграма 4.9. Темы на контролната дейност в анализирани плановете

Изводите, които следват от тематичната насоченост на плановете, са, че се обхваща предимно прилагането и спазването на нормативните актове, действащи в системата на предучилищното и училищното образование; спазването на правилниците, правилата и механизмите за дейността на институцията; дейностите, свързани с планирането и организацията на образователния процес от педагогическите специалисти; изпълнението на препоръките, дадени от компетентните контролни органи; контролът по напредъка на учениците от клас/етап и подобряването на

образователните им резултати. Конкретни теми, свързани с ефективност на квалификационната дейност на педагогическите специалисти, не са предвидени. Възможно е в протоколите от извършения контрол да се съдържат свързани с квалификацията аспекти, например в контрола на работата на професионалните общности (доколкото те обменят идеи и иновативни практики от проведени обучения или рефлектират добър опит), в посетените уроци (прилагат ли се усъвършенстваните по време на квалификационната дейност компетентности, кои от уменията се прилагат най-често, водят ли до подобряване на резултатите на учениците или други).

Анализът на използваните методи за контрол показва, че във всички планове са предвидени директни наблюдения на учебни часове, но в малка част от тях (15,38%) е заложен анализът като метод на контрол. Проверката на училищната документация, във връзка с изпълнението на държавния образователен стандарт за информацията и документите за системата на предучилищното и училищното образование (Наредба № 8, 2016), също е приоритетен метод за всички анализирани планове. Въпреки че посещенията на учебни часове обикновено включва както наблюдение на планирането и организацията на часа и ефективното управление на ученическия клас, така и конферирание след часа и даване на насоки и препоръки, то разговорите (конферирание, обсъждане) като метод са заложи в 46,15% от плановете. Предвидени са и разговори с ученици за проследяване на тяхното отношение към образователния процес и удовлетвореността им, но липсва планиране на комуникация с родители. В едно от училищата се осъществява самооценка от педагогическите специалисти, а в друго – взаимни посещения на учебни часове, което също е свързано със самооценяването. С други думи, част от плановете за контролна дейност на директорите на изследваните институции могат да се разглеждат като част от оценката на постигнатото качество на образованието и ефективното управление на процеса по постигането му в контекста на изискванията на компетентностния подход. В тази връзка в тринадесет плана за контролна дейност (съставляващи 15,38% от проследените) е предвидено да се контролира инструментариумът за самооценка. Едновременно с това плановете съдържат и контрол на инструментариума за оценяване на учениците, с което общият дял на директорите, планиращи контрол, свързан с оценката/самооценката, е 38,46%. Различните механизми за самооценка и осъществяването на вътрешни одити при самооценката спомагат за мотивиране, ангажиране и съпричастност на персонала с целите на организацията, предполагат предлагане на решения за постигане на високо качество на образованието и по-ефективно управление в училищната организация, както и за развиване на принципите на „учещата“ се организация и осигуряване на възможност за промяна на културата на организацията (Гьорева 2017, 46). В тази връзка Р. Гьорева предлага ценна идея в разработена карта за взаимни оценки, наречена „Параметри за оценка при вътрешен мониторинг“ (Гьорева, 2017, приложения). В 23,08% от институциите контролът е насочен и към продукти от дейността на учениците, свързани с презентации, портфолио, писмени работи, проекти и др. (диаграма 4.10).



Диаграма 4.10. Методи на контрол в анализираниите планове

В едно от училищата като задачи на контролната дейност са отбелязани: осигуряване на творческа свобода на учителите за възможно най-добро реализиране на образователни, възпитателни и развиващи цели и за повишаване на активността на учениците, т.е. е очевидно мислене по посока на създаването на условия за прилагане на принципите на автономията. Въпреки че квалификационната дейност на учителите е записана като обект на контрола, в някои от анализираниите планове не са предвидени текущи или тематични проверки или аналитични методи, които да проследяват ефективността на проведените обучения по отношение на техния избор и прилагането на нови или усъвършенствани умения в учебните часове. Възможно е обаче анализът на дефицити от умения да се съдържа в плановете за квалификация за учебната година въз основа на други методи за изследване – анкети, фокус групи, разговори. Това не изключва възможността, дори необходимостта от контрол на новите или усъвършенствани знания и умения на учителите, придобити в резултат на проведени обучения. Важно е как те се прилагат в образователния процес, допринасят ли по някакъв начин за повишаване на качеството на образованието, кои от компетентностите са най-полезни и т.н.

Анализът на предоставените от директорите планове показва в по-голяма степен административен и педагогически контрол, отколкото проследяване на постигнати компетентности от учениците и учителите, прилагане на иновации в процеса на преподаване и учене, проследяване на ефекта от участието в програми и проекти, изследване на ефекта от екипността в прилагане на компетентностния подход и интегрираното планиране и реализиране на цели и т.н. Изведените от практиката формуляри обхващат области на наблюдение, показатели и критерии за проследяване, както и скали/степенни (четири-, пет- и шест-степенни скали), в които са постигнати аспекти на качеството на образование, свързани с образователния процес (Добрева, 2022: 315 – 353). Някои от скалите в приложените формуляри съдържат описание на

съответната скала, а в други се разчита на експертизата на директорите да оценяват степента на постигане на отделните показатели и критерии, но е добре това разпределение да се направи от ръководителите според специфичните особености на училищата, които се обучават в институциите, и целите за обучение, които са поставени. В някои институции се използват специални формуляри за отчитане на участието в квалификационни форми, но отчетността е базирана предимно на количествени критерии (приложение № 9). Заедно с това е необходимо ръководителите на институции да планират и аналитични методи в плановете за контролна дейност, за да е възможно да оценяват добрите практики, които се развиват от учителите, както и да извеждат слабите страни с оглед даване на препоръки и насочване към квалификационна дейност за преодоляване на дефицитни характеристики на педагогическите специалисти.

В съвременните технологии за контрол на качеството на предучилищното и училищното образование би следвало да присъстват изисквания като самооценяване на училищната организация по отношение на постигнатото ниво на качество на образование и външно верифициране на съответствието на резултатите от самооценката с националните цели и приоритети; ангажирано участие на екипа на училищната организация и заинтересованите страни в контрола на качеството на образование (самооценяването); активна комуникация в обсъждането на резултатите и участие във вземането на решения за подобрения; повишаване на отговорността на училищата, детските градини и заинтересованите страни за осигуреното качество на образованието; контрол (самоконтрол) на ефективността на училищната среда (физическа и психологическа); контрол (самоконтрол) на лидерските качества и умения в екипа, изследване на удовлетвореността на педагогическите специалисти, потребителите на образователни услуги и обществеността от осигуреното качество на образование в институциите; използване в максимална степен на мотивиращата функция на контрола (външен и вътрешен), оказване на подкрепа и помощ (външна и вътрешна) за осигуряване и подобряване на качеството на образование в училищните организации и др. (Гьорева, 2019: 169 – 170).

В изследване на Световната банка и създадената „Пътна карта за развитие и реформиране на политиката за работната сила в учителската професия“ се засяга въпросът за квалификацията на педагогическите специалисти. Наред със застаряващата работна сила в учителската професия и напускането на голям брой учители след първата година от упражняването на професията или до три години след това, в документа се прави анализ на политиките за подкрепа и квалификация на педагогическите специалисти, както и на резултатите от тези политики и се дават препоръки за подобряването им и за ефективността на процесите на планиране и постигане на устойчивост. Очертават се негативи като бавното позициониране на основаното на компетентности учене в центъра на образователния процес и политики, липса на синхрон в изпълнение на политиките, недостатъчна обвързаност на базата данни за осъществени квалификационни дейности и взети информирани решения въз основа на тях. Предлага се тематична класификация на продължаващата професионална квалификация и списък с индикатори за продължаващата

професионална квалификация на ниво дейности, т.е. за това как и с какъв ефект се прилагат придобити и усъвършенствани компетентности след обученията. Обръща се внимание относно фокусиране върху потребностите на учителите и обвързване на плановете за продължаваща квалификация с подобряването на учебните резултати (Пътна карта, 2021).

В контекста на настоящото изследване на преден план излизат три основни проблема:

- Компетентностно ориентирано обучение и квалификация на учителите за прилагането му.
- Изследване на потребностите на педагогическите специалисти от обучения.
- Дейности за прилагане на придобитите и усъвършенствани компетентности на учителите.

Вторият проблем се отнася до проследяване на потребностите на педагогическите специалисти от квалификации във връзка с техните дефицити. В повечето институции дейността се извършва в рамките на планирането на квалификационната дейност, коментирано и в предишни изследвания на автора на дисертационния труд (Георгиева, 2022а: 4 – 20). Но ползата от проведените квалификации и прилагането на наученото в образователния процес за постигане на компетентностно ориентирано обучение може да бъде предмет на контролната дейност на директорите и заместник-директорите в училищата.

Какво по-конкретно се планира в тази посока?

Детайлният анализ на плановете на директорите и заместник-директорите по видове училища показва, че на контрол подлежи квалификационната дейност, т.е. се заявява необходимостта от политиката за продължаваща квалификация, независимо дали е по време на вътрешни или външни форми на квалификация. В действителност обаче в повечето случаи насочеността на това намерение е в установяване на броя на посетените обучения, получените квалификационни кредити, воденето на различни училищни регистри, дейността на педагогическите специалисти за поддържане и повишаване на професионалната им квалификация и за подобряване на професионалните умения. В редки случаи контролната дейност е ориентирана към търсене и оценка на уменията на учителите да формират ключови компетентности от учениците или по отношение на прилагане на придобити компетентности в урочната дейност (таблица 4.10).

Таблица 4.10. Контролната дейност в контекста на квалификацията и прилагането на компетентностния подход в обучението според анализиранията плановете

Видове училища	Квалификацията в контролната дейност			Компетентностно ориентираното обучение в контролната дейност	
	Насоченост на контрола към квалификацията на учителите	Административен контрол на квалификацията	Прилагане на усъвършенстваната професионална компетентност в практиката	Използване от учителите на интерактивни методи на преподаване	Формиране на ключови компетентности у учениците
Основни училища	25	12,5		12,5	
Обединени училища	60				40
Средни училища	60		10		
Професионални гимназии	62,5	12,5		12,5	
Профилирани гимназии	33,33				

Повечето планове съдържат общо заявяване на контрол по отношение на планиране и провеждане на учебните часове, наблюдаване на организацията на учебния час и учебно-възпитателната работа по учебни предмети, включително на часове от задължителната професионална подготовка и избираемите учебни часове по професионална подготовка, наличие на тематични разпределения и съответствие на преподавания учебен материал. Въпреки че тематичните разпределения вече не се изискват нормативно, то учителите са длъжни да планират своята работа; отново се наблюдава административен контрол, който е вписан като педагогически. Във фокуса е съответствието с тематичното разпределение, а не с качеството на преподаването. В Закона за предучилищното и училищното образование е дадена свобода на учителите да организират работата си, като избират подходящи форми и методи, което означава, че не редът на провеждане на уроците е важен, а как логически се обвързва съдържанието, как се формират връзки в и между учебните предмети, които компетентности се развиват у учениците и други. В контекста на връзката на контролната дейност с квалификацията на учителите намерение за насоченост на контрола към квалификацията се заявява в най-висока степен в плановете на директорите и заместник-директорите на професионалните гимназии (в 62,5% от плановете), средните и обединените училища (по 60%), независимо че нейната ефективност е предвидено да се проследява само в 10% от средните училища. Квалификацията като обект на контрол е планирана само в 25% от плановете на ръководния състав на основните училища и в 33,33% от плановете за контролна дейност на директорите на профилирани гимназии (Диаграма 4.11.).



Диаграма 4.11. Планиране на контрол по отношение на квалификационната дейност в анализираните планове

Доколкото в повечето планове се предвижда проверка на дейността на методическите обединения (като в някои конкретно е записано, че се проверяват плановете на обединенията), може да се предположи, че и квалификационните дейности, част от които се провеждат като вътрешна квалификация, подлежат на контрол. Един от плановете за контролна дейност на директор на средно училище съдържа раздел квалификационна и методическа дейност. Отделните клаузи в него са насочени към взаимни посещения в часовете с цел обмяна на опит, стимулиране на желанието на учителите за повишаване на личната им квалификация, провеждане на срещи на методическите обединения с преподаватели от университети и департаменти с цел запознаване с нови методики, чуждестранен опит, използване на модерни аудиовизуални средства в обучението и други. Планирането обаче не отговаря в пълна степен на характеристиките на контрола, а прилича повече на оперативно планиране.

Тематика, насочена към изследвания проблем, е планираната подкрепа и помощ на новоназначени учители за усъвършенстване на компетентности и прилагането им в образователния процес. Повечето планове съдържат посещения на новоназначени учители, а някои от плановете и разговори с тези учители. Това означава грижа за мотивацията на постъпващите за първи път на работа в училище, помощ и методическа подкрепа, в случай че посещенията имат такава цел, а не само контрол.

В един от плановете за контролна дейност на директори от обединените училища и в един от плановете на директори на средни училища е определено да се проследи езиковата компетентност на учениците и владеенето на книжовен български език, което кореспондира с една от ключовите компетентности и показва нагласа към контрол на формирането на знания, умения и нагласи у учениците. В средното училище проверката е тематична, свързана с ефективността на обучението по български език и литература, грамотността на учениците и развитието на социокултурни, езикови и литературни умения. Явно обаче и планирането в обединеното училище е обвързано с

недостатъчно владеене на български език или той не е майчин за учениците, тъй като подобни теми не се срещат в други планове.

Трябва да се отчете, че във всички планове се предвижда проследяване на входно и изходно ниво (но не е ясно дали се прави анализ на знанията и уменията на учениците, което обикновено е предмет на разглеждане от педагогическия съвет или проверката касае само провеждането им), крайни резултати на учениците, а в някои от тях и съпоставка на постигнатите резултати от национални външни оценявания в сравнение с годишните оценки в училище. В някои от плановете се среща проверка на изработени продукти от учениците – презентации, писмени работи, модели, макети, проекти и други, което може да се свърже с компетентностния подход. Би могло да се предположи, че по този начин се проследяват и умения на учителите да задават и организират проектно-базирано обучение и практическа насоченост на знанието, ако това е било предмет на квалификационната дейност.

Въпреки недостатъчната обвързаност на плановете с прилагане на компетентности от проведени обучения на учителите, заложено като конкретни теми, не може категорично да се твърди, че резултатите от квалификационната дейност на учителите и използването на методи и технологии за компетентностно ориентирано обучение не се прилагат в учебно-възпитателната работа, тъй като в повечето планове като задача на контролната дейност е записано възможно най-пълно реализиране на целите на урока. Т.е. директорите и заместник-директорите проследяват съответствие на целеполагането (а то може да е и интегрирано) с протичането на дейности в часа и постигането на образователните, възпитателните и развиващите цели. В случай, че целите са свързани с развиване на компетентности у учениците или в хода на урока се прилагат нови знания и умения на учителите, то тогава би следвало да се твърди, че контролната дейност е насочена към тези аспекти. В някои планове за контролна дейност най-общо дейността на педагогическите специалисти е записана като предмет на контролната дейност, без да се уточнява какво точно проверява директорът или заместник-директорът.

В тези случаи също е възможно в протоколите от проверки да се съдържат въпроси, свързани с изследваната проблематика, без това да е записано конкретно.

Прави впечатление, че в някои случаи контролната дейност е планирана въз основа на анализа на квалификацията от предходната година и са очертани препоръки, свързани с оптимизиране на дейността на методическите обединения, подобряване на вътрешноинституционалната квалификация, стимулиране на желанието на учителите за включване в квалификационни дейности, подобряване на методическата дейност във връзка с обмен на практики и опит. Този факт кореспондира със системността на тази дейност, която, както пише Димитрова, обхваща отчитането и измерването на степента, в която организационната структура създава условия за постигане на поставените цели, а от качестваната контролна дейност зависи дали навреме ще се забележат пропуските в училището и евентуалните мерки за правилното функциониране на училището като система (Димитрова 2011). В този смисъл вероятно проверката на „методическите обединения“ се обвързва с дейността на педагогическите специалисти за поддържане и повишаване на професионалната квалификация, за подобряване на професионалните

умения, както и за прилагане на усъвършенстваната професионална компетентност в практиката и подобряване на качеството за преподаване и учене, както е предвидено в един от плановете на директор на средно училище.

Предмет на контрола на директора, според Д. Коларска, са образователна, квалификационна, административно-управленска, социално-битова и стопанска, финансова дейност (Коларска 2020). Във всички плановете се наблюдава планиране на такива дейности в уводната част на плановете, но в конкретното тематично разпределение на контрола, с определени срокове, уклонът е повече към административен контрол и воденето на училищната документация, което е важно, но по-съществено е осигуряването на качество на ученето и преподаването, а това е свързано с уменията на учителите. Доказателство за административния контрол като приоритет са посочените основания за контролната дейност от голяма част от директорите, а именно държавният образователен стандарт за информацията и документите за системата на предучилищното и училищното образование (Наредба № 8 от 11 август 2016 г. за информацията и документите за системата на предучилищното и училищното образование). Безспорно спазването на всички държавни образователни стандарти е важно, включително и тези, които изискват правилно водене на документацията, спазването на правилници, графици, плановете и заповеди, проверка на посещаемостта от учениците, ритмичност на изпитванията и други, но анализът на плановете показва превес на тези теми.

Липсата на достатъчна визия за усъвършенстване на качеството на образование и създаване на устойчивост на този процес се вижда в някои от плановете от учебната 2017/2018 година на директори на основни училища. Въпреки вече приетият и действащ Закон за предучилищното и училищното образование и държавни образователни стандарти, плановете се позовават на отменената Инструкция № 1 от 23.01.1995 г. за провеждане на контролната дейност в системата на народната просвета. Други, отнасящи се за учебната 2020/2021 година, все още използват разпоредбите на Наредба № 12 от 1 септември 2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, отменена през 2019 година с приемането на новата наредба по стандарта. Ползването на остаряла нормативна уредба означава, от една страна, че не се проследяват изменения на нормативните изисквания, а от друга, че не се проучват новите тенденции и приоритети на националната образователна политика. В този смисъл и няма как да се очаква планиране на контрол, който да оценява с обективни и актуални критерии и индикатори качество на преподаването и ученето.

Недостатъци в квалификационната дейност, независимо че не е свързана с контрола от страна на ръководството на училището, отчита и Световната банка, като прави извод, че е необходимо подобряване на управленския капацитет и преосмисляне на модела за професионално развитие на педагогическите специалисти. В създадената „Пътна карта на политиките за учители“ Световната банка препоръчва да се създаде звено за събиране на данни за работната сила в образователната система, както и механизъм за измерване на компетентностите на база на уменията за преподаване по даден предмет, на дигиталните умения, мотивацията, авторитета, ефекта върху ученето

на децата и други. Тези препоръки кореспондират с очертаните негативи в планирането на контролната дейност и изводите, които следват, че въпреки заявеното, че квалификационната дейност е предмет на контрола, липсва конкретика как точно се проследява нейната ефективност и дали посетените обучения водят до прилагане на подход, ориентиран към компетентности и формирането им у учениците в резултат на екипната дейност на учителите, прилагане на интегрирано планиране и превръщане на знанията в практически умения. Много от плановете си приличат по съдържание, особено за един и същи тип училища, което означава, че планирането не е съобразено с дейности и недостатъци в работата, специфични за конкретно училище, които би следвало да се проследят с цел подобрене. Не е достатъчно само да се обобщава информация за дейността на педагогическите специалисти за поддържане и повишаване на професионалната квалификация и да се проверява документацията на училищната комисия по квалификация, да се води статистика на получените квалификационни кредити, а е необходимо да се оцени и анализира как усъвършенстваните професионални компетентности се прилагат в практиката и водят до подобряване на качеството за преподаване и учене.

Въз основа на направения анализ на плановете за контролна дейност на директори и заместник-директори на училища и изводите, дадени в хода на анализа, могат да се изведат следните **препоръки**: промяна в стереотипите на изготвяне на плановете и планиране на дейности за контрол, които отговарят на спецификата на училището и установени негативи в дейността; проследяване на актуални тенденции в процеса на преподаване и учене и обръщане на повече внимание на теми, свързани с качеството на образованието; прилагане на методи и форми на преподаване, формиращи ключови компетентности и „меки“ умения у учениците; интегрирано планиране и преподаване и други, ориентирани към компетентностния подход; по-конкретно планиране на теми за контрол, насочени към ползата от квалификационната дейност – прилагане на компетентностите в резултат на обученията в образователния процес, обмяна на практики и опит от посетените курсове между педагогическите специалисти, провеждането на открити и съвместни уроци или други.

В съвременните условия ролята на учителя и неговият професионализъм са ключови за осигуряване на високо качество, но в този процес своята значима роля има и ръководството на училището, което трябва да мотивира педагогическите специалисти за непрекъснато усъвършенстване на уменията, да подбира подходящи и отговарящи на потребностите им обучения, да насърчава интегрираното взаимодействие в колектива, да осигурява възможности за обмен на практики в училището и с външни партньори, да контролира формирането на ключови компетентности у учениците и компетентностите на учителите да ги развиват така, че в институцията да се създават устойчиви модели за качествено преподаване и учене и формиране на активни и отговорни личности, подготвени за живот в обществото и бъдещата си социална реализация.

4.3. Анализ на резюмета по доклади от инспектори на Националния инспекторат по образованието във връзка с констатирани силни и слаби страни и отправени препоръки по отношение на квалификационната дейност

В тази част на изследването са анализирани 165 резюмета, официално публикувани на сайта на Националния инспекторат по образованието, относно осъществени инспекции в училищата в страната за периода ноември 2021 г. – ноември 2022 г. (<https://nio.government.bg/>). Характеристиките на изследваните документи по периоди и тип училища представя таблица 4.11.

Таблица 4.11. Общ брой инспектирани училища, чиито резюмета са обект на анализ

Тип училище	Период на инспектиране							Общ брой за целия изследван период
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022	
Начални училища	0	2	0	0	2	4	0	8
Основни училища	7	9	17	3	9	0	0	45
Обединени училища	3	4	30	15	5	1	0	58
Средни училища	9	3	9	2	2	1	0	26
Професионални гимназии	1	2	2	0	0	0	0	5
Профилирани гимназии	1	1	3	0	1	12	3	21
Специализирани училища	0	0	0	0	0	1	1	2
Общ брой за посочения период на инспектиране	21	21	61	20	19	19	4	165

Преобладаващо са изследвани обединени и основни училища, съответно 58 и 45; най-малко на брой са инспектираните специализирани училища (две), което е логично. Във всички инспектирани училища са изведени силни страни в област управление, отнасящи се до различни страни на тази дейност (приложение № 12).

В училищата е установена целенасочена, последователна и надграждаща политика за ефективно стратегическо и оперативно управление, управление на ресурсите и партньорствата. Стратегиите за развитието на училището отразява спецификите на институцията и отчита влиянието на външната и вътрешната среда. Педагогическите специалисти се включват активно в изпълнението на стратегията. Мерките за подобряване на качеството се приемат въз основа на анализ и изследване на удовлетвореността на педагогическите специалисти, родителите и учениците. В училищата е изградена атмосфера на доверие и сътрудничество. Съществува вътрешна комуникация в училищната общност за разпространяване и изпълнение на стратегическите и оперативните планове. Управлението на човешките ресурси се

отличава с целенасоченост в привличането, мотивирането и подкрепата на педагогическите специалисти. Осигурени са квалифицирани педагогически специалисти за дейностите, свързани с обучението, възпитанието, социализацията и подкрепата за личностно развитие на учениците. Установени са правила за подбор и назначаване на педагогическите специалисти и непдагогическия персонал, както и за заместване на отсъстващи учители. Финансовите ресурси за развитие на училищата са планирани целесъобразно и се разходват ефективно за осигуряване на образователния процес, подобряване на средата и подпомагане на учениците от уязвими групи. Осигурени са допълнителни средства по национални програми и проекти. Информационно-технологичните ресурси се управляват ефективно и са осигурени необходимите ресурси за образователния процес и за административната дейност. Установени са партньорства, които имат принос за повишаване на качеството на образование (172 Обединено училище „Христо Ботев“ град Нови Искър, община Столична, област София-град).

Силни страни, отнасящи се до квалификацията, са установени само в 23 от общо 165 инспектирани училища (13,94%), оформени като 30 констатации за силни страни. Разпределението на училища със силни страни представя диаграма 4.12.



Диаграма 4.12. Процентно разпределение на инспектираните училища със силни страни в област „Квалификация“

Като силна страна е отчетена обвързаността на плана за квалификация със Стратегията на съответното училище. Констатации за подобни силни страни са формулирани по следния начин:

➤ *Квалификационната дейност е с висока ефективност. Планираните и реализирани дейности са съобразени със Стратегията за развитие на училището и спецификите в нуждите на педагогическите специалисти. Има утвърдена практика да се разпространява добрият опит – резултат от преминати обучения чрез представяне на презентации, споделяне на материали от обученията и открити уроци. (Обединено училище „Христо Ботев“ с. Росен, община Созопол, област Бургас)*

➤ *В училището се провежда ефективна квалификационна дейност в съответствие с определените в Стратегията политики и приоритети и прилагане на придобитите компетентности в пряката работа на педагогическите специалисти.*

(Основно училище „Св. Св. Кирил и Методий“, село Бояджик, община Тунджа, област Ямбол)

➤ *Училището насочва усилията си към изграждане на политики за управление на човешките ресурси и постигане на висока ефективност на квалификационната дейност, която е в съответствие както с приоритетите на училището, така и с индивидуалните потребности на педагогическите специалисти. Ефективността на квалификационната дейност допринася за планиране и реализиране на иновативен образователен процес, който мотивира учениците, развива ключови компетентности и способностите им, така че да бъдат успешни личности в бъдещата си реализация.* (Основно училище „Петко Рачов Славейков“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол).

➤ *В училището се провежда ефективна квалификационна дейност в съответствие с определените в Стратегията политики и приоритети и прилагане на придобитите компетентности в пряката работа на педагогическите специалисти.* (IV Сменно-вечерна гимназия „Отец Паисий“, гр. София, община Столична, област София-град)

➤ *Дейността на екипите по ключови компетентности е изцяло обвързана с изпълнение на стратегията за развитие на училището, съвместните дейности най-често се проявяват като форма на вътрешноинституционална квалификация.* (Частно начално училище „Канадско мече“, град София, община Столична, район Витоша, област София-град)

➤ *В институцията са изградени ефективни политики за управление на човешките ресурси и постигане на висока ефективност на квалификационната дейност, която е в съответствие както с приоритетите на училището, така и с индивидуалните потребности на педагогическите специалисти.* (98 начално училище „Св. Св. Кирил и Методий“, град София, Столична община, област София-град)

Силни страни, отнасящи се до квалификационната дейност, са открити в различни типове училища (Приложения № 9.4., № 9.8. и № 10.1.). Например:

✓ **Професионални гимназии**

➤ *Провежда се вътрешноинституционална квалификация между членовете на обединенията и като част от нея наставничество на новоназначените учители.* (Софийска гимназия по строителство, архитектура и геодезия „Христо Ботев“, град София, район Лозенец, община Столична, област София-град)

✓ **Средни училища**

➤ *Осъществява се ефективна квалификационна дейност на педагогическите специалисти, които прилагат придобитите умения в работата си.* (51 Средно училище „Елисавета Багряна“, град София, район Красно село, общ. Столична, област София-град)

➤ *Квалификационната дейност се отличава с ефективност, като придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения се прилагат в образователния процес и мултиплицират.* (Средно училище „Васил Левски“, град Вълчи дол, община Варна, област Варна)

✓ **Профилирани гимназии**

➤ *Квалификационната дейност се отличава с ефективност, като придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения се прилагат в образователния процес. (Математическа гимназия „Доктор Петър Берон“, град Варна, община Варна, област Варна)*

➤ *В методическите обединения се обменя опит, споделят се практики от квалификационните форми, апробират се и се обсъждат проучени методи и технологии за преподаване и учене. Квалификационната дейност се отличава с ефективност, като придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения се прилагат в образователния процес. (Първа Частна Математическа Гимназия, град София, община Столична, област София-град)*

✓ **Обединени училища**

➤ *Квалификационната дейност се отличава с ефективност, като придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения се прилагат в образователния процес. (Обединено училище „Свети свети Кирил и Методий“, село Плетена, община Сатовча, област Благоевград)*

✓ **Основни училища**

➤ *Ръководството на училището организира реализирането на квалификационна дейност, изисква и проследява прилагането на усвоените компетентности в практиката. (Основно училище „Христо Смирненски“, село Пристое, община Каолиново, област Шумен)*

➤ *Придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения при реализиране на квалификационната дейност се прилагат в образователния процес. (Основно училище „Константин Костенечки“, село Костенец, община Костенец, област София-област)*

➤ *Училището насочва усилията си към изграждане на политики за управление на човешките ресурси и постигане на висока ефективност на квалификационната дейност, която е в съответствие както с приоритетите на училището, така и с индивидуалните потребности на педагогическите специалисти. Ефективността на квалификационната дейност допринася за планиране и реализиране на иновативен образователен процес, който мотивира учениците, развива ключови компетентности и способностите им, така че да бъдат успешни личности в бъдещата си реализация. (Основно училище „Петко Рачов Славейков“, град Ямбол)*

В 108 резюмета (60,06%) при представяне на препоръки за изпълнение на насоките за повишаване на качеството на образованието в област „Образователен процес“ са изведени 127 проръки, отнасящи се до квалификацията на педагогическите специалисти. Най-висок този процент е за основните училища (88,89%), средните училища (65,38%), обединените училища (63,79%). Препоръките се отнасят до обвързаността квалификация – компетентности на учителите по посока на по-добро качество на преподаване/образователен процес, във връзка с:

❖ Прилагане на иновативни методи на преподаване

✓ **Начални училища**

➤ Директорът да заложи в плана за квалификационна дейност теми, които отговарят на потребностите на учителите и са свързани с въвеждането на иновативни методи в преподаването и идентифициране на деца и ученици със специални образователни потребности. Темите за извънучилищната квалификация да бъдат планирани и формулирани съгласно чл. 46 на Наредба № 15/22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. (Начално училище „Св. Климент Охридски“, село Крумово, община Тунджа, област Ямбол)

✓ **Основни училища**

➤ Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. (171 Основно училище „Стоил Попов“, град София, община Столична, област София-град)

✓ **Средни училища**

➤ Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. (26 Средно училище „Йордан Йовков“, град София, община Столична, област София-град)

➤ Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците и да проследява прилагането на придобитите компетентности в образователния процес. (Средно училище „Св. св. Кирил и Методий“, с. Гърмен, община Гърмен, област Благоевград)

➤ Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за използване на информационно-технологичните ресурси, иновативни методи в образователния процес, формиране на умения у учениците за работа в екип. (Средно училище „Георги Стойков Раковски“, град Каолиново, община Каолиново, област Шумен)

✓ **Обединени училища**

➤ При изготвяне на плана за квалификационна дейност, директорът да направи анализ на реализираната квалификация на педагогическите специалисти, като се идентифицират потребностите; да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците; да проследява ефективността от посетените квалификационни форми; да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. (Обединено училище „Свети Паисий Хилендарски“, село Долно Осеново, общ. Симитли, област Благоевград)

❖ Усъвършенстване на умения на учителите за формиране на предприемаческа компетентност у учениците

✓ **Обединени училища**

➤ Директорът да планира и организира провеждането на обученията на учителите, насочени към усъвършенстване на уменията им за формиране на

предприемаческа компетентност у учениците и за прилагане на екипна работа в учебните часове, включително и в електронна среда. (Обединено училище „Христо Ботев”, град Стамболийски, община Стамболийски, област Пловдив)

➤ *Директорът да планира и организира провеждането на обученията на учителите, насочени към подобряване и усъвършенстване на компетентностите им за формиране на предприемаческа компетентност у учениците. (Обединено училище „Св. св. Кирил и Методий“, гр. Обзор, община Несебър, област Бургас)*

❖ Наличност на компетентности у педагогическите специалисти да развиват умения за самооценка, самоанализ, самоусъвършенстване, самокритичност у учениците

✓ **Обединени училища**

➤ *Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на екипната работа в образователния процес, за развиване дигиталните компетентности и уменията за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване у учениците. (Обединено училище „Св. Климент Охридски”, град Бургас, община Бургас, област Бургас)*

➤ *Директорът и учителите да изберат подходящи форми за усъвършенстване уменията на педагогическите специалисти за прилагането на разнообразни техники за развиване на умения за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване у учениците. (Обединено училище „Никола Йонков Вапцаров“, село Вълчитрън, общ. Пордим, област Плевен)*

➤ *Директорът да организира квалификация на учителите на теми, свързани с развитие на дигиталните умения у учениците и на умения за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване. (Обединено училище „Петко Рачев Славейков”, село Джулюница, община Лясковец, област Велико Търново)*

✓ **Основни училища**

➤ *Директорът да обсъди с педагогическите специалисти и да изберат подходящи форми за усъвършенстване уменията на педагогическите специалисти за прилагането на разнообразни техники за развитие на уменията за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване у учениците. (Основно училище „Петко Рачев Славейков”, село Обретеник, община Борово, област Русе)*

✓ **Средни училища**

➤ *Директорът и учителите да изберат подходящи форми за усъвършенстване уменията на педагогическите специалисти за прилагането на разнообразни техники за развиване на умения за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване у учениците. Учителите да планират методи за самооценяване и оценяване, които да им позволят да проследяват системно напредъка на учениците, както и да използват активно междупредметни връзки. (Средно училище „Св. св. Кирил и Методий“, град Симитли, общ. Симитли, област Благоевград)*

➤ *Директорът да обсъди с педагогическите специалисти и да изберат подходящи форми за усъвършенстване уменията на педагогическите специалисти за прилагането на разнообразни техники за развитие на уменията за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване у учениците. (Средно училище „Георги Стойков Раковски“, град Каолиново, община Каолиново, област Шумен)*

➤ *Директорът и учителите да изберат подходящи форми за усъвършенстване уменията на педагогическите специалисти за прилагането на разнообразни техники за развиване на умения за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване у децата/учениците. (Обединено училище „Св. св. Кирил и Методий“, село Блъсково, общ. Провадия, област Варна)*

✓ **Профилирани гимназии**

➤ *Директорът да организира квалификация на педагогическите специалисти за усъвършенстване на работата им по формиране и развитие на уменията у учениците за самооценка, самокритичност и самоусъвършенстване. (Профилирана езикова гимназия „Д-р Иван Богоров“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково)*

❖ Подобряване на уменията на педагогическите специалисти да използват екипната работа в обучителната си дейност

✓ **Средни училища**

➤ *Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за използване на информационно-технологичните ресурси, иновативни методи в образователния процес, формиране на умения у учениците за работа в екип. (Средно училище „Георги Стойков Раковски“, град Каолиново, община Каолиново, област Шумен)*

➤ *Директорът да планира и организира провеждането на обучения на учителите, насочени към усъвършенстване на компетентностите им за използване на иновативни методи на преподаване, за прилагане на съвременни и разнообразни форми на оценяване, включително формиращо оценяване и за използване на екипна работа на учениците в учебните часове. (Средно училище „Отец Паисий“, град Стамболийски, община Стамболийски, област Пловдив)*

➤ *Директорът да включи учителите в обучение за преподаване на знания и формиране на умения у учениците за работа в екип. (Средно училище „Летец Христо Топракчиев“, град Божурище, община Божурище, област София)*

✓ **Основни училища**

➤ *Директорът да организира вътрешноучилищна квалификация за обмен на добри практики, свързани с реализирането на екипни дейности в учебния час. (Основно училище Петко Рачов Славейков“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол)*

➤ *Директорът да включи учителите в обучение за преподаване на знания и формиране на умения у учениците за работа в екип. (107 Основно училище „Хан Крум“, град София, район Лозенец, общ. Столична, област София-град)*

➤ *Директорът да планира обучения, открити практики и други дейности, които да подпомогнат учителите да прилагат в образователния процес дейности за развитие на умения у учениците за работа в екип и да им предоставят възможност да изпълняват различни роли в екипа. (Основно училище „Васил Левски“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково)*

✓ **Профилирани гимназии**

➤ *Директорът да осигури квалификация на учителите за подобряване на уменията им при прилагането на иновативни подходи и методи, вкл. за развиване на дигитални компетентности и умения за работа в екип у учениците.* (157 ГИЧЕ „Сесар Вайехо“ гр. София, община Столична, област София-град)

➤ *Директорът да планира обучения, открити практики и други дейности, които да подпомогнат учителите да прилагат в образователния процес дейности за развитие на умения у учениците за работа в екип.* (Частна профилирана гимназия с ЧО „Меридиан 22“, град София, община Столична, област София-град)

➤ *Директорът да насърчава обмяната на практики и опит, а при необходимост да осигури продължаваща квалификация на педагогическите специалисти за усъвършенстване на компетентностите при планиране на дейностите в учебните часове и използването на иновативни методи на преподаване и учене, включително използване на информационни и комуникационни технологии за развиване на дигитални умения и умения за екипна работа на учениците и разнообразни форми на оценяването им.* (164 Гимназия с преподаване на испански език „Мигел де Сервантес“, град София, Столична община, област София-град)

✓ **Обединени училища**

➤ *Директорът да планира и организира провеждането на обучения на учителите, насочени към усъвършенстване на уменията им за формиране на предприемаческа компетентност у учениците и за прилагане на екипна работа в учебните часове, включително и в електронна среда.* (Обединено училище „Христо Ботев“, град Стамболийски, община Стамболийски, област Пловдив)

➤ *Директорът да насърчава обмяната на практики и опит между учителите за усъвършенстване на използването на иновативни методи на преподаване и учене и прилагане на придобитите компетентности от проведеното обучение, в т.ч. използване на информационни и комуникационни технологии за развиване на дигитални умения у учениците, умения за екипна работа на учениците и разнообразни форми на оценяването им.* (172 Обединено училище „Христо Ботев“, град Нови Искър, община Столична, област София-град)

➤ *Директорът да осигури възможност на по-голяма част от учителите за квалификационна дейност, свързана с формиране и развиване на умения у учениците за работа в екип в рамките на обучението в учебните часове.* (Обединено училище „Христо Ботев“, село Мечка, община Плевен, област Плевен)

Най-важните изводи относно тенденциите за ефективизиране на квалификационната дейност могат да се направят върху основата на анализа на обработените данни от частта на резюметата, отнасящи се до тази дейност, представена в разделите: Насоки за подобряване на качеството на образованието в област „Управление“ и Препоръки за изпълнение на насоките за повишаване на качеството на образованието в област „Управление“ (приложение № 11.2, 11.3, 11.6 и 11.7). В резюметата са представени общо 130 насоки за подобряване на качеството на образованието в контекста на квалификационната дейност, оформени като 216 конкретни препоръки. С препоръки, отнасящи се до квалификационната дейност, за

изпълнение на насоките за повишаване на качеството на образованието в област „Управление“ са 105 училища от общо 165 инспектирани, т.е. 63,64%.

От общо 704 насоки и препоръки, изведени в изследваните резюмета по докладите от инспекциите за област „Управление“, 343 (49%) препоръки се отнасят до квалификационната дейност; 130 са представените насоки за подобрене в тази област (приложение 11.9). Разпределението им по брой и процент спрямо типовете инспектирани училища представят таблица 4.12 и диаграма 4.13.

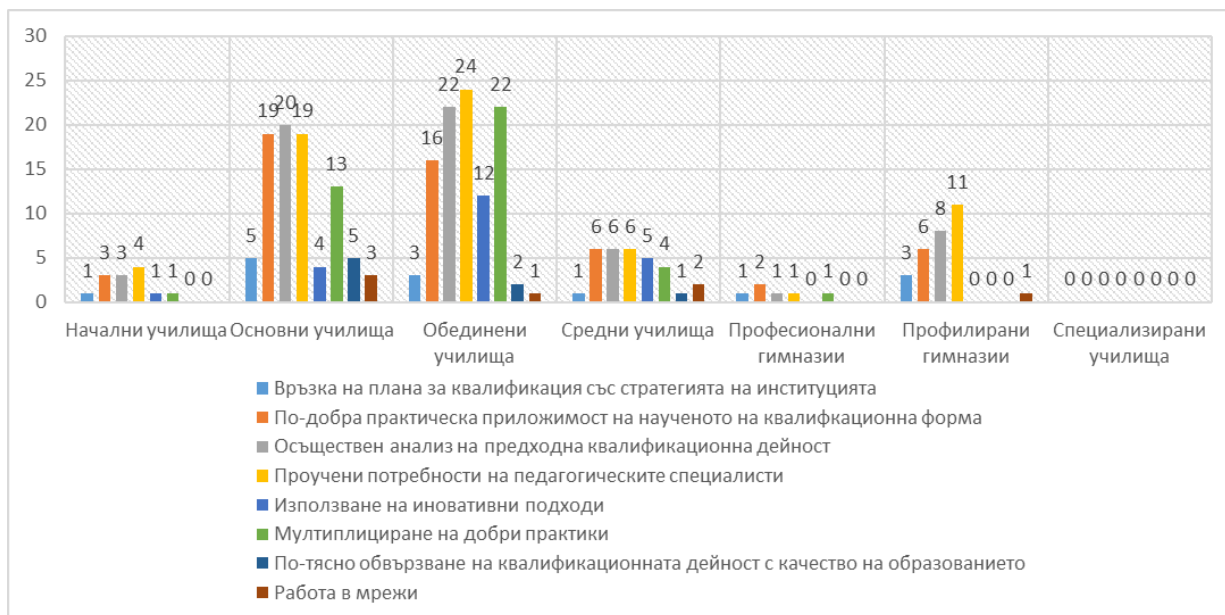
Таблица 4.12. Типове препоръки, отправени към инспектираните училища

Училища		Отправени препоръки относно							
Тип	Брой	1	2	3	4	5	6	7	8
Начални училища	8	1	3	3	4	1	1	0	0
Основни училища	45	5	19	20	19	4	13	5	3
Обединени училища	58	3	16	22	24	12	22	2	1
Средни училища	26	1	6	6	6	5	4	1	2
Професионални гимназии	5	1	2	1	1	0	1	0	0
Профилирани гимназии	21	3	6	8	11	0	0	0	1
Специализирани училища	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Общо	165	14	52	60	65	22	41	8	7
Процент (спрямо общия брой училища)	-	8,48	31,52	36,36	39,39	13,33	24,85	4,85	4,24

Легенда: 1 – Връзка на плана за квалификация със стратегията на институцията; 2 – По-добра практическа приложимост на наученото на квалификационна форма; 3 – Осъществен анализ на предходна квалификационна дейност; 4 – проучени потребности на педагогическите специалисти; 5 – Използване на иновативни подходи; 6 – Мултиплициране на добри практики; 7 – По-тясно обвързване на квалификационната дейност с качеството на образованието; 8 – Работа в мрежи; 9 – Общ брой за тип училище.

Изведените по-горе количествени данни насочват към изводи относно преобладаващите аспекти в системата за квалификация на институционално равнище, които се нуждаят от оптимизиране (диаграма 4.13). Препоръките се отнасят до четири основни аспекта, съответно: до проучване на потребностите от квалификация на педагогическите специалисти (за 39,39% от изследваните училища); реализане на обективен анализ на предходно анализирана квалификационна дейност във връзка с

констатиране на дефицити, нуждаещи се от преодоляване за 36,36% от изследваните училища); до практическа приложимост на наученото на квалификациите (за 31,52% от изследваните училища); до мултиплициране на добри практики (за 24,85% от изследваните училища). Отправени са и препоръки още относно преодоляване на неесъответствието на плана за квалификационна дейност със стратегията на училището; прилагане в по-висока степен на иновативни подходи; участие в мрежи за споделяне; по-тясно обвързване на квалификационната дейност с качеството на образованието.



Диаграма 4.13. Разпределение на броя на препоръките относно квалификационната дейност по типове училища

❖ Препоръки относно връзката на квалификационната дейност на институцията със Стратегията са отправени към всички типове училища. Например:

➤ *Директорът да проследява съответствието на квалификационната дейност с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището и с отчетите за изпълнението ѝ и прилагането на придобитите компетентности от квалификационната дейност в работата на педагогическите специалисти.* (Основно училище „Христо Ботев“, с. Мосомище, община Гоце Делчев, област Благоевград)

❖ Многобройни към всички училища са и препоръките за практическа приложимост. Например:

➤ *Директорът да планира и организира провеждането на обучения на учителите, насочени към подобряване и усъвършенстване на компетентностите им за прилагане на диференциран подход и разнообразни методи на преподаване на ученици с различна степен на усвояване на учебното съдържание.* (Обединено училище „Св. Иван Рилски“, село Червенци, общ. Вълчи дол, обл. Варна)

➤ *Директорът да насърчава провеждането на съвместни уроци и обмяна на добри иновативни практики и опит между учителите. Дейността може да се*

реализира в рамките на вътрешноинституционалната квалификация. (Средно училище „Панайот Волов”, град Каспичан, община Каспичан, област Шумен)

➤ Директорът да планира и организира осъществяването на квалификационна дейност, свързана с детайлите на приложение на екипната дейност като организационна форма в урока. (Обединено училище „Добри Войников”, с. Победа, община Добричка, област Добрич)

➤ Директорът да планира обучения, открити практики и други дейности, които да подпомогнат учителите да прилагат в образователния процес дейности за развитие на умения у учениците за работа в екип и да им предоставят възможност да изпълняват различни роли в екипа. (Обединено училище „Христо Ботев“, село Друмево, община Шумен, област Шумен)

❖ Към всички типове училища има отправена препоръка и за анализационни и проучвателски относно потребностите на учителите дейности. Например:

➤ Директорът да организира квалификационната дейност на педагогическите специалисти след проучване на потребностите и анализ на ефективността ѝ през предходната година. Да предприеме действия за ежегодно организиране и провеждане на анкетно проучване, изследващо установените потребности на педагогическите специалисти. Директорът да проследи изработването на анализ на реализираната квалификационна дейност и определянето на темите за вътрешноинституционални обучения в Плана за квалификационната дейност на училището. (Частна гимназия по природни науки и предприемачество „Асен Йорданов“, гр. Банкя, община Столична, област София-град)

❖ Най-многобройни препоръки относно мултиплициране на добри практики са отправени към основните и обединените училища. Например:

➤ Директорът да организира вътрешноучилищна квалификация за обмен на добри практики, свързани с реализирането на екипни дейности в учебния час. (Основно училище „Петко Рачов Славейков“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол)

➤ Директорът да насърчава провеждането на съвместни учебни часове, обмяна на добри педагогически практики и опит. (Обединено училище „Йордан Йовков”, село Браничево, община Каолиново, област Шумен)

➤ Директорът да насърчава провеждането на съвместни уроци и обмяна на добри иновативни практики и опит между учителите. Дейността може да се реализира в рамките на вътрешноинституционалната квалификация. (Средно училище „Панайот Волов”, град Каспичан, община Каспичан, област Шумен)

❖ За активизиране на иновативните дейности препоръки преобладаващо са отправени към обединени и средни училища. Например:

➤ Директорът да осигури квалификация на педагогическите специалисти по прилагането на иновативни методи и подходи в преподаването, вкл. формиране на дигитални компетентности у учениците. (Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, село Роза, община Тунджа, област Ямбол)

➤ Директорът да осигури квалификация на учителите за подобряване на уменията им при прилагането на иновативни подходи и методи, вкл. развиване на

дигитални компетентности и умения за работа в екип. (33 Езикова гимназия „Света София“, град София, община Столична, област София-град)

➤ Директорът да организира вътрешноинституционална квалификационна дейност за уверено използване от всички учители на ИКТ. (203. Профилирана езикова гимназия „Свети Методий“, гр. София, община Столична, област София-град)

➤ Директорът да организира обучение на педагогическите специалисти, свързано с планиране на дейностите в учебните часове и прилагане на иновативни методи, техники и технологии на преподаване. (Основно училище „Георги Ст. Раковски“, с. Климент, община Каолиново, област Шумен)

➤ Директорът да организира обучение на учителите, насочено към подобряване на компетентностите им за прилагане на иновативни подходи, техники, технологии и методи на преподаване, за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в учебните часове. (Обединено училище „П. Кр. Яворов“, с. Стефаново, община Добричка, област Добрич)

❖ Макар и по-малко, но са отправени препоръки за обвързване на квалификационната дейност с качеството на образованието чрез участието в мрежи или използването на информационните и комуникационните форми за популяризиране на наученото (8 препоръки). Препоръките от този тип са оформени по следния начин:

➤ Директорът да създаде условия за усъвършенстване на цифровите умения на учителите за по-ефективна работа във виртуална среда чрез поддържаща и продължаваща квалификация. (Основно училище „Димитър Талев“, село Хвостяне, община Гърмен, област Благоевград)

➤ Педагогическите специалисти да проявяват активност при включване в мрежи с учители от други образователни институции и учителски сдружения за обмен и прилагане в учебните часове на добри педагогически практики като част от продължаващата си квалификация. (Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, село Роза, община Гунджа, област Ямбол)

➤ Директорът да осигури абонамент и лицензи за разнообразни образователни платформи и инструменти като *Уча.се*, *Енвижън*, *Kahoot*, *Daskal.eu*, *Edmodo*, *TEDEd* (*Lessons Worth Sharing*) и др. и да организира квалификация на педагогическите специалисти за ефективно прилагане на информационно-технологични ресурси в образователния процес. (Обединено училище „Христо Ботев“, село Каспичан, община Каспичан, област Шумен)

➤ Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. (Обединено училище „Панайот Волов“, село Тодор Икономово, общ. Каолиново, област Шумен).

Факт в резюметата е концентрираността на няколко препоръки, свързани с квалификацията, отнасящи се до една образователна институция. Подобни данни говорят за недостатъчно сериозно отношение към проблема квалификация на равнище институция. 29 училища имат повече от по две препоръки, отправени по посока ефективизиране на квалификационните дейности в училището. 14 са училищата с посочени по три препоръки. Например:

➤ 1) Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи чрез използване на информационно-технологични ресурси на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. 2) Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в образователния процес. 3) Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. (Обединено училище „Васил Левски”, гр. Бургас, община Бургас, област Бургас).

➤ 1) Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. Да проследява прилагането на придобитите компетентности в пряката им работа. 2) Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. 3) Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. (Обединено училище „Свети свети Кирил и Методий”, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково)

➤ 1) Директорът да предприеме действия за планиране на квалификационна дейност, след проучване и анализ на потребностите на педагогическите специалисти, съобразно целите на Стратегията за развитие на училището. 2) Директорът да организира външна квалификация, ориентирана към потребностите на учителите и за повишаване на резултатите на учениците. 3) Директорът да създаде възможности за участие на педагогическите специалисти в партньорски мрежи за съвместно учене, като се потърсят подходящи мрежи според спецификата на училището. (Профилирана гимназия за изобразителни изкуства „Професор Николай Райнов“, гр. София, община Столична, област София-град)

С по четири препоръки, свързани с квалификационната дейност са 10 училища, например:

➤ 1) Директорът да организира изготвянето на ежегоден анализ на осъществената квалификационна дейност. 2) Директорът да съобрази квалификационните форми както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. 3) Директорът да проследи прилагането на придобитите компетентности у учителите от квалификационна дейност в пряката им работа. 4) Директорът да въвлече активно синдикалните организации при вземане на решения относно подобряване качеството на образование, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност. (Основно училище Климент Охридски“, гр. Хисаря, община Хисаря, област Пловдив)

➤ 1) При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се анализира реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. 2) Директорът да проследява прилагането на

придобитите компетентности от педагогическите специалисти. 3) Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. 4) Директорът активно да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при вземане на решения относно подобряване качеството на образованието. (Основно училище „Васил Левски“, гр. Хисаря, община Хисаря, област Пловдив)

➤ 1) При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. 2) Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. 3) Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. 4) Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. (Обединено училище „Любен Каравелов“, град Пещера, общ. Пещера, област Пазарджик)

С по пет препоръки за квалификационната дейност са пет училища, например:

➤ 1) При изготвяне на плана за квалификация да се направи анализ на реализираната квалификационна дейност, като се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. 2) Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. 3) Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. 4) Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. 5) Директорът активно да сътрудничи със синдикалните организации за повишаване на качеството на образованието, като ги включва при изготвяне на стратегическите цели и популяризиране на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност. (145 ОУ „Симеон Радев“, град София, район Младост, общ. Столична, област София-град)

➤ 1) Директорът да извърши преглед и да актуализира годишния план на училището, програмата за предоставянето на равни възможности и за приобщаване на деца и ученици от уязвими групи, програмата за превенция на ранно напускане на училище, плана за изпълнение на дейностите по програмата за превенция на ранното напускане от училище, плана за квалификационната дейност, етичния кодекс на училищната общност. 2) Директорът и екипа при изготвяне на плана за квалификационна дейност да извършат анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. 3) Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. 4) Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. 5) Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена

квалификационна дейност. (Обединено училище „Пенчо Петков Славейков“, село Марково, общ. Каспичан, област Шумен)

➤ 1) Директорът да извърши преглед и да актуализира програмата за предоставянето на равни възможности и за приобщаване на деца и ученици от уязвими групи, плана за квалификационната дейност, етичния кодекс на училищната общност, мерките за повишаване качеството на образованието. 2) При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. 3) Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. 4) Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. 5) Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. (Обединено училище „Панайот Волов“, село Тодор Икономово, общ. Каолиново, област Шумен)

Направеният анализ е в известна степен неточен, защото се откриват случаи, в които препоръката е оформена формално като една, но обхваща няколко препоръчани дейности, например:

➤ Ръководният екип да създаде организация за проследяване и анализ на резултатите от квалификационната дейност. Да предприеме действия за ежегодно организиране и провеждане на анкетно проучване, изследващо установените дефицити от педагогическите специалисти. Да проследи определянето на теми за вътрешноинституционални обучения в Плана за квалификационната дейност на училището. (Софийска математическа гимназия „Паисий Хилендарски“, град София)

➤ Във връзка с осигуряване на ефективна квалификационна дейност е необходимо: 1) Директорът да организира планиране и реализиране на квалификационна дейност след проучване и анализ на потребностите на педагогическите специалисти и в съответствие с приоритетните цели в стратегията за развитие на училището. 2) Директорът да изисква от педагогическите специалисти и да проследява прилагането на придобитите компетентности от квалификационните дейности в образователния процес. (Начално училище „Васил Левски“, с. Завой, община Тунджа, област Ямбол)

➤ Директорът да създаде условия за ефективна комуникация на всички групи в училищната общност при изработване на училищните документи и тяхното реализиране, както и за планиране на квалификационната дейност съобразно целите на Стратегията за развитие на училището, като организира проучване и идентифициране на потребностите на педагогическите специалисти и проследява ефективността от проведените обучения, форуми, научни проекти и др. и прилагане на придобитите компетентности в пряката работа на учителите. (Природо-математическа гимназия „Атанас Радев“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол)

Целесъобразен е подходът на инспектиращите от Националния инспекторат по образованието да отправят препоръките си и към директора, и към педагогическите специалисти, тъй като управлението на качеството на образованието във всичките му

аспекти (и по отношение на квалификацията) предполага взаимна отговорност, експертна действеност. В този контекст са отправени препоръки като:

➤ *Директорът да създаде организация за идентифициране на потребностите от квалификация на педагогическите специалисти и да заложи в плана за контролната дейност проследяване прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в образователния процес.*

Педагогическите специалисти да проявяват активност при включване в мрежи с учители от други образователни институции и учителски сдружения за обмен и прилагане в учебните часове на добри педагогически практики като част от продължаващата си квалификация. (Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, село Роза, община Тунджа, област Ямбол)

➤ *Директорът да организира изследване на потребностите на учителите от външна квалификация с анкета или друг подходящ метод при разработването на плана за квалификация.*

Педагогическите специалисти да участват активно и ангажирано при изследването на потребностите от квалификация. (Първа частна математическа гимназия, град София, община Столична, област София-град)

➤ *Директорът да организира изследване на потребностите на учителите от квалификация с анкета или друг подходящ метод при разработването на плана за квалификация.*

Директорът да предостави възможности за подобряване на външната квалификация с планиране на теми, които са целево ориентирани към потребности на педагогическите специалисти.

Директорът да проследява прилагането на усвоените или усъвършенствани компетентности на педагогическите специалисти в резултат на квалификационната дейност в образователния процес.

Педагогическите специалисти да участват активно и ангажирано при изследването на потребностите от квалификация.

Педагогическите специалисти да търсят качествени и адекватни възможности за професионално усъвършенстване и развитие, които ги насочват към начини, по които да задават цели за успеха на учениците си, да оценяват ефективно прогреса им, да осмислят връзката между своята подготовка и своите действия в час и поведението и усвояването на учебни цели от учениците. (176 Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Негован, община Столична, област София-град)

Изведените данни категорично говорят за осезаемо количествено присъствие на препоръки относно квалификацията като аспект от управлението на качеството. Някои препоръки са още по-конкретизирани и се отнасят до тематичната насоченост на квалификационната дейност. Приоритетно те насочват към темата за лидерството, например:

➤ *Директорът да създаде условия за целенасочено развиване на ръководните умения и лидерски компетентности на педагогическите специалисти чрез включването им в квалификационна дейност по темата и възлагане на управленски*

задачи по работата в различни екипи. (ОУ „Кочо Честименски”, с. Динката, община Лесичово, област Пазарджик)

➤ Директорът на училището да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти, свързана с лидерството в училищната общност с цел разясняване на професионалния профил на лидера в училище, характеристиките на лидерството, ролята на променящата се култура на образователната институция към иновации и перспективите на работещите управленски стратегии за повишаване на качеството на образование. (Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Плетена, община Сатовча, област Благоевград)

➤ Директорът да планира и организира осъществяването на вътрешноучилищна квалификация с участието на педагогическия съветник и класните ръководители за обмяна на опит за развиване на лидерски компетентности сред учениците. (ОУ „Петко Рачов Славейков“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол)

Макар и към съвсем малка част училища е отправена препоръка и за терминологично прецеизиране на плановете за квалификация чрез отстраняване на остаряла терминология от неактуални нормативни документи.

Анализът на резюметата от инспекции на НИО показва, че квалификационната дейност на педагогическите специалисти е аспект на качеството на образование, който се среща често в докладите на Националния инспекторат по образование както като силна страна в дейността на училищата и детските градини, така и като насока за подобрене. Анализът на резюметата от инспекциите показва в по-голяма степен присъствието на квалификационната дейност като насока и дадени въз основа на това препоръки, отколкото като положителен аспект на качеството.

Правят се изводи както за съответствие на планираните вътрешни и външни обучения с националните приоритети и със стратегическата насоченост на институциите от системата на предучилищното и училищното образование и се извеждат като силна страна в дейността, която спомага за развитие и повишаване на качеството на образование, така и за липса на такова съответствие. В този случай се дават препоръки за включване в Плана за квалификационна дейност на теми за усъвършенстване и надграждане на компетентностите на педагогическите специалисти, за да се създадат възможности за постигане на специфичните стратегически цели на институцията, свързани с развитие на знания и умения у учениците и високи резултати от международни и национални външни оценявания и държавни зрелостни изпити. Уменията на учителите се разглеждат като ключов фактор в динамиката на преподаване и учене, тъй като педагогическата наука се развива непрекъснато и се усъвършенстват методите и технологиите, използвани в обучението, а актуализирането на техниките на преподаване гарантира интерактивен, интересен и компетентностно ориентиран образователен процес. Едновременно с това се изпълняват стратегическите цели, дейности и мерки, които в повечето от институциите са свързани с високо качество на обучението чрез формиране на ключови компетентности у учениците, използване на иновации, прилагане на проектно базирано обучение, създаване на възможности за изява на учениците, дигитализация на учебния процес и т.н.

Друг фокус в резюметата по отношение на правилното планиране на квалификационната дейност е предварителният анализ на вече проведената квалификация (вътрешна и външна) и проследяването по подходящ начин на потребностите и желанията на педагогическите специалисти за тематичната насоченост на обученията. Повечето институции планират квалификационната дейност, позовавайки се на анализи за вече придобити или надградени компетентности на учителите, както и на анкетни проучвания на потребностите им. Съществуват обаче и такива детски градини и училища, в които обученията се планират хаотично и нецеленасочено, без да се правят специални проучвания и анализи, или изследването на потребностите на педагогическите специалисти се осъществява неформално чрез разговори в училищната общност или методическите обединения. Препоръките в този контекст са за целенасоченост на квалификационната дейност, основана на изследване както на потребностите на учителите, така и на дефицити в компетентностите им, установени при контролната дейност на ръководството на институцията и обвързване на обученията с желанията и недостатъчно развитите умения за осигуряване на интерактивно и компетентностно насочено обучение на учениците.

При инспекциите често се установява липса на формирани умения у учениците за работа в екип, за формиращо оценяване, самооценяване и самоусъвършенстване, използване на възможностите на технологиите за извличане, обобщаване, анализиране и интерпретиране на информация и развиване на дигитални компетентности, недостатъчна практическа насоченост на обучението или липса на дейности за формиране на предприемачески компетентности или STEM-умения и др. Т.е. в голяма част от училищата компетентностното обучение не е застъпено в достатъчна степен, а по този начин не се създават условия за изграждане на личности, които имат академични и личностни умения за живот в съвременното общество. Този негатив е пряко свързан с уменията на учителите да преподават по начин, който формира ключови компетентности у учениците. В този случай препоръките са насочени, от една страна, към директорите да активират и насочват педагогическите специалисти към подходящи квалификационни дейности за усъвършенстване на методите на преподаване и от друга, за включване на учителите в обучения, които ги учат как да провеждат съвременен образователен процес, съобразен с необходимостта от формиране на интегрирани знания и умения у учениците, удовлетворяване на изискванията на родителите, учениците и обществото за качеството на образователната услуга и създаване на личности, които са пригодни за живот в съвременния динамичен, глобален и дигитализиран свят.

ПЕТА ГЛАВА

С усъвършенстването на технологиите, техниката, организацията и мениджмънта все по-решаващо значение за икономическия растеж в стратегически аспект имат инвестициите главно не в материално-веществения, а в интелектуалния капитал, т.е. в човека, чрез повишаване на образованието, квалификацията, професионализма и творчеството. В тази връзка огромно значение за човека придобиват образователните модели за перманентно обучение през целия активен професионален жизнен цикъл

(Ташев, А., Михова, Т. Ташева, К.)

КОНЦЕПТУАЛНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА ЗА ЕФЕКТИВИЗИРАНЕ НА ДЕЙНОСТИТЕ ПО ПОВИШАВАНЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

Представянето на концептуалната постановка на проблема за оптимизиране на системата за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти предполага следване на определен алгоритъм от логически свързани дейности:

1. Обобщаване на резултатите от SWOT анализ, експлициране на основни причини за необходимостта от ефективизиране на квалификационната дейност.
2. Извеждане на обективни и субективни показатели за отчитане на ефективността от квалификационна дейност.
3. Предлагане на концептуален модел за ефективизиране на квалификационната дейност на институционално равнище чрез посочване на:
 - 3.1. Аспекти на промяна. Цел и задачи на модела.
 - 3.2. Принципи на промяната.
 - 3.3. Съдържателни и организационни аспекти. Технологичен модел (какви типове учене в какви технологични парадигми могат да се използват за квалификация на педагогическите специалисти).
4. Критерии и индикатори за измерване на резултатността от квалификационната дейност на педагогическите специалисти.
5. Управленчески подходи за проследяване на ефективността от квалификационната дейност.

5.1. SWOT анализ на системата за квалификационна дейност на педагогическите специалист в България

Извеждането на SWOT анализ на системата за квалификация предполага анализ на силните и слабите страни, на заплахите и възможностите (таблица 5.1).

Таблица 5.1. SWOT анализ на системата за квалификация на педагогическите специалисти в България

Силни страни (Strengths)	Слаби страни (Weaknesses)
Национално равнище	

<ul style="list-style-type: none"> • Наличие на нормативни документи за квалификацията на учителите: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Закон за предучилищното и училищното образование ✓ Наредба 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти ✓ Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) • Перманентно актуализиране на действащата през продължителен период Национална програма „Квалификация“. • Актуализация на изискванията на Национална агенция за оценяване и акредитация на програми за придобиване на професионална квалификация „учител“ като част от акредитацията на висшите училища. • Важни изисквания според ЗПУО към обучаващите организации да имат „разработена вътрешна система за управление на качеството, която да отговаря на изискванията на държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти“ (чл. 234, ЗПУО). • Въвеждане на държавен стандарт за подготовка и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти; 	<ul style="list-style-type: none"> • Формални изисквания към обучаващите организации, негарантиращи действителна ефективност на обучителните програми (според чл. 233 от ЗПУО учителите трябва да притежават: висше образование с образователно-квалификационна степен „магистър“ и професионална квалификация, която да отговаря на целите на програмата; професионален опит, свързан с целите на програмата, придобит в практиката или в провеждането на обучения). • Липса на по-детайлни изисквания за качеството на програмите, базирани на данни от мониторинг и оценка. Неяснота дали и как функционират инструментите за оценка на ефективността на обучителните програми и за техния дългосрочен ефект върху компетентностите на педагогическите специалисти и резултатите на съответните ученици. • Липса на нова стратегия за развитие на педагогическите кадри след Стратегията 2014 – 2020 г. • Липса на връзка в ЗПУО между изведените в чл. 77 задължителни за формирани ключови компетентности и представените в раздел III, глава XI особености и изисквания, отнасящи се до повишаване на квалификацията на учителите (Например чл. 224, ал. 2 обвързва целите на квалификацията с напредъка на учениците и подобряването на образователните резултати, но не и с развитието на ключовите компетентности на учениците и на учителите). • Нерегламентираност в ЗПУО на конкретни критерии за оценка на качеството на програмите за квалификация, включени в Информационния регистър на програмите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти; неналично изискване към администрациите да се разработят подобни критерии и те да бъдат публично достояние. • Квалификацията на учителите не е ориентирана в достатъчна степен към развитие на знания и умения, които да развиват ключови
--	--

<p>изграждане на система за продължаваща квалификация, допускаща работа само по програми, вписани в Информационния регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Създаване на конкурентен пазар на квалификационните услуги чрез въвеждане на информационен регистър на обучителните организации, техните програми и услуги за повишаване на квалификацията на педагогическите кадри с оглед оценка и гарантиране на качеството на обучението. • Делегирани правомощия на училищата да избират форми и методи за вътрешноквалификационна дейност, да планират външноинституционалната и вътрешноинституционалната квалификационна дейност въз основа на проучени потребности за конкретната образователна институция. • Нормираност на средства за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти („Наредба за финансиране на институциите в системата на предучилищното и училищното образование“). 	<p>компетентности у учениците си.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Недостатъчна прагматическа насоченост на обученията; ограниченост при представянето и отработването на качествени методически инструменти, които да помогнат на учителите да разбират в дълбочина същността на ключовите компетентности и да работят целенасочено и системно за развиването им у учениците. • Запазване на системата на „Контрол и съответствие“, а не на „Диагностика и подкрепа“ на ресурсите и процесите в образователната сфера (Доклад на Световната Банка „Ролята на фискалните трансфери за подобряването на образователните резултати“), което означава контрол на съответствието на планирането с действителното изпълнение на програмите, но не и диагностика на техния ефект и подкрепа за развиване на знания и умения на учителите. • Непредвиждането в „Наредба за финансиране на институциите в системата на предучилищното и училищното образование“ изрично насочване на средства за продължаваща квалификация на учителите, свързана с формирането на ключови компетентности у учениците. • Недостатъчна публичност на приоритетните области за продължаващата квалификация, които се определят ежегодно от Министерството на образованието и науката. • Административен контрол на дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, проведен въз основа на заповед на министъра на образованието и науката, който не е насочен към съответствие на потребности и към мониторинг на ефективността на проведеното обучение.
<p>Регионално равнище</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Провеждане на работни срещи за обсъждане и разпространение на политики за изпълнение през учебната година. • Включване в годишните планове на РУО на теми за 	<ul style="list-style-type: none"> • Липса на механизъм за изследване на потребностите на педагогическите специалисти от квалификационна дейност по предметни области/форми на квалификация/теми на методическа подкрепа. • Липса на механизъм за проследяване на

<p>квалификация на учители и директори на институции.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Системно планиране на теми за методическа подкрепа и на квалификационна дейност от експертите по организация на средното образование и/или по предметни цикли. • Отдаване на необходимото внимание на методическата дейност на експертите от РУО. 	<p>прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в резултат на проведени от РУО обучения в образователния процес/управлението на институцията.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Недостатъчно развита практика за изследване и извеждане на добри практики в образователния процес/управлението на институцията, които да се мултиплицират сред педагогическите специалисти. • Недостатъчно взаимодействие между РУО и НИО за проследяване на дефицити в компетентностите на педагогическите специалисти. • Недостатъчно използване на докладите от инспекции на НИО за подпомагане на планирането на тематичната насоченост на методическата подкрепа, която е необходимо да оказват експертите от РУО. • Недостатъчно използване на определените от НИО силни страни в дейността на институциите за подпомагане на дейността на експертите от РУО при обсъждане и разпространяване на добри практики. • Недостатъчно целенасочена методическа дейност (провеждане предимно на открити практики и работни срещи). • Недостатъчно доверие между учителите и експертите от РУО, за да се осигури качествена методическа помощ. • Избор на тематичната насоченост на квалификационните курсове и методическата помощ при недобра комплексна съобразеност със субективните обстоятелства (установени недостатъци в наблюдавани учебни часове и педагогически ситуации и заявени потребности от учителите) и обективните с фактори (национални и регионални приоритети и новости в педагогическата практика). • Недостатъчно осъществяване на методическа подкрепа за разработване на иновации и иновативни практики или за тяхното прилагане в процеса на преподаване, за взаимодействие с родителите като участници в
--	---

	<p>образователния процес и/или със заинтересовани страни и за ефективен мениджмънт на класа.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Административен контрол на дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, проведен въз основа на заповед на началника на РУО, който не е насочен към съответствие на потребности и към мониторинг на ефективността на проведеното обучение.
<p>Институционално равнище</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Планиране на квалификационната дейност, включително с теми за вътрешноинституционална и външноинституционална квалификация. • Планиране на квалификационната дейност при съобразеност с годишните средства за квалификация, част от които се разходват в съответствие с приоритетните области за продължаващата квалификация, определяни ежегодно от Министерството на образованието и науката. • Разработеност на правила за организирането и провеждането на квалификационната дейност, съгласувани с педагогическия съвет и утвърдени от директора на институцията. • Предвиждане на въвеждаща квалификация за адаптиране в образователната среда и за методическо и организационно подпомагане на педагогически специалисти, които са постъпили за първи път на работа в системата на предучилищното и училищното образование, заели са длъжност след прекъсване на учителския си 	<ul style="list-style-type: none"> • Несъответствие на плановете за квалификация на институционално равнище с общата визия, целта и задачите на институционалната стратегия. • Невключеност в контролната дейност на директорите на показатели и индикатори, отчитащи ефективността, практическата полза, степента на приложимост на наученото от тях в квалификационните форми. • Недостатъчен мониторинг и оценка на въздействието от квалификационните форми върху преподавателската практика и обмена на идеи в образователната институция. Недостатъчно ефективно осъществяване на контрол върху качеството на труда на педагогически специалисти, реализирали дейност по повишаване на професионалната си квалификация и кариерното си развитие (чрез проследяване на моделите за споделяне на опит с колеги, аспекти на практическото прилагане на наученото в клас и други). • Неяснота и липса на отчетност относно дългосрочността на ефекта от обученията по включените програми в Информационен регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. • Планиране на квалификационната дейност при несистемна съобразеност с приоритетните области за продължаващата квалификация, определяни ежегодно от Министерството на образованието и науката. • Честа липса на изведени възможности за

<p>стаж за повече от две учебни години или са назначени на нова длъжност.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Планиране на теми според изследвани потребности на педагогическите специалисти като практика в повечето, но не всички институции. • Поемането на отговорност от повечето учители за собствените им постижения като фактор за превръщане на училището в институция, предоставяща качествено образование и възпитание. • Приемане на необходимостта за включване във вътрешната квалификация на теми за осъществяване на ефективно компетентностно ориентирано училищно образование. • Добра мотивация на педагогическите специалисти за участие в квалификационна дейност, когато тя отговаря на потребностите им и провеждащата квалификацията организация осигурява качество на обучението. • Създадена практика в повечето от институциите в рамките на вътрешната квалификация да се обсъждат теми за развиване на ключови компетентности у учениците, за прилагане на интерактивно обучение и за развитие на дигиталните компетентности на учителите. 	<p>участие в международни и национални програми и проекти в квалификационните планове.</p> <ul style="list-style-type: none"> • В квалификационните планове често липсва въвеждаща квалификация за прилагане на нови или променени учебни планове и учебни програми. • Непредвиденост при продължаващата квалификация на участия в проучвания, изследователска и творческа дейност на педагогическите специалисти. • Непланираност на форуми (научно-практически конференции, пленери, кръгли маси) като форма на продължаваща квалификация за представяне на резултати от проучвания, изследователска и творческа дейност, за професионална изява и представяне на добри, иновативни практики или постижения. <p>Недостатъчна честота на вътрешноквалификационната дейност; недостатъчната ѝ съобразеност с дефицитите на педагогическите специалисти и стратегическите задачи на институцията.</p>
---	---

Възможности (Opportunities)	Заплахи (Threats)
Национално равнище	
<ul style="list-style-type: none"> • Увеличаване на дела на педагогическите 	<ul style="list-style-type: none"> • Недостатъчно

<p>специалисти, които се включват в продължаваща квалификация по актуални проблеми на качеството на компетентностно ориентираното образование. Увеличаване на финансирането за подобна квалификационна дейност. Установяване на ефективна система за контрол на изразходваните средства за квалификация на педагогическите кадри.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Добавяне на индикатори за успех, очаквани резултати и методи на обучение като публична информация за всяка програма в Регистъра – дейност, подпомагаща педагогическите специалисти да бъдат добре запознати с формата и крайните резултати от програмите и да направят по-ефективен за тях избор за обучение. • Отчитане на успешното изпълнение на НП „Квалификация“ не само чрез количествени показатели (брой проведени обучения, брой обучени специалисти, брой получени квалификационни кредити), а и чрез показатели, свързани с качеството на квалификационната дейност и нейната рефлексия в училищното образование (проверка степента на подобряване на компетентностите на учителите, участвали в квалификационните форми; на степента на повишаване на мотивацията на учителите, участвали в квалификационни форми, да използват иновативни методи на преподаване; увереност на обучените учители, че могат да използват наученото в класната стая по посока повишаване на качеството на образованието и др.). • Организиране и провеждане на цялостна оценка на системата за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти в контекста на предложените от нея възможности за развитие на ключови компетентности и повишаване на качеството на компетентностно ориентираното училищно образование. • По-добра публична запознатост с формата и методите на обучение в различни квалификационни форми, както и с крайните резултати от тях. • Наложителност в изискванията за придобиване на професионална квалификация „учител“ да се включват ключови компетентности (преобразуване на учебните програми на висшите училища, подготвящи педагогически специалисти). • Възможност за допълване на съществуващите 	<p>компетентност на изготвящите програми за обучения за разработване в тях на обективни и конкретни критерии за отчитане на ефекта от прилаганите програми.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Формално разработване на очаквани резултати и индикатори за успех в програмите на Регистъра. • Консервативни обществени нагласи и ограничена подкрепа за изпреварващи промени в сферата на образованието в съответствие с развитието на технологиите и обществото. • Индиферентност към квалификации, свързани с усвояване на иновациите като съдържателен, структурен и технологичен модел; отказ от промяна на фокуса на обученията към по-атрактивни теми поради нежелание и трудности да се прилага компетентностният подход. • Комерсиализиране на процеса на квалификация на учителите, превръщането му в доходоносен бизнес. • Неангажираност на преподавателите с разработване на програми, насочени към прилагане
---	--

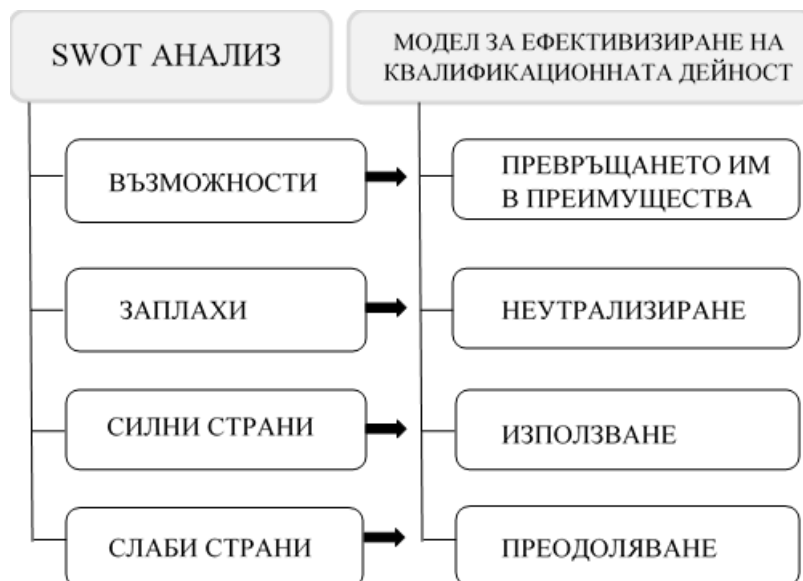
<p>формални показатели за включване на фирми и теми в Информационен регистър на одобрените програми за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти с качествени показатели.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Промяна на процедурата за одобряване на програмите за обучение за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти с цел осигуряване на качество на програмите и оценяването им в зависимост от вписани реални и измерими критерии за проследяване на приложимостта и ефективността им. 	<p>на компетентностния подход и прилагане на морално остарели програми за обучение за придобиване на професионална квалификация „учител“.</p>
<p>Регионално равнище</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Натоварване на трансформираните през 2017 г. регионални инспекторати по образованието в регионални управления на образованието с допълнителна методическа функция. • Предоставяне на възможност на обучаваните учители перманентно да споделят обратна връзка относно удовлетвореност от обучението, в които са участвали; осигуряване на публичност на подобни отзиви за информирани всички потребители и заинтересовани страни. • Реализиране на контролна дейност от експерти от РУО относно приложимостта на наученото на квалификационен курс в класната стая и относно споделянето му в педагогическата колегия на съответния регион. • Съгласуваност на действията на заинтересованите институции от региона за предоставяне на възможности за учене през целия живот и за утвърждаване на нагласи за устойчиво развитие. • Подкрепа и развитие на култура за иновации, креативност и споделяне на добри практики чрез обединяването на детските градини и училищата в мрежи и на учителите в регионални общности. • Извеждане на общоизвестни и общозначими критерии за оценка на качеството на квалификационната дейност и резултатите от нея на регионално равнище. • Създаване на Методически съвети или други органи, които целенасочено и в сътрудничество да работят за методическото подпомагане на млади/новоначинени учители. • Планиране на теми за методическа подкрепа на педагогическите специалисти според дадени насоки и 	<ul style="list-style-type: none"> • Недобра и недостатъчна съгласуваност на продължаващата квалификация на педагогическите кадри с изискванията на бизнеса и потребностите на обществото. • Недостатъчно развита система на организационна култура между различните институционални нива за методическа подкрепа, фокусирана върху индивидуалния напредък на конкретния ученик. • Недостатъчна мотивация на педагогическите специалисти за участие в създадените мрежи за споделяне учене.

<p>препоръки от НИО.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Провеждане на различни форуми (конференции, семинари и др.) за разпространяване на добри практики, доказали ефективността си за повишаване на качеството на образованието • Провеждане на различни форуми (работни срещи, семинари, дискусии и др.) за превантивно обсъждане на страни от дейността на институциите, които не създават предпоставки за високо качество на образованието. • По-целенасочено сътрудничество между РУО и НИО за съгласуване на политиките за повишаване на качеството на образование и с цел подпомагане на методическата подкрепа на педагогическите специалисти за подобряване на работата в учебните часове и управлението на институцията. • Подпомагане на институциите за изработване на критерии за самооценяване и мотивирането им за въвеждане на самооценка с цел подобряване на качеството на образование. • Развиване на мрежи за споделено учене и сътрудничество по актуални образователни въпроси (самооценяване, практическа насоченост на знанието, практики за преподаване, които формират компетентности у учениците и т.н.). • Осъществяване на контрол на съответствието на квалификационната дейност на институциите от системата на предучилищното и училищното образование с приоритетите в стратегията за развитие. • Реализиране на контрол на съответствието на планираната квалификационна дейност на училищните и предучилищните организации с потребностите на педагогическите специалисти (чрез анкетно проучване, протоколирани срещи или фокус-групи и др.). • Подпомагане на институциите в развитието на умения за провеждане на асистирани и съвместни уроци и развиване на уменията за интегрирано междупредметно взаимодействие като основен аспект на компетентностния подход. 	
Институционално равнище	
<ul style="list-style-type: none"> • Обвързване на квалификационната дейност със стратегията на училището и потребностите на конкретните педагогически специалисти. • Обвързване на атестациите и оценките на 	<ul style="list-style-type: none"> • Запазване на практиката в някои институции по формално изготвяне на стратегии и

<p>Националния инспекторат по образованието с конкретни следващи стъпки за училищата и учителите, свързани с допълнителна квалификация и действия по ефективизирането ѝ в контекста на управление на качеството на образование.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Задължително изискване за приключване на квалификационните курсове с практически задачи, за чието изпълнение педагогическите специалисти да получават навременна и полезна обратна връзка. • Въвеждане в училищата на индикатори за изследване на ефективността от външната и вътрешната квалификация не само и не толкова с количествени, колкото с качествени показатели. • Реализиране на перманентна контролна дейност от директорите/заместник-директорите на училища относно споделеността на наученото на квалификационен курс в съответния педагогически колектив. • Перманентен контрол от страна на административното ръководство на образователната институция (директор, зам.-директор) относно фактичката ефективност от прилагането на наученото на квалификационната форма в пряката работа на педагогическия специалист. • Системен контрол относно развиване на знанията и уменията на учителите за формиране на ключови компетентности у учениците и умения за живот и работа през XXI век. • Възползване от възможностите на НП „Изграждане на училищна STEAM среда“ с видим ефект в приноса към политиките за развитие на съвременно и иновативно STEAM обучение в училище. • Мултиплициране на новопридобития на външноинституционални квалификационни форми опит чрез продължаващи действия по вътрешно институционална квалификация в училищата. Практическа приложимост на наученото и контрол от страна на директора/заместник-директора върху това. • По-ангажирано стимулиране на педагогическите специалисти от страна на ръководството на училището за споделяне на добри практики за преподаване/мениджмънт на класа/работа с родители и заинтересовани страни и др. • Включване във вътрешноинституционалната 	<p>планове; необвързаност на плановете за квалификация със спецификата на институцията и основните ѝ визия, мисия, цели, задачи.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Поддържане на практика директорът еднолично да решава кои да са темите на екипната квалификация. • Недостатъчно развита система от единни индикатори за отчитане на институционалния напредък, вследствие на планираната в годишния план квалификационна дейност. • Тенденция на учителска активност за участия в квалификационни форми с цел разтоварване/избягване от преките задължения в училище; без ясна мотивация да се научи нещо ново и готовност веднага новото ефективно да се приложи в практиката съобразно спецификата на институцията и нейните стратегически цели. • Недостатъчно доверие на педагогическите специалисти към формите на вътрешна квалификация. • Недостатъчна мотивация и/или компетентност на
--	---

<p>квалификация на резултати и анализи от проведени педагогически изследвания и постижения, насочени към учениците от конкретното училище и показващи техните специфични потребности, стратегии за учене, възможности за самостоятелно овладяване на знания и т.н., които да подпомогнат повишаването на качеството на образованието.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Включване във вътрешноинституционалната квалификация на асистирани и съвместни уроци като част от подхода, основан на компетентности и като възможност за интегриране на знанията на учениците. • Организиране на школи, проблемни групи, кръгли маси и конференции от страна на ръководствата на училищата и мотивиране на педагогическите специалисти за активното им включване в тях. • Повишаване на честотата на провеждане на вътрешноинституционална квалификационна дейност; подобряване на качеството и ефективността ѝ. 	<p>педагогическите специалисти за участие в научно-изследователска дейност, която да допринесе за по-високо качество на образованието.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Недостиг на време поради висока административна тежест върху задълженията на педагогическите специалисти, недостатъчна мотивация или недостатъчни знания и умения за провеждането на асистирани и съвместни уроци.
---	---

Направеният SWOT анализ показва многообройността и многоаспектността на дейностите на национално равнище; безспорната наличност на положителни тенденции на регионално и институционално равнище. Същевременно анализът позволява обобщаване на причините, експлициращи необходимостта от промяна на стратегиите/подходите за по-ефективно квалифициране на педагогическите кадри в България на различни равнища – национално, регионално, институционално. Анализът е ценен, защото дава възможност позитивните тенденции да се разгърнат (като силните страни продължат да се използват и възможностите се трансформират в преимущества); същевременно дефицитите/слабите страни да се преодолеят и заплахите да се нутрализират максимално (фигура 5.1).



Фигура 5.1. SWOT анализът като дейност по ефективизиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти

5.2. Аспекти на промяната на различни равнища (национално, регионално, институционално)

Сред важните условия за подобряване на ефикасността на системата за повишаване на квалификацията С. Вацов посочва: „Осигуряването на равен достъп на всички учители до различните видове и форми на квалификация, в това число чрез създаването на информационна система за квалификационните дейности, разработването на модел за оценка на ефективността на квалификационните услуги, предоставяни от различните институции и на модел за контрол на качеството на обучението. Повишаването на квалификацията е от важно значение и във връзка с въвеждането на система за оценяване на качеството на работа на учителите, която, от своя страна, ще стои в основата на новия диференциран модел на заплащане на труда. Създаването на система за кариерно развитие и обвързването ѝ със системата на заплащане на труда ще създаде както условия за конкуренция между учителите, така и мотивация за пълноценното им участие в процеса на обучение и възпитание в училище“ (Вацов, 2010: 80).

Реализираният SWOT анализ, характеристиката на плановете за квалификационна дейност и връзката им със стратегията на институцията, на плановете за контролна дейност, на анкети, обобщаването на информация от инспекциите на НИО водят до определени изводи, които дават фокус на по-нататъшното развитие на квалификационната дейност за осигуряване на високо качество на образованието; очертават основните насоки на промяна за оптимизиране на системата за квалификация на различни равнища.

На *национално равнище* е целесъобразно да се работи за преодоляване на едностранчивостта на нормативните изисквания (ЗПУО извежда акцентно функциите на лицата и организациите, свързани с реализацията на квалификацията, а не поставя изисквания относно по-нататъшно проследяване на професионалните компетентности, които трябва да се развиват вследствие на квалификацията); въвеждане на качествени показатели за измерване на резултатите от проведени квалификационни форми; бързо и адекватно реагиране на организаторите на квалификационни курсове на теми и форми за квалификация, съответстващи на иновационните процеси в социокултурния, обществено-икономическия живот и националното образователно пространство; въвеждане на изисквания за качество (с конкретни индикатори) от дейността на учителите; подобряване на ролята на обратната връзка – представяните продукти от обучаваните към учителите за практическата част на обученията; търсене и извеждане на индикатори за измерване на ефекта от продължаващата квалификация в дългосрочен план; мрежово взаимодействие на педагогическите специалисти за споделяне на работещи педагогически модели. Безспорна е необходимостта от системна насоченост на реализиращите се обучения, включени в Информационния регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите

специалисти в България, към тяхната практическа приложимост в процесите по образование, възпитание и социализация на учениците.

На *регионално равнище*: засилване на връзката НИО – РУО – институции; системно провеждане на целенасочена дейност по методическа подкрепа; сътрудничество между институции и организации по посока споделяне на добри практики; активиране на мрежи за споделяне на опит; признаване от педагогическите специалисти на иновациите като ценност; мотивиране и активиране на учителите да ги усвояват чрез квалификационни форми и прилагат в педагогическата си практика.

На *институционално равнище*. Ефективизирането на вътрешноквалификационните дейности и методическата работа в образователните институции е целесъобразно да бъде предположено и съпроводено от синергия между дейности, етапи, ангажирани субекти, насочени към преодоляване на констатираните съответния момент недостатъци на системата за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти като: преодоляване на фрагментарността и формалността при избора на тематични направления за вътрешноинституционална квалификационна дейност; подобряване на връзката (тематична, функционална) между външно- и вътрешноинституционалната квалификационна дейност; задължително планиране и реализиране на квалификационната дейност върху основата на анализ от предходен етап (позитиви/дефицити в него, набелязани мерки за преодоляване на дефицитите), при съобразеност с потребностите на институцията и работещите в нея педагогически специалисти; преодоляване на ненужната теоретичност и недостатъчната практическа насоченост на методическата работа, недобрата организация на работа върху практическото прилагане на постиженията в образованието; преодоляване на модни тенденции при избора на теми за квалификация, недостатъчно обвързани с дефицитите на институцията, със стратегическите ѝ задачи; справяне с формалната организираност на екипната работа по единна методическа (педагогическа) тема, чийто избор е резултат от препоръчани от горе теми или еднолично предложени от директора на училището; обвързване на системата за контрол с проверка на резултатността от участието в квалификационни форми; повишаване на активността и личния пример на директора при инициране и осъществяване на вътрешноинституционална квалификационна дейност; работа по мотивиране на педагогическите специалисти по мултиплициране на добри практики, участие в мрежи за споделяне на опит, включване в научно-практически форуми; въвеждане на система за мониторинг на краткосрочния и дългорочния ефект от участието във форми за продължаваща квалификация; обвързване на системата на квалификация, контрол, атестиране; засилване на дейността на методически обединения, професионални учещи общности, екипи за компетентности и други. От една страна, би следвало да се обърне внимание на първоначалното одобряване на квалификационни програми, като се изисква те да съдържат форми и методи за практическо прилагане на наученото в преподаването (и то компетентностно ориентирано). От друга страна, отговорност на педагогическите специалисти при избора на обучителна организация, която да проведе обучение по дадена тема, е да проучват внимателно предлаганите обучения, както и организациите и да договарят провеждането на обученията според техните очаквани резултати.

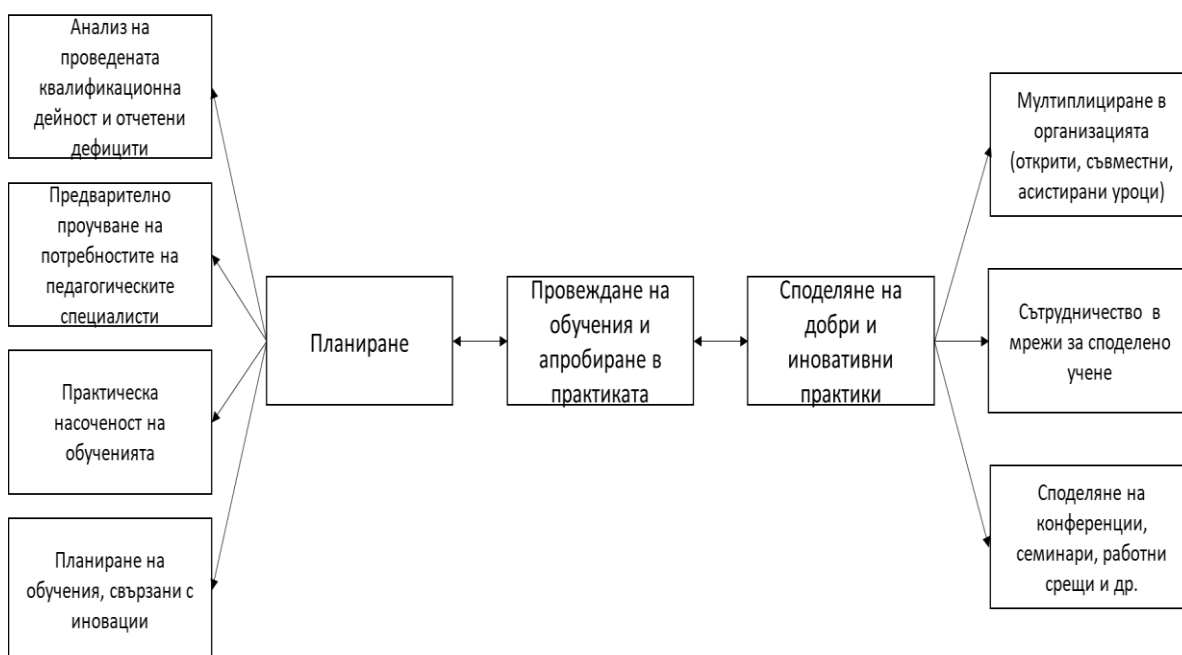
Значим аспект на квалификационната дейност е насочеността ѝ към иновативни методи, подходи и технологии, които да се използват в процеса на преподаване (кооперативно учене, проектно-ориентирано и проектно-базирано обучение, дискусии, решаване на казуси, ролеви игри, мозайка, светкавица, лавина, игров метод, мозъчна атака, екипна работа на учениците и др.). Иновациите са важни и могат да се прилагат не само в процеса на обучение, но и при взаимодействието между участниците в образователния процес в училищната общност, при сътрудничеството със заинтересовани страни, в процесите на подкрепа на личностното развитие на децата и учениците, при формирането и развиването на граждански, здравни, екологични и интеркултурни компетентности или при формирането на демократична култура, в управлението и т.н. Педагогическите специалисти могат да избират подходящите за тяхната организация обучения, които им дават умения за използване на иновативни практики. Тук своята роля имат и проучените потребности на учителите (дефицитите им) за вида, тематиката, начина на провеждане на квалификационните дейности, както и предварително осъщественият анализ на предходна квалификационна дейност (преди планирането на нови обучения), за да се прецени какви да бъдат следващите стъпки в професионалното развитие на учителите от институцията и кои са подходящите според специфичните особености на учениците и потребностите на учителите теми за квалификация. Възможно е някои от приложените иновации в образователния процес да се окажат неефективни и неработещи, а други да допринесат в голяма степен за придобиването на ключови компетентности от учениците, да подобрят тяхната функционална грамотност и да доведат до повишаване на резултатите от обучението. Доказаните добри практики би следвало да се споделят с колеги от подобни по вид и специфика институции от страната и чужбина, за да се обменят идеи за по-добро и качествено обучение. Най-бързият начин за сътрудничество са виртуалните срещи и обмяната на опит в мрежи (Вълва, 2014: 17 – 27), но могат да се прилагат и срещи „лице в лице“, да се проведат взаимни посещения, както и различни по вид уроци, на които присъстват външни лица за наблюдение и обсъждане на практиките (открити практики, съвместни и асистирани уроци, конференции, семинари, работни срещи и т.н.).

5.3. Модел за оптимизиране на квалификационните дейности на педагогическите специалисти на институционално равнище в контекста на осигуряване на качество на образованието

Процесите на оптимизация на квалификационната дейност на педагогическите специалисти могат да започнат отдолу – от самите училища. В това отношение важна е *организационната квалификационна структура* – условно понятие, с което може да се означава взаимосвързаността на етапи по планиране, реализиране и контрол/мониторинг на квалификационната дейност, на субектни и екипни взаимосвързани дейности в тази насока. Един съвременен модел на организационната квалификационна структура е целесъобразно да бъде част от всеобщата тенденция по обновяване и реновиране на българската образователна система. С. Вацов отбелязва „Повишаването на квалификацията на учителите трябва да бъде част от всеобщото усилие да се

реформира българската образователна система от гледна точка на съдържание, стратегии и оценяване. Началната точка за преосмислянето на комплекса компетенции, изисквани от учителите, трябва да е последователното обновяване на образователните компоненти в посока към конструктивизъм и поставяне на обучаемия в центъра на образователния процес, а оттук и преработването на всички учебни програми за начална подготовка и преквалификация на учителите. От друга страна, редица фактори като склонността на учителите към промяна, увеличаването на техните компетенции и способността им да въвеждат нови методи в преподавателската си практика, би трябвало също така да бъдат поощрявани“ (Вацов, 2010: 86).

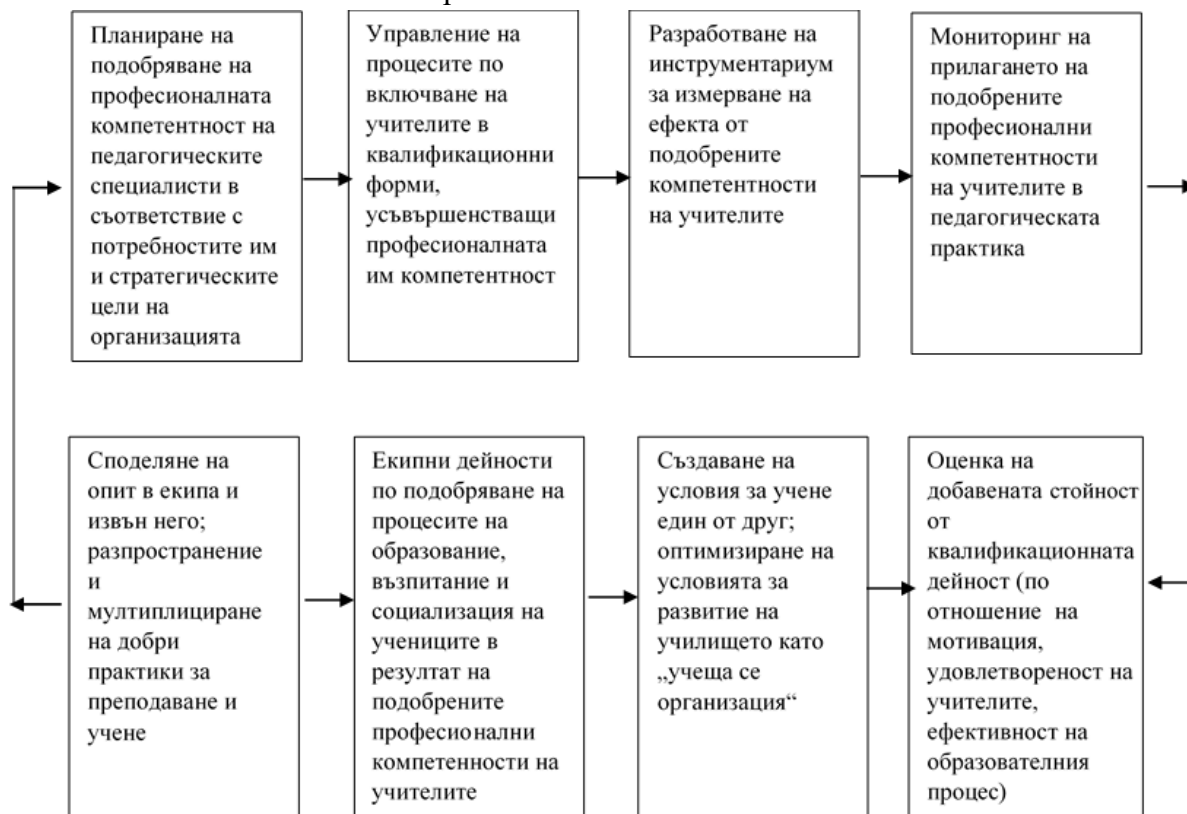
Предлаганият в настоящото изследване модел на организационната квалификационна структура е продукт на проучване както на теоретични постановки по проблема за оптимизиране на системата за квалификация, така и на анализ на изследвани практики, реално съществуващи в българското училище (анкети – трета глава; планове за квалификация и контролна дейност; резюмета по доклади от инспекции на НИО – четвърта глава; SWOT анализ – пета глава). Направените изводи полагат в основата на модела взаимосвързаността на действия по избор, планиране и организиране на квалификационната дейност, по прилагане на придобитите или усъвършенстваните компетентности в образователния процес, по споделяне на добри практики, доказали своята ефективност; по системен контрол на ефективността от всички тези дейности по посока обвързване на професионалното развитие на педагогическите специалисти с по-високо качество на образованието (фигура 5.2).



Фигура 5.2. Модел за оптимизиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти

Методологията на модела стъпва върху концепцията за синергия на процеси (по планиране и реализиране на квалификационни дейности, мониторингуване на ефекта от тях); за единодействие на професионални ангажименти в педагогическия екип по

прилагане на компетентности и иновации в дейностите по образование, възпитание, социализация на обучаваните; по споделяне на опит чрез сътрудничество в екипи и мрежи; по мултиплициране на добри практики. Фигура 5.3 графично визуализира поэтапността и синхронността на взаимодействията по посока на оптимизиране на системата за квалификационна дейност на институционално равнище в контекста на повишаване на качеството на образованието.



Фигура 5.3. Модел за оптимизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти на институционално равнище

В представяната взаимовръзка между планирането, изпълнението, резултатите от квалификационната дейност и тяхното мултиплициране, директорът е пряко отговорен за проучването на потребностите, за проследяването на прилагането на знанията и уменията в образователния процес с цел изследване на ефективността на квалификационната дейност и за тяхното разпространение в колектива, за планиране и организиране на обучения (вътрешни и външни) в зависимост от проведените анализи и дефинирани потребности. Педагогическите специалисти са тези, които носят отговорност за конкретно и правилно дефиниране на потребности, за даване на предложения в зависимост от планираните интегрирани образователни цели кои от предложените обучения ще са най-подходящи и ефективни за дадена учебна година, за ангажираното и мотивирано участие във вътрешноинституционалната квалификация и във външните обучения, както и за разпространението на доказали своята ефективност практики. Не на последно място, в този процес обучителните организации също имат своята роля и отговорност за качествено провеждане на обученията, с прилагане на практически съвети, примери и насоки, предварително проучване на очакваните

резултати от институциите, с които имат сключени договори по дадена тема за квалификация, провеждане на последващи срещи с оглед даване на методически насоки за развитие на практиките по тематиката на обученията. Следването на отговорностите, прилагането на целенасочено планиране, правилното организиране на квалификационната дейност и последващите действия за споделяне и мултиплициране създават добри условия за усъвършенстване на вътрешната и външната квалификация и за осигуряване на високо качество на образованието.

При разработването на модела за апробиране е използван процесен подход. Моделът не е инвариантен и тръгва от разчетеността (чрез анкети, беседи, целенасочено наблюдение, контент-анализ на документи) на съществуващи към настоящия момент дефицити в системата за квалификация на педагогическите специалисти с амбицията да търсят пътища за преодоляването им. Като слабости, с които е целесъобразно да се пребори самата организация на външно- и вътрешноквалификационните форми, могат да се обобщят: участие в квалификациите по задължение или за разнообразие, ниска степен на лична мотивираност за иновационна дейност; недостатъчна активност по време на квалификационния курс; конфронтиране на педагогически специалисти от различни типове училище на база интелектуално равнище и резултатност на външни оценявания на учениците, с които работят (високо самочувствие на работещите в елитни училища; недостатъчна смелост и по-ниско самочувствие на работещите в трудни райони и институции да споделят открито проблемите си); формално отношение на голяма част от учителите към изпълнението на задачата за самостоятелна работа (задължителен компонент от съответната квалификация), предоставяне на наличен готов материал, недостатъчна съобразеност с конкретно поставената от учителя задача; непродължаване в практиката/в колегията на новите инициативи, представени от високо интелегентни учители (прекъсване на връзката добра квалификация – ефективно приложение на новонаученото в практиката) и др. Немалко са и дефицитите, които трябва да преодолеят образователните институции: неосъществяване на мониторинг относно ефективността на квалификационната дейност на педагогическите специалисти; липсата на критерии и индикатори за измерване на тази ефективност; нежелание за работа с научнопедагогическа литература и нормативни документи; неосъществимост на връзка между външна и вътрешна квалификация; предметно концентриран обмен на преподавателски опит (сред „методически обединения“ или екипи от преподаватели по една и съща учебна дисциплина), ниска степен на междупредметен квалификационен обмен; недостатъчна мотивираност и активност за споделяне на опит в/с колегията; недостатъчно добри условия за мултиплициране на добри практики; еднообразна моделност, еднотипна организация на вътрешноквалификационните форми; недостатъчна активност на учителите в мрежи за споделяне на опит на институционално/регионално равнище; механично копиране на практики от колега без достатъчна съобразеност със спецификата на учебния предмет, на учениците, с които се работи; ниска степен на иновационност в педагогическата практика, несистемност и непоследователност в прилагането в клас на наученото на квалификационните форми и др. Моделът е съобразен и с разбирането, че повишаването на квалификацията, като

един от факторите на следдипломното образование, има своя специфика, различна от взаимоотношението преподавател – студент от периода на първоначалната квалификация на педагогическите специалисти в университета. Разликата се отнася до взаимното доверие между преподавател и участници в квалификационната форма; осъществяването се базира на отчитането, че се работи с хора с познания, с опит, с установени възгледи за образованието и определена система на професионално реализиране. Това поставя въпроса за важността акцентът на квалификационната форма да не е само и първостепенно върху някаква нова информация. Учебно-съдържателните приоритети е задължително да се допълват от работа върху мотивационни нагласи, рефлексивни компетентности, умения за проспективна (последваща курса) проактивност. Проблемите е целесъобразно да се представят не информативно дидактично, а върху принципите на диалогичното/полилогичното споделяне на опит, практика, идеи. Вербалната активност е логично да се допълва с различни типове визуалност (кинематографична, динамична, графична, фотографска) – всичко, което показва/споделя опит и виждания за качество на съвременното образование. Всичко това предполага модел за реализиране на квалификационни форми върху основата на желанието за взаимно опознаване, на предразположеност към откровение; показано уважение към досегашния опит на участника в квалификационната форма; доверие в творческия потенциал на педагогическите специалисти и създаване на условия за включване в интерактивната технология на учителите, с което да докажат професионалното си израстване. Подобен модел позволява ефективността на квалификационната форма да се съизмерва с равнището на откровеност, споделеност, самооткритост; със степента на сътрудничество, доверие и взаимно разбиране между всички участници; мотивирано, активно и резултатно включване в екипна дейност. Квалификационна форма, реализирана в подобен контекст, дава възможност за свободен избор, за определяне на индивидуалните ракурси на активност и усвояване на представеното. Моделът е отворен и към развитие на учителския професионализъм по посока на проследяване на равнището на формираност на професионална компетентност, толерантност и търпимост, на култура на комуникация в педагогическата работа.

Моделът за ефективизиране на квалификационната дейност на институционално равнище трябва да удовлетворява потребности и на *педагогическите специалисти* (от получаване на знания, запознаване с иновации; от успешна професионална реализация; от награда за положен труд; от удовлетворяващи труда на учителя резултати на учениците; от уважение на колегите и др.), и на *директора* (от подобаващи резултати на учениците, реализуемост на институционалната стратегия, заслужен авторитет на управленеца, повишена организационна култура, достоен имидж на институцията и др.).

Аспектите на промяната на квалификационната дейност могат да се сведат до *съдържателно-планов, технологичен, функционално-комуникативен* (комуникация и обратна връзка за практическа приложимост и популяризация на наученото), *прагматико-приложен*. Съдържателно-плановият компонент включва съобразеност на квалификационната дейност с национални и регионални приоритети, стратегическа

насоченост на институцията и потребности на педагогическите специалисти, изследвани с подходящи методи. Технологичният аспект за ефективизиране на квалификационната дейност предполага акцентът във всяка квалификационна дейност да не е информативното натоваване, а разиграването, продемонстриране на защитавания с теоретичените постановки технологичен модел, експериментирането още по време на обучението. Това изисква осъществяването на разнообразните квалификационни форми върху основата на принципи като екипност, интерактивност, рефлексивност. Прагматико-приложният аспект на ефективната квалификация предполага обвързване на индивидуалните параметри (мотивация за включване в квалификационна форма, активност по време на реализирането ѝ) със стратегическите цели на институцията и потребностите на участващите в образователния процес страни (прилагане на наученото при дейностите по образование, възпитание и социализация на учениците; споделяне на наученото с колегията; лидерско поведение и инициране на вътрешноинституционални квалификационни форми). Прагматико-приложността е целесъобразно да се търси в два контекста: *споделен мултиплициран опит; приложен в педагогическата практика иновационен опит* (като технологично разнообразие, като период на приложимост).

За да се представи в цялост моделът, е необходимо да се анализират същностните особености на различните негови блокове, съответно: *целеви блок*, (целта, задачите); *методологически блок* (подходите, принципите, на които почива моделът); *съдържателен блок* (съдържателните акценти); *организационен блок* (основните звена и форми на квалификация, логическата им връзка); *резултативен блок* (критерии и индикатори за измерване на резултатността от участието в квалификация); *контролно-управленчески блок* (аспекти на контрола/мониторинга относно ефективността от квалификационната дейност на педагогическите специалисти).

5.3.1. Целеви блок – основни цели и задачи

Основната цел на модела е предлагането на надежден алгоритъм за планиране, реализиране и проследяване на ефективността на квалификационната дейност на педагогическите специалисти на институционално равнище. Специфичните цели, свързани с основната и концентрирани върху мониторинга на квалификационната дейност, са:

➤ Да осигури системно наблюдение и оценка на основни направления в квалификационната дейност на училището и нейното управление чрез разработен инструментариум.

➤ Да служи за изготвяне на анализ на силните страни в планирането и реализацията на квалификационната дейност и професионалната реализация на педагогическите специалисти, управлението на тези дейности, както и за извеждане на страните, които се нуждаят от оптимизиране.

➤ Да осигури възможности за участие на училищния колектив в управлението на качеството на образование в институцията, да стимулира екипната работа, мотивацията и сътрудничеството на членовете на екипа за подобряване на квалификационната дейност.

➤ Да осигури възможности за разумна отчетност в училището и постигане на консенсус по квалификационната политика в контекста на управление на качеството на образование.

➤ Да предостави възможности за вземане на управленски решения в училището за усъвършенстване на действията за квалификационна дейност, допринасяща за осигуряване на високо качество на образованието чрез формулиране на компетентности и приоритетни дейности за реализиране на необходими промени или за доразвиване на съществуващи добри практики.

Моделът предвижда целта и задачите на различните форми на продължаваща квалификация не да са тясно методическите знания, свързани с преподаването на учебно съдържание по конкретен учебен предмет. Целесъобразен е акцент върху междупредметността, иновационността, прагматичността, които като краен резултат да способстват за изпълнението на стратегическите цели по посока на повишаване на качеството на образованието в институциите, чиито педагогически специалисти са участвали в квалификационната форма. Целта е всяка квалификационна форма (като реализация и като проспективно прилагане на наученото в нея) да работи за транспониране на професионалните компетентности на педагогическите специалисти по посока на гъвкавост, адаптивност, креативност в разнообразните ситуации, в които са поставяни учителите в педагогическата си практика. Целта се определя от компетентностната и хуманитарната насоченост на съвременното образование, чийто център е формирането на личността на професионала като висша ценност, водеща до формиране и развитие и на личността на ученика. Подобна цел извежда задачи относно обвързване на модела с нови отговорности и взаимоотношения на образователните субекти; отговорности на образователните управленци при избор на квалификационни формати (които като съдържание и форма максимално да допринасят за постигане на стратегически за институцията цели); подходящи управленчески подходи за контрол и мониторинг; синергия на дейности по мултиплициране на новопридобити на квалификацията умения и дейности по проследяване на дълготрайността на ефекта им.

5.3.2. Методологически блок – основни принципи и подходи

Методологическият блок включва принципи и подходи, на които се основава квалификационната дейност. Понятието *принцип* се свързва с ръководна идея, основно правило, основно изискване за дейност, поведение и др. В обсъждания контекст принципите могат да се разглеждат като основни правила, които създават основата за професионалното обучение на педагогическите специалисти в контекста на развитието на качеството на образованието в институцията (вкл. и на организационната култура на образователната институция). С оглед на общата идея за оптимизиране на квалификацията на учителите като общи принципи на процеса на повишаване на квалификацията могат да се изведат:

✓ *Принципът на двустранната взаимозависимост и взаимобвързаност, на синергията между външните и вътрешноквалификационните форми* (т.е. обвързване на външната и вътрешната квалификация в единна система, насочена към постигане на стратегически цели, на качество на образованието). Външната квалификация е

целесъобразно да подпомага вътрешната, да я „провокира“, да я предполага. Вътрешната квалификация трябва да допълва, доразвива, мултиплицира, да доказва приложимостта на външната и полезността ѝ в практиката.

✓ *Принципът на взаимното предопределяне на процесите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти и стратегическите цели на институцията* (предполага конкретизиране на знанията съобразно работната среда; задълбочаване на професионалните знания).

✓ *Принципът на активната дейност и диалогичната комуникативност* (активност за индивидуална и екипна дейност по време и след курса). Използването на комплекс от комуникативни и организационни принципи в педагогическата и квалификационната практика предоставя уникална възможност за реално управление на процесите за развитие на професионалната култура на педагогическите специалисти, за формирането им като социално адаптивни, самоактуализиращи се личности. Разнообразието от комуникативни и организационни принципи определя разнообразието от модели за тяхното практическо прилагане, а процесът на синергично управление на непрекъснатото професионално развитие се превръща в културна и комуникативна система за професионално израстване на личността на учителя. Педагогическата комуникация, превръщайки се в обект на педагогическа технологизация, се основава на диалога като основа за взаимодействие на всички елементи на системата на продължаващата квалификация на учителите. Диалогът като основа на педагогическата комуникация осигурява лично равенство на всички субекти; интегриране на потребностите на всички субекти; натрупване на потенциал за съгласие и сътрудничество; свобода на обсъждане и предаване на опит; стремеж към творчество, лично и професионално израстване; желание за постоянен анализ (т.е. размисъл) и самоконтрол на професионалните дейности. Всичко това води до развитие на комуникативната компетентност на обучаваните – компетентност, която определя познаването на нормите и правилата на педагогическата комуникация, владенето на техники и методи на педагогическа комуникация, както и на опита, придобит в резултат на неформалното общуване; води до обогатяване на качеството на комуникативното пространство, което му осигурява функциите на средство за самоорганизация по пътя на системната синергична рефлексия.

✓ *Принципът на мотивираността, перспективността*. Предполага учителят да се запознае с мотивите на участниците в квалификационната форма, за да може да отчита съотношението между задължителност, наложителност и осъзнатост, предпочетеност и осъзната личностна ангажираност, желание за квалификация, осъзната инициативност за по-нататъшно професионално развитие. Върху тази основа е целесъобразно да се проектират моделите на перспективността, проучващи вижданията на участниците в квалификацията за последващите курса действия.

✓ *Принципът на обратната връзка*. Предполага получаване на обективна информация за равнището на усвояения материал, за степента на готовност на педагогическите специалисти за практическа дейност по прилагане на новите знания и умения в клас.

✓ *Принципът на екипността и обективната рефлексия; Принципът на обратната връзка* (от една страна, свързан с обратна връзка от обучавания педагогически специалист към учителя; от друга страна, предоставяне от ученика към учителя на оперативна информация за степента на усвояване на материала, за насоките на кариерно и професионално ориентиране, за ценностната им ориентация, за степента на готовност на учениците за практически действия след завършване и т.н.);

✓ *Принципът на мониторинга и педагогическата подкрепа* (изграждане на структури, които да проследяват последващата квалификационните форми ефективност за процеса на преподаване и резултатите от него, за развитие на качеството на образованието по посока реализиране на стратегически цели.

✓ *Принципът на взаимозависимостта между квалификацията и развитието на организационната култура* (по посока на конкретизиране и задълбочаване на професионалните знания, насочени към подобряване на организационната култура на институцията);

Моделът може да бъде функционален, ако още се съобразява с важни съвременни тенденции и принципи като: осъществяване на многостепенно, многопрофилно обучение; интегративност (проблемни методологични, терминологични и общокомуникативни връзки в съдържанието на курсовете) и индивидуалност (персонализация на учебния материал); системен, ориентиран към педагогическия специалист дейностен подход в обучението; проблемност, развитие на творческото, професионалното и педагогическото мислене на учителите и уменията за тяхната самореализация в училищните/екипните дейности; диагностика и организация на дейностите в учебния процес на основата на хуманистичната психология и личностно-центричния подход към обучението; креативност, рефлексивност, прагматичност.

Ефективната квалификационна дейност трябва да почива още върху общи принципи от работата на андрагога при обучението на възрастни: *принципът на партньорство* – равноправно взаимодействие на всички участници в образователния процес; *принципът на координация* – ориентацията на обучаваните към разбиране и изпълнение на определени цели, както и способността за прехвърляне на образователния процес в режим на самообразование; *принципът на психологическа подкрепа* – използването на техники, които могат да повишат увереността на обучаваните в собствените им способности, тяхното самочувствие; *принципът на взаимодействие или обратна връзка* – бързо идентифициране на успехите и недостатъците на учебния процес; *биографичен принцип* – използване на личния опит както на учителите, така и на учителя в процеса на обучение; *принципът на прагматичност и приложимост; принципът на адекватност и иновационност* и др.

Ефективизирането на квалификационните дейности е целесъобразно да се осъществява върху основата на актуални, синергически свързани подходи. Понятието *подход* означава набор от техники, методи в изследването на нещо, а също така се разглежда „като някакъв начален принцип, изходна позиция, основна позиция или убеждение“ (Новиков, 2003: 41). З.А. Каргина свързва подобен иновативен модел с решаването на поредица нови задачи: намиране на оптималните възможности за функциониране на образованието като динамична система за психологическо

въздействие върху процесите на реорганизация на професионалните и педагогическите нагласи на педагогическия специалист; определяне на ролята, мястото и функциите на всяка образователна институция и нейната цел в оптималното изграждане на процеса на обучение на професионалния учител; личностно насочена ориентация на процеса на организирано обучение за тази категория учителски персонал; идентифициране на потенциалните аспекти на връзката, взаимодействието и взаимното допълване на отделните етапи на професионалното развитие в процеса на непрекъснато професионално развитие на учителите по допълнително образование (Каргина, 2000: 91 – 93). Върху тази основа извежда и основните подходи, върху които трябва да се основава разработването на методология за система за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти: „Повишаването на квалификацията е непрекъснат процес на професионално самоусъвършенстване на учителя, т.е. периодично подновявана курсова работа и самообучение, с приоритет на последното. Основата за функционирането на непрекъснатия образователен процес е *професиографският подход*, който определя необходимостта от създаване на функционален модел на дейността на учителя по допълнително образование и описание на системата от неговите лични качества. Повишаването на професионалната квалификация предполага внасяне на *рефлексивни компоненти в педагогическата дейност*“. Промените в съдържанието и формите на повишаване на квалификацията свързва с комплексността и целостта на образователните програми, насочени към професионалното и личностното развитие на учителя; с ориентация на съдържанието на професионалното педагогическо образование към индивидуалността на специалиста; със синтез в обучението на методика, дидактика, теория на възпитанието, психология, физиология, култура; с развитие в процеса на обучение на професионална мотивация за самоусъвършенстване; с гъвкавост на съдържанието, формите и продължителността на усъвършенстваното обучение (Каргина, 2000: 91 – 93).

Предлаганият и анализиран в дисертационния труд модел за оптимизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти дължи своята функционалност на основаността си върху няколко основни подхода: *личностно-действиен; подход, основан на интерактивността и иновациите; компетентностно ориентиран подход, адаптивно-интегративен, модулно-вариативен, мотивационно-рефлексивен и стратегически планиращ подход*.

Личностно-действиеният подход не е нов в образователната реалност (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя). В основата му е личността, разглеждана като субект на дейност, която сама по себе си, като се формира в дейността и в общуването с други хора, определя характера на тази дейност и комуникацията. Основните изисквания на подхода са: личностен смисъл на обучението и индивидуализиращ еталон; наличие и развитие на критическо мислене, рефлексия, умения за самоорганизация по пътя на достигане до личностния смисъл; формулиране на персонални цели; организиране на индивидуалната работа в групи и екипи; разрешаване на възникналите противоречия и извеждане на обобщени нови идеи. Този подход включва организацията на учебния процес като система от принципи, форми и методи, насочени към поставяне и решаване на конкретни образователни задачи

(когнитивни, изследователски и др.) от самите учители, осигурявайки развитието на организационната култура на общообразователната институция. В същото време, определяйки промяната в характера на учебния процес и обект, той предполага и промяна в основната схема на взаимодействие между учителя и учениците: вместо широко разпространената схема субект – обект трябва да има схема на предметно – субектно, равноправно партньорско образователно сътрудничество между учителя и учениците за съвместно решаване на образователни проблеми (Зимняя, 2004). По отношение на образованието за възрастни този подход е система от принципи, форми и методи, които осигуряват приоритетно развитие на знания и умения, необходими за ефективна и удовлетворяваща дейност в различни области на практическия живот (Жук, 2004: 162).

Подход, основан на интерактивността и иновациите, е способ за развиване на ключови компетентности у учениците. Докато традиционните подходи предоставят възможност само за репродуктивно усвояване на образователно съдържание, т.е. запаметяване, възпроизвеждане и затвърждаване на знания и умения, то интерактивните методи на обучение водят до по-качествено взаимодействие между учителя и ученика и самите ученици и тяхното личностно развитие. Методите на обучение, които включват презентации, симулативни игри, екипна дейност, групови дискусии, изработване и представяне на групови или индивидуални проекти, „обърната класна стая“ и други, предоставят възможност за развиване на комуникативните и презентационните способности на учениците, на уменията им за решаване на казуси и проблеми и вземане на решения, на способностите за извличане на информация от различни източници, спомагат симулиране на различни житейски ситуации и превръщането им в научни знания и практически умения. Екипната работа развива уменията за общуване и способностите за активно слушане, изразяване на мнение и даване на идеи, защитаване на позиция, води до колективно и консенсусно вземане на решения, учи на толерантност, уважение към чуждото мнение, възпитава търпение и взаимопомощ. На основата на съпреживяване, диалог, анализ, симулативни игри или групови проекти се развиват критическо мислене, креативност и инициативност. Осъзнаването на предимствата на подхода от педагогическите специалисти и включването му в професионалния профил на учителя е от голямо значение за подобряване на ефективността на ученето и индивидуалния напредък на учениците.

Компетентностно ориентираният подход предполага целенасоченост на квалификационните форми към развитие на поведенчески/меки компетентности у педагогическите специалисти; съдържателно и технологично отвежда към развиване на компетентности у учителите за формиране и развиване на ключови компетентности у учениците в условията на конструктивистки образователни парадигми. Разгълкуван в плана на резултатността подходът предполага усвояване от педагогическите специалисти на стратегии за учене и професионално развитие; на умения за формиране на умения за учене у учениците. Моделът може да бъде организиран по посока на придобиване на умения за по-ефективно прилагане на компетентностния подход в училище и да бъде съсредоточен върху развитие на трите групи компетентности на училищната организация (индивидуални, групови, организационни), на

организационната култура в образователната институция, на личностното и професионалното израстване по посока осигуряване и управление на качеството на образование.

Адаптивно-интегративният подход предполага намиране на оптимален баланс между дейности/активности за реализиране на целите на квалификационната форма, при съобразяване с мотивите, потребностите и очакванията на конкретните педагогически специалисти, участващи в нея, по посока развитие на умения за екипност при постигане на целите на организацията в професионалната дейност. Условно назованият адаптивно-интегративен подход предполага активни дейности, основани на мотивация и професионална отговорност, водещи към развитие на умения за междуличностна комуникация, на компетентности за работа в екип.

Модулно-вариативният подход е насочен към индивидуализация на процеса на преподаване и учене. Осигурява възможност всеки елемент на дидактическата система да се разглежда като самостоятелно обособен със собствено програмно-целево и методическо осигуряване. Именно това позволява вариативност на обучението и приспособяване на учебните задачи към индивидуалните възможности и потребности на учащите се. Едновременно с това позволява обучаващите се да проявяват висока активност поради индивидуализирания характер на ученето. Предимство на подхода е индивидуализация на оценяването на постиженията и липсата на субективизъм. Най-подходящото му приложение е в професионалното образование и обучение, но може да се използва и в други варианти на дидактичния процес. Във връзка с повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти трябва да се отбележи, че на всички нива в системата на образование не са разработени достатъчно квалификационни курсове, които да формират компетентности за прилагането му, което затруднява използването на подхода.

Мотивационно рефлексивният и стратегически планиращ подход е основна движеща сила и в обучението на учениците, и при развитието на компетентностите на учителите. При опиране на опита на учителите подходът предполага интеграцията им за качествено изпълнение на различните аргументативно подкрепени вариативни решения на педагогически казуси. Така в процеса на квалификация/на взаимно учене учителят е предизвикан да се себедокаже чрез демонстриране на натрупан педагогически опит, на умения за екипна дейност при вземане на решения и умения за комуникация върху принципите на толерантността. Обменът на вариативни професионални образователни маршрути интегрира умения по посока на иновационни тенденции и достигането до прозрението за неналичността на готови инвариантни решения за ситуация. Този подход при реализиране на квалификациите води педагогическите специалисти към разбирането, че квалификацията се опира на техния досегашен професионализъм и същевременно е стимул към по нататъшното му развитие. При реализирането на подхода се пресичат и обсъждат методи, стратегии, технологични решения, които да водят към по-добри методи на преподаване и качество на обучението. Рефлексията превръща и ученика в активен субект в дидактическия процес на преподаване и учене. Позволява му да обобщава натрупани знания, както и да създава умения чрез пренос на усвоени по-рано знания в нови и нестандартни

ситуации на познавателната дейност. С други думи, рефлексивният блок, като мисловен процес, позволява както на учителите, така и на учениците да обвързват придобитите знания с тяхното приложение в практиката, т.е. да формират умения. Това е интелектуална процедура, мисловен процес от най-високо ниво, който, ако бъде усвоен, води до интелектуално и личностно развитие – при учителите, позволява да саморефлектират и обменят с колеги добри методи на преподаване, доказали своята ефективност, а при учениците – да осмислят и натрупват практически умения.

5.3.3. Съдържателен блок

Съдържанието на модела е насочено към формирането на система от общи и специфични знания, умения и способности, необходими за постигане на качество на компетентностно ориентираното образование, както и за осъществяване на процеса на развитие на организационната култура на образователната институция, която представляват. Организацията на процеса на професионално обучение на учителския персонал за развитието на професионализма им в контекста на повишаване на качеството на образованието се основава на технология, която включва *извънорганизационно ниво* (търсене на съдържание, на подходящи обучения с практически етапи) и *вътрешноорганизационно ниво* (подготвително-диагностични, стратегически, образователни, информационни, развиващи, мултиплициращи, продуктивни етапи), разкриващи характеристиките на процеса на обвързаност между професионалното развитие и качеството на образованието. Последователното прилагане на блоковете на модела осигурява три вида резултати: мотивирано повишаване на квалификацията на преподавателския състав, оптимизиране на квалификационната дейност и повишаване на ефективността на образователната институция, измервана с критерии и индикатори за качество на образованието.

Съдържателният блок е свързан с акцентите в съдържателната програма на курса. Темите са изключително разнообразни (параграф 2.5), съвременният учител е изправен пред възможността на богатия информационен избор. Независимо от конкретната тематична насоченост съдържателната логика на всяка квалификация е целесъобразно да включва *запознаване* на учителите с иновационните образователни тенденции, *научаване* на стратегии, технологии за практическото им прилагане; *споделяне* на досегашен опит и преосмислянето му чрез рефлексивни нагласи и действия; *създаване* на условия за обмяна на информация; *оценяване на резултатите* от диалогичния професионален обмен; ясна *визия* за последващи квалификацията професионални действия.

5.3.4. Организационен блок

Организационният блок предполата не само дейности, а и обобщаване на примерни алгоритми за изследователски, практически, рефлексивни и други дейности на педагогическите специалисти. Ефективността на този блок зависи от уменията на учителя да превключва от ролята на многознаещ информатор в ролята на ментор, създаващ условия за активно, действие самообразование и саморазвитие, т.е. ефективността е свързана с качеството на комуникационните модели. По време на

курса могат условно да бъдат изведени три линии на организационно въздействие, съответно: *професионално общуване* (по време на изпълнение на индивидуалните и екипни интерактивни задачи); *представяне и обсъждане на обратната връзка*, която се получава по време на квалификацията и е предоставяна като самостоятелна разработка в края ѝ; *рефлексия върху представените модели* за формиране на ключови и трансверсални компетентности.

Обучителят създава условия, при които професионалното общуване се превръща в средство за повишаване на квалификацията на учителите. Професионалната комуникация, организирана като съвместна дейност, позволява хора с професионален опит да осъзнаят необходимостта от обсъждане на професионални проблеми и да говорят открито за тях. Така професионалната комуникация се трансформира от инструмент за квалификация в средство за професионално развитие, защото изпълнява системообразуваща функция в процеса на повишаване на квалификацията. Обикновено предметът на професионалната комуникация е индивидуалният професионален опит, чието отражение е насочено към неговата проблематизация и развитието на вътрешната мотивация на участниците за самостоятелно решаване на идентифицираните проблеми. Обучителят е фасилитаторът на професионалната комуникация, грижейки се за координиране на понятийно-терминологичния апарат, насочвайки към разработване на общ тезаурус на групата и към реконструиране на индивидуалния тезаурус от всеки участник в професионалната комуникация, възможностите за модифицирането му през различни условия и обстоятелства. Закономерно професионалната комуникация по време на квалификационната форма се свързва с мотивацията и рефлексията. Преформулирането на класически образователни дилеми през призмата на персоналния опит и практика води до балансирано отчитане както на взаимното динамично влияние един върху друг на участниците в диалога, така и на самоопределящото се формиране на всеки от тях. Диалогът е не само частно методически; прескача границите на конкретната учебна предметност; превръща се в интердисциплинарен диалог, чиято свръхзадача е да се постигне консенсус, разбиране и съгласие.

Практическата ориентация на етапа се обезпечава с примери от практиката, извеждани не само монологично от лектора, а върху принципа на полилогичното споделяне. С оглед на изведените (в параграф 5.3.2) тенденции и принципи моделът е целесъобразно да се реализира в мрежово-мултипликационен вариант, т.е. включените във външната квалификация педагогически специалисти да „вкарват“ в практиката наученото по две линии – като споделят с колегите новопридобитите знания, като прилага новите технологични решения според спецификата на класа, с който работят. Същевременно ориентацията му е целесъобразно да пренасочва от информационността към личностното, интелектуалното, комуникативното и ценностното развитие на педагогическия специалист. Моделът предполага преминаване от строго педагогически образователен модел към по-освободен за активна рефлексия модел, при който обучителят в квалификационната форма не се явява властващият и доминиращ

информатор, диктуващ единствено правилните решения, налагащ методите на квалификационната форма, а се изявява като обучителен ментор, който дава свобода, предлага избори, провокира с идеи към нова мотивация за професионални перспективи и професионално развитие. Организационният етап на продължаващата квалификация е ефективен, когато допринася за развитие на професионалната култура на педагогическите специалисти; когато оказва влияние върху определени параметри от професионалната компетентност на педагозите по посока на стимулиране на самоуправлението, самоорганизацията, самоактуализацията им в контекста на постигане на качество на образованието. Иновативният модел на продължаваща квалификация предоставя възможност за преодоляване на собствените професионални стереотипи чрез мотивирано и активно включване в индивидуални и екипни дейности по споделяне на професионален опит (позитиви, дефицити) по време на квалификационните форми. Индивидуалистичните параметри за ефективизиране на квалификационната дейност могат да бъдат потърсени в спецификата на процесите мотивиране, вземане на решение за дейност, рефлексия върху дейността, отговорност при реализирането ѝ. Развитието на личността и развитието на професионала са взаимно свързани и обуславящи се социални тенденции. Ефективната квалификационна дейност може да доведе до нови компетентности, както и до усъвършенстване на съществуващи в няколко плана: *мотивационно-изборен, практическо-адаптационен, рефлексивно-деятелен, мултиплициращо стимулиращ.*

Дейностните аспекти на механизма за ефективно управление на квалификацията на институционално равнище могат да бъдат представени разгърнато и в дейностен аспект като примерен алгоритъм от стъпки за извървяване. Например:

Първа стъпка – планиране

1. Обобщаване на позитивите и дефицитите от квалификационната дейност от предходен период.
2. Проучване на потребностите на педагогическите специалисти от организацията за конкретния период.
3. Създаване на план за квалификационната дейност върху основата на спазеност на нормативни изисквания за количествени и качествени параметри на тази дейност на педагогическите специалисти; съобразеност с последни стратегически документи, определящи насоката на квалификационната дейност в страната; съгласуваност на квалификационния план с водещите цели и задачи на стратегията за развитие на институцията, с обобщените дефицити и позитиви от дейностите по образование, възпитание и социализация на учениците от предходен период; премисляне на препятствията, които могат да възникнат по пътя на осъществяване на набелязаните в плана за квалификация и стратегията на училището цели; проученост на потребностите на педагогическите специалисти за периода на планиране на квалификационни дейности, но в контекста на общозначимото и очакваното от институцията; предвиждане на контрол относно планираните квалификационни дейности в контекста на съгласуваност между плана за квалификация, стратегията и плана за контролна дейност.

Втора стъпка – реализиране

Целесъобразно е да включва следните задължителни звена:

1. Проучване на мотивите за участие в конкретна квалификационна дейност, установяване на съотношението между задължителност и лично осъзната потребност. Проверка на мотивационните нагласи и в края на квалификационната дейност (в контекста на съпоставителност с първоначалните).

2. Рефлексивност по посока достигане до оценка за собственото компетентностно равнище по отношение на разглежданата проблематика и необходимостта/целесъобразността от промяната на това равнище.

3. Ангажираност на участниците в курса на различни равнища – емоционално, когнитивно, поведенческо, рефлексивон и др.

4. Засилена интерактивност върху основата на разнообразни технологични модели.

5. Практическа насоченост на представяното със задължително предоставена възможност участниците в курса да споделят досегашния си опит по обсъждания проблем/дидактическа проблематика.

6. Проверка на уменията за саморегулиране на ученето, за поставяне и постигане на цели. Проверка на уменията на педагогическите специалисти в края на квалификационната форма да си поставят цели, да прилагат ефективни стратегии за тяхното постигане, да търсят информация, да управляват времето си, да търсят помощ в процесите на управление на собствения си напредък (примерно предполага учителят да представи в пет стъпки действията, които ще предприеме, за да приложи наученото на курса в професионалната си практика).

Трета стъпка – обратна връзка от участниците в курса към учителя

1. Проверка на степента на удовлетвореност; на неудовлетворени очаквания; обсъждане на дадени препоръки.

2. Поставяне на задача (която да предполага не формално представяне на вече наличен урок, упражнение, конспект или др. под. образователни материали), доказваща наистина разбраността на наученото на конкретна квалификационна форма и отговорност при професионалното ѝ разгръщане в практически план.

3. Предоставяне на правото на избор при поемането на задачи за обратна връзка според собствените предпочитания, възможности и професионални нагласи.

4. Организиране на форма на обратна връзка от учителя към участниците в курса относно степента на справеност с поставената задача и направленията, нуждаещи се от допълнителни самообучителни/самотренировъчни действия.

Четвърта стъпка – първи действия в образователната институция след приключване на квалификационната дейност

1. Предоставяне на материали от квалификационната форма, които да останат в архива на институцията като ценен дидактически запас.

2. Инициативи, предприети от участника в курса за споделяне на наученото (презентация, беседа с колеги, покана за съвместен, асистирани или открит урок и др.).

3. Обхват на практиката по споделяне на опита – в рамките на колегията на класните ръководители, на методическото обединение, на професионалната учеща общност, на екипи за компетентности, на колеги от сътрудничащи си училища и др.

Пета стъпка – контрол относно приложимостта на наученото на квалификационни форми

1. Оценка за включеността на педагогическия специалист в конкретна квалификационна форма по посока на съобразеност на участието му както с персоналните, така и с институционалните потребности.

2. Контрол/мониторинг относно степента, в която педагогическият специалист прилага наученото на курса в практиката си (непосредствено след квалификацията; в по-продължителен период).

3. Мониторинг относно предприети инициативи от участника в квалификационната форма за създаване на работещи структури в образователната институция по посока на прилагане на новоусвоени образователни технологии.

4. Проследяване на включеността в професионални мрежи на педагогическите специалисти, както и формата им на активност в тях (само ползватели на чужди продукти или коректни професионалисти, споделящи и собствени добри практики).

Очевидно е, че ефективност на квалификационната дейност не може да се постигне само от директора. Тя е резултат на комплексни усилия. Предполага първо и основно качество на предлаганите квалификационни форми от различни обучители. Контролът върху моделите на външноинституционалните квалификационни форми, в които участват педагогическите специалисти от едно училище, не е в правомощията на директора. Директорът не определя съдържанието, технологията, формите на самостоятелна работа. Но той може да бъде мениджърът, проявяващ активност и отговорност при мониторинг на усвоеното на квалификационната форма в педагогическата практика в ръководената от него институция в краткосрочен и дългосрочен план. Така той може да осигури ценностно-смыслово съгласуване на действията на колектива по посока на повишаване на качеството на образованието.

5.3.5. Резултативен блок

Този блок е свързан с извеждане на индикативни параметри за измерване на ефективността и резултатността на квалификационната дейност, реализирана по предложения модел; с отчитане на резултатите съобразно изведените критерии и очаквания, както и с мониторинг относно ролята на новопридобити или разгърнати на квалификациите компетентности, прилагани за оптимизиране на процесите на преподаване и професионално сътрудничество (като аспекти на дейностите по постигане на качество на образованието).

Очакванията са по отношение и на самото протичане на квалификацията, и на резултатите от нея. Предвидената за една квалификационна форма информация за усвояване от учителите има смисъл, ако не е поднесена наготово, „не е сервирана в обработен вид“, не е представена като единствена и категорична истина. Когато технологията на представянето ѝ предполага полилогична, отворена за дискуссионност атмосфера, изпълнена със задаване на въпроси от участниците в курса, свобода на изказвани мнения, непритеснителност от допускане на грешки, аргументирано защитаване на собствени позиции, толерантно приемане на чужди мнения и т.н. Подобна активна и освободена от трафаретност интелектуална дейност предполага

педагогическите специалисти да се адаптират към различни предложени им педагогически ситуации; да предлагат решения на критически ситуации; да разрешават многоаспектно спорни тези; да прозрат в крайна сметка, че в педагогическата практика няма едно единствено инвариантно правилно решение. С оглед на всичко гореизведено може да се обобщи, че участието на педагогическия специалист в квалификационна форма може да се счита за резултатно, ако той конструира нови знания върху основата на опита; върху основата на мотивираното включване в търсенето на смисъла на педагогическия проблем сам по себе си и открива смисъла на проблема за самия себе си. Свободата, изборността, целенасочеността са основата за рефлексивност и самостоятелно учене; откриване на перспективи пред конкретния учител, но и за инкорпориране на нови идеи по пътя на критическо-креативното им осмисляне.

Тогава очакваната резултатност за педагогическите специалисти от квалификации в подобна креативно-действена атмосфера са:

- изработване и прилагане на различни стратегии (когнитивни, комуникативни, личностно-развиващи) при дейностите си по образование, възпитание и социализация на учениците;

- адаптивно мислене за прилагане на иновативни технологични решения не автоматично, а въз основа на анализ на конкретната учебна среда, в която се изпълняват професионалните ангажименти;

- обогатен арсенал от методи и техники на преподаване и учене, водещи до осигуряване на качество на образованието в процесуалните и резултативните му аспекти;

- мотивираност за споделяне на опит и мултиплициране на добри практики, действеност в тази насока;

- професионално развитие не само в резултат на следване на собствения акмеологичен идеал, а и с оглед акмеологията на колектива по пътя на постигане на стратегическите за образователната институция приоритети;

- професионална самоидентификация, свързана с разбирането, че качеството на образованието не е сляпо следване на учебно програми и държавни образователни стандарти, а отвореност към образователните новости и умения за адаптивното и целесъобразното им прилагане съобразно спецификата на образователния контекст.

При търсене на пътища за оптимизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти актуален е въпросът за отчитане на резултатността с оглед предпочетени критерии/индикатори и постигнати равнища. Ползите от предложения примерен алгоритъм могат да бъдат потърсени в целенасочеността и силата на учителя да се саморазвива, да споделя, да се представя в истинската си светлина (дори тя да има нужда от трансформация); да участва активно в предлагането и обсъждането на работещи педагогически модели; да представя най-доброто от себе си, като приема толерантно гледната точка на другия; да работи според правилата на екипната и проектната дейност и да даде най-доброто от себе си като човек и професионалист; да избере модела на обратна връзка (самостоятелна работа), за да докаже в максимална степен равнището на професионализма си; да избере как да сподели\приложи наученото в квалификационната форма; да има смелостта да излезе

от традиционното си професионално обкръжение, да се срещне с други колеги и да се съизмери с професионализма им; да се „срещне“ с иновациите и новите предизвикателства в образователната сфера. Усвояването на различните подходи и прилагането им в образователния процес или като способ за саморазвитие на компетентности, в своята обвързаност и взаимозависимост, както и при използването на подходящия подход в подходящия момент от време или според специфичните особености на обучаемите, с голяма степен на сигурност ще подпомогне повишаването на качеството на обучение и развитието на ключовите компетентности, необходими на подрастващите за живот в 21 век.

5.3.6. Контролно-управленчески блок

Този блок е свързан с извеждане на ролята на управленческия механизъм в модела за оптимизиране на квалификационната дейност на институционално равнище; с мониторинга върху ефективността на квалификационната дейност на институционално равнище.

Както бе посочено, ЗПУО поставя изисквания към целите, формите и методите на обучаващите програми по отношение на развиване на компетентностите на педагогическите специалисти, предвидени в техните професионални профили (чл. 232, ал. 4, ЗПУО, 2015). Следователно в задълженията на образователния мениджър се включват не само дейностите по планиране, организиране на продължаващата и вътрешноинституционалната квалификация, а и по проследяване на ефективността от тях, т.е. мониторингови дейности относно действително развити от учителите личностни и професионални компетентности. Директорът е отговорен да предприема комплексни действия, които проследяват доколко квалификацията подпомага процеса на превръщане на образователната институция в единна учеща общност; доколко променя професионални ценности, доколко подобрява организационната култура и качеството на образованието. Контролно-оценъчният блок е насочен към проверка на целесъобразността на прилаганите управленчески подходи – интегративно-целев, стратегически, компетентностен, синергичен, рефлексивен и т.н. Според конкретните условия в институцията и в зависимост от желаните цели, тяхното комбиниране и изграждането на лидерска училищна общност създават условия за ефективно управление, което мотивира учителите за развиване на собствените им компетентности, води до високи резултати на учениците, постига стратегическите приоритети.

В контекста на този блок от дейностите по оптимизиране на квалификационната дейност важна е задачата по извеждане на критерии и индикатори за мониториране на ефективността от квалификационната дейност в контекста на управление на качеството на образованието в образователните институции.

Могат да бъдат предложени критерии за външен мониторинг, които обаче не са основната цел на настоящото изследване. Като такива критерии авторът на дисертационния предвижда: ежегодно изготвяне на план за квалификационната дейност (въз основа на проучени потребности; направен анализ на резултатите от предходна квалификационна дейност; съобразеност с дефицитите, констатирани при

анализа); наличен личен план за повишаване на квалификацията на всеки учител; организирана система за вътрешноквалификационна дейност; редовно и активно участие на училищното ръководство (заедно с педагогическата колегия) във формите на вътрешноучилищна квалификация; обмен на мнения и информация по проблемите на образованието, възпитанието и социализацията на учениците, обсъждане на предложения за подобряване на професионализма на педагогическите специалисти чрез работни групи, комисии, фокус групи и др.; организиране от училището на семинари, конференции, публични дискусии, кръгли маси, лекции и др. като форми на комуникация със заинтересованите страни и за обмяна на добри практики; участие на учителите от училището в национални/европейски проекти за повишаване на квалификацията и компетенциите; създаденост на банка (общоучилищна, по учебни предмети, по образователни направления) с помощни материали от участия във външноинституционални квалификационни форми; създадена система за събиране на материали от вътрешноинституционални форми и съхраняване на споделян положителен опит; включеност в атестационната карта на индикатори за оценка на квалифицираността на педагогическия специалист, на ефективното прилагане на наученото на квалификации в практиката; наличие на портфолио и включеност на доказателства в него както за участие в квалификационни форми, така и за отчетност на ефективното прилагане в педагогическата практика на наученото в тях; изведеност на ясни критерии/индикатори за оценка на ефективността от участието на педагогическите специалисти в квалификационни форми; създадени условия в училището за инициативност и изява на педагогически специалисти, участвали в квалификационни форми; предвиденост на клаузи във вътрешните правила за определяне на работната заплата, относно диференцирано заплащане в зависимост от постигнати резултати от персонала, вследствие от участие в квалификационни форми; регламентираност на материални и морални награди за учители, доказващи на практика (включително и с резултатност на учениците) ефективна квалифицираност и професионализъм за прилагане на наученото от квалификацията; участие на административния персонал в квалификационни дейности; преодолени дефицити в област „Управление“ (аспект – квалификация), установени при проверки на НИО; разработеност на система за оценка на резултатите и въздействието от квалификационната дейност; осъществяван вътрешноучилищен мониторинг и др. подобни.

Мониторингът е целесъобразно да проверява равнища на професионализма (на съответната му промяна), представени чрез готовността за прилагане на знанията в условията на масовата образователна практика, чрез мотивацията за продължаване на ученето и популяризиране на резултата, чрез инициативността за мултиприциране на добрите практики. В този аспект представлява интерес методологията за оценка на ефективността на обучението в системата на допълнителното професионално образование, която отчита поэтапния процес на въздействие върху педагогическите специалисти. В изследванията на редица учени (Афанасьева, 2004; Тонконогой, 1987; Шешерина, 2009) се правят препоръки за наблюдение на ефективността на усъвършенстваното обучение на учители и мениджъри не само на индивидуално ниво, но и чрез идентифициране на промени в дейността на образователните институции,

които са мястото на работа на тези учители и мениджъри. Резултатите от успешния процес на повишаване на квалификацията също са увеличаване на необходимостта от по-нататъшно непрекъснато обучение, трансформация на професионалната дейност с реалното използване на нови знания и техники в нея (Маркова, 1990: 234). Важен резултат е и по-ясната представа за себе си като специалист и професионалист, размисълът върху самия процес на професионално развитие, удовлетворението от неговите резултати. С развитието на съвременните методически системи в образователната сфера (постепенно засилване на ролята на самостоятелната работа, подобряване на средствата за обучение, по-специално използването на информационни технологии) дейностите на учителя все повече ще се изместват от функциите на преподавател на знания към функциите за развитие на личността на учениците, тяхното личностно самоопределение, следователно все повече изисквания ще се поставят към личните и професионалните качества на учителя (Новиков, 2008: 168). А това мотивира професионалистът да търси подходящите опреснителни курсове, да се включва активно и отговорно в тях, да споделя наученото с колегите в името на общия просперитет на образователната институция.

5.4. Критерии и показатели за отчитане на ефективността от квалификационната дейност на педагогическите специалисти

Като обобщение на направения SWOT анализ и при съобразеност с изводите от наблюденията върху квалификационната практика (анкети, резюмета по доклади от инспекции от НИО, планове за контролна дейност и за квалификация), се прави опит за предлагане на набор от критерии и показатели за мониторинг на ефективността от квалификационната дейност на педагогическите специалисти в два контекста: по време на квалификационната форма и в образователната институция – след приключване на квалификационната форма (таблица 5.2).

Таблица 5.2. Критерии за вътрешен мониторинг на ефективността от квалификационната дейност на педагогическите специалисти

Критерии	Показатели за измерване на критерия
<i>По време на курса (оценявани от учителя)</i>	
Мотивация	Преобладаване на външни мотиви (квалификацията като задължение)
	Равнопоставеност на външни и вътрешни мотиви (квалификацията като задължение и конкретно осъзната потребност за професионално развитие)
	Преобладаване на вътрешни мотиви (квалификацията като потребност и желание за професионално израстване и професионална реализация)
Активност	Брой индивидуално изпълнени задачи
	Качество на справеността с индивидуалните задачи
Екипност	Инициативност при изпълнение на екипната задача
	Креативност при изпълнение на екипната задача
Рефлексивност и	Обективност на рефлексивната дейност

споделеност	Инициативност при открито споделяне на собствен опит
Визия за професионални действия	Ясно виждане за професионални действия в близък план (непосредствено след квалификационната форма)
	Ясно начертан план за професионални действия за по-продължителен период
Обратна връзка (изпълнение на самостоятелната работа)	Избор на различен тип самостоятелна работа (по трудност)
	Качество на предоставената самостоятелна работа (с възможност за поиндикатори: креативност, иновативност, прагматичност, функционалност и т.н.)
<i>След курса (оценявани от директора или Комисия за квалификация)</i>	
<i>Създаване на условия за работа в екип. Ефективност на педагогическата практика (дейности по образование, възпитание и социализация на учениците)</i>	Ефективно управление на времето в клас
	Насърчаване на личната активност на всеки ученик за усвояване на стратегии за учене
	Създаване на условия за прилагане на придобитите знания в практиката, за придобиване на умения за решаване на проблеми
	Създаване на условия за креативност, за развитие на критическо, рефлексивно и творческо мислене
	Използване на разнообразни интерактивни методи и междупредметни връзки за формиране и развиване на ключови компетентности
	Използване на виртуалната образователна среда, на информационните и комуникационните технологии; мотивиране на учениците за използването им
	Познаване, планиране и използване на иновативни образователни технологии, техники и методи за преподаване
	Ефективно управление на взаимоотношенията в класа; съдействие за възпитанието, развитието и изявата на личностния потенциал на всеки ученик
	Създаване на условия за индивидуална и диференцирана работа с учениците
	Създаване на условия за придобиване на умения за работа в екип
	Създаване на условия за рефлексивни дейности на учениците
	Познаване, планиране и използване на иновативни методи за оценяване на резултатите на учениците, основаващи се на сътрудничество за постигане на по-добри резултати
Осъществяване на преподавателска дейност върху основата на междупредметни връзки	
<i>Резултатност от педагогическата практика</i>	Повишена резултатност от НВО, ДЗИ
	Показана резултатност при външни регионални оценявания
	Преодолени дефицити от преподавателско-обучителната практика, установени при проверки на РУО
	Преодолени дефицити в област „Образователен процес“, установени при инспекции на НИО (отнасящи се до учителите като цяло)
<i>Комуникация в педагогическия екип</i>	Коректни взаимодействия с колегите, ефективна комуникация в комисии и по време на педагогически съвети
	Участие в професионални общности в училище
	Активно и креативно участие в дейности по изпълнение на

	образователни проекти
	Търпение и способност за работа под напрежение и в критически ситуации
	Лична мотивираност за работа, инициативност и креативност по постигане на стратегическите цели на институцията
	Активно и резултатно професионално общуване в и извън образователната институция чрез участие в мрежи за споделяне на опит (училищни мрежи, национални мрежи)
	Споделяне на опит с колегите чрез диалогична и толерантно критична професионална комуникация
	Предоставяне на материали за колегите от посетена външноквалификационна форма
<i>Професионален ръст (инициативност за професионално себеутвърждаване и самоактуализиране)</i>	Новоразвити или обогатени личностни и професионални качества. Осъзнатост. Отговорност към себе си, учениците, колектива
	Инициативност и проактивност за непрекъснато учене и професионално развитие
	Умения за професионална рефлексия при екипната динамика: <ul style="list-style-type: none"> • обективна самооценка/оценка на открит, споделен, асистиран урок на колега/колеги • обективна самооценка на собствената педагогическа практика (урок)
	Участие в научно-практически форуми на регионално и национално равнище
	Инициране на разнообразни вътрешноквалификационни форми по актуални образователни проблеми, съобразени със спецификата на училището, (интеаркативни сценарии, презентирани на резултати от проучени потребности и др.)
	Създаване и поддържане на конструктивни професионални взаимоотношения чрез активно и отговорно участие във вътрешноквалификационни форми, иницирани от друг колега
	Инициране на добри практики, целенасочени действия по мултиплицирането им
	Инициране/Участие в съвместни квалификационни форми с други образователни институции от региона
	Професионално-личностна самооценка на учителя, представена в портфолиото му

Ефективността на квалификационната дейност на институционално равнище е добре да се мери с параметрите и на професионалното съзнание и активност, с личностното израстване, които са измерими чрез личностното и професионалното поведение, професионалните нагласи и ценности, конкретните дейности по образование, възпитание и социализация на учениците; дейностите по мултиплициране и споделяне на опит и добри практики. Но изборът на критерии в реалната практика (като брой и семантика) е целесъобразно да е съобразен и с реалните възможности за проверяемост от съответния директор (училищен екип по квалификация). Общият

набор критерии и показатели е целесъобразно да е насочен основно към проследяване на трансформационната логика при педагогическите специалисти: от „Преподавам, както си знам“, през „Считам за професионално да споделя с колегите, да се консултирам с тях“ до „Мисля и работя, съобразно наученото на квалификациите“ (вж. конкретно избраните индикатори при експерименталната дейност, представени в параграф 6.4, глава VI).

Моделът за ефективно организиране на квалификацията на институционално равнище е целесъобразно да бъде съобразен с иновационните образователни процеси и да се основава на принципите мобилност, доброволност, индивидуалност, алтернативност, стратегическо управление, отвореност, поликонцептуалност, полипарадигмалност, сътрудничество, интегративност, социална адекватност, отчитане на пазара на образователни услуги и др.). Механизмът може да бъде сведен до алгоритъм, свързан със създаването на структура за практическо управление на иновативни процеси (резултат от квалификация), включващ следните дейности: мотивиране на служителите за извършване на организационни промени за постигане на поставените стратегически цели; създаване на структури, способни да изпълняват задачите по стратегическото планиране; установяване на процедури, които изграждат стратегията за управление на иновационните процеси, за да се осигури непрекъснато развитие и усъвършенстване (непрекъснатост в развитието на иновационните процеси); създаване на активиращи подсистеми, които ще създадат възможности за успешното изпълнение на стратегията; създаване на корпоративна структура, която поддържа стратегията, насочена към овладяване на иновативните процеси, необходими за успешното функциониране на системата за повишаване на квалификацията; осигуряване на вътрешни насоки (лидерство), необходими за изпълнението на стратегията и нейното подобряване в процеса на изпълнение; доброволно разпределение на функционалността в дейността на субектите в организационните структури за управление на иновационните процеси; използване на системата на атестация като система за стимулиране и подкрепа на ефективното участие в квалификационна дейност, както и на системното прилагане на наученото от нея. Изключително важна е ролята на образователния управленец в процесите на контрол/мониторинг на квалификационните дейности и ефективността от тях. Необходимо е да се обобщят насоките, върху които е целесъобразно да се работи, за да е ефективен подобен управленчески механизъм за мониторинг на квалификационните форми на институционално равнище. Мониторинг относно ефективността на квалификационната дейност може да бъде реализиран на три нива, съответно:

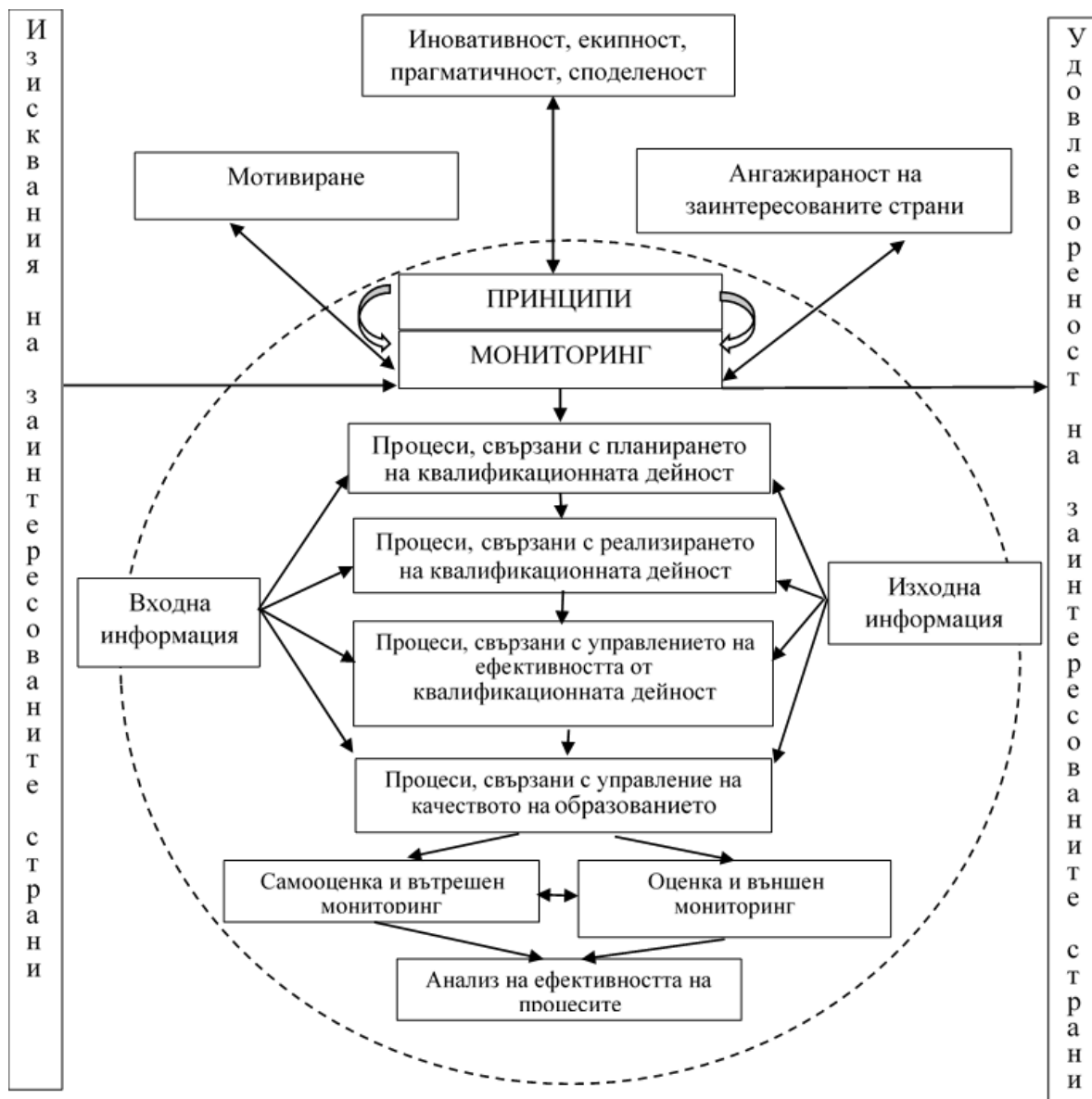
- *Документална проверка.* Проверка на отчетните документи за участие на педагогическия специалист в квалификационна форма по отношение на два показателя – участие в квалификацията с подготвена самостоятелна работа според изискванията на лектора; предложение за инициране на вътрешноквалификационна форма за популяризиране на наученото на външната квалификация;

- *Проверка на учебната дейност.* Проверката се реализира в два времеви периода: *краткосрочен* и *дългосрочен*. И краткосрочната, и дългосрочната проверка предполагат два типа контролни дейности на образователния мениджър, съответно:

посещение на учебен час; проверка на доказателствата, включени в портфолиото на учителя относно резултатността от квалификационната дейност в професионалната практиката на педагогическия специалист;

▪ *Проверка на вътрешната квалификационна дейност.* Този тип проверка проследява качеството на два типа дейности, съответно: инициирана от учителя форма на вътрешна квалификация по тематика, свързана с външноквалификационната дейност, в която е участвал, но в контекста на приспособеността ѝ към спецификата на образователната институция и стратегическите цели; активно участие в инициирани от друг колега вътрешноинституционални квалификационни форми.

С оглед на всичко представено в параграфа могат да бъдат обобщени основните акценти в предлагания модел/механизъм за ефективизиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти: по време на реализиране на квалификационната форма – обновяване на съдържанието с оглед потребностите на обществената поръчка и образователните тенденции в страната; обновяване на технологията на реализиране – с превес върху мотивираността, рефлексивността, прагматичността, аргументираността на избори и действия, развитие на комуникационната култура като аспекти на професионалното израстване; през периода на проверка на ефективността на наученото от курса – в контекста на иновативен мениджмънт, основаващ контрола/мониторинга върху мотивационността, рефлексивността, инициативността, иновационността, мултиплицираността, синергичността, водещи до качество на образованието. Предложените идеи за мониторинг на квалификационната дейност на педагогическите специалисти на институционално равнище са графично представени на фигура 5.4.



Фигура 5.4. Концепция на модел за мониторинг на системата за квалификация на институционално равнище

Констатираните дефицити при планирането и реализирането на квалификационната дейност на педагогическите специалист могат да бъдат преодоляни чрез целенасочени дейности по адекватно първоначална (университетска) и продължаваща квалификация (вътрешна и външна) на учителите. Процесът на оптимизиране на квалификационната дейност е целесъобразно да бъде подпомогнат от вътрешна оценка и мониторинг относно ефективността на квалификационната дейност върху основата на аргументативно изведени критерии, показатели, индикатори за оценка.

5.5. Експертна оценка на модела за ефективизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти

Експертната оценка е опит да се даде отговор на въпроси като: Необходима и целесъобразна ли е предложената скала за мониторинг? Каква е степента на значимост

и приложимост на предложените индикатори и показатели? Налични ли са показатели с много високи/много ниски стойности на значимост/приложимост? Съотнасят ли се показателите за оценка на качеството и ефективността на квалификационната дейност с общоприети критерии за оценка на качеството на образованието? Приложими ли са подобни скали за мониторинг в българското училище?

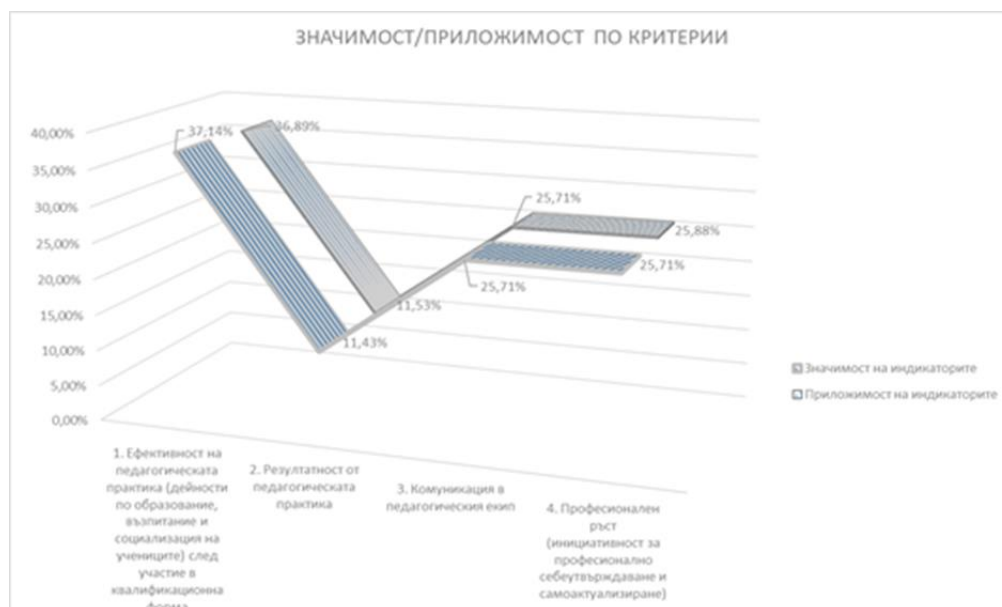
В експертната група са включени на случаен принцип 50 души, експерт и съответно: 20 учители (от които 5 главни и 15 старши учители); 20 директори и 10 експерти от регионални управления на образованието. Експертната група е помолена да даде оценка на всеки критерий и съответстващите му показатели, като запише оценката си в Карта за експертна оценка (приложение № 1, параграф 1.1).

На експертите са представени за оценка четири критерия, проследяващи ефекта от квалификационната дейност:

- Ефективност на педагогическата практика (дейности по образование, възпитание и социализация на учениците) след участие в квалификационна форма;
- Резултатност от педагогическата практика;
- Комуникация в педагогическия екип;
- Професионален ръст (инициативност за професионално себеутвърждаване и самоактуализиране).

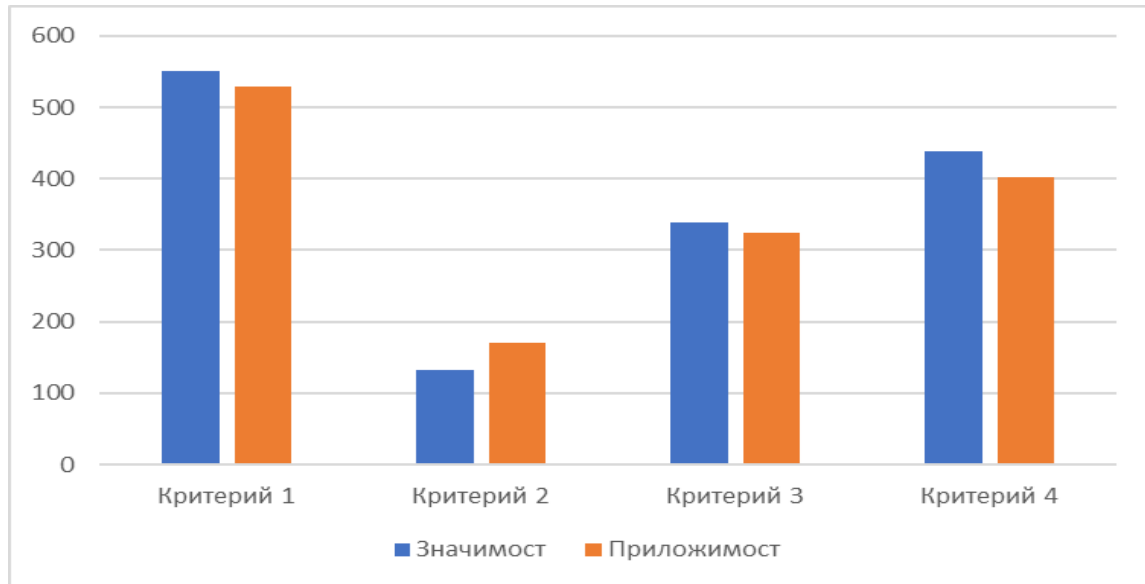
Към критериите са приложени показатели в зависимост от контекста на съответния критерий. Критериите и показателите са оценени по значимост и приложимост с прилагане на шестстепенна скала (приложение № 1, параграф 1.3). Обобщените резултати по критерии водят до определени изводи.

Наблюдава се съпоставимост между значимостта и приложимостта на критериите. Не се установяват критерии, които да са по-значими, но по-малко приложими или обратно – приложими, но не толкова значими. Анализът показва дори съизмеримост между значимостта и приложимостта по всеки един от тях. Те обаче получават различен брой/процент гласове по изследваните вариативни величини (диаграма 5.1).



Диаграма 5.1. Резултати (в проценти) от експертната оценка по показателите значимост и приложимост за четирите критерия

Може да се отчете, че по критерии 1, 3 и 4, с изключение на критерий 2, макар и с минимална разлика, приложимостта е с по-ниска степен от значимостта, видно от визуализацията на диаграма 5.2.



Диаграма 5.2. Разпределение на обобщените отговори на експертите за значимост и приложимост на критериите (по брой получени точки)

Като най-значим и най-приложим е определен Критерий 1 „Ефективност на педагогическата практика (дейности по образование, възпитание и социализация на учениците) след участие в квалификационна форма“, който съдържа показатели, свързани с развити компетентности, които съвременният учител може да използва в образователния процес (ефективно управление на времето в клас, развиване на умения у учениците за прилагане на разнообразни стратегии за учене според индивидуалните им особености и силни страни, формиране на умения у учениците да прилагат критическо, рефлексивно и творческо мислене, да работят в екипи и да решават проблеми, използване от учителя на иновативни и интерактивни методи на преподаване и създаване на междупредметни връзки, на виртуалната образователна среда, на информационните и комуникационните технологии и др.) (диаграма 5.3).



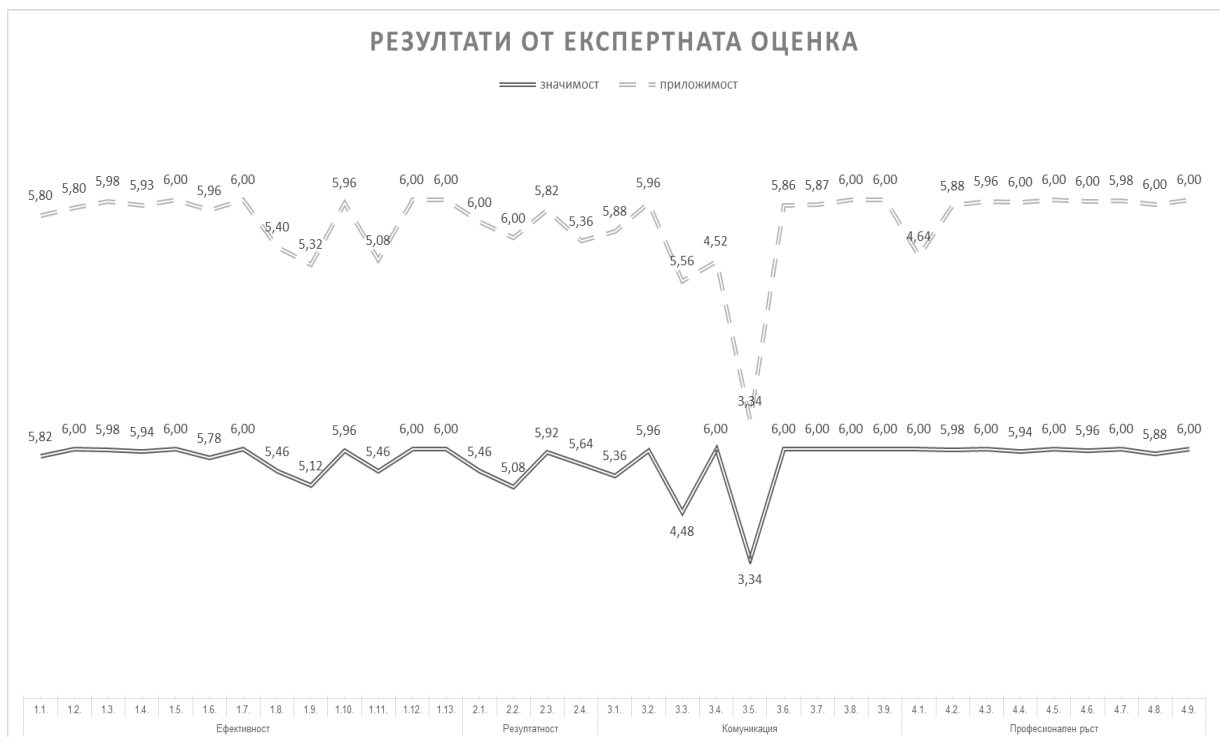
Диаграма 5.3. Ранжиране на показателите от критерий 1 според експертната оценка за значимост и приложимост

Детайлният анализ на първи критерий дава информация, че повечето показатели получават максимална оценка по скалата за значимост и приложимост, с изключение на показател 1.9 „Създаване на условия за индивидуална и диференцирана работа с учениците“; показател 1.11 „Създаване на условия за рефлексивни дейности на учениците“; показател 1.8 – „Ефективно управление на взаимоотношенията в класа, съдействие за възпитанието, развитието и изявата на личностния потенциал на всеки ученик“, които получават най-ниска подкрепа по отношение на значимостта си (някои – и по отношение на приложимостта си). Тези данни показват, че те не са предмет на квалификационната дейност, че не ги смятат за значими за качеството на образователния процес или че трудно биха приложили добри педагогически практики, конкретно насочени към индивидуална и диференцирана работа с учениците или техни рефлексивни дейности. В контекста на иновационните образователни тенденции в технологизирания ни свят озадачаващи са по-ниските стойности на показател 1.6 – „Използване на виртуалната образователна среда, на информационните и комуникационните технологии; мотивиране на учениците за използването им“.

Следващ в йерархията по значимост и приложимост е Критерий 4 „Професионален ръст (инициативност за професионално себеутвърждаване и самоактуализиране)“. Експертите са на мнение, че в резултат на проведена квалификационна дейност учителите обогатяват личностните и професионалните си качества, проявяват по-висока инициативност и проактивност за непрекъснато учене и професионално развитие, рефлексират наученото, като го споделят с колегите си или си правят самооценка, мотивират се за участие в научно-практически форуми, целенасочено мултиплицират добри практики. Както в предходния критерий, повечето отговори по показатели и за двете вариативни величини се намират в най-високата част на скалата. Изключение прави само показател 4.1 „Новоразвити или обогатени личностни и професионални качества. Осъзнатост. Отговорност към себе си, учениците, колектива“, който експертите не смятат, че е приложим във висока степен. Малко по-ниски стойности по значимост получава и показател 4.8 – „Инициране/Участие в съвместни квалификационни форми с други образователни институции от региона“, показващ тенденция на недооцененост на съвместните мероприятия на колегиите от регионите по мултиплициране и обмяна на добри практики.

На трето място по значимост и приложимост е поставен Критерий 3 „Комуникация в педагогическия екип“. Естествено е, че разпределението на отговорите на анкетираните лица по показатели е в различна степен, в сравнение с предходните критерии, при повечето от които се наблюдават максимални степени. Като най-значими експертите определят показатели 3.2 „Участие в професионални общности в училище“, 3.4 „Търпение и способност за работа под напрежение и в критически ситуации“, 3.6 „Активно и резултатно професионално общуване в и извън образователната институция чрез участие в мрежи за споделяне на опит (училищни мрежи, национални

мрежи)“, 3.7. „Споделяне на опит с колегите чрез диалогична и толерантно критична професионална комуникация“, 3.8. „Предоставяне на материали за колегите от посетена външноквалификационна форма“ и 3.9. „Активност и инициативност при участие в открити, съвместни и асистиращи уроци“, които получават висока оценка и по отношение на своята приложимост. Показател 3.3 „Активно и креативно участие в дейности по изпълнение на образователни проекти“ не е определен като много значим, а приложимостта му е в по-висока степен (диаграма 5.4). Интригуващо ниски стойности при експертната оценка по значимост получава и показател 3.5 „Лична мотивираност за работа, инициативност и креативност в екипните дейности по постигане на стратегическите цели на институцията“, което показва мислене по посока на необвързаност на квалификационната дейност с процесите на мотивиране, инициативност и креативност на педагогическите специалисти в дейностите по стратегическо управление на образователните институции.



Диаграма 5.4. Експертна оценка на всички показатели по значимост и приложимост

Най-малък брой положителни подкрепи събира Критерий 2 „Резултатност от педагогическата практика“ във връзка със значимостта и приложимостта на показателите по него. Приложимостта им е по-висока от значимостта. Като значими експертите определят показателите 2.3 „Преодолени дефицити от преподавателско-обучителната практика, установени при проверки на РУО“ и 2.4 „Преодолени дефицити в област „Образователен процес“, установени при инспекции на НИО (отнасящи се до учителите като цяло)“, като вторият от тях е считан за достатъчно приложим. С по-ниска значимост според тях са показателите 2.1 „Повишена резултатност от НВО, ДЗИ“ и 2.2 „Показана резултатност при външни регионални оценявания“, но те са определени с почти максимална приложимост. С други думи експертите не считат, че в

квалификационните форми педагогическите специалисти могат да придобият такива умения, които да им помогнат за повишаване на резултатността от обучението, но в резултат на цялостната си дейност, подпомогната от квалификационната дейност, определят показателите за резултатност от обучението като приложими.

Проведеното експертно проучване е показателно за възможността за управленчески дейности по посока на системен мониторинг относно ефективността на квалификационната дейност с подбрани критерии и показатели, съобразени и с проучвания за общоизведени и ранжирани по значимост и приложимост подобни индикатори, и със спецификата на конкретната образователна институция.

ШЕСТА ГЛАВА

ОПИСАНИЕ И АНАЛИЗ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА ДЕЙНОСТ

За да може човек постоянно да навакства със скоростта на нужните технически умения, трябва да са развити желанието му да учи, желанието му да се приспособява, да се развива през целия живот, да комуникира с хора.

(МД „Образование в застой“, 2021: 28)

Представените в предходните глави теоретични и прагматични контексти на системата на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти насочват към значимостта на експериментирането на ефективността на съвременни модели на организиране и контрол/мониторинг относно резултатността на квалификационната дейност на учителите (и на първоначалната, придобивана в университета, и на продължаващата, реализирана системно по време на упражняване на учителската професия). Изведените вече констатации за негативи в квалификационната дейност на различни равнища провокира изследователските търсения и размисъл към необходимостта от експериментална дейност на две равнища: със студенти – бъдещи образователни мениджъри, по отношение на притежавани от тях компетентности за планиране, реализиране и проследяване на квалификационната дейност на педагогическите специалисти на институционално равнище; с педагогически специалисти и действащи образователни мениджъри по отношение на подобряване на професионалните им компетентности им чрез квалификационни форми и умения за мониторинг на ефективността от прилагането на тези компетентности в педагогическата практика и професионалното развитие.

6.1. Общо представяне на експерименталната дейност

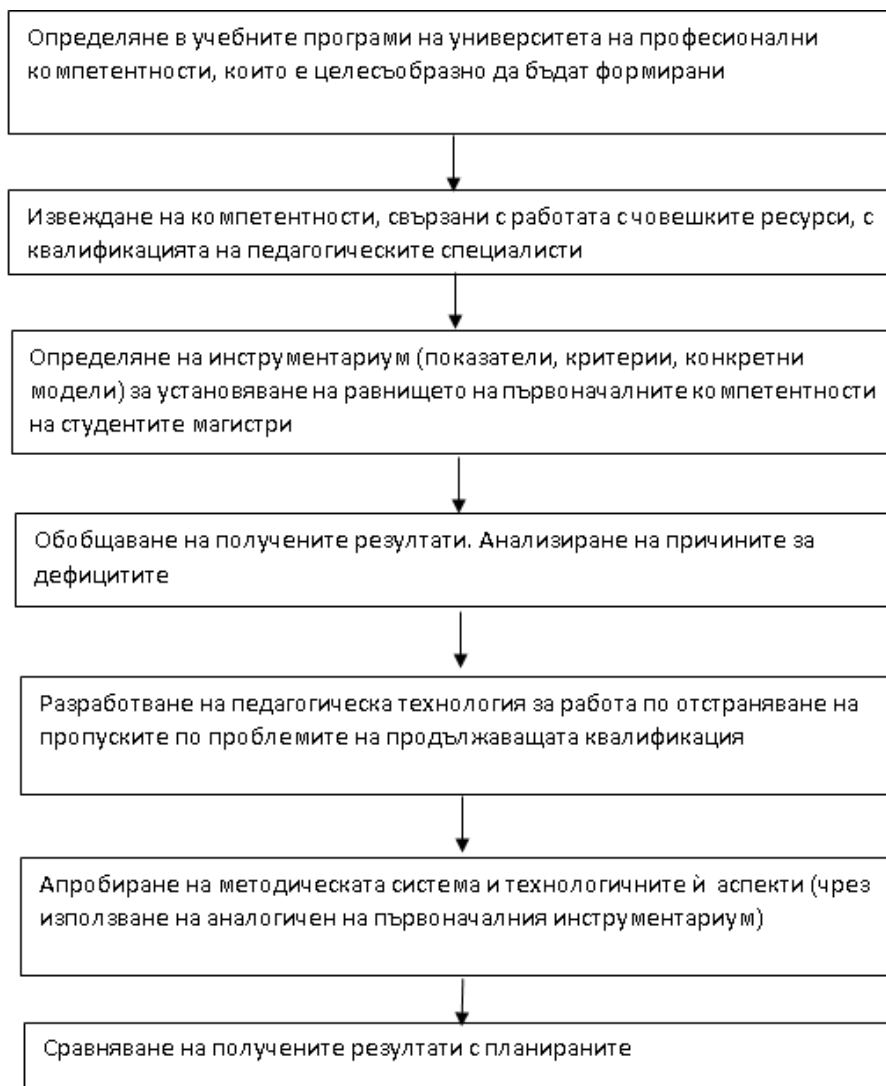
Обект на експерименталното изследване е квалификацията на педагогически специалисти от България (включително и на студенти, подготвяни за подобна дейност). **Предмет** на това изследване е установяване на ефективността на модел за оптимизиране на квалификационната дейност в контекста на управление на качеството на образованието (с изведени критерии, показатели, индикатори, експлицирани на базата на експертна оценка, представена в V глава). Целта на експеримента е да се апробира ефективността на конструирания (на базата на SWOT анализ) и анализиран (в параграф 5.3, глава V) модел за ефективизиране на квалификационната дейност в контекста на извеждане за значими за осигуряване на качеството на образованието фактори. **Задачите на експерименталната дейност** са насочени към работа с **два типа изследвани лица**: спрямо **студентите** – Да се оцени адекватността на дидактически модел за подготовката на студенти магистри от специалност „Управление на образованието“, включващ работа по формиране на знания и умения за управление на квалификацията на педагогическите специалисти; спрямо **учителите** – Да се установят мотивационни нагласи и компетентностни промени съобразно изведени индикатори; Да се диагностицират промените в професионалните действия на

институционално равнище след прилагането на експерименталния модел за квалификация и мониторинговия модел относно ефективността от квалификационната дейност.

Концептуализираният модел за ефективизиране на квалификационната дейност в следващите параграфи се представя като алгоритъм от реално осъществими етапи, стъпки за действие; анализират се оценъчният инструментариум и резултатите в началото и в края на съответната експериментална дейност.

6.2. Експериментална дейност със студенти магистри от специалност „Управление на образованието“

В търсенето на пътища за ефективизиране на системата за квалификация на педагогическите специалисти по посока осигуряване на качество на училищното образование важно значение има самата университетска подготовка на бъдещите образователни мениджъри. В учебния план за бакалаврии магистри от професионално направление 1.1. „Теория и управление на образованието“, специалност „Управление на образованието“, магистърска програма „Управление на образованието (свързан с придобиването на професионална квалификация образователен мениджър) няма дисциплини, чието наименование директно насочва към проблема *квалификация на педагогическите специалисти* (приложение № 13), но в част от предвидените по учебен план дисциплини (например: „Мениджмънт на персонала“, „Компетентностен подход в образованието и управлението“, „Мениджмънт на качество на образованието“, „Психология на учителския колектив“, „Отчетност и контрол в образованието“, „Иновационен мениджмънт“, „Комуникация и управление в образованието“ и др.) може да се работи върху формирането на отношение към квалификацията, към компетентностното развитие на човешкия ресурс, към контрола относно ефективността от квалифицирането му. Тази образователна тенденция се вписва в общата национална линия за прилагане на компетентностния подход в обучението на студенти в България; в синхрон е с аргументативно обосноваване „парадигмални ориентири във висшето образование, изведени от Р. Неминска в монографичното ѝ изследване „Приложение на изследователския подход за повишаване на качеството при академичното обучение на студенти-педагози“ (Неминска 2020: 51 – 65). Вписва се и в предложените от И. Стоянова модели за формиране на професионално-практически компетентности на студентите – бъдещи педагози (Стоянова, 2022: 126 – 191). Виждането и реализирането на подобни подходи при първоначалната университетска квалификация на бъдещи образователни мениджъри (както и на бъдещи учители) е целесъобразно да следва логиката на планирането, реализирането, отчетността и контрола върху резултата от дейността им по придобиване на съответните професионални компетентности (фигура 6.1).



Фигура 6.1. Алгоритъм за експериментална дейност със студенти магистри от специалност „Управление на образованието“

Учебните програми за студенти магистри от Педагогическия факултет на Шуменския университет, специалност „Управление на образованието“ са обновени/актуализирани през учебната 2022/2023 година, както и самата квалификационна характеристика. Тя насочва към компетентности на бъдещите образователни мениджъри като: умение за стимулиране и мотивиране на персонала; умения за контрол, анализ и диагностика на образователни и управленски системи; умения за оперативно и стратегическо планиране и организиране на развитието на организацията; умения за управление на основните образователни и възпитателни процеси в учебно-възпитателните заведения; умения за оперативно ръководство, управление на организация, организационно развитие и организационни изменения; умения за междуличностно общуване, комуникация и работа с документи; умения и компетентности за подкрепа, консултиране и обучение, за осъществяване на иновации и промяна на системите; умения за контролиране и оценяване на качеството на обучението и възпитанието, за стимулиране на професионално-творческото развитие на педагогическия персонал; умения за прилагане на екипна управленска дейност в

образователна среда и за извършване на диагностична, прогностична и проектна дейност в образованието (КХ, УО). В процеса на реализиране на дейности по постигане на очакваните резултати за формиране и развитие на компетентностите, необходими на бъдещите образователни мениджъри, е реализирана експериментална дейност за установяване на равнището на знанията и уменията им по отношение на квалификацията на педагогическите специалисти. Експерименталната дейност със студентите следва логиката на три етапа, съответно:

- Проучвателско-констатиращ
- Прагматико-обучителен
- Оценъчно-результативен

През първия етап се установява равнището на знания и умения на студентите относно работата с документи, отнасящи се за квалификационната дейност на педагогическите специалисти. Поставени са три типа задачи, съответно: 1) Посочване на три позитива и три негатива в план за квалификация на една образователна институция (с чиято специфика студентите могат да се запознаят от сайта ѝ); 2) Формулиране на цели, задачи и приоритетни теми за план за квалификация след запознаване със Стратегията на едно училище и неговата специфика; 3) Решаване на тест, включващ проверка на запознатостта с нормативните изисквания за квалификация на педагогическите специалисти в България. С решаването на трите типа задачи са ангажирани 60 студенти в началото на учебната 2022/2023 година.

При първоначалната проверка на уменията на студентите най-големи дефици са установени по отношение на уменията им да изразяват становище за позитиви и особено за негативи в документи на образователни институции, свързани с квалификацията. Сравнително по-лесно се откриват от магистрите позитивите в плановете за квалификация; факт е масовото неумение за извеждане на дефицити в тези плановете особено що се отнася до несъответствието със стратегията на образователната институция. Дефицитите са значими и по отношение на уменията за формулиране на цели, задачи и приоритетни теми за план за квалификация при зададени характеристики на образователната институция и необходимо съобразяване със спецификата ѝ (таблица № 6.1).

Таблица 6.1. Равнище на компетентности на студентите магистри – данни вход

Равнище на справеност (изчислено спрямо процент верни отговори)	Задача 1		Задача 2		Задача 3	
	Брой	%	Брой	%	Брой	%
Много добро (76 – 100 %)	2	3,33	4	6,67	5	8,33
Добро (51 – 75 %)	18	30,00	16	26,67	11	18,34
Задоволително (26 – 50 %)	29	48,34	22	36,66	27	45,00
Незадоволително (под 30 %)	11	18,33	18	30,00	17	28,33

Във връзка с отработването на констатираната дефицитност през обучителния етап на експерименталната дейност на студентите са поставяни задачи от типа:

- Беседа по предложена от преподавателя или тях тема по проблемите на управление на човешките ресурси, управление на квалификацията.²
- Създаване на мисловна карта „Квалификация и професионализъм на съвременния педагогически специалист“.
- Участие във феноменологично интервю (Ченгелова, 2016: 71).
- Рефлексивна игра с беседа, например, изискваща разпределението на студентите в групи по дадени твърдения, предполагащи самоопределяне (Случвало ли ти се е да застанеш срещу колега несправедливо? Бил ли си критикуван за грешка на свой колега?) и др. подобни.
- Съпоставка на Стратегия и План за квалификация на училище. Откриване на позитивни тенденции на взаимосвързаност или негативност по отношение нарушена връзка между двата институционални документа (несъотнесимост на целите и приоритетите им).
- Предлагане на критерии за наблюдение на урок за установяване на компетентностите на учителя след участието му в квалификационна форма по конкретна образователна проблематика.
- Предлагане на сценарий (съдържателна логика, структура, технология на осъществяване) за вътрешноинституционална квалификационна форма по избрана от студента проблематика, съобразена с компетентностната насоченост на съвременното училищно образование.
- Предлагане на вътрешноинституционална квалификационна форма по тематика, близка с проведена външноинституционална форма. Обосноваване на ползата от подобна взаимосвързаност.
- Наблюдаване на открит (съвместен, комбиниран, асистирен) урок от позицията на „директори“ и предлагане на въпроси за обсъждане с педагогическата колегия по наблюдавания урок.
- Предлагане на методи/форми за контрол на ефективността от вътрешно- и външноинституционалната квалификационна дейност, подходящи за включване в план за контролната дейност на директора/заместник-директора.
- Екипна дейност за прилагане на критерии и индикатори за оценка на ефективността от квалификационната дейност в една образователна институция.
- Интерактивна техника за посочване на трите най-важни неща за всяка от формите за вътрешноинституционална квалификация, регламентирани в Наредба 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.
- Разглеждане на учителски портфолиа в традиционен и електронен формат. Беседа върху значимостта им като средство за доказване на професионализма на един учител.
- Обсъждане на включени в атестационни бланки и/или длъжностни характеристики за различни типове учители критерии (приложение № 15) за оценката

² В този контекст интересни идеи, които могат да бъдат използвани в образователната практика, са представени от П. Бойчева в образователния сайт Преподаваме.бг „Споделяне на опит с колеги – загуба на време или ключ към успеха“ (<https://prepodavame.bg/spodelyane-na-opit-s-kolegi-zaguba-na-vreme-ili-klyuch-kam-uspeha/>).

на квалифицираността им като аспект от професионализма на учителя, подлежащ на оценка при атестация.

➤ Разпределяне на предложен набор с теми за квалификация по типове училища (училища, чиято специфика им е представена); аргументиране на приоритетността на предложените теми.

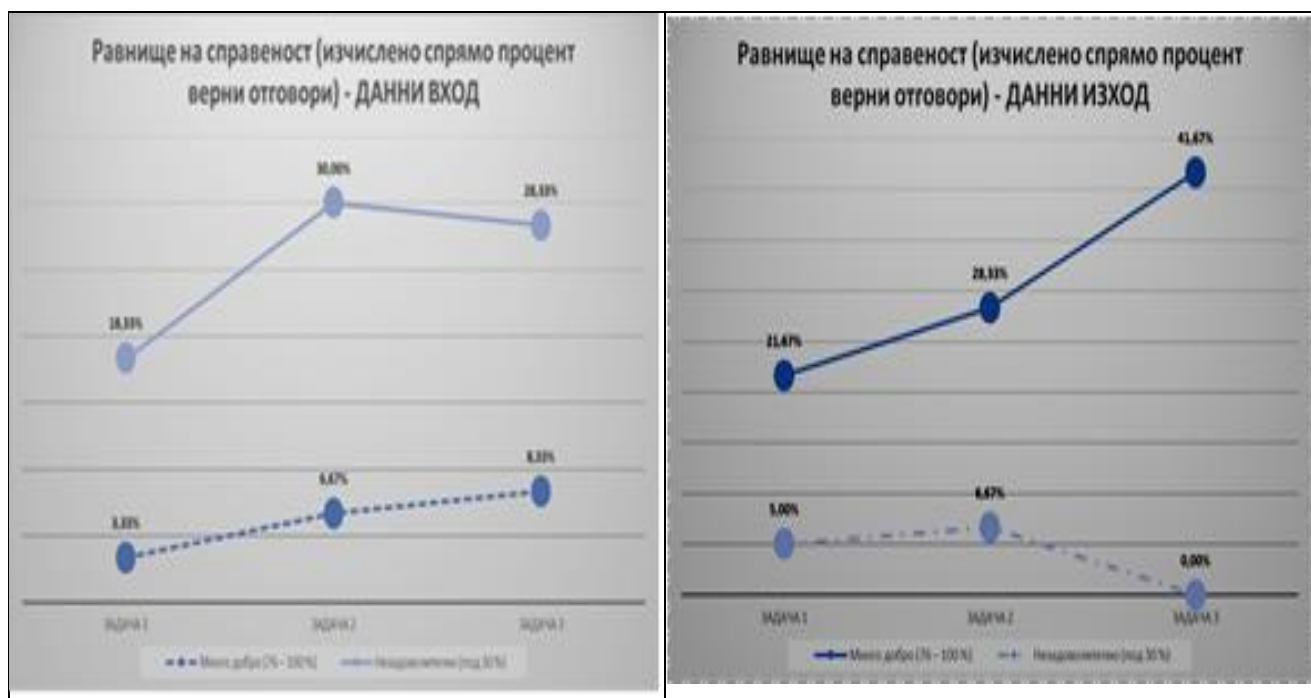
➤ Проучване в дигиталното пространство на иновации, предлагане на вариант за реализиране на вътрешноквалификационна форма по запознаване с иновационната практика и др.

На заключителния етап равнището на компетентност на студентите е измерено с аналогичен инструментариум – трите типа задачи от посочените в началото на експерименталната дейност групи (таблица 6.2).

Таблица 6.2. Равнище на компетентности на студентите магистри – данни изход

Равнище на справеност (изчислено спрямо процент верни отговори)	Задача 1		Задача 2		Задача 3	
	Брой	%	Брой	%	Брой	%
Много добро (76 – 100 %)	13	21,67	17	28,33	25	41,67
Добро (51 – 75 %)	25	41,67	28	46,67	28	46,67
Задоволително (26 – 50 %)	19	31,66	11	18,33	7	11,66
Незадоволително (под 30 %)	3	5,00	4	6,67	0	0,00

Повишаването на резултатността е най-осезаемо при тестовата задача, предполагаща познаването на нормативните документи, стратегически и оперативни програми, свързани с квалифицирането и професионалното развитие на педагогическите специалисти (при равнище „много добро“ повишението е 33,34%; при незадоволителното равнище разликата е 28,33%). Макар и по-ниското повишение на постигнатите резултати от равнище „много добро“ относно умението за извеждане на позитиви и дефицити за (с 18,34%) и на умението за дефиниране на цели, задачи, приоритетни теми и критерии за оценка на ефективността от квалификационната дейност (с 1,66%) е показателно за значимостта на прагматическата насоченост на първоначалната университетска подготовка на бъдещи образователни мениджъри (хистограма 6.1). При тези два показателя подобренито се проявява и като тенденция на намаляване на процента студенти, справили се на незадоволително равнище (съответно: за задачата по извеждане на позитиви и дефицити на плановете за квалификация – с 13,33%; за задачата дефиниране на цели, задачи, приоритетни теми и др. – с 23,33%).



Хистограма 6.1. Равнище на компетентност на студентите в началото и в края на експерименталната обучителна дейност

6.3. Експериментална дейност с педагогически специалисти, участвали в квалификационни форми (с обучител авторът на дисертационното изследване)

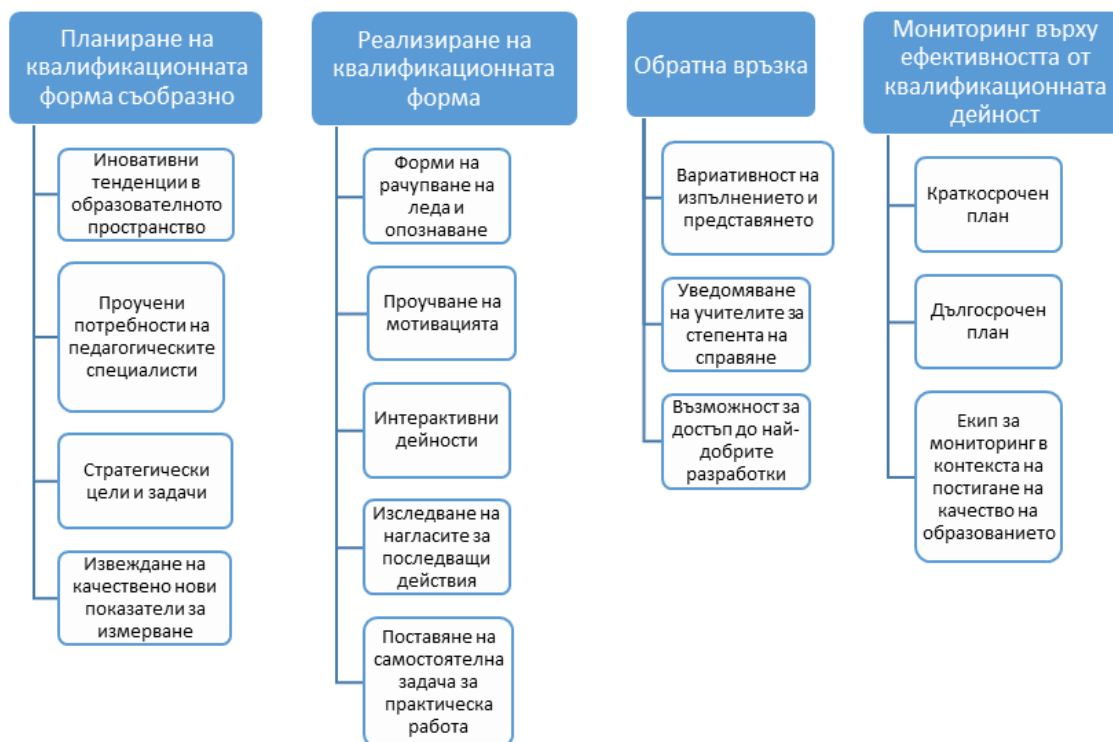
6.3.1. Основни акценти в експериментално реализираните квалификационни курсове. Мотивацията като фактор за ефективизиране на квалификационната дейност

Създаването на примерен модел на квалификационен курс предполага проспективен поглед към динамиката на квалификационните дейности. В този контекст рационални са условията, с които С. Вацов свързва успешното съставяне и реализиране на план на обучение. „В най-общ план могат да се формулират няколко условия, необходими за успешно съставяне и реализиране на планове и програми за обучение: 1. Индивидът трябва да е мотивиран да се учи, а той ще бъде мотивиран, ако мисли, че ще има полза от това. 2. Обучаваният трябва да получава задоволство от обучението. 3. Пред обучавания трябва да се поставят стандарти на изпълнение и цели за постигане. 4. Обучаваният се нуждае от насочване и от обратна връзка как се справя. 5. Обучението трябва да бъде активен, а не пасивен процес. Хората се учат най-добре, когато вършат нещо, а не просто като слушат. 6. Техниките на обучение да бъдат съобразени с индивидуалните цели и нужди на отделните участници. 7. Да се прилагат разнообразни методи на обучение, за да се поддържа интересът на обучаваните. 8. Да се предостави достатъчно време на обучаваните, за да възприемат наученото и т.н“ (Вацов, 2010: 73).

Апробираният експериментален модел залага върху разбирането, че съвременните квалификационни форми биха спечелили, ако надскочат стереотипа за информационно атакуване на достатъчно претоварените педагогически специалисти и им осигурят

свобода да се отпуснат, споделят, изразят себе си; да представят полезните си практики, но и дефицитите си; откровено да говорят за проблемите, които ги вълнуват; да изкажат страховете/опасенията си. Ефективната квалификационна дейност е целесъобразно да почива върху общите принципи, подробно изведени в глава пета (параграф 5.3.2). Експерименталният модел залага върху няколко ключови методически идеи: личностно-дейностна ориентираност на квалификационната форма; рефлексивен подход относно мотивите за включване в квалификационната форма и за продължаване на професионалните дейности след приключването ѝ; прагматичност и интерактивност.

През периода 2017 – 2023 година, при съобразеност с основните насоки, е реализирана квалификационна дейност с педагогически специалисти от областите Шумен, Разград, Добрич, Стара Загора, Плевен, Габрово, Силистра и др. (приложение № 20). Тематиката на общо реализираните 35 квалификационни курса с около 720 педагогически специалисти е разнообразна: „Роля на текста за формиране на ключови компетентности при работа по български език и литература в мултикултурна среда“ (теоретико-приложни аспекти), „Текстът в интерактивен образователен режим“; „Ролята на интерактивността за ефективизиране на компетентностно-ориентираното училищно образование“; „Когнитивни и комуникативни модели за подобряване на качеството на образованието“; „Роля на алгоритмите при компетентностно ориентираното обучение по български език и литература“; „Прилагане на инструментариума за ранно идентифициране на ученици в риск от преждевременно напускане на образователната система и за диференциран подход при определяне на потребностите им от предоставяне на индивидуална подкрепа“ и др. При пет от курсовете, приети за експериментална група, квалификационните курсове са съобразени с всички изведени в пета глава характеристики на модела за ефективизиране на продължаващата квалификация. При отчитане в съпоставителен план на резултатите квалификацията на учителите от експерименталната група и от контролната група (също пет курса са приети за такава група) се има предвид, че дейностите по планиране, реализиране и отчитане на квалификационната дейност залагат върху четири основни стъпки (фигура 6.2).



Фигура 6.2. Модел за оптимизиране на квалификационната дейност (експериментален контекст)

Реализирането на квалификационната дейност по изведената в пета глава методология включва няколко основни етапа, осъществими в допустимата за тях вариативност.

1. Разчупване на леда – представяне на участниците в квалификационната форма; установяване на мотивацията на педагогическите специалисти (лична, колективна/задължителна).

2. Провокиране на участниците в квалификационната форма с интерактивни дейности.

3. Дейности за формиране на ключови професионални компетентности и промяна на мотивацията.

4. Проверка на нагласата на учителите за прилагане и популяризиране на наученото в квалификационната форма.

5. Поставяне на задача за самостоятелна работа върху принципите на изборността (в съдържателен и технологичен план).

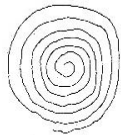
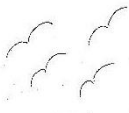







Етапът на разчупване на леда, на персонално представяне, е кратък, но емоционално въздействащ, ударен. Неговата сила е в организацията на моделите по представяне, включващи задължителни компоненти (педагогическа практика, място на реализиране на професионалните ангажименти и др.) и свободни компоненти (конкретните средства, модели на представяне). Не само интересен, но и информативно мобилизиращ и емоционално ангажиращ в квалификационните курсове се оказва моделът за представяне чрез визитна картичка (фигура 6.3).

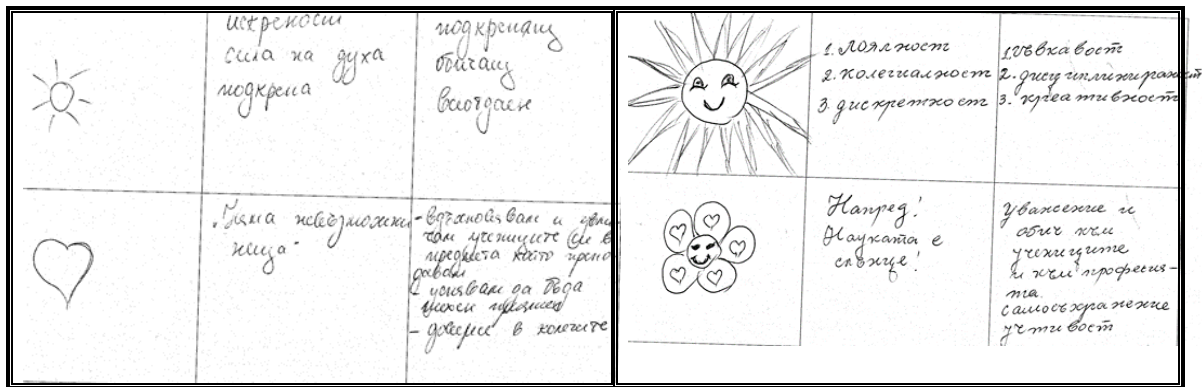
Представи себе си като човек и професионалист с думи и изображения

ИЗОБРАЗИ СЪС СИМВОЛ/СИМВОЛИ ЧОВЕШКАТА СИ СЪЩНОСТ	ПОСОЧИ ТРИ КАЧЕСТВА, НА КОИТО РАЗЧИТАТ КОЛЕГИТЕ ТИ	ПОСОЧИ ТРИ КАЧЕСТВА, НА КОИТО РАЗЧИТАТ УЧЕНИЦИТЕ ТИ
ИЗОБРАЗИ СЪС СИМВОЛ/СИМВОЛИ СЪЩНОСТТА СИ КАТО УЧИТЕЛ	СПОДЕЛИ ДЕВИЗА СИ КАТО УЧИТЕЛ	СПОДЕЛИ ТРИТЕ НАЙ-ВАЖНИ НЕЩА ЗА РАБОТАТА СИ КАТО УЧИТЕЛ

Фигура 6.3. Визитка на учителя (структурен модел)

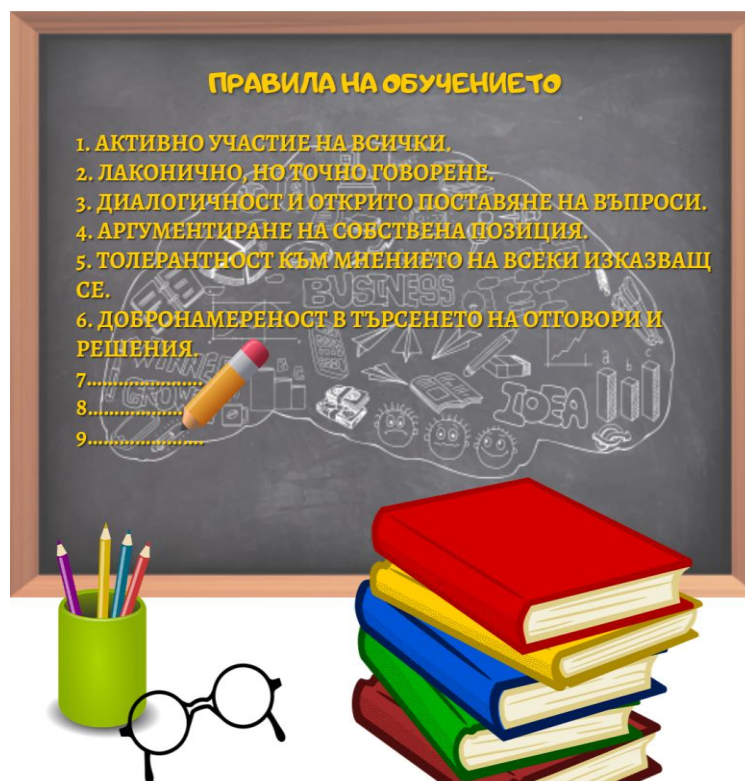
За определено време участващите в квалификационна форма педагогически специалисти чрез избор на визуални средства представят професионалната и човешката си същност; чрез вербални средства – девиз, важни свои характеристики и качества, на които може да се разчита (фигура 6.4).

	1. Търпение 2. Лоялност 3. Справедливост	Аз искам да мога		споделям свободата си	отзивчивост отдаденост колегалност
	1. Доброта 2. Справедливост 3. Компетентност	1. Честна и трудова 2. Материална база 3. Компетентност		Винаги е трудно преди да стане лесно	интелигентност могилдователност критичност
				отговорност отзивчивост доверие	разбиране доверие всичко за всички
			 	Води добри води до добри результати!	мотивират реалността находчивост



Фигура 6.4. Примерни визитки от представяне на учители, участници в квалификационен курс

Представянето на учителите е първоначалната експликация на професионални модели и характеристики, влияещи върху качеството на образованието в пряката работа на педагогическите специалисти. Вариантът е апробиран и с посочване на три – пет качества на представящия се учител, на които останалите участници в курса могат да разчитат по време на съвместната работа. Етапът на разчупване на леда е и времето за въвеждане на правилата на курса – частично предложени от лектора и допълнени от участниците в курса или изцяло предложени от педагогическите специалисти (изображение 6.1).



Изображение 6.1. Примерни правила на квалификационен курс с педагогически специалисти

Курсът за квалификация е информация. Мотивацията се свързва с информацията чрез мотивационната готовност – готовност за участие в курса не просто като слушател, а като активен участник, който възприема и видяното; начертава пътя си какво да прави с ноусвоената информация; решава как и с кого да я споделя. Готовност да се прилага новопридобитият опит по пътя на осъществяване на институционалната стратегия и лично осъзнатите обществени очаквания; готовност да се оценява обективно това, което се предлага на квалификацията като информация, като новост, като комуникативен модел, като методика на работа.

О.Я. Краснорядцева счита, че мотивационната готовност за възприемане на информация е фактор, опосредстващ избирателното възприемане и затова имащ голям смисъл и представляващ ценност за учителя. Мотивационната сфера традиционно се отделя като връзка с професионалната дейност, която определя целенасочения, съзнателен характер на човешките действия и определя потенциала на индивида. Необходимостта от един или друг вид дейност в организацията на социалното взаимодействие в професионалната среда, в усъвършенстването на личността като специалист с цел задоволяване на потребностите от творческа дейност действа като активен стимул за развитието на личността като едно цяло, включително и чрез професията. По мнението на О.М. Краснорядцева мотивационната готовност е готовността на действащата личност да трансформира дейността, да промени мотивите като определяща дейност при среща със значима информация, която може да повлияе на такава трансформация. В мотивационната готовност за възприемане на определена информация се проявява борбата на индивида за разширяване на това, което представлява реалност и реалност за него. От това определение се вижда, че мотивационната готовност е условие за неговото професионално развитие, изразяващо се в трансформация на дейността и в същото време резултат от известно рефлексивно самоуправление, което е последният етап от борбата за разширяването на собственото съзнание. Значението на изследванията в областта на влиянието върху мотивацията, свързана с рефлексивната сфера в педагогическата практика, е посочено от А.Ф. Коган: „... 1) най-добрите учители (както учители-иноватори, така и учители, работещи с елитни групи) търсят начини да повлияят активно на мотивацията на учениците; 2) възможно е да се повлияе на мотивацията чрез психични механизми на трети страни (мнемоника, обжалване на социалната функция на индивида, изследователска нужда) и директно чрез мотивационната сфера (амбиция, лидерски амбиции); 3) за да се определят точно педагогическите мерки за въздействие, педагогиката се нуждае от ефективен диагностичен механизъм за определяне на личностните характеристики на ученика, на първо място, характеристиките на неговата памет, социално значими ориентири, спецификата на целеполагането и механизмите за рефлексия и ако методологията за изучаване на мнемониката и социалните насоки е разработена доста широко, тогава в педагогическата практика днес не съществуват методи, които дават надеждни и значими резултати в областта на целеполагането и рефлексията“ (Коган, 2000: 22 – 26.).

Върху тази основа логично е обобщението, че за ефективността на квалификационната форма ключова роля има мотивацията³ на педагогическите специалисти. Мотивацията е характеристика на професионалната личност, но може да бъде обусловена/провокирана от ситуацията. Логичен е изводът относно възможността да се влияе и върху мотивацията на учениците по време на процесите на образование, възпитание и социализация в училище, и върху мотивацията на учителите по време на участието им в квалификационни форми чрез функционално прецеизиране на техните съдържателни и технологични параметри. В този контекст е целесъобразно да се осмислят обективните и субективните фактори, които влияят върху мотивирането за учене на обучаваните (таблица 6.3).

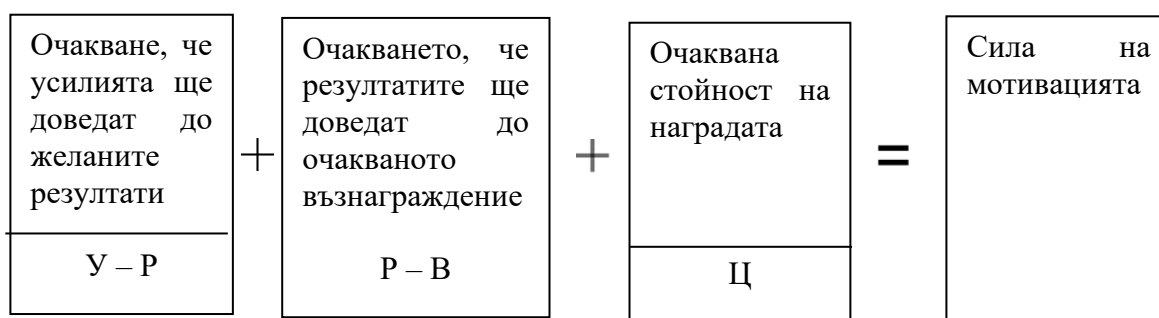
Таблица 6.3. Фактори, влияещи върху мотивирането за учене

Обективни фактори, свеждащи се до:	Субективни фактори, свеждащи се до:
Организация на учебния процес и материално-техническата база	Потребностите на индивида
Условия в семейството	Вътрешни (личностни) мотиви за учене, личностна и социална адаптация (реализация, кариерно израстване)
Особености на учебния предмет (специфика на дейността)	Нагласи за учене, зависещи от навиците и интересите
Демографски фактори	Отношение към изучаваната област
Социални условия на живот	Предишен опит
Физически, психически и интелектуални способности	

Решенията, които педагогическият специалист взема ежедневно, са свързани с образованието, възпитанието и социализацията на учениците. За успешното реализиране на дейности в горепосочените контексти той е в правото си да се квалифицира, да взема решения с кого да обменя опит, от кого и по посока на какво да продължава да се учи. Решенията на учителя са функция на неговата мотивираност да се развива като професионалист и да доказва с практиката си своите професионални компетентности. Според теорията за очакванията на В. Врум мотивацията се основава на решението на човек относно усилията, които трябва да употреби, за да постигне това, което се иска от него. Авторът твърди, че изборът на решения зависи от очакванията на човека. Дейността по вземане на решения протича според В. Врум в два етапа, съответно: през първия етап мотивацията се влияе от очакванията за това какви усилия ще са необходими, за да се постигне определено равнище на изпълнение на

³ Мотивацията може да се определи като вътрешен процес, който активира, ръководи и поддържа поведението на всеки индивид във времето. Тя е съвкупност от вътрешни или външни предпоставки, които определят поведението на всеки човек и характеризират формата, посоката, интензивността и продължителността на това поведение. Мотивацията за учене се проектира в целите на образование, които насочват или подтикват учащите се към постигането им. Правилното и целесъобразно организиране на образователния процес благоприятства за изграждането на положителна мотивация за учене. Тя, от своя страна, развива познавателните интереси, които, веднъж формирани, се превръщат във вътрешна нагласа на индивида.

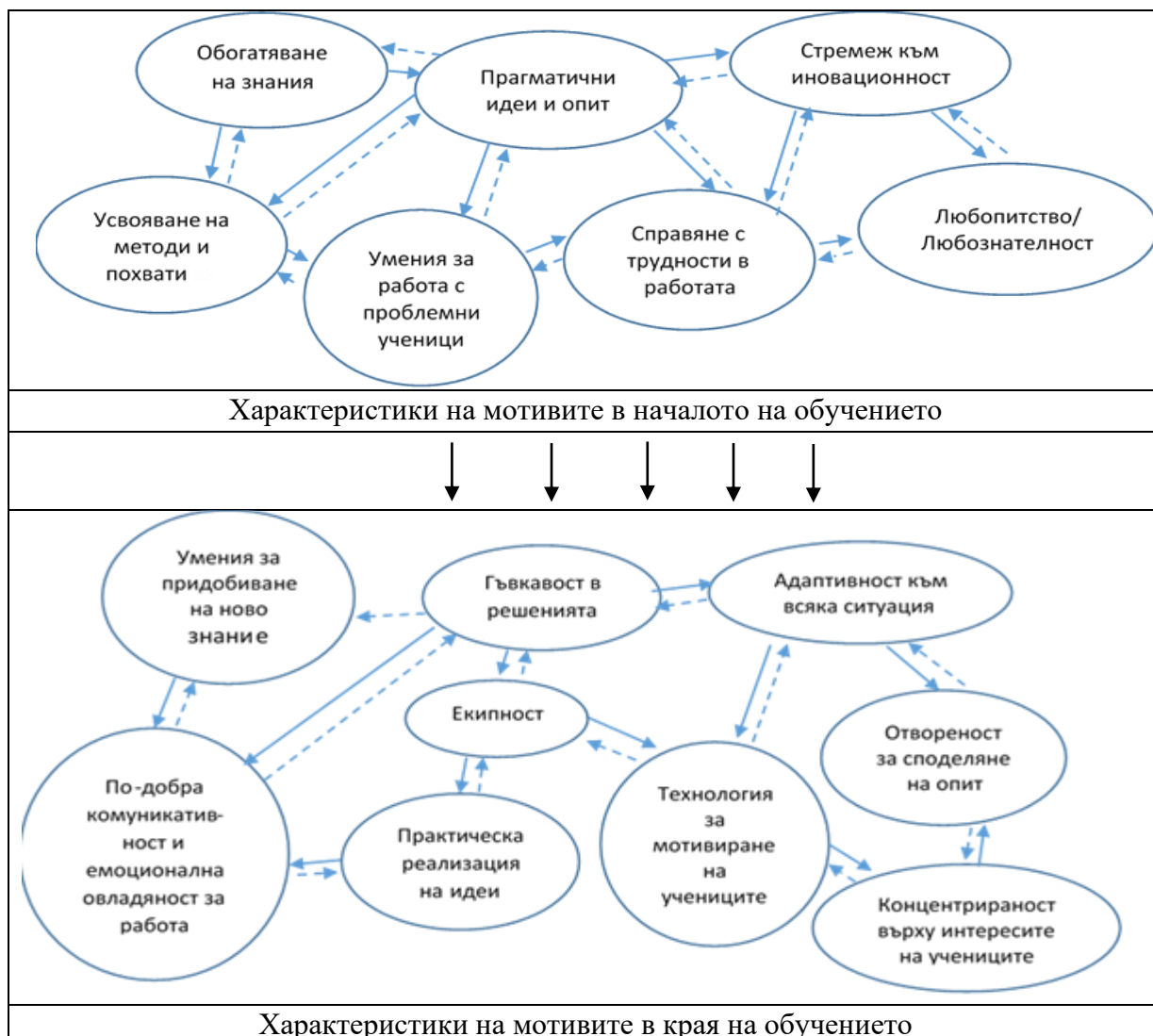
задачата; през втория етап мотивацията се влияе от увереността на индивида, че изпълнението на задачата, като резултат от положените усилия, ще способства за получаването на очаквания резултат. Перманентно реализираната квалификационна дейност може да се ефективизира, ако се реализира с мотивирани педагогически специалисти – мотивирани не само да се включат в определена квалификационна форма, за да научат нещо ново, но и мотивирани да пригагат занапред наученото, да го споделят с колегите си; да положат усилия за резултат по отношение на качеството на образованието. Мотивацията на учителя за продължаващо квалифициране по време на професионалните ангажменти в училище могат да се осмислят в контекста на представения от Врум модел (фигура 6.5).



Легенда: У – усилия; Р – резултати; В – възнаграждение; Ц – ценност на възнаграждението

Фигура 6.5. Модел на мотивацията – Врум (предадено по Паршина, 1998: 92)

Мотивацията за ефективно учене при квалификацията на педагогическите специалисти се обуславя от различни фактори. Основните ѝ насоки са свързани с: удовлетвореност от собствените знания; добра подготовка за бъдещето; добро представяне в различни ситуации и висока конкурентноспособност на пазара на труда. Мотивацията за учене е система от вътрешни подбуди, предизвикваща учебна активност. Те са преди всичко осъзнати, полагат се усилия за усвояване на знания, за формиране на умения и за качествено изпълнение на учебната дейност. Мотивите за учене (квалификация, професионално развитие) се детерминират чрез насочеността към знанията в качеството им на непосредствени вътрешни подбудители към активност и чрез равнището на личната удовлетвореност от участието в познавателната дейност. В контекста на осъзнатостта на ключовата роля на мотивацията на педагогическите специалисти за продължаваща квалификация перманентно на курсовете е реализирано обследване на мотивите на педагогическите специалисти – и то в два етапа: начало на квалификационната форма, финал на квалификационната форма и мотивираност за последващи действия (фигура 6.6).



Фигура 6.6. Мотиви на педагогическите специалисти за участие в квалификационни форми и професионални дейности след приключването им

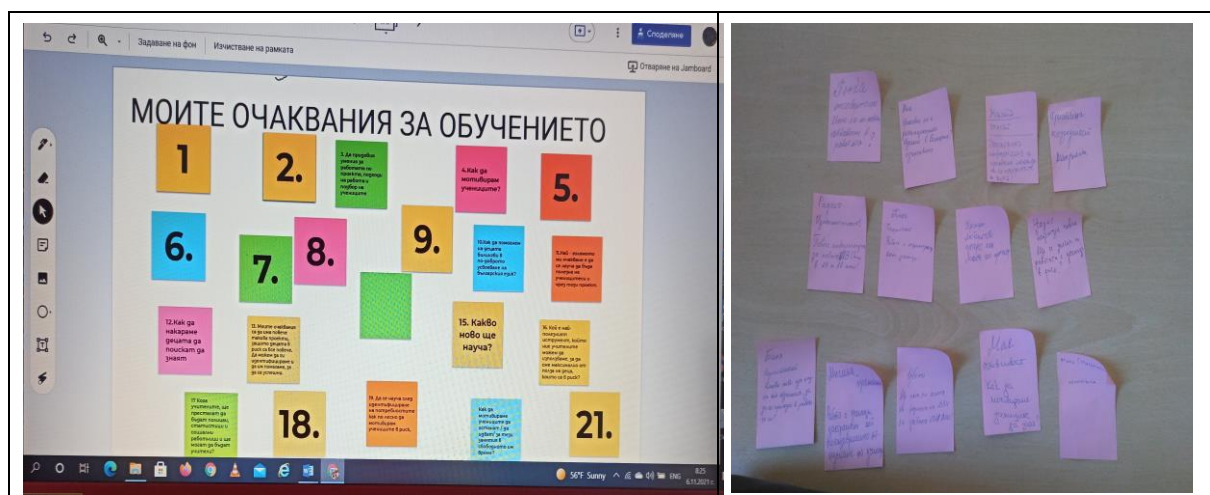
Мотивацията в началото на квалификационните форми и в контролните, и в експерименталните групи е предимствено мотивация за учене, но в контекста на получаване на информация; достигане до готов отговор за възникнали проблеми, кризисни ситуации или трудности в преподавателската работа. Първоначалната мотивация за участие като че ли масово изключва педагогическите усилия и е концентрирана върху очакването за инвариантни решения, предложени работещи модели – технологични, мотивационни, комуникационни. Прави впечатление, че при експерименталните групи, в края на реализирани по експерименталния модел квалификационни курсове, преобладават мотивите за действие, за справяне със ситуации, за решаване на задачи, които не изключват собственото усилие. Мотивите на педагогическите специалисти гравитират и към осъзната действеност; свързват се с премислена адаптивност, екипна комуникативност, необходимост от споделяне на социален опит; с по-голяма увереност, че усилията могат да доведат до очаквани резултати.

Най-продължителен, динамичен и важен е етапът на интерактивните дейности,

проведени във връзка с няколко дидактико-семантични аспекта: запознаване с теоретичните учебносъдържателни акценти на конкретната квалификационна форма и проверка на равнището на усвояване на съответното академично знание (педагогическо, психологическо, дидактическо, методическо); споделяне на индивидуален опит от педагогическата практика; работа по индивидуални и колективни интерактивни задачи. За установяване на ефективността от конкретната квалификационна форма важен е етапът на поставяне и избор на задача за самостоятелна работа, както и етапът на проучване на нагласите на педагогическите специалисти да прилагат в практиката си и да популяризират сред колегите си новопридобитите компетентности.

6.3.2. Типове дейности и задачи, реализирани по време на експерименталната квалификационна дейност

➤ Запознаване с учителите и проучване на мотивите им за участие в квалификационната форма. Използвани са различни варианти в зависимост от начина на провеждане на квалификационната форма (присъствено, онлайн): записване на мотивите на лист; устно представяне на мотивите с последващ въпрос относно очакванията от квалификационната форма и т.н. (изображение 6.2). Вербалната и поведенческа освободеност позволява на педагогическия специалист не само да сподели проблемите, но и да обобщи за себе си онези фактори, върху които може да въздейства; да открие онези свои силни страни, чрез които с помощта на активна действеност и в кризисни и критични ситуации може да очаква резултатност.



Изображение 6.2. Примери за споделяне на мотивация

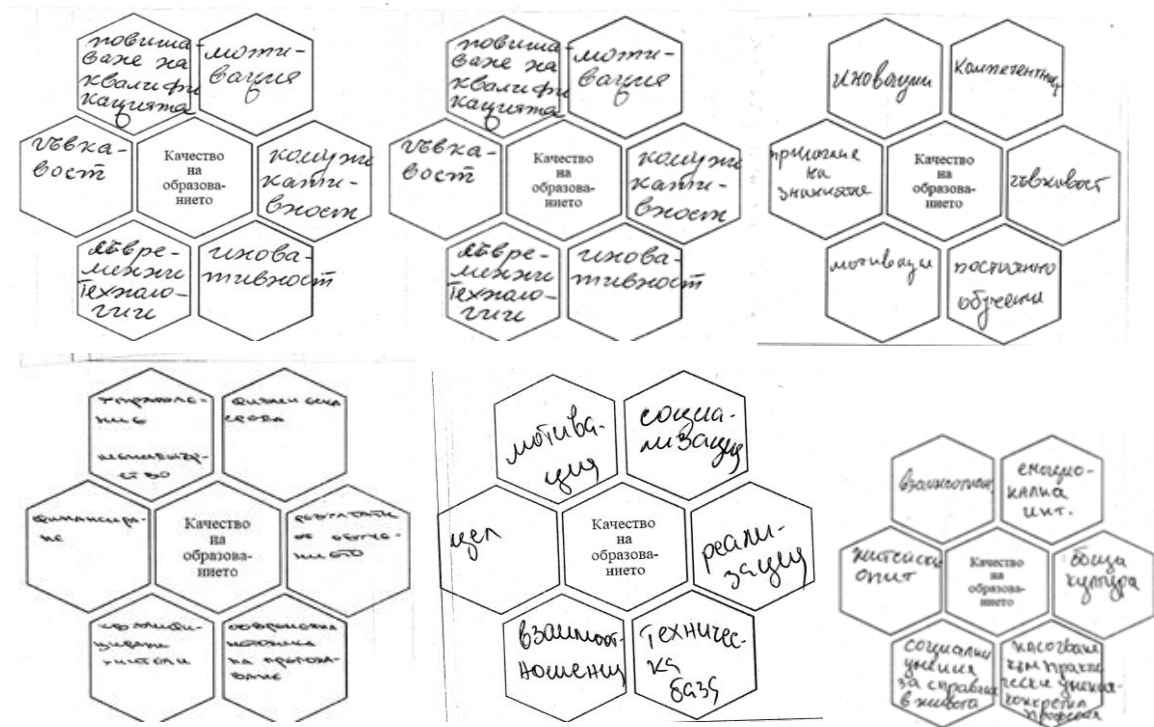
➤ Интерактивни дейности за споделяне на опит и развиване на ключови компетентности у педагогическите специалисти. Квалификационните форми се реализират в ситуацията не на всезнаещия лектор и недостатъчно знаещите учители, които трябва да бъдат обучени, а в атмосфера на взаимно доверие в знанията и опита на другия, в ситуация на педагогическо сътрудничество и взаимнообмен на идеи. В подобен режим на реализация квалификационната форма обединява дидактика и педагогика, методика и методология, психология и теория на възпитанието, вербална и

педагогическа култура. Ценността на подобна моделност за повишаване на ефективността от квалификацията е и в синергията между индивидуалното споделяне на опит и освободената активност да съотнесеш споделеното с опита на колегите; да пречупиш през собствения си професионален поглед неговата практика и да стигнеш заедно с другия/другите до възможно, приемливо за целия екип, професионално решение на проблема.

Задължително в експерименталния модел става допълването на презентационно-лекционния формат с разнообразни форми на активност и проверка на усвояването на теоретичното и прагматико-приложното знание от педагогическите специалисти. Теоретичното представяне на предвидените за усвояване съдържателни акценти понякога извеждат извън зоната на комфорта и спокойствието и лектора, и участниците в квалификационната форма. В този контекст често при работа в експерименталните групи са използвани работни листове (приложение № 18). Задачите изискват не само решаване на тестови задачи със затворен отговор (например задача №№ 1, 2, 3, I раздел в работен лист (РЛ) 18.1; задачи от 1 до 6 РЛ 18.4.; задачи от 1 до 5, I тест, РЛ 18.5., а и задачи с кратък свободен отговор – попълване на свободни позиции в текстови твърдения или таблични матрици по определен дидактичен проблем (например задачи: VI, 18.1.; II и III, РЛ 18.2.; III, РЛ 18.3.; 1 и 2, раздел II, РЛ 18.4.; 2 и 3, раздел II, РЛ 18.5.) (приложение № 18). Разбира се най-ценни и като обратна връзка, и като средство за формиране на професионални компетентности са задачите със свободен отговор, изискващи създаването на текст от педагогическите специалисти под формата на констатации, съпоставки, аргументирани твърдения (например задачи II и VII РЛ 18.1.; I и IV РЛ 18.2.; I и II РЛ 18.3.; II РЛ 18.4.; 4 и 5, раздел I РЛ 18.5.). Задачите за проверка на степента на усвоеност на теоретични концепти предполагат както индивидуална, така и групова дейност. За индивидуална работа например е използвана таблицата „Таксономия на Блум“ със задача учителите да добавят в третата колона максимален брой глаголи, чрез които могат да се формулират задачи, подходящи за съответната когнитивна област (таблицата в приложение № 19). При изпълнение на задачата по време на квалификационната форма се стига до разнообразие от вербални форми, с които могат да се формулират задачи за всяко от равнищата, независимо от конкретното учебно съдържание, например: *знания* – открий, определи, загради, оцвети, обозначи, покажи, подбери, разкажи, повтори, оцвети; *разбиране* – съпостави, свържи, преведи, демонстрирай, раздели на групи, демонстрирай, разтълкувай, опиши общо; *приложение* – приложи, интерпретирай, построй, употреби, подбери, избери, развий, планирай, изгради, организирай; *анализ* – раздели, провери, анализирай, участвай, изпробвай, предложи, заключи, сравни и съпостави, разпредели в групи, категоризирай, раздели на категории, опрости и проучи, открий и изследвай; *синтез* – критикувай, отсъди, прецени, обоснови, сравни, обозначи, разисквай, препоръчай, интерпретирай, причисли към приоритети; *оценка* – съчетай, състави и образувай, изрази и създай, проектирай, разработи, формулирай, представи си, съчини, измисли, реши, отсъди, видоизмени, адаптирай и развий. Подобна задача в някои квалификационни форми е усложнена с изискването за формулиране на три задачи от три различни когнитивни равнища, чрез които учителят предлага вариант за

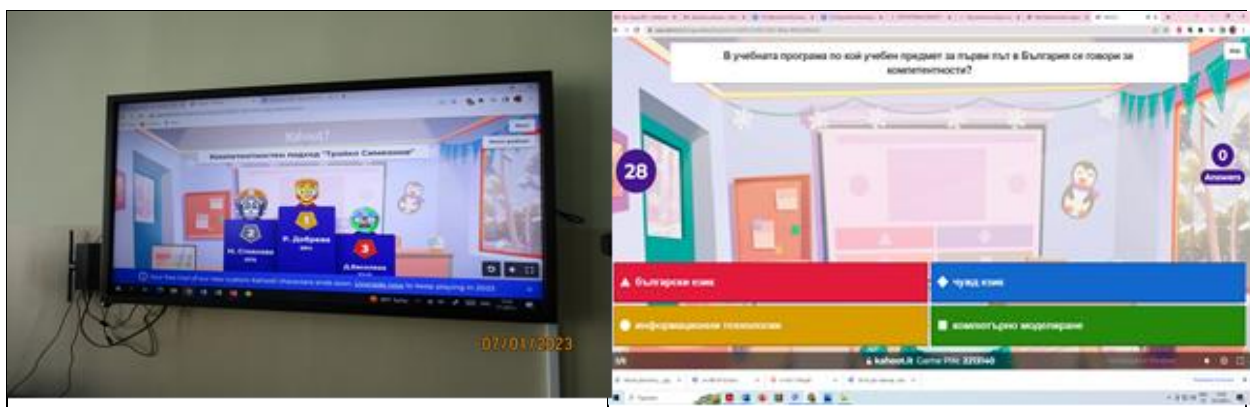
осъществяване на междупредметни връзки по избрано от него учебно съдържание (от дисциплината, която преподава в училище).

За проучване на теоретични познания са използвани и игри на асоциации. Учителите са помолени да запишат с думи/изрази асоциациите, които предизвикват у тях определени понятия, свързани със системата на образованието (компетентностен подход, професионализъм, конструктивизъм, геймификация, интерактивност, иновативност и др.). На фигура 6.7 е представено част от изпълнението на подобна задача по ключовия израз *качество на образованието*.



Фигура 6.7. Качество на образованието – асоциации на учителите

Работата по някои по абстрактни и теоретични модели в квалификационните курсове е разнообразна чрез интерактивни и/или състезателни игри, създадени със средствата на образователни сайтове (изображение 6.3).



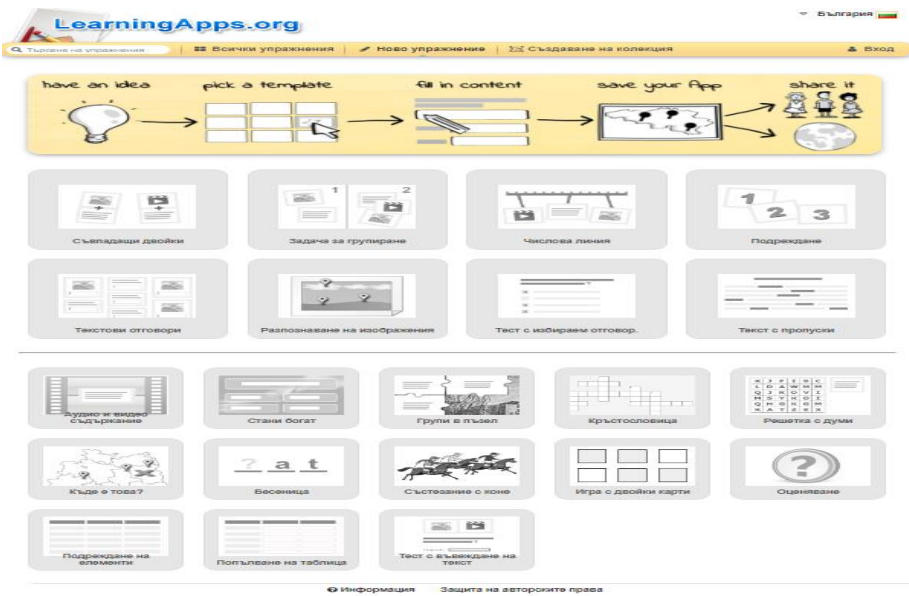
Изображение 6.3. Примерна състезателна игра в образователния сайт Kahoot (с най-добре

справилите се учители от квалификационен курс)

Най-ценни, разбира се, са активностите на обучаваните учители, свързани със споделянето на опит или предлагането на идеи по конкретна дидактическа задача/педагогическа ситуация. В подобен контекст са реализирани и индивидуални, и групови задачи.

➤ **Примери за индивидуални интерактивни задачи**

○ Споделяне на най-интересна идея, използвана в практиката, от три функционалности на образователното приложение Learning Apps (изображение 6.4). Например комбинациите: 1) „Състезание с коне“, „Игра с двойки карти“, „Аудио и видео съдържание“; 2) „Стани богат“, „Къде е това?“, „Съвпадащи двойки“ и др.



Изображение 6.4. Функции на образователното приложение Learning Apps (<https://learningapps.org/createApp.php>)

○ Споделяне на варианти, по които се използват функционалностите на сайтовете с електронни учебници, представящи учебното съдържание по теми чрез статичен текст, кратки електронни уроци, аудиоуроци, видеоуроци с учител (изображение 6.5).



Изображение 6.5. Изглед от представяне на електронни учебници в сайта „Просвета“ (<https://www.e-prosveta.bg/>)

○ Мозъчна атака, беседа, лавина, метод на недовършените изречения и др.

интерактивни методи във връзка със споделянето на идеи за различни дидактически проблеми, актуални теми на образованието, квалификацията, педагогическия професионализъм (Например: „Натрупаният опит в образованието е невероятен дар особено когато е споделен“ (беседа); Що е компетентност /професионализъм на учителя? (мозъчна атака); Компетентностният подход изисква ...; функциите на учителя в компетентностно ориентираното обучение са ... (метод на недовършените изречения) и др.).

- Задаване на въпроси от един учител към участниците в квалификационната форма по предложен от лектора дидактически материал или конкретен педагогически казус (Например: Методът „Разкажи ми история“ и качеството на компетентностно ориентираното образование; „Работа с грешките за постигане на резултатност“ и др.).

➤ **Примери за екипни интерактивни задачи**

- Рисуване на много ръце, но чрез самостоятелни (несподелени с колеги) действия и идеи. Например: Създаване на обща картина по темата „Пътят към успеха в училище“ чрез добавянето на фигура или шрих (всеки учител работи самостоятелно в определен кът) (изображение 6.6).



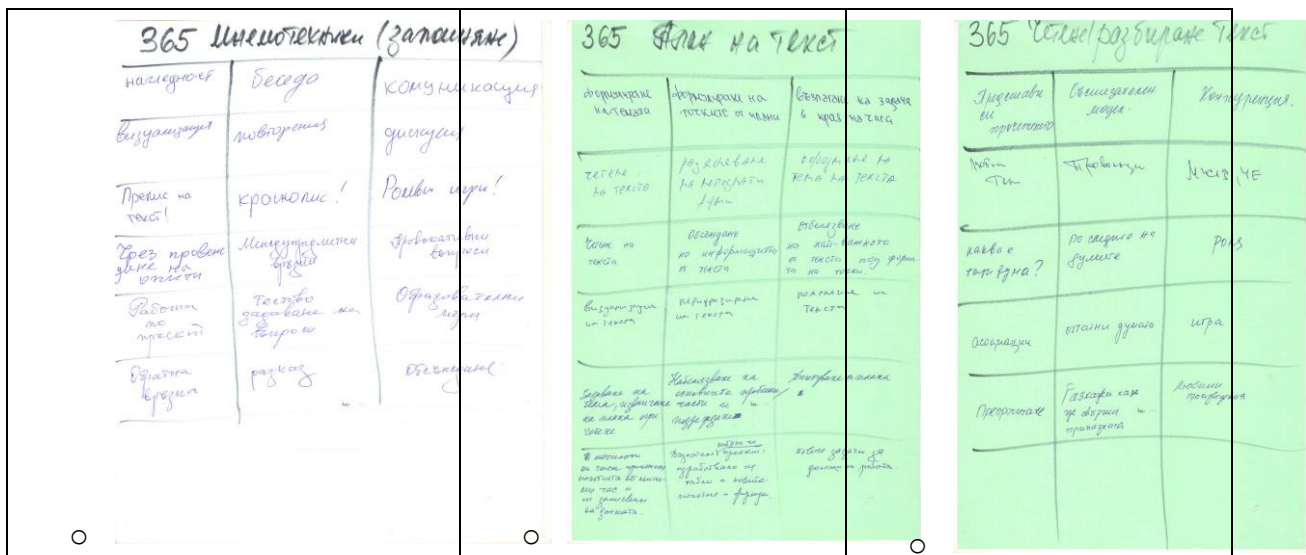
Изображение 6.6. Примери за изпълнение/изпълнени на задачи

- Представяне чрез техниката 365 на идеи по определен дидактически проблем. Например: Екипна работа по гореизведената техника по темите: „Четене с разбиране“, „План на текста“, „Мнемотехники за запомняне“ (изображение 6.7).

- Екипна дейност за извеждане на петте най-важни неща по образователен проблем, например при работа с ученици билингви по темите: „Работа с учебник“, „План на урочна статия“, „Българският език в моя живот“ и др.

- Екипна дейност по общ обект, но с различна проблематика, например: извеждането на значимостта на компетентностния подход (обекта) за обучението, възпитанието и социализацията на учениците (трите аспекта са задачите варианти на трите екипа, представени в горепосочения ред).

- Екипна дейност за представяне на една и съща ситуация през различна гледна точка чрез използване на идеята за шестте шапки на Едуард де Боно. Вариант на изпълнението на подобна задача е и предлагането на идея по конкретно учебно съдържание за изпълнение на задачата с ученици (на базата на собствения педагогически опит).



Изображение 6.7. Реализирани дейности по интерактивна техника 365

Организираните по предложения модел квалификационни форми работят по посока на усъвършаване на професионализма на педагогическите специалисти, защото ориентират в иновативните образователни технологии; развиват умения за използването им в процесите на образование, възпитание и социализация на учениците; допринасят за развитие на личностните и социалните компетентности и компетентностите за придобиване на умения за учене през целия живот. При работата с експерименталните групи педагогически специалисти важен компонент на всички коментирани модули е дейността по развиване на рефлексивните умения на учителите. Способите за рефлексивност са разнообразни. По време на курсовете са предлагани различни модели, основани на разбирането за важноста на тази дейност и за осъществяването на самата квалификация, и за професионалното развитие и реализиране на учителя; за постигане на качество на образованието в различните му динамични аспекти (фигура 6.8).



Фигура 6.8. Значение на рефлексията за постигане на качество на квалификацията и качество на образованието

В разнообразен формат са използвани и рефлексивни карти, предполагащи отговор на въпрос, насочен към споделяне на истина, тревога, проблем от собствената практика, повод за гордост (изображение 6.8).



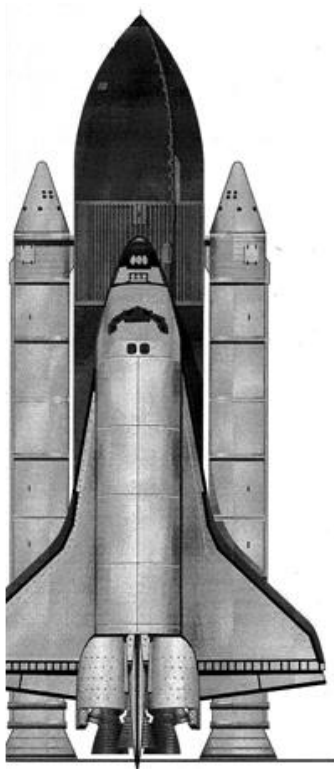
Изображение 6.8. Пример за рефлексивни карти, използвани в квалификационен курс

Разнообразни са и вариантите за осъществяване на етапа от квалификационната форма, свързан с проверка на нагласата на учителите за прилагане и популяризиране на наученото в квалификационната форма. В някои от квалификационните курсове е използван План за действия (на базата на самооценка и извършени последващи квалификационната форма професионални стъпки), със задача персонално да бъде споделена информация по осем компонента на плана, съответно: 1. Посочете три Ваши силни страни, според самите Вас; 2. Посочете три Ваши силни страни, които смятате, че другите виждат; 3. Каква е професионалната цел, която искате да постигнете през следващите шест месеца? 4. Какво правите в момента, за да се доближите до целта си? 5. Кои хора могат да Ви помогнат при изпълнението на целта Ви? 6. Какви дейности могат да Ви помогнат при изпълнението на целта Ви? 7. Какво трябва да постигнете в края на първия месец, за да сте сигурни, че вървите към целта си? 8. Каква е първата стъпка към целта Ви, която ще реализирате след приключването на курса? (изображение 6.9)

РАКЕТА КЪМ УСПЕХА

„Мисли като човек на действието и действай като човек на мисълта“

(Анри Бергсон)



8. Не избира кой-какъв модел	8. Имотрагивност в самото	8. Да мота да приложим всичко което е от курса	8. Философия на живота
7. Мотиви за изборите	7. Висшето да погледне за целия живот и това	7. Качествени резултати	7. Започване с професионалния живот
6. Уморит през и от време от работата	6. Уморит, но работата работи и мотивация	6. Общност и квалификация	6. Формативен курс и работата в специализирана професия
5. Вечни, вълнуващи в процеса	5. Желая, които отбукеня директор	5. Предпочетени методи, семейството	5. Какво ще ми с повече работи в образованието
4. Мисъл	4. работата с любов	4. работата умно	4. Изследване се във работата и професионални методи на обучение
3. Мотиви за изборите и темата	3. Мотиви, усещане да работи с радост	3. повече похвати теми резултати от работата	3. Конкретен курс в работата
2. Мотивност концентриране изборът и умно	2. Мотивация	2. Кратките убеждения разбиране	2. Велика Опит
1. ПЛАНЕТ ДАР - СЛОВО ЗА	1. Общност работата принася се	1. Търпение отговорност резултатът	1. Мотивност в образованието Адаптивност

Изображение 6.9. Модел за визията на учителя за последващи квалификацията действия

При експерименталната дейност особено внимание е отделено на обратната връзка, представена чрез самостоятелната работа на участниците в квалификационната форма. Акцентът е върху изборността – възможността конкретният педагогически специалист да избере тема и модел на изпълнение (от няколко възможни), да представи аргументирано предпочетен технологичен модел за представянето на проблема. В някои от реализираните курсове вариантите за изборност на форма на самостоятелна работа са предложени в групи:

❖ **В ТЪРСЕНЕ НА НОВИ ХОРИЗОНТИ.** Запознаване с презентация или книга от сайта „Какво прави добрият учител?“ (<https://www.slideshare.net/lionnagaraju/what-makes-a-good-teacher>). Предлагане на презентационен вариант за споделяне на наученото на курса с колеги на вътрешноинституционална квалификационна форма. Задачата е предизвикателство към учителите, които я изберат. Сайтът е на английски език; предполага превод на текста, с който искат да се запознаят; конспектиране на ключовите идеи в него и ранжирането им във вариант, подходящ за представяне пред педагогически специалисти от конкретен педагогически колектив. Подходящи за изпълнението на модела са презентациите от сайта по темите „Добрият учител“ (автор Reda Mohamed), „Характеристики на ефективния учител“ (автор Nazrul Islam), „Да станеш/да бъдеш по-добър учител“ (автор Yeremy Harmer), „Качества на учителя“

(автор Davies George), „Управление на класната стая“ (автор Alexander Benito) и др., както и електронните книги: „Как да бъдеш невероятен учител?“ (автор Каролайн Бентли), „Изключително преподаване“ (Анди Грифит) и др. (изображение 6.10).



Изображение 6.10. Примерни презентации за проучване при самостоятелната работа

❖ **СЪИЗМЕРВАНЕ НА СОБСТВЕНИЯ ПРОФЕСИОНАЛИЗЪМ**

○ Запознаване с едно от помагалата „Преподавай като лидер“ („Заедно в час“, 2011) или „Как да развиваш умения на 21-ви век в час“ („Заедно в час“, 2016) и споделяне на персоналните професионални компетентности, отговарящи на избраната

тематика, представена със заглавието на книгата. Предлагане на един свой материал от работата с ученици, доказващ съответните компетентности на учителя.

- Предлагане на текст със задача за извеждане на методически варианти за синтетично упражнение при усвояването на определена езиковедска тема (подходящ при обучението на учители по български език и литература).

- Предлагане на три свързани в някаква логическа или асоциативна връзка интерактивни задачи при усвояване на определено учебно съдържание (по избор).

- Прочитане и предлагане на идея за реализиране на дейности в клас във връзка с прочетения материал (Например: Във връзка с прочитането на статията „Ерозията на дълбоката грамотност“ (Адам Гарфанкъл, <https://www.librev.com/index.php/discussion/culture/3795-eroziyata-na-dalbokata-gramotnost#!/ccomment-comment=25874>).

Част от формите предполат не просто представяне на план-конспект от учителя – традиционен вариант на самостоятелна работа (изискван от учителите), а съзнателно насочват към промисляне и реализиране на дейности по споделяне на опит с колеги. Защото ефективност на квалификационната дейност по посока на повишаване на качеството на образованието може да се очаква само ако наученото се прилага в клас и се споделя и обсъжда с колеги за по-нататъшно мултиплициране на добрите практики. Предложените технологични модели стимулират развитието на важни за професионализма на педагогическия специалист качества: рефлексивност и саморефлексивност, толерантно споделяне на критическа оценка или приемането ѝ, вземането на адекватни професионални решения, развитие на креативно мислене, отговорното споделяне на опит.

6.3.3. Измерване на ефективността от квалификационната дейност с педагогическите специалисти

В контекста на разбирането, че важни проблеми на продължаващата квалификация на педагогическите кадри са ефективността и резултатността, могат да се предложат критерии за тяхното изследване, съотнесени с различни ключови звена в квалификационната парадигма. Измерването е целесъобразно да се осъществява на два етапа: и по време на реализиране на квалификационната форма (и особено във финала ѝ; и в образователната институция относно последващата квалификационната форма професионална дейност на педагогическия специалист). Извеждането на критериите предполага изясняване на понятията *ефективност на методиката на обучение в квалификационната форма* и *ефективност от самото обучение*. Ефективността на методите, на технологичния модел може да се измери с процента от общия брой участници в квалификационната форма, които са се включили във всички предложени индивидуални, групови, екипни и интерактивни задачи. Показател за ефективността е, разбира се, и качеството на изпълнението на съответната задача. Ефективната продължаваща квалификация задължително съдържа оценъчно-резултативен компонент, представящ комплексна оценка на резултатите от обучението (за отделния педагогически специалист, за групата специалисти като цялост). Оценъчно-резултативният компонент се състои от резултатите от текущия контрол (участие в

ролеви игри, групова/екипна работа, изпълнение на индивидуални задачи, педагогически проекти), както и резултатите от самостоятелната работа като форма на крайния контрол. Самостоятелната работа има диференциран характер, показва дали участниците в курса са се отнесли отговорно към индивидуалните и екипните задачи, изпълнили ли са ги качествено. Очевидно е, че ефективността/резултатността от самото обучение, измерена от гледната точка на обучаващия, има своите съдържателни и количествени индикатори. Ефективността от обучението в съдържателен план се измерва с процента курсисти, изпълнили качествено индивидуалните и екипните задания по време на квалификационните дейности, както и на поставената задача за самостоятелна практическа работа. Оценката от ефективността на квалификацията не може да се ограничи само до оценка на изпълнението на самостоятелната задача (дори да е избран някой от по-предизвикателните, трудоемките варианти). Процесът на отчитане на полезността от проведена външноквалификационна форма е целесъобразно да бъде подпомаган от попълването на анкети, даващи информация за удовлетвореността на участниците на различни равнища (съдържание, технология, организация, модел на комуникация, степен на полезност за участващите педагогически специалисти и др. (приложение № 14, първи анкетен вариант). Оценката на ефективността от реализираната квалификационна дейност има своите когнитивни, комуникативни и емотивни проекции. За да се зададе полезна за професионализма на педагозите курсовата работа, е необходимо да се наблюдава аудиторията от различни гледни точки: да се установят равнищата на професионализъм; да се видят нагласи, емоционални и интелектуални състояния по време на цялостния курс. Оценяването на промените, които се случват с учителите по отношение на техните професионални качества, е важно; целесъобразно е отчитането на положителните промени; внушаването на увереност у педагогическите специалисти, че могат да се справят с всяка трудна/критична ситуация, ако имат вяра в себе си и колегата до себе си. Ако учителят оцени знанията от курса като полезни за себе си, повярва в тяхната възможна ефективност, тогава той със сигурност ще се опита да ги тества на практика, да ги сподели с колега. Резултатна е тази квалификационна дейност, която стимулира учителя да планира и организира самостоятелната работа на учениците чрез тестване на нови техники и методи на работа. Аprobацията на новопридобитите знания и умения е не по-малко важна от самото обучение и е неговото естествено продължение (може да се проведе под формата на междукурсови задачи, кредитни уроци, откриване на официални експерименти след завършване на курсовата подготовка, реализиране на съвместни/асистирани уроци). Значим е периодът на ентузиазъм и мотивираност, през който учителят превъплъщава аprobацията в част от основната си професионална практика. Не по-малко важно е учителят да запази мотивация за прилагане на новопридобитите знания/ умения и в последващата си практика, отдалечена по време от периода на провеждане на квалификацията. Всичко това обвързва оптимизирането на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти с ефективен мониторинг на професионалната им практика през цялата учебна година.

Оптимизирането на квалификационната дейност логично отвежда и към целесъобразността на последващия мониторинг относно повишеността на качеството

на образованието, вследствие на приложимостта на новоусвоените/обсъдените по време на квалификационните дейности идеи, алгоритми, модели. Ефективността/резултатността от самото обучение (измерена от гледна точка на директор / административно ръководство/ комисия по квалификацията) има различни измерения, които могат да бъдат осмислени в технологично-функционален и в процесуално-времеви план. Оптимизацията на квалификационната дейност е функция на възможността да се прави самооценка на собствената дейност (например чрез използване на рефлексивна карта – приложение № 17); да се прилага наученото съобразно спецификата на конкретната работна среда; да се представя наученото не само инцидентно (в неформално споделяне с колеги), а и в иницирирана (например до три месеца след квалификационния курс) форма на вътрешна квалификация, доказваща равнището на компетентности, свързани с работното на курса. Процесуално-времевият порядък на оптимизацията предполага отчетност и контрол в две направления: период на осъществяване (контрол от образователния мениджър до три месеца след включването в квалификационната форма; мониторинг относно системното прилагане на наученото в по-продължителен период – до една година след участие в квалификационната форма). Мониторингът е целесъобразно да обхваща и преподавателската практика, и практиката по споделяне на професионален опит с колегите, като всеки от тези, подложени на мониторинг, аспекти има свои индикатори на оценяване. В научната литература са обобщавани теоретични и прагматико-приложни модели за осъществяване на мониторинг – с един инструмент или с комбинация на инструменти, например: разговори в директен контакт, отчети, посещения, наблюдения, интервюта, анкетиране, дискусии (работни срещи, фокус-групи) и др. (Гьорева, 2017: 11). Вариантите за осъществяване на мониторинг за ефективността на квалификационната дейност също са разнообразни, единият от които може да бъде анкетата (като форма на обратна връзка) относно степента на удовлетвореност от самата квалификация и процесите на оценяването на ефективността ѝ в образователната институция (например анкетен вариант 2 в приложение 14). Подобни мониторингови проучвания е целесъобразно да търсят обратна връзка по отношение на удовлетвореността от подкрепата на ръководството на училището за участие в обучение за повишаване на професионалните и личностните компетентности; удовлетвореност от проведени форми на вътрешни и външни квалификации; удовлетвореност от оценката (получена при атестация); да дават възможност за открито споделяне на проблеми при ефективното осъществяване на дейностите по оценяване на педагогическите специалисти.

6.4. Резултати от мониторинга на директори/експерти относно ефективността на експериментално осъществената квалификационна дейност

С оглед на представените в глава пет (параграф 5.3.6) тези и резултатите от експертната оценка са изведени критерии за отчитане на ефективността и резултатността от експертната квалификационна дейност на институционално равнище. При анализа на резултатите от експерименталната дейност от двете групи критерии (критерии, проверяеми по време на курса, и критерии, проверяеми след приключването

на курса в краткосрочен и по-дългосрочен план) са представени резултатите от втората група критерии за контролни и експериментални групи педагогически специалисти, участвали в квалификационни форми. При съобразеност с резултатите от експертната оценка за анализа на резултатите от експерименталната квалификационна дейност са приети шест групи критерии, оценявани при вътрешния мониторинг от директорите на колегиите, чиито представители са включени в контролните и експерименталните групи, или от експерти от РУО, организирали съответната квалификационна форма:

1. Ангажираност (мотивация) към процеса на повишаване на професионалните и личностните компетентности (създаден план за персонално професионално развитие, съобразен и със стратегическите приоритети на институцията).

2. Участие в научно-практически форуми на регионално и национално равнище и/или инициране/участие в съвместни форуми с други образователни институции от региона.

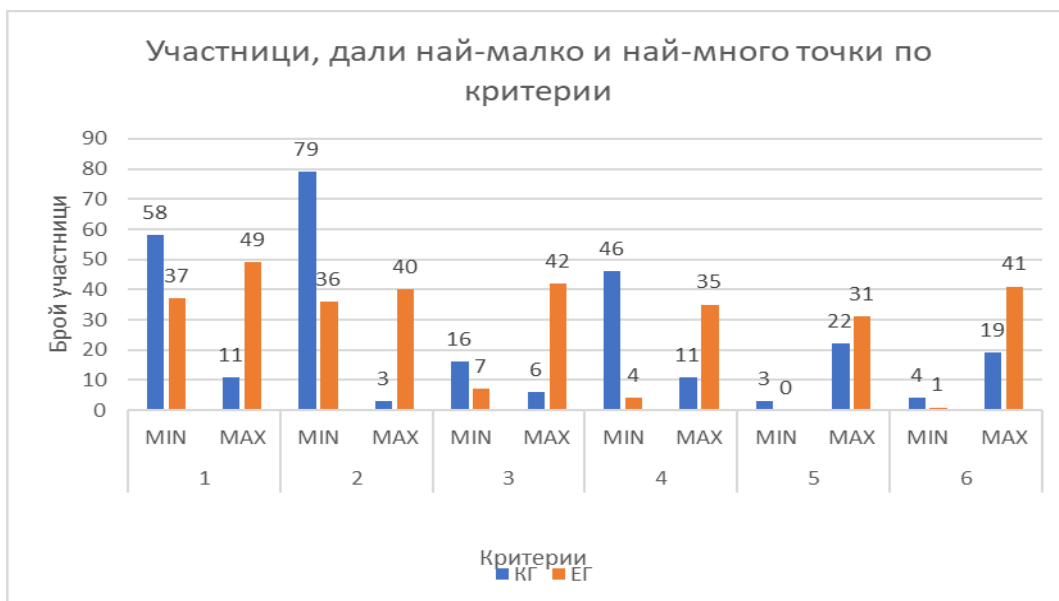
3. Инициативност по отношение на продължаващата и поддържащата квалификация (инициирани вътрешноинституционални квалификационни форми, съхранени и споделени дидактически материали от квалификационни форми, презентирани пред колегията на добри практики).

4. Инициативност и рефлексивна активност по отношение на провеждане/обсъждане на открити, смесени, асистирани уроци.

5. Приложение на наученото по време на квалификационните курсове в пряката дидактическа работа (създаване на условия за критическо, творческо и рефлексивно мислене; използване на иновативни образователни технологии, техники и методи на работа; прилагане на междупредметни връзки; създаване на условия за работа в екип; прилагане на иновативни методи за оценяване на компетентностите на учениците).

6. Професионално-личностна самооценка на учителя, представена в портфолиото му на принципа на перманентно и своевременно актуализиране.

При изследване на резултатността от квалификационната дейност критериите са разпределени в три групи по важност, отразена в максимума точки, които могат да се получат по съответния критерий. Така по 2 точки максимум носят критерии 1 и 2; по 4 точки – критерии 3 и 4; по 6 точки – критерии 5 и 6. Както бе посочено, от проведените 35 курса участниците от пет курса са приети условно за контролна група (100 педагогически специалисти); с други пет курса е работено по предложената методика и резултатите им са анализирани като експериментална група (100 педагогически специалисти). Според наблюдението на следквалификационната професионална практика на учителите от контролната и експерименталната група от директорите и експертите са подадени данни, показващи най-ниски стойности за максимална постижимост по втори и четвърти критерий и най-висока постижимост за първи и шести критерий. Съпоставена е резултатността на двете групи педагогически специалисти по изведените по-горе шест критерия (диаграма 6.1).



Диаграма 6.1. Резултатност по критериите за учителите от двете групи

Резултатността на двете групи педагогически специалисти е измерена и като среден брой точки, и като процент постижимост в съпоставителен план (диаграма 6.2). Факт е значително по-високият ранг постижимост на педагогическите специалисти от експерименталната група, с които е работено по предложената методика.

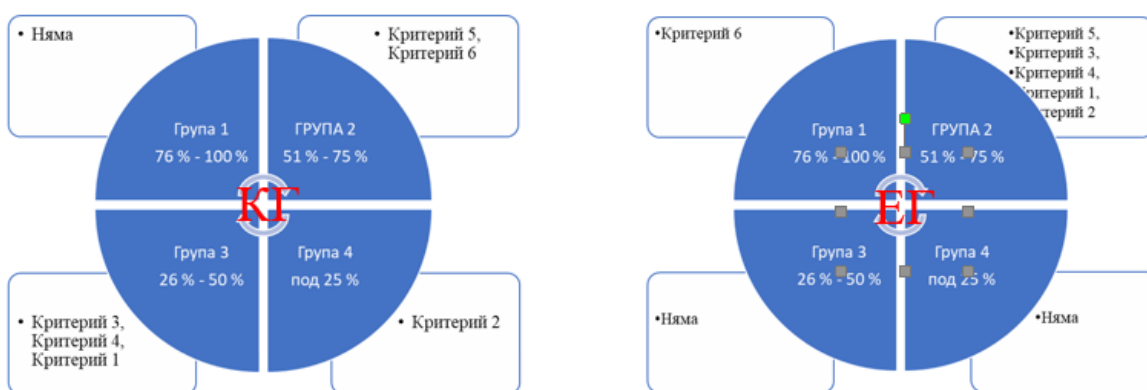


Диаграма 6.2. Резултати за участвалите в квалификационните форми педагогически специалисти

Учителите от експерименталната група постигат най-висока резултатност по критерий 1 (при 49% учители – създаден и следван план за професионално развитие), критерий 3 (от 42% учители проявена инициативност за организиране на вътрешноквалификационни форми, споделяне на материали и опит) и критерий 6 (при

41% учители постигната обективна професионална самооценка, представена в учителското портфолио). Учителите от контролната група, макар и с много по-ниски количествени стойности, постигат най-висока резултатност по критерий 5 (практическа приложимост на постигнатите компетентности) и 6 (поддържане на портфолио самооценка).

За отчитане на ефективността по изведените шест показателя условно са обособени четири групи учители (според оценката на техни директори или експерти от РУО) с условни названия за съответното равнище компетентност: *Недопустимо критическо* (постижимост под 25%); *Допустимо ангажиращо* (постижимост от 26 до 50%); *Компетентностно оптимално* (постижимост от 51 до 75%); *Професионално майсторско* (постижимост от 76 до 100%). Прави впечатление високата концентрираност на резултатност по всички критерии в първа и втора група учители при експерименталната група (фигура 6.9).



Фигура 6.9. Съотношение групи учители (експериментална и контролна група) – критерии



Фигура 6.10. Разпределение на учителите от експерименталната и контролната група в групите по резултатност от квалификационната дейност

Предложената схема за оценка на ефективността не е инвариантна и безупречна, но безспорно като критериален модел може да бъде в помощ на директори на училища, експерти от РУО, организатори на съответни курсове и т.н. интересувачи се от действителната ефективност от реализираните квалификационни форми с педагогическите специалисти в страната. Мониторингът и обективният анализ от перманентно установяваното равнище на компетентности биха довели до действително активизиране на дейностите по осигуряване на ефективна квалификационна дейност и до повишаване на качеството на образованието на институционално равнище.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Качеството на образованието, в своята многоизмеримост, е свързано с осигуряването на общественозначими условия и оптимални резултати. Сред тях е и ефективността на първоначалната и последващата квалификация на педагогическите специалисти. Тази квалификация кореспондира с проблемите на качеството на образованието в контекста на динамичните и резултативните му изменения по линията на четири аспекта: качеството като съответствие на очакваните нормативни стандарти; качеството като отговор на новите образователни предизвикателства и иновации; качеството като осмислено и отговорно професионално поведение и мотивирано професионално развитие; качеството като резултат на обучаваните. Представеното дисертационно изследване се основава на тезата, че съвременните подходи за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти се базират на приемственост в образованието, предполагаща преход от „образование за цял живот” към „образование през целия живот”. Това коренно променя значението, мястото и ролята на организираните форми на продължаваща и поддържаща квалификация на педагогическите специалисти, тяхната връзка с предходни етапи на първоначална професионална университетска подготовка, както и с етапи на продължаваща и поддържаща квалификация и професионална реализация и професионално развитие.

В резултат на теоретичните и прагматико-приложните изследвания, представени в труда, могат да се направят следните заключения.

➤ Прегледът на нормативната система, на програмните и стратегическите документи експлицира осъзнатата на всички равнища (национално, регионално, институционално) значимост на дейностите по професионално израстване и квалифициране на педагогическите специалисти в контекста на съвременните промени и тенденции в европейското и националното образователно пространство по осигуряване на качество на образованието.

➤ Анализът на научната и педагогическата литература по въпросите на професионалната компетентност, професионализма, квалификацията обосновават ангажираността на системата за повишаване на квалификацията с дейности, които в съдържателен и организационно-функционален план като цяло са насочени към развитие на компетентности на педагогическите специалисти за иновиране на образователната система, за адаптиране на личностната и професионалната реализация към иновациите и изискванията на глобалния свят.

Фактор за повишаване на качеството на образованието е квалификационната дейност на педагогическите специалисти, системно организирана да отчита всички субективни и обективни фактори (потребности, стратегически цели, позитиви за мултиплициране, дефицити за отработване, нови образователни тенденции за запознаване и прилагане и т.н.), за да води специалистите от сферата на образованието не към самоцелно професионално развитие, а към професионализъм, практикуван в името на постигането на стратегическите цели на институцията, на качеството на образование в нея; на затвърждаване на социалния ѝ имидж.

Реализираните разнообразни анкетни проучвания и беседи със заинтересованите среди по проблемите на изследването налагат категорични изводи:

- Настоящите и бъдещите учители познават нормативно експлицираните и инспектирани аспекти на качеството на образование; осъзнават квалификацията като значим фактор за осигуряване на това качество; заявяват готовност за включване в продължаваща квалификация по теми, които усъвършенстват компетентностите им за преподаване и които са едни от ключовите фактори за осигуряване на качество в сферата на образованието.

- Педагогическите специалисти осъзнават неефективността на квалификационна дейност, формално следваща нормативните изисквания, съобразяваща се с модни тенденции или еднолични управленски решения. За оптимални приемат дейности по професионално развитие, синергизирани съдържателно и технологично външноинституционалната и вътрешноинституционалната квалификационна дейност.

- Констатиран е превес на външните пред вътрешните мотиви за участие в квалификационни форми. Педагогическите специалисти масово приемат продължаващата и поддържащата квалификация като професионален дълг, като въпрос на отговорност и престиж; недостатъчни са проявите на амбиция за участие в квалификации като вътрешна необходимост, като професионално любопитство и отговорност към иновациите, като мотивация и рефлексивна самоактуализация, че действително персоналната професионална практика има нужда от опресняване, съизмерване, иновиране.

- В изследваните образователни институции в страната квалификационните дейности по принцип се планират и реализират в съответствие с нормативните изисквания, но факт е недостатъчната обвързаност на планирането и реализирането на тези дейности с конкретните потребности на учителите от различните образователни институции, със стратегическите цели, приоритети и акценти на съответната образователна институция.

- Целесъобразно е системното провеждане на квалификационни форми, свързани не само тясно специално с преподавания от педагогическия специалист учебен предмет, но и с общото професионално-личностно развитие на учителя в контекста на развитие на професионалната му компетентност за формиране на ключови компетентности у учениците в условията на повишаване на качеството на образованието.

- Образователните мениджъри притежават умения за управление на човешките ресурси; персоналната им мотивираност за квалификация и професионално развитие и подкрепата на педагогическите специалисти са мотивиращ и мобилизиращ самите учители фактор за професионално развитие.

- В изследваните институции все още не са създадени оптимални условия за вътрешна квалификация, за разпространяване и популяризиране на наученото от определени педагогически специалисти на външна квалификация сред останалите членове на колегиите.

- Масово заявената мотивираност на педагогическите специалисти за квалификация е свидетелство за осъзнатата от тях отговорност на всеки учител за собственото му постижение и професионално развитие, за значимостта на квалификацията за качество на компетентностно ориентираното училищно

образование, за необходимостта от обвързаност на квалификационните теми с практическото реализиране на съвременните роли и функции на учителя за формиране и развитие на ключови компетентности.

- Продължаващата и поддържащата квалификация на педагогическите специалисти могат да се отчетат като ефективни, ако последствията от тях са видими и осезаеми в педагогическата практика на учителите и се отнасят до организирането на учебния процес по начин, даващ възможност за самостоятелна отговорност и активност на ученика в процеса на придобиване на знания, на споделяне на опит, на откриване на нови закономерности, на вземане на адекватни на съвременните предизвикателства решения.

Училищните ръководства носят отговорност за професионалното израстване и развитие на педагогическите специалисти, затова тяхно задължение е да планират, организират, контролират и оценяват ефективността на квалификационната дейност. Контент-анализът на учебна документация и анализът на резюмета по доклади от инспекции на Националния инспекторат по образованието извеждат дефицити в тази насока, отнасящи се до:

- формално следване на модели и стереотипи при планиране на квалификационната дейност, подчертана обвързаност на реализирането ѝ със съвременни образователни тенденции върху основата на недостатъчно и неприцизно експлицирана съобразеност със спецификата на институцията и нейните приоритети;

- формална изведеност в част от документите по планиране (на квалификационна и на контролна дейност) на критерии и индикатори за отчитане на ефективността, но минимални доказателства за действително реализиране на подобни мониторингови процеси относно краткосрочността и дългосрочността на ефекта от придобитите на квалификации компетентности от педагогическите специалисти;

- недостатъчна степен на отчетеност и отчетност от образователните мениджъри на връзката между институционалните цели, квалификацията и професионалното развитие на педагогическите специалисти и управлението на качеството на образованието;

- недостатъчна обвързаност на квалификационната дейност с развиването и утвърждаването на практики по иновативно, интерактивно и практически насочено училищно образование;

- несъобразеност на планирането на квалификационната дейност с потребностите на специалистите от съответната институция и стратегическите ѝ приоритети; необвързаност на външната и вътрешноинституционалната квалификационна дейност;

- недостатъчна обвързаност на квалификационните форми с формирането на компетентности за развитие на важните за човека на 21. век умения – решаване на проблеми, справяне с кризисни ситуации; колеблива самооценка на педагогическите специалисти относно ползата от придобитите им по време на продължаващата и поддържащата квалификация професионални компетентности като фактор за осигуряване на качеството на образованието в институцията, в която работят;

- частична съобразеност на ежегодно планираната квалификационна дейност с

потребностите на специалистите, с констатираните дефицити, с професионалните интереси за личностно израстване, с взаимнообвързаността между външноинституционалната и вътрешноинституционалната квалификационна дейност;

- несигурност на учителите, че могат да се самооценяват обективно един друг; недостатъчно ефективно и последователно прилагане на форми на мониторинг относно ефективността на квалификационната дейност;

- недостатъчно развита система за регулиране на институционално равнище популяризирането на иновативни и много добри педагогически практики; изключително ниска степен на изследователска дейност сред учителите, на участие в научни форуми, кръгли маси, конференции и др.;

- недостатъчна популярност на вътрешноинституционалните мрежи за обмен на професионална информация и добри практики, афинитетност към включване и използване на национални електронни образователни ресурси;

- непряка ориентираност на контрола на директора към придобитите на квалификационни форми компетентности на педагогическите специалисти, сведеност на контрола върху ефективността на квалификационната дейност до проследяване на количествени показатели (брой участвали учители, брой проведени квалификации), а не върху качеството на последващата квалификацията професионална дейност на учителите.

Проведената изследователска и експериментална работа показва, че оптимизирането на квалификационните дейности е целесъобразно да върви по линията на:

- Реализиране на квалификационни форми на педагогическите специалисти, развиващи както по-тясно професионалната им компетентност, така и по-широко ключовите им компетентности: социално-комуникативни, рефлексивни, доцимологични, информационни и др.

- Необходимост от перманентна и системна следквалификационна ангажираност на педагогическите специалисти с качеството на образователния процес чрез търсенето на ефективни методи на преподаване, иновативни подходи за обучение, интерактивни модели на информиране, комуникиране и компетентностно развитие.

- Стимулиране и активиране на процесите на екипна споделеност, междуколегиално учене и мултиплициране на добри практики в дейностите по квалифициране на педагогическите специалисти и по прилагане на новопридобитите компетентности от квалификациите в професионалната практика.

- Системно оценяване на резултатите от повишаване на квалификацията за компетентностното и професионалното развитие на педагогическите специалисти върху основата на ясни критерии и показатели; осъществяване на вътрешния мониторинг не еднолично от директора, а чрез практическо консултиране, включващо и представители на методически обединения, професионални учещи общности, екипи за компетентности и др.

- Извеждане на атестационни критерии за отчитане на ефективността от квалификацията на педагогическите специалисти, базирани не на количествени показатели (брой участници в квалификация, брой квалификационни курсове и др.), а

върху основата на проучени конкретни потребности и последващо доказани в практиката компетентности (креативност, инициативност, координираност и съгласуваност на действия по обмяна на добри практики и др.).

- Целесъобразност от подчиняване на контрола/мониторинга относно ефективността на квалификационната дейност върху обсъдени известни на колегията критерии и показатели; допълване на чисто количествените индикатори с качествени, отчитащи практически приложимите компетентности, ефективността от екипно споделеното и иницианираното за професионалното развитие на колектива като цялост.

- Концентриране на методическата помощ от страна на РУО върху установени от Националния инспекторат по образованието и експертите дефицити в институциите (в контекста на системно проучвани потребности на педагогическите кадри от съответната област/регион).

Всичко това предполага необходимостта от корективен подход към организацията, реализацията и контрола на системата за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти по посока на преодоляване на еднообразното съдържание и традиционните методи на обучение, създаване в педагогическия колектив на атмосфера, стимулираща личностното развитие и саморазвитие. Оптимизирането на вътрешноквалификационната дейност е възможно и реално постижимо при реализирането му върху принципите на взаимосподелеността, осъзнатото самоусъвършенстване, обективната рефлексивност, толерантната критичност, признатостта на професионалното майсторство и гъвкавостта в решенията на колегата.

За да се превърне управлението на квалификационните дейности на педагогическите специалисти в ефективна реалност, е необходимо признаване на приоритета на личната мотивираност и дейност на учителя в процеса на повишаване на собствената професионална квалификация; наличието на качествено разработена институционална програма относно повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти като част от общата институционална стратегия; приемственост на различни форми и методи на квалификационна дейност (първоначална университетска, продължаваща, поддържаща; вътрешна и външна); развитие на самообразователната дейност като необходим и важен компонент на професионалното и личностното развитие на педагогическите специалисти; системно осъществяван мониторинг относно резултатността на квалификационната дейност за постигане на качество на образованието; административна и методическа подкрепа за непрекъснатост на професионалното усъвършенстване на квалифициращите се учители. Мисленето и практикуването на професионална педагогическа дейност през професионалната компетентност на педагогическите специалисти предполага предвиждането от индивидуалното към общностното, към социалнозначимото, към институционално приоритетното. Затова актуализираните умения, иновационните знания, развитите професионални компетентности по време и след квалификационните форми допринасят за квалификация в действие, за професионализъм в практиката, т.е. за квалификация, чиито цели се доразвиват и достигат в професионалните дейности по образование, социализация и възпитание на учениците, при мотивираното и активно

споделяне с колегите на индивидуални и колективни творчески маршрути и иновативни перспективи. Усъвършенстването на системата за повишаване на квалификацията, реализирана по актуални за съвременото съдържателни и технологични модели, оптимизирането на мониторинга относно ефективността ѝ безспорно биха допринесли за повишаване на професионалното съзнание и поведение на педагогическите специалисти по посока на експериментиране на нестандартни методи, построяване на качествено нови взаимоотношения в процеса на преподаване и учене, на професионално споделяне и развитие; биха подпомогнали процеса на управление на качеството на образованието.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Абдулхакова, А. (2018):* Управление процессом профессионального развития педагога образовательной организации. Выпускная квалификационная работа. Екатеринбург.
- Азимов, Е.Г., А.Н. Шукин (1999):* Словарь методических терминов. Санкт-Петербург: ЗлатоустПредставата за профе.
- Азимов, Е.Г., А.Н. Шукин (2009):* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР.
- Аксенова, Е.А., Т.Ю. Базаров, Н.Ф. Лукьянова и др. (1998):* Методы эффективного обучения взрослых Учебно- методическое пособие. Москва: Берлин.
- Аксеновская, Л.Н. (2007):* Ордерная модель организационной культуры. Монография, Москва: Трикта.
- Ананьев, А.В. (2007):* Профессиональные ценности педагога дополнительного образования: сущность и механизмы интериоризации. Организационная культура учреждений дополнительного образования детей: проблемы развития: Курск: Курск, гос. ун-т.
- Андреев В. И. (2000):* Педагогический мониторинг. – Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития, 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий.
- Андреева, А. (2015):* Рефлексивен модел за развитие на квалификационните дейности в системата на училищното образование в съответствие с новите тенденции в етнопсихологията. – Съвременна хуманитаристика, 2015, № 1, с. 81 – 91.
- Андрейчин, Л., Л. Георгиев, Ст. Илчев, Н. Костов, Ив. Леков, Ст. Стойков, Цв. Тодоров (1976):* Български тълковен речник. София: Наука и изкуство.
- Ансоф, И. (2012):* Стратегическое управление, ISSN 2310-1792. <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4155> (Достъп:10.10.2021 г.).
- Антонова, А. Н. (2022):* Преподаване на уменията на 21. век: Споделен опит от ФМИ, СУ „Св. Климент Охридски“. – В: „Формиране на компетентности в съвременната образователна реалност“. – В: Сборник с доклади от международна научна конференция, проведена в рамките на Климентовите дни на Алма Матер. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, с. 68 – 82.
- Анциферова, Л.И. (1991):* Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. Москва.
- Атанасова, М. (2015):* Мениджмънт на човешките ресурси. Теория и практика: София: Авангард Прима.
- Атанасова, И. (2017):* Мотивация на учителите за повишаване на професионалната квалификация. – Професионално образование. 2017, № 8, с. 313 – 320.
- Армстронг, М. (1993):* Преуспяващият мениджър. Варна: Делфин прес.
- Афанасьева, Т.П., Н.В. Немова (2004):* Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования, книга 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров. Методическое пособие. Москва: АПКИПРО.
- Бабанский Ю.К. (1989):* Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика.
- Бабанский Ю.К., Поташиник М. М. (1984):* Оптимизация педагогического процесса. – В: Вопросы и ответы. Москва.
- Балкански, П. (2001₁):* Училищен мениджмънт. Теория, книга Първа. София: Ласка.
- Балкански, П. (2001₂):* Училищен мениджмънт. Практика, книга Втора, София: Ласка.
- Балкански, П. (2016):* Контролът в образованието: – В: Образователен мениджмънт, втора част. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Балкански, П., П. Карстание (2003₁):* Основи на мениджмънта, глава 1. София: INTERAULA.
- Балкански, П., П. Карстание (2003₂):* Управление на училището. Теория и методи, глава 3. София: INTERAULA.
- Бахусова, Е.В. (2004):* Технологии В.М. Монахова – дидактический инструментарий модернизации образования: учеб. пособие. Тольятти: Волжский университет им. В.Н.

Татищева.

Безносков, С.П. (2004): Профессиональная деформация личности. – Речь, 2004, № 2.

Белан, Е. Корпоративная культура регионального университета. – Новые знания, 2008, № 3, с. 55 – 59.

Беспалько, В.П. (1989): Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика.

Бижков, Г. и Краевски, В. (2007): Методология и методы на педагогическите изследвания, София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.

Бизова, М. (2016): Компетентност, компетентностен подход и разработване на компетентностни модели. – Педагогика, Volume 88, № 1.

Богданов, Е.Н. (2000): Введение в акмеологию. Калуга: Кал. ГУ.

Болотов, В.А., В.В. Сериков (2003): Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. – Педагогика, 2003, № 10, с. 8 – 14.

Болотов, В.А., Т.А. Мерцалова (2021): Оценка качества образования в условиях дистанционного обучения. Москва: Всемирный банк.

Буева, И.И. (2007): Формирование корпоративной культуры педагогических сообществ. – Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал, 2007, № 3 (27), с. 73 – 79.

Бурганович, Т.Х. (2004): Интеграция контроля, аттестации и повышения квалификации педагогических кадров в системе внутришкольного управления. Дис... канд. пед. наук, 13.00.01. Казань: КГПУ.

Бутенко, А.В. (2002): Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. Москва: МИРОС.

Василев, Д., Я. Мерджанова (2011): Теория и методика на професионалното ориентиране. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Василева, Е (2004): Урокът в началното училище. София: Свят 2001.

Василева, В. (2016): Дейност на методическото обединение в училище. – В: Научни трудове на Русенския университет, том 55, серия 6.2., с. 62 – 66.

Василева, В. (2016): Мотивацията на учителите за приложение на нови образователни идеи. – Педагогика, 2016, № 2, с. 197 – 209.

Василева, К. (2017): Същност и управление на кариерата на педагогическите специалисти през призмата на нормативните актове определящи кариерното развитие на педагогическите специалисти в България, Образование и технологии, 8/2017, № 1, с. 38 – 44.

Василева, Р. (2016): Мотивацията на учителите за приложение на нови образователни идеи. – Педагогика, 88.2, 2016, с. 197 – 209.

Вацов, С. (2010): Управление на персонала в училище. София: Фабер.

Вацов, Св. (2015): Предизвикателства пред измерването на компетенциите. Управление и образование, 11, с. 78 – 84.

Вацов, С. (2016): Успешният ръководител. Самоменеджмънт на училищния директор. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.

Вацов, С. (2016₁): Императивът на компетентностния подход. В. Търново: Фабер.

Вацов, С. (2016₂): Нови предизвикателства пред управлението. В: Иновации в образованието. Сборник. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.

Вацов, С. (2017): За понятията „организационна култура“ и „училищна култура“. – В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ т. XXI D, с. 653 – 661.

Вацов, С. (2019): В центъра на образователната парадигма на XXI век. – Педагогика, 2019, № 2, с. 19 – 28.

Величкова, А. (2019): Обучението, квалификацията и професионалното развитие на педагогическите специалисти – актуални организационно-управленски аспекти. – В: Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“ т. XXIII D, с. 45 – 60.

Венедиктова, Т.А. (1998): Индивидуализация повишения квалификации педагогических кадров в профессиональном лицее. дис... канд. пед. наук, Москва: ИРПО, МОПО.

Виханский О.С., Наумов А.И. (2002): Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. – Москва: Гардарики.

Владева, Р. (2013): Компетенциите като елемент на учебното съдържание по география. – В: Сборник III научна конференция с международно участие Междукултурен диалог и образование в Балканите и Източна Европа. В. Търново: Ивис, с. 96 – 105.

Владимирова, К. (2020): За ролята и предизвикателствата за продължаващото обучение. Развитие на човешкия потенциал: от знания към компетенции. – Икономически и социални алтернативи, 2020, № 3, с. 108 – 122.

Владиславев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. Москва: Педагогика.

Вълва, Т. (2014): Учителски мрежи и професионално развитие. – Педагогика, 2014, № 1, с. 17 – 27.

Габеров, И., Д. Стефанова. (2002): Речник на чуждите думи в българския език с приложения. 5 прераб. и доп. изд. Велико Търново: ГАБЕроф.

Галузо, И.В. (2017): Портфолио учителя: вопросы и ответы. Современное образование Витебщины, № 2 (16).

Георгиев, Г. (2009): Акценти върху управление на знанието в съвременното училище. – В: Управление на средното образование – информационен бюлетин. София: МОН, главна редакция на педагогическите издания, Алианс принт ЕООД, бр. 2, с. 68 – 87.

Георгиева, В. (2009): Метатехнологии за мениджмънт на качеството на образование, София: Просвета.

Георгиева, В. (2013): Мениджмънт на промяната в образованието. Благоевград: Бон.

Георгиева, В. (2015): Стратегически и иновационен мениджмънт. – В: Образователен мениджмънт. Дистанционно обучение. Първа част. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

Георгиева, С. (2022₁): Отношението към квалификацията като проява на иновативно управленско мислене. – В: Годишник. Тракийски университет, Педагогически факултет. Том 19. Стара Загора, 2022, print ISSN 1312-286X, online ISSN 2535-1125, с. 217 – 229. (ERIH PLUS, OAJ, SIS, CiteFaktor). https://pf-yb.com/wp-content/uploads/2022/12/YB_PF19.pdf.

Георгиева, С. (2022₂): Отношение на студентите, бъдещи учители, към квалификацията и качеството на образование. – Edukation and Tehnologies. 2022, Vol. 13, ISSUE 1. <http://www.edutechjournal.org>, ISSN 1314-1791 (PRINT), ISSN 2535-1214 (ONLINE), с. 73 – 80. DOI: <https://doi.org/10.26883/2010.221.4106>.

Георгиева, С. (2023): Гледни точки за квалификацията на настоящи и бъдещи учители. – В: Двадесета юбилейна национална научна сесия за студенти и преподаватели. Сборник от доклади, изнесени двадесетата юбилейна национална научна сесия за студенти и преподаватели. Плевен: Медицински колеж към Медицински университет. ISBN 978-954-756-301-8, с. 236 – 246.

Георгиева, С. (2022₄): Планиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти в контекста на качеството на образование. – Педагогически новости. Русе, ISSN 1314-7714, с. 3 – 20.

Георгиева, В., Св. Николаева (2001): Образователен мениджмънт. София: Аскони-издат.

Герганов (2009): Герганов, Е. Тестово и експертно оценяване. – В: Качество на висшето образование в България – проблеми и перспективи. Сборник доклади, том I. Русе: Университетско издателство към РУ „Ангел Кънчев“.

Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее (кризис образования в России на пороге XXI века). Челябинск: ЧФ.

Гершунский Б.С. (1987): Педагогическая наука в условиях непрерывного образования. – Советская педагогика, 1987, № 7, с. 57 – 62.

Гилеран, А., К. Керни (2014): Развитие на компетенциите на учениците чрез eTwinning. Brussels: European Schoolnet (EUN Partnership AISBL).

Гласс, Дж. (1976): Статистические методы в педагогике и психологии. Москва: Прогресс.

Глумова, Е. П. (2014): Профессиональное портфолио как форма контроля сформированности компетенций будущего учителя иностранного языка. – Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 20 (1), с. 110 – 113.

Гольцов, Н.Ф. (2004): Организация структуры управления инновационными процессами в системе

повышения квалификации. дис... канд. пед. наук. Тюмень: ГОУДПО.

Господинов, Б. (2008): Педагогическата квалификация на учителя и качеството на образованието. – В: 120 години университетска педагогика. Между традициите и новите реалности. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Господинов, Б., Р. Пейчева-Форсайт, Б. Мизова (2019): Качество на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти през перспективата на учители и ученици. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Господинов, Д. (2005): Компетентностите на училищните организации. – Педагогика, 2005, № 5, с. 62 – 66.

Господинов, Д. (2011₁): Компетентностите и управлението на човешките ресурси в училище. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика, книга Педагогика, том 104, с. 283 – 310.

Господинов, Д. (2011₂): Електронното учителско портфолио. Сборник доклади от теоретичен семинар на катедра „История на педагогиката и управление на образованието“ по случай 25-годишнината на факултета по Педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, 09.05.2011 г., с. 55 – 62.

Господинов, Д. (2012): Управление на човешките ресурси в училищни организации. София: Деал-Емилия Недялкова.

Господинов, Д. (2018): Самооценяването на училището в условията на управлението на училищната институция. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Факултет по педагогика, книга Педагогика, том 111.

Господинов, Д. (2020): Продължаващата квалификация на учителите в условията на електронното обучение. – Българско списание за образование, 2020, № 2, с. 62 – 66.

Грийн, Д. (2011): Образование, професионализъм и стремеж към отчетност. Уцелване на целта, но пропускане на точката. Ню Йорк и Оксфорд: Рутледж.

Гуляев, Г.Ю. (2021): Управление качеством образования: актуальные вопросы, достижения и инновации. – В: Сборник статей международной научно-практической конференции, состоявшейся 15 июня 2021, Пенза. Пенза: МЦНС Наука и просвещение.

Гусинский, Э.Н., Ю.И. Турчанинова (2003): Введение в философию образования: учеб. пособие. Москва: Логос.

Гьорева, Р. (2017): Функции на мониторинга в процеса на децентрализация на училищното образование: дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“, област на висше образование: 1. Педагогически науки, професионално направление: 1.1. Теория и управление на образованието, научна специалност: Управление на образованието, COBISS.BG-ID – 1555488468.

Гьорева, Р. (2019): Контролната дейност в образованието. Пловдив: Макрос.

Гьорева, Р. (2020): Релацията стратегическо управление – (само) оценка – атестиране в училищните организации. – Педагогика, 92(8), с. 1055 – 1065.

Гьорева, Р. (2021): Оценяването на качеството на образование в училищните институции. Габрово: Екс-Прес.

Гъров, К., С. Анева, Е. Тодорова (2016): Някои методически аспекти на обучението по програмиране в началното училище, сборник доклади на научна конференция „Иновационни ИКТ в бизнеса и обучението: тенденции, приложения и разработване“. – В: Научна конференция „Иновационни ИКТ в бизнеса и обучението: тенденции, приложения и разработване“, Пампорово.

Гурова, В. (2009): Ефективност на образователните институции. – В: Въпроси на образователния мениджмънт, София: с. 252 – 256.

Гурова, В. (2013): Образователен мениджмънт. Габрово: Екс-Прес.

Гурова, В. (2017₁): Образованието, учениците и учителите на 21. век. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика, книга Педагогика, том 110, с. 5 – 37.

Гурова, В. (2017₂): За капаните пред качеството на продължаващата квалификация на учителите. – Е-списание „Педагогически форум“! 2017, № 4, DOI: 10.15547/PF.2017.027.

Гюрова, В. (2018): Защо само педагогическа компетентност не е достатъчна за учителя на 21. век? – Е-списание „Педагогически форум“, 2018, № 3, с. 3 – 19.

Гюрова, В., Р. Гьорева (2019): Продължаващата квалификация на педагогическите кадри ато критерий и фактор за качество на образованието – Е-списание „Педагогически форум“, 2019, № 2, с. 3 – 54.

Гюрова, В., В. Георгиева, В. Божилова, Б. Кривирадева (2009): Въпроси на образователния мениджмънт. Габрово: Екс-Прес.

Давидков, Т, С. Цветанска (2020): Идентифициране на потребности от обучение и продължаваща квалификация на учители по предприемачество. – Педагогика, 2020, № 9, с. 1225 – 1238.

Давидова, Р.(2021): Формиране на ключови компетентности в обучението по „Човекът и природата“, V – VI клас и „Биология и здравно образование“, VII – X клас. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.

Давидович, В.Е., Ю.А. Жданов (1979): Сущность культуры. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета.

Дегтярева, А.Н. (2013): Оценка качества образования. Москва: Издание Государственной Думы.

Делибалтова, В. (2003): Към компетентността като обект на дидактически интерес. Теория и опит. – Педагогика, 2003, № 2, с. 3 – 10.

Делибалтова, В. (2016): За учителската професия, „професионализацията“, „пролетаризацията“ и аргумента „Така е в чужбина“. – Педагогика, 2016, № 2, с. 191 – 196.

Деминцев А.Д. (1974): Организация методической работы в школе на основе развития творческой активности учителей. Пособие для руководителей школ. Москва.

Демичев, В. А. (1994): Курс философии или основы общей и социальной методологической культуры. Москва.

Деркач, А.А., О.В. Москаленко, Е.В. Селезнева (2004): Акмеологическая культура будущего магистра: Методология и технология развития. Москва: РАГС.

Димитрова, Е. (2017): Професионалното развитие на учителите – гаранция за добри резултати и предпоставка за реформа. Професионално образование, 2017, № 1.

Димитрова, С. (2011): Модел на управленски профил. Управление и образование, том VII (4), с. 221 – 227.

Димитрова-Гюзелева, С. (2007): Професионална подготовка на учителя по чужд език. София: Селекта.

Димчев, К. (2011): В помощ на учителя: компетентностният подход в обучението по български език. – Образование, 2011, с. 21 – 38.

Добрева, С. (2022): Управление на качеството на образование в контекста на компетентностния подход. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.

Добрева и др. (2022): Добрева, С., Н. Димитрова, Д. Загорчева-Койчева. Актуални проблеми на управлението на образователните институции. Шумен: Университетско издателство „Еп. К. Преславски“.

Дунаевская, Э.Б. (2009): Мотивация повышения уровня образования учителей коррекционных классов, не имеющих специального образования. – Психология образования в поликультурном пространстве, с. 77 – 83.

Елканов, С.Б. (1986): Профессиональное самовоспитание учителя. Книга для учителя. Москва: Просвещение.

Еубова, С. (2020): Основни промени и предизвикателства пред педагогическата комуникация в ерата на онлайн педагогиката. – В: Предизвикателства пред компетентностно ориентираното образование. Шумен: Университетско издателство „Еп. К. Преславски“.

Жекова, С. (1995): Измерения на учителския професионализъм. – Педагогика, 1993, № 3, с. 18 – 27.

Жекова, С., М. Михайлов, Л. Лакюрски, Н. Колева, Е. Пенчева. (1981): Професиограма на българския учител. Теоретичен модел. София: МНП.

- Жекова, С., Е. Пенчева (1993):* Психологията в професионалната квалификация на учителя. София: ЦИУУ.
- Жук, А.И. (2004):* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов. Учебн.-мет. пособие, 2-е изд. Минск: Аверсэв.
- Журавлева, Л.А., И.В. Чебыкина. (2007):* Корпоративная культура университета: понятийный анализ / Корпоративная культура образовательного учреждения. – В: Материалы регион, научн.-практ. семинара, 23 – 24 октября, 2007 г. Екатеринбург: ГОУ ВПО „Рос. гос. проф.-пед. ун-т“, с. 18 – 33.
- Загвязинский В.И. (1987):* Педагогическое творчество учителя. Москва.
- Загорчева-Койчева, Д. (2022):* Система за успешно управление на образователната институция. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.
- Заедно в час (2011):* Преподавай като лидер. Ръководство за учители. София: Фондация Америка за България.
- Заедно в час (2016):* Как да развиваме уменията на 21-ви век в час? От учители за учители. София: Фондация Америка за България.
- Захарова, Т.И. (2006):* „Культурная“ корпоративная культура. – Экономические науки, 2006, № 10, с. 150 – 153.
- Зеер, Э.Ф. (2003):* Психолого-дидактические инструменты качества профессионального образования. – Образование и наука, 2003, № 2.
- Зеер, Э.Ф. (2015):* Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития. Монография. Екатеринбург: РГППУ.
- Зимняя И.А. (2003):* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – Высшее образование сегодня, 2003, № 5.
- Зимняя, И.А. (2004):* Педагогическая психология. Учебник для вузов, изд. 2-ое, доп., испр. и перераб. Москва: Логос.
- Зимняя, И.А. (2008):* К оценке социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. – Высшее образование сегодня, 2008, № 5.
- Змеев, С.И. (2003):* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. Москва: ПЕРСЭ.
- Иванов, И. (2012):* „Добри практики“ в образованието. – В: Годишник на ШУ „Епископ Константин Преславски“, том XVI D, Педагогически факултет, с. 209 – 215.
- Иванов, А.В., М.А. Иваненко (2018):* Управление качеством в образовании. Учебно-методическое пособие. Екатеринбург: МОНРФ.
- Иванова, В., Е. Милева (2020):* Фактори на удовлетвореността на началните учители от професионалната дейност. – В: Педагогика, том 92, 2020 № 5, с. 688 – 702.
- Каверина Р.Д. (1997):* Акмеологическое сопровождение последипломного личностного роста педагога. – Экология личности. Сборник. Санкт Петербург.
- Кальней В.А., Шишов С.Е. (1998):* Мониторинг качества образования в школе. Москва: Роспедагенство.
- Кан-Калик В.А., Никандров И. Д. (1990):* Педагогическое творчество. – Москва: Педагогика.
- Каргина, З.А. (2000):* Теория и практика повышения квалификации педагогов дополнительного образования. дис... канд. пед. наук. Москва: МГОПУ.
- Качалина, Е.Б. (2008):* Соотношение общечеловеческих и профессиональных ценностей в процессе педагогического образования. – Психология обучения, 2008, № 11, с. 62 – 66.
- Кирилова, Д., Терзийски, Е. (2011):* Портфолиото – средство за повишаване на професионалната компетентност на учителя. Есенен научно-образователен форум „Учителят: призвание, компетентност, признание“ 18 – 20 ноември 2011. София: Университетско издателство СУ „Св. Климент Охридски“ и Департамента за информация и усъвършенстване на учители, с. 181 – 188.
- Клинков, Г. (2019):* Специфика на обучението за повишаване професионалната квалификация на учители по икономически специалности на базата на чуждия опит. Scientific Vector of the Balkans, 2019, № 3 (5).
- Князькова, В.В. (2015):* Мотивация трудовой деятельности в образовательном учреждении. – В: Современные образовательные технологии и методики: новый взгляд на практику

применения. Минск.

Кови, С. (2010): Седемте навика на високоефективните хора. Действена стратегия за личностна промяна. София: Кибеа.

Коджаспирова, Г.М. (1994): Культура профессионального самообразования педагога. Под ред. Ю.М.Забродина. Москва: Изд. Всероссийского научно-практического центра профориентационной и психологической поддержки населения.

Кожухарова, Г. (2017): Образователните кълстери като форма за реализация на иновативни политики и практики в образованието и квалификацията на учителите. – Е-списание „Педагогически форум“, 2017, № 4, с. 15 – 21.

Кожухарова, П. (2022): Приложение на информационни и комуникационни технологии в училищното образование. Шумен: Университетско издателство „Еп. Константин Преславски“.

Козлов, В.В. (2009): Корпоративная культура. Учебно-практическое пособие. Москва: Альфа-Пресс.

Коларска, Д. (2020): Контролна дейност на директора в детската градина – споделяне на добри практики. – Професионално образование, 2020, № 4, с. 370 – 384.

Колев, Г., Ж. Военкинова (2004). Социална педагогика. Шумен: Университетско издателство „Еп. Константин Преславски“.

Колева, Н. (2019): Смесеното обучение в университетското образование. Шумен: Университетско издателство „Епископ К. Преславски“.

Колишев, Н. (2003): Съществени педагогически умения на учителите. – Педагогика, 2003, № 3, с. 17 – 25.

Колишев, Н. (2003): Модел за развитие на педагогическото умение за мотивиране на учениците. – Педагогика, 2003, № 7, с. 3 – 17.

Колишев, Н. (2018): Теория на педагогическите умения на учителите. София: Захари Стоянов“.

Коровина, О.Ю. (2013): Специфика повишения квалификации педагогических кадров общеобразовательного учреждения как фактора развития его организационной культуры. дис... канд. пед. наук. Ярославль: ФГБОУВПО.

Красовский Ю.Д. (1997): Управление поведением в фирме: эффекты и парадоксы. Москва: ИНФРА-М.

Кръстева, А. (2020): Стандарти за преподаване, учене и критическо мислене. – Педагогика, 2020, № 1, с. 63 – 71.

Кудрявцев, Т.В., В.Ю. Шегунов (1983): Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. – Вопросы психологии, 1983, № 2.

Кузьмина Н.В. (1985): Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград: Знание.

Кузьмина Н.В. (1989): Профессионализм деятельности преподавателя и мастера. Москва: ВНИИ.

Кузьмина Н.В. (1990): Профессионализм личности преподавателя мастера производственного обучения. Москва: Вышс. школа.

Кулюткин Ю.Н. (1985): Психология обучения взрослых. – Москва: Педагогика.

Кънева, О. (2017): Детето на XXI век и предизвикателствата пред професионалистите от XX век. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.

Кюркчийска, В. (2019): Квалификацията на учителите в контекста на съвременните предизвикателства за качествено образование. – Стратегии на образователната и научната политика, 2019, № 6, с. 607 – 617.

Кюркчийска, В. (2022): Методическата подготовка на началните учители по български език и литература. Шумен: Университетско издателство „Еп. К. Преславски“.

Лазарова, Е. (2018): Наставничеството – условие за по-високи резултати и качество. – Професионално образование, 2018, № 6, с. 635 – 639.

Лебедев, О.Е. (2004): Компетентностен подход в образованието. – Школные технологии, 2004, № 5, с. 3 – 12.

Легостаев И.И. (1995): Проблемы диагностики стандарта высшего образования. Москва: Прометей.

Лечева, Г. (2011): Реформата във висшето образование и професионалното

- образование и обучение на студентите – бъдещи учители. – В: Смрикаров, Ангел и др.: Научни трудове на Русенския университет, т. 50, серия 6.2. Русе: Издателски център на Русенския университет, с. 22 – 33.
- Лилова, Е. (2016):* Директорът на училището – симбиоза между мениджър и лидер. – Педагогика, 2016, № 2, с. 224 – 233.
- ЛООСПКРО (1993):* Личностно-ориентирано обучение в системе повышения квалификации работников образования: Тезисы докладов и выступлений на Всерос. нач.-практ. Конф. Работников образования (Санкт-Петербург, май 1993 г.) Сост. Ю.Турчанинова и др., 2 ч. Москва: РИПКРО.
- Львова Ю. Л. (1985):* Творческая лаборатория учителя. Москва: Просвещение.
- Ляудис В.Я. (1995):* Наука и инновации. Москва: МГУ.
- Маджирова, К. (2004):* Мониторинг и оценяване на дейността на училището. – Управление на средното образование. Информационен бюлетин, 2004, № 6, с. 59 – 73.
- Маджирова, К. и др. (2004):* Маджирова, К., В. Мирчева, С. Ташева, Л. Апостолова-Политова, Р. Питекова, Л. Бонева, З. Новев Мониторинг на дейността на училището. София: НИО.
- Маневцова, Л.М. (2004):* Проблемы личностно-профессионального совершенствования педагогов и специалистов дошкольного учреждения в процессе последипломного образования. – В: Управление современным дошкольным образовательным учреждением: Сборник статей. Вологда: ВИРО, с. 11 – 15.
- Маркарьян Т. (1929):* Характеристика советского педагога в представлении современного просвещенца: (Первые шаги в педагогической профессиограмме). – Педагогическая квалификация, 1929, № 2, с. 44 – 47.
- Максименко, А.А. (2003):* Организационная культура: системно-психологические описания. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова.
- Малыхина, Л.Б. (2007):* Организационно-педагогическая культура как фактор развития учреждения дополнительного образования детей: дис... канд. пед. наук: 13.00.01, Санкт-Петербург.
- Маркова А.К. (1990):* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. – Советская педагогика. 1990. № 8.
- Маркова А.К. (1993):* Психология труда учителя: Книга для учителя. — Москва: Просвещение.
- Маркова А.К. (1996):* Психология профессионализма. Москва: Знание.
- Маркова, Г.С. (2020):* Профессиональное учительское портфолио – необходимость, функции, составление. Анкетное исследование. – Балканско научно обозрение, 2020, № 4, с. 9 – 12.
- Матвеев, А.Г. (2006):* Формирование управленческой культуры в образовательном процессе: дис... канд. пед. наук 13.00.01, Оренбург.
- Миленкова, В. (1997):* Учителят. Социологически портрет. София: Образование ООД.
- Милкова, Р. (2015):* Компетентността и компетенциите на личността – стратегия на университетското образование през XXI век – Стратегии на образователната и научната политика, 2015, № 23, с. 38 – 64.
- Мильнер, Б.З. (2000):* Теория организации: Учебник. Москва: ИНФРА-М.
- Митина, Л.М. (1998):* Психология профессионального развития. Москва: ФЛИНТА.
- Михайлова, Е., М. Донкова (2005):* Квалификацията на преподавателите: ключов елемент от качеството на българското училищно образование. София: ПАЙДЕЯ.
- Михова, М. (2011):* Управление на училищното образование. Тенденции и системи. Пловдив: Астарта.
- Михова, М. (2018):* Учебната дисциплина „педагогика“ в контекста на съвременните изисквания за подготовка на учители. – В: Михова, Маринела и др. (ред.): Професионалната подготовка на студенти от педагогическите специалности. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, с. 9 – 23.
- Моллов, Е. (2008):* Оптимизиране на управлението на съвременното училище чрез иновации в информационно-комуникационните системи. – Управление на средното образование –

информационен бюлетин. София: МОН, главна редакция на педагогическите издания, Алианс принт ЕООД, № 5, с. 89 – 96.

Молчанова, Т.К., Н.К. Виноградова (2006): Составление образовательных программ (практические рекомендации). Москва: Перспектива.

Найденова, В., Л. Генкова (1998): Структура на професионалната компетентност на учителя . – Образование и квалификация, 1998, № 3, с. 8 – 20.

Найденова, В., Л. Генкова (2000): Професионално-личностна самооценка на учителя. – Образование и квалификация, 2000, № 4, с. 3 – 13.

Найденова, В. (2004): Професионалният облик на съвременния учител. София.

Наньнань, Л. (2023): Педагогически инструмент „учебная архивная папка“ как способ формирования объективной самооценки обучающихся: обобщение опыта. – Современное педагогическое образование, (2), с. 20 – 23.

Неделчева, П. (2021): Оценяване /атестация/ на педагогическите специалисти. – В: Годишник на Шуменския университет „Еп. К. Преславски “. Педагогически факултет, 25(1), 679 – 688.

Недялкова, Х. (2010): Квалификацията на масовия учител за интегрирано обучение на лица със специални образователни потребности. – Управление и образование, 2010, том 6, № 3, с. 255 – 258.

Неминска, Р. (2018): Продължаващата квалификация на учителите – нормативен и изследователски обзор (научно-теоретично обобщение върху проведени обучения на учители). – Стратегии на образователната и научната политика, 2018, № 5, с. 457 – 477.

Неминска, Р. (2020): Приложение на изследователския подход за повишаване на качеството при академичното обучение на студенти-педагози. Стара Загора: КОТА.

Николаевич, В.П. (2013): Качество образования: от классических представлений к современным понятиям. – Интернет журнал Науковедение, 2013, № 3.

Николова, Н. (2018): Компетентностният подход в стратегическото управление на човешкия капитал – В: KNOWLEDGE – International Journal, Vol. 26.1, September 2018.

<https://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/download/466/932/> (Достъп: посетен на 15.12.2021).

Новиков, А.М. Как работать над диссертацией. Пособие для начинающего педагога-исследователя, 4-е изд. Москва: Эгвес.

Ноженкина, О.С. (2009): Развитие рефлексии как психолого-акмеологическое условие преодоления профессиональной деформации личности педагога. дис... канд. псих. наук 13.00.01. Табов: ГОУВПО.

Ожиганова, С.В. (2008): Систематизация опыта работы учителя на основе использования электронного портфолио. – Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования, 2008, № 11, с. 280 – 283.

Орлов А.А. (1996): Мониторинг инновационных процессов в образовании. – Педагогика, 1996, № 3, с. 9 – 15.

Павлова, Н., (2021): Компетентностният подход в подготовката на бъдещите учители на математика в България. – Дистанційна Всеукраїнська наукова конференція з міжнародною участю Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики до 90-річчя з дня народження професора З. І. Слєпкань. 15 – 16 квітня 2021, Київ, Україна.

Панасюк, А.Ю. (1991): Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: Метод, пособие. Москва: Высш. шк.

Панасюк, В.П., Н.В. Третьякова (2018): Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: РГППУ.

Панина, Т.С. (2006): Современные способы активизации обучения. Уч. пособие для студ. высш. уч. заведений. Москва: Академия.

Парибок П. (1929): Метод опроса в выработке профессиограммы педагога. – Педагогическая квалификация, 1929, № 6. с. 39 – 44.

Паршина, Т.П (1998): Технология повышения квалификации учителей в процессе инновационной деятельности. дис... канд. пед. наук 13.00.01, Тольятти: МОПОРФ-ТПИ.

Паршина Т.П. (1998): Что мешает технологизации учебно-воспитательного процесса. – В: Новые тенденции развития профессионального и дополнительного образования. Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции. Тольятти.

Паршина Т.П. (1998): Проект социальной поддержки педагогического творчества и саморазвития педагога. – В: Педагогические, экономические и социальные аспекты учебной, научной и производственной деятельности. Межвузовский сборник. Тольятти.

Педагогические кадры двадцать первого века (1998): Формирование творческого потенциала учителя (под ред. Данило Ж.Марковича). Белград: АУФСРАО.

Пенкова, Р. (2019): Речевые жанры в продлжаващото обучение на учителите по езиковите дисциплини. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

ПЭС (2002): Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Большая Российская энциклопедия.

ПС (2008): Педагогический словарь: Москва: Академия.

Персикова, Т.Н. (2007): Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. Москва: Логос.

Петкова, И. (2012): Подготовка и квалификация на българския учител. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Петкова, И. (2012): Между вертикала и хоризонтала, или модел за обвързване между професионалната квалификация и кариерното развитие на учителите. – Педагогика, 2012, № 7, с. 1135 – 1145.

Петкова, И. (2018): Учителите за продължаващата професионална квалификация на педагогическите кадри в България. – Педагогика, 2018, № 2, с. 174 – 183.

Петров, П., П. Петров (2016): Училищна дидактика. София: Авангард Прима.

Полякова, А.В (2004): Организационно-педагогические условия повышения квалификации специалистов начального профессионального образования в регионе. дис... канд. пед. наук 13.00.01. Нижний Новгород: ГОУВПО.

Полихронов, Д. (2019): Ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас – педагогически модел. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика, книга Педагогика, том 112, 165 – 231.

Пономарева, Ж. (2015): Компетентностный подход. Компетентностный подход в профессиональном образовании. – Социальная сеть, 2015, № 7.

Попкочев, Тр. (2007): Училището – уеща се институция: същност и бариери. – Педагогика, 2007, № 12.

После школьного звонка (1978): О работе внешкольных учреждений. Москва.

Потаешник М.М. (1987): Как развивать педагогическое творчество. Москва: Знание.

Потаешник, М., А.М. Моисеев. (1997): Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования Москва: Новая школа, 1997.

Потаешник, М. (2009): Портфолио учителя: возможная польза и возможный вред. – Народное образование, 2009, № 6, с. 99 – 103.

Правилник за устройството и функциите на Регионалните управления на образованието, Обн. ДВ. бр.13 от 7 Февруари 2017 г., изм. и доп. ДВ. бр. 109 от 22 Декември 2020 г., изм. ДВ. бр. 93 от 9 Ноември 2021 г.

Прокоп, И. (2012): Сравнителна педагогика. София: ЕКС-ПРЕС.

ПППССПК (1995): Психолого-педагогические проблемы совершенствования системы повышения квалификации: Материалы науч.-практич. конф. Йошкар-Ола: Б.и.

Равен, Д. (2002): Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр.

Радев, К. (2015): Лидерството през 21 век – роли, инструменти и бариери. – В: Международна научно-практическа конференция „Лидерството – време е за промени“. София: Университетско издателство на Нов български университет, с. 390 – 402.

Радев, П. (2001): Педагогика. Университетски учебник. Пловдив: Хермес.

Радев, П. (2004): Мениджмънт на качеството на образование в средното общообразователно училище. Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.

Радев, П. (2005): Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование. Пловдив: Университетско издателство: „Паисий Хилендарски“.

Радев, П. (2008): Основи на вътрешния училищен мениджмънт. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.

Радкова, А. (2006): Комуникативната компетентност като иманентна част от професионализма на педагога. – Начално училище, 2006, № 2, с. 3 – 17.

Радойновска, Б. (2005): Компетенциите – приоритетна цел на образованието. – Педагогика, № 5, с. 25 – 36.

Рахманкулов, Р.Р. (2012): Електронно портфолио педагога как средство повишения качества образования. Гаудеамус, 2(20), с. 76 – 77.

Рашева-Мерджанова, Я. (2004): Аксиологическо равнище на професионалната подготовка. – Специална педагогика, 2004, № 3, с. 13 – 39.

Рашева-Мерджанова, Я. (2005₁): Вътрешно и външно оценяване на училищната институция. – Стратегии на образователната и научната политика, 2005, № 3.

Рашева-Мерджанова, Я. (2005₂): Подготовката на учители в надпревара със самата себе си. Теория и опит. София: Актив Комерс – Костенец ЕООД.

Рашева-Мерджанова, Я. (2007): Интердисциплинарна концепция. Методически решения. Технологии. София: Екстрем.

Рашева-Мерджанова, Я. (2010): Трансформация на ключовите компетентности на съвременния учител в контекста на социално взаимодействие. – Стратегии на образователната и научната политика, № 3, с. 243 – 253.

Рашева-Мерджанова, Я. (2011): Трансформация на ключовите компетентности на съвременния учител в контекста на социално взаимодействие. – Образование, № 1, с. 39 – 50.

Речник (1976): Български тълковен речник. Съст. Л. Андрейчин, Л. Георгиев, Ст. Илчев, Н. Костов, Ив. Лекков, Ст. Стойков, Цв. Тодоров. Наука и изкуство. София. 1976.

Речник (1982): Речник на чуждите думи в българския език. Съст. М. Филипова-Байрова, С. Бояджиев, Ел. Машалова, К. Костов. Отг. Ред. Ст. Илчев. Българска академия на науките. София. 1982.

Романова, Ю. (2000): Изменение корпоративной культуры: доверить консультантам или возможно провести самим!? – В: Управление персоналом. – 2000, № 11, с. 25 – 27.

РСЭ (1999): Российская социологическая энциклопедия. Москва: НОРМА-ИНФРА.

Семенов, Ю.Г. (2006): Организационная культура: учебное пособие. Москва: Логос.

Савгин М.В. (1991): Педагогическое мышление учителя как фактор повишения эффективности его общения со школьниками. Психология педагогического общения. Кировоград: с. 36 – 44.

Сафарова, С.В (2008): Развитие ключевых компетенций педагогов в системе повишения квалификации. дис... канд. пед. наук 13.00.01, Тольятти: МОПОРФ-ТПИ.

Свенцицкий, А.Л. (1982): Личность в производственном коллективе. – Промышленная социальная психология. Ленинград.

Селевко, Г. (2004): Компетентности и их класификация. – Народное образование, 2004, № 4.

Симеонов, О., М. Ламбовска (2016): Системи за управленски контрол. София: ИК – УНСС.

Симеонова, Р., Първанова, Й. (2017): Иновативен модел за полицентрично инспектиране на мрежа от училища в България. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика, книга Педагогика, том 110, с. 90 – 117.

Сластенин В.А., Тамарин В.Э (1990): . Методологическая культура учителя. – В: Советская педагогика, 1990, № 7, с. 17 – 23.

Сластенин, В.А. (1991): Программа-ориентир психолого-педагогического образования. Москва: Прометей.

Сластенин и др. (2020): Сластенин, В.А., И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Школа-Пресс.

Спасов, К. (2004): Професиология. Наука и практика за професията и квалификацията. София: Апис.

Спасова, К. (2011): За успешната реализация на учителя с качествени професионални компетентности. – Есенен научно-образователен форум „Учителят: призвание, компетентност, признание, 18 – 20. 11.2011. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Спирин Л.Ф. (1997): Професиограма общепедagogическая. Москва: Рос. пед. агентство.

Станкова, Д. (2008): Основни правила на успяващия мениджър. – Управление на средното образование – информационен бюлетин. София: МОН, главна редакция на педагогическите издания, Алианс принт ЕООД, бр. 4, ISSN 1310-781X, с. 43 – 46.

Станчева, А (2006): *Контрол*. – В: Основи на управлението. Варна: Стено.

Старибратов, И. (2017): Участието в проекти – качествен инструмент за мотивация на ученици и учители. – Професионално образование, 2017, № 19(4), с. 453 – 460.

Стоянов, Е (2017): Основи на контрола. Бургас: Либра Скорп.

Стоянова, И. (2022): Актуални проблеми на управлението и организацията на предучилищното образование в България. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски“.

Стоянова, Л. (2018): Оценяване на учителите в училище. – Гносеологические аспекты образования. Международный сборник научных трудов, посвященный памяти профессора С. П. Баранова. Липецк: ЛГПУ.

Стракова, Л. (2016): Учителят и учителската професия – реалности и предизвикателства. – Педагогика, 2016, № 2, с. 168 – 181.

Стуканов А.П. (2001): Восстребованность курсов повышения квалификации, как индикатор эффективности образовательного процесса. Дополнительное образование в XXI в. Москва: АПК МО РФ.

Сухомлинский В.А. (1984): Павлышская средняя школа. Избр. пед. соч.: в 3-х т. Т2 / Сост.: О.С. Богданова, В.З. Смаль. Москва: Педагогика.

Табакова-Комсалова, В. (2018): Формиране на алгоритмично мислене у учениците в началното училище и прогимназията чрез обучението по информатика и информационни технологии. Автореферат.

Такворян-Солакян, Б. (2022): Психосоциално менажиране в аспекта на емоционална, творческа и музикална интелигентност (Теоретични основи и перспективи). Автореферат към дисертационен труд за придобиване на научната степен „доктор на науките“. Шумен: ШУ „Еп. К. Преславски“.

Ташев, А., Михова, Т. Ташева, К. (2000): Мениджмънт на човешките ресурси. Пловдив: ТУ – София.

Ташева, М. (2020): Професионална подготовка и продължаваща квалификация на учителя. Стара Загора: Тракийски университет.

Тенева, М. (2018): Тенденции в подготовката и квалификацията на съвременния български учител. Годишник на факултета по педагогика. Стара Загора: Тракийски университет, том НV, с. 11 – 43.

Тенева, М. (2019): Опыт за обосноваване на професиограма на началния учител (I – IV клас). – Педагогика, 2019, № 2, с. 202 – 211.

Тенева, М. (2019): Тенденции в подготовката и квалификацията на съвременния български учител. – В: Годишник на Педагогически факултет на Тракийския университет. Стара Загора, с. 8 – 31.

Тенева, М. (2020): Професионална подготовка и продължаваща квалификация на учителя. Годишник на Педагогическия факултет, Тракийски университет – Стара Загора, № XVII, 2020.

Тилева, А. (2022): Оценяване и самооценяване на учителите от детските градини. Издателство ЛУКСПРИНТ.

Тоцева, Я. (2020): Училищният директор и компетентностният подход. – В: Актуални политики и практики в образованието. Компетентностният подход в образователния процес. Доклади от научно-практическа конференция Плевен, с. 472 – 482. <http://ytotseva.blogspot.com/2020/10/blog-post.html> (Достъп: 14.12.2021).

Тоцева, Я. (2022): Професионалните роли на учителя глазами руководителей. – В: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, часть 2, Издательство: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, „5 за знания“, с. 900 – 907.

- Турченко В.Н. (1983):* Методологические проблемы развития системы непрерывного образования. – В: Актуальные проблемы непрерывного образования, 1983, с. 21 – 28.
- УСШ (1992):* Управление современной школы. Пособие для директора школы. Под ред. чл. Корр. РАО, докт. пед. наук М.М. Поташника. Москва: АПП ЦИТП.
- Ушева, М. (2011):* Компетентностният подход – ресурс, капитал и конкурентно предимство в съвременния мениджмънт. – Управление и устойчиво развитие, 2011, № 3.
- Файол, А., Г. Эмерсон, Ф. Тэйлор, Г. Форд (1992):* Управление – это наука и искусство. Москва: Республика.
- Филопова-Байрова, М., С. Бояджиев, Е. Машалова, К. Костов. (1976):* Речник на чуждите думи в българския език. София: Българска академия на науките.
- Фишман, Л. И. (2000):* Как не надо управлять школой. Москва: Сентябрь.
- Хаджиколев, Е., Хаджиколева, С., Тотков, Г., Донева, Р. (2012):* Автоматизиране на процедури за (само)оценяване на качеството във висшето образование. – В: Сборник V-та Национална конференция „Образованието в информационното общество“. Пловдив: Университетско издателство „П. Хилендарски“.
- Халинджър, П., Р. Хек (2010):* Съвместно лидерство и подобряване на училището: разбиране на въздействието върху капацитета на училището и обучението на учениците. – В: Лидерство и управление на училище, 30 (2), с. 95 – 110.
- Харисов, Т.Б. (2004):* Интеграция контроля, аттестации и повишения квалификации педагогических кадров в системе внутришкольного управления. Дис... д-р пед. наук, 13.00.01. Казань: КГПУ.
- Харитоновна, Е.В. (2007):* Об определении понятий „компетентность“ и „компетенция“. – Успехи современного естествознания. 2007, № 3, с. 67 – 68.
- Хитрова, Г.В. (1999):* Новая философия управления школой Ярославль: „Пионер“.
- Хуторской А.В. (2002):* Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект „Стандарт общего образования“. Москва.
- Хуторской, А.В. (2006):* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. Москва: Просвещение.
- Цанков, Н., Л. Генква (2009):* Компетентностният подход в образованието. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Цанков, Н., М. Левунлиева (2010):* От трансверсални компетентности към трансверсална личност в обучението чрез езика. – Стратегии на образователната и научната политика, 2010, № 3, с. 254 – 269.
- Цанкова, С., Ангова, С., Николова, М., Вълчанов, И., Вълков, И., Минев, Г., & Осиковски, М. (2022):* Интегриране на обучителни практики по медийна грамотност в средните и висшите училища в България. Икономически и социални алтернативи.
- Цветанова-Чурукова, Л. З., & Борисова, М. (2018):* Самооценяването и неговата роля в учителската професионална дейност. – В: Гносеологические аспекты образования, Международный сборник научных трудов, посвященный памяти профессора С. П. Баранова. Липецк: ЛГПУ, с. 38 – 46.
- Цветанска С., Б. Мизова (2015):* Педагогическо общуване за практически цели. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Цоков, Г. (2011):* Организационни модели на съвременното училище и техният иновационен потенциал. – Управление на средното образование – информационен бюлетин. София: МОН, главна редакция на педагогическите издания, Алианс принт ЕООД, бр. 2, с. 47 – 55.
- Цоков, Г. (2019):* Управление на иновациите в образователната организация на XXI век. – Стратегии на образователната и научната политика, 2019, № 6, с. 596 – 606.
- Цонева, М. (2020₁):* Motivation as a management function. Knowledge-International Journal, 42(1), с. 99 – 101.
- Цонева, М. (2020₂):* Роля на мениджъра за квалификацията на педагогическите специалисти в образователната институция.. KNOWLEDGE – International Journal, 2020, № 42 (2), с. 321 – 324.

- Чавдарова-Костова, С., В. Делибалова, Б. Господинов (2012): Педагогика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.*
- Чавдарова-Костова, С. (2016₁): Съвременната професионално-педагогическа подготовка на учителя – между обществото, държавата и университета. – Педагогика, 2016, № 2, с. 181 – 190.*
- Чавдарова-Костова, С. (2016₂): Рефлексивен подход към преосмислянето на концепциите за ключовите компетентности в контекста на съвременното училищно възпитание. – Стратегии на образователната и научната политика, 2016, № 3, с. 307 – 316.*
- Чантов, В. (2012): Компетенции и компетентност (между знанието и моженето). Нови информационни технологии в образователния процес. София: За буквите – О писменех.*
- Чехларова, Т., Маас, К., Сендова, Е., Кендеров, П. (2018): ИМИ-БАН – част от STEM-PD-NET и от консорциума на международния център ICSE. – В: Математика и математическо образование, Доклади на Четиридесет и седмата пролетна конференция на Съюза на българските математици, 2–6 април 2018 г., 285 – 294.*
- Шакуров, Р.Х. (1990): Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва: Просвещение.*
- Шахуров Р.Х. (1985): Творческий рост педагога. Москва: Знание.*
- Шивачева-Пинедра, И. (2019): Професионално-личностна рефлексия на учителя. – Педагогика, 2019, № 5, с. 615 – 624.*
- Шишов С.Е., Кальней В.А. (1998): Мониторинг качества образования в школе. Москва: Российское педагогическое агентство.*
- Шешерина, Г.А., Е.И. Огаркова, Н.К. Солопова (2009): К вопросу оценки качества и результативности повышения квалификации работников образования – Методист. 2009, №7, с. 2 – 4.*
- Шкунова, В.К (1998): Организационно-педагогические особенности управления повышением квалификации педагогических кадров. дис... канд. пед. наук 13.00.01, Н. Новгород: ВГИПИ.*
- Шопов, Д., М. Атанасова (2009): Управление на човешките ресурси. София: Тракия – М.*
- Штурбина, Н. (2005): Анализ организационной культуры как средство развития школы. – Управление школой, 2005, № 12, с.18 – 26.*
- Яковлев, Н. М., А. М. Сохор. (1985). Методика и техника урока в школе. Москва.*
- Abdjalilova, S. (2021): Historical and Pedagogical Requirements for the Qualifications of a Higher School Teacher. International journal of multidisciplinary research and analysis, Volume 04, Issue 05 May 2021, 2021, p. 614 – 620. Careers in Europe: Access, Progression and Support, Eurydice Report , 2018.*
- Anđić, D. (2020): Continuing professional development of teachers in Education for Sustainable Development–case study of the Republic of Croatia. Teacher Development, 24(2), 143 – 164.*
- Armstrong, M. (1995): Demystifying competence. – Human Resources, November/December.*
- Armstrong, M. (2012): A handbook of Human Resource Management practice, (12th ed.). London: Kogan page.*
- Blount N.S., Klausmeier H.Y. (1968): Teaching in the Secondary School. New York, Harper and Row.*
- Brewster, C. (2017): Human resource practices in multinational companies. The Blackwell Handbook of Cross-Cultural Management, DOI:10.1002/9781405164030.ch7, 126-141.*
- Brookfield, S. (1986): Understanding and Facilitating Adult Learning. Jossey- Bass Publishers, San Francisco 1986.*
- Buddin, R., Zamarro, G. (2009): Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. Journal of Urban Economics, vol. 66, p. 103 – 115.*
- Carroll, D. (1993): Guidelines for Teacher Training the Competency Model. Scottish Educational Review, 5 (1).*
- Cohen, J. (2004): Linking Decentralization and School Quality Improvement. Academy for Educational Development (AED). http://www.equip123.net/docs/e2-Decentralization_JoeCohen.pdf.*
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beausaert, S. (2020): Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. European Journal of Teacher Education, 43(2), 258 – 276.*

Coolahan, J., (2002): Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>.

Day, C. and Sachs, J., (2004): International handbook on the continuing professional development of teachers. Maidenhead: Open University Press.

Delor, J. (1997): Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Publishing.

De Vries, S., Jansen, E., de Grift, V. (2013): Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education* 33/2013, pp. 78 – 89.

Dobreva, S. (2021): Dimensions of Competencies of the school Leader (Perspectives in the Context of the competence Approach). – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 87, November 2021, ISSN: 2367-5721.

Dobreva, S. (2022): Social and civic Competence of the school Leader. – International forum: Problems and scientific solutions. Melbourne, Australia 6 – 8.02.2022. Scientific collection „Interconf“ № 97, February, 2022.

Dobreva, S. (2022): Communication – the Key to Education Quality Management. – Knowledge. International Journal. Invited Scientific papers. Social Sciences. Vol. 50. 1. Skopje, 2022, ISSN 2545 - 4439 (e-version). ISSN 1857 – 923X (printed version), p. 125 – 130.

Dooley, K. at al. (2007): Roadmap to measuring distance education instructional design competency. *Quarterly Review of Distance Education*, 8 (2), p. 151 – 159.

Evans, L., (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56 (1), 20 – 38.

Evans, L., (2011): The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British educational research journal*, 37 (5), p. 851–870

Fedorov, Vl., N. Tretyakova (2016): The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect). *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, vol. 11, no. 17, p. 9803 – 9818.

Ford, K. (2014): Competency-Based Education History, Opportunities and Challenges, Adelphi.

Fraser, C., et al., (2007): Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33 (2), p. 153 – 169.

Friedman, A. and Phillips, M., (2004): Continuing professional development: developing a vision. *Journal of education and work*, 17 (3), p. 361 – 376.

Galbaatar, S. (2022): TVET Teacher Education System in Mongolia. Part of the Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects book series (TVET, Volume 34).

George, B. et al. (2007): Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 85 (2), p. 129 – 157.

Gyoreva, R. (2019₁): Portfolio – innovative tool for self-assessment and improvement of quality of education in Bulgaria, in: *International journal of Advanced Research (IJAR)*, 7(2), 2019, p. 588 – 594.

Gyoreva, R. (2019₂): The Qualification of Teachers in Bulgaria – Necessity or Obligation, *Proceedings IFTE-2019, V International Forum on Teacher Education*, doi:10.3897/ap.1.e0234, p. 251 – 262.

Gyoreva, R. (2019₃): Dimensions of SMART-Leadership in school organizations, *International*.

Jou Georgieva, S. (2021): Strategic Management and Competences of Pedagogical Specialists in the

Context of the Quality of Education. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 85, September 2021, ISSN: 2367-5721, p. 69 – 77, p. 356–366.

Georgieva, S. (2021): Motivation of pedagogical Specialists for participation in qualification Forms (Significant Factors for achieving the Quality of Education through improved Competences). – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 88, December 2021, ISSN: 2367-5721, p. 70 – 82.

Gyoreva, R. (2022): Applying the competency approach to quality management of early childhood education and care. Scientific Collection „InterConf“, 16 (121), p. 50 – 59.

Hallinger, P., R. Heck (2010): Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. School leadership and management, 30 (2), p. 95 – 110.

Hutmacher, W. (1997): Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.

Jackson, S., Schuler, R., Jiang, K. (2014): An Aspirational Framework for Strategic Human Resource Management. The Academy of Management Annals, 8 (1), 1 – 56, <http://dx.doi.org/10.1080/19416520.2014.872335>.

Jiyenbekovna, T. Formation of the system of increasing the qualification of teachers in Asian countries (2019): European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, Vol. 7 No. 10, 2019, ISSN 2056-5852.

Kim, G. (2022): A Study on the Current Status of Childcare Teacher Policy and Policy Evaluation in Korea. Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education. Vol. 16 Issue 2, p 231 – 246.

Klett, F. (2010): The Design of a Sustainable Competency-Based Human Resources Management: A Holistic Approach Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, Vol. 2, No. 3.

Kreitner, R., A. Kinicki (2007): Organizational Behavior. Boston: McGraw-Hill Irwin.

Kudiyarovich, P. (2021): Factors of effectiveness of teacher training in the system of qualification upgrading. EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR), Volume 7, Issue 11, 2021, p. 129 – 131.

Leeuw, F. (2003): Reconstructing Program Theories: Methods Available and Problems to be Solved. American Journal of Evaluation, First Published March 1, 2003.

Lumby, J., Crow, G., and Pashiardis, P. (2008): International handbook on the preparation and development of school leaders. New York, NY: Routledge.

McDiarmid, G. W., & Clevenger-Bright, M. (2008): Rethinking teacher capacity. Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts, 3, p. 134 – 156.

Myers J. (2022): Teacher Qualification Typologies and Their Relationship With the Math Achievement of Adolescents At Risk for Math Difficulties: A Latent Class Analysis Study. Teacher Education and Special Education.

Matczak, A. (2001): Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręczni. Warszawa: Pracowania Testów.

Nittel, D (2011): Dieter Nittel: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogischer Tätigkeit. In: Helsper, Werner u. Rudolf Tippelt (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim: Beltz, p. 40 – 59.

Petrova, Sv. (2021): Efficiency of the Professional Development of a Teacher in the System of Further Training: Analysis of Educational Teachers' Needs. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 14(9), 2021, p. 1277 – 1285.

Preseau, A., S. Martineau (2003): Etude des compétences relatives au transfert d'apprentissage d'enseignements qui interviennent auprès de jeunes en difficulté. – Evaluation et développement des compétences au travail. Actes du 12-e Congrès de psychologie du travail et des organisations. Louvain, 2003. Presses universitaires de Louvain.

Rasulova, Z. (2020): Pedagogical peculiarities of developing socioperceptive competence in learners. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, Vol. 8 No. 1, 2020, p. 30 – 34.

Raven J., (2001): The Conceptualisation of Competence, Chapter 17, in Competence in the Learning Society, John Raven and John, Stephenson (eds), published 2001 by Peter Lang, New York, p. 253 – 274.

Sadovnichiy, V., Высшее образование России. Доступность. Качество. Конкурентоспособность. Высшее образование в России, № 7, 2006, p. 7 – 15.

Scott, G., H. Coates, M. Anderson (2008): Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education. University of Western Sydney and Australian

Council for Educational Research.

Sims, R. (2006): Beyond instructional design: Making learning design a reality. *Journal of Learning Design*, 1 (2), p. 1 – 7.

Sharlanova, V. (2016): Some aspects of professional and personal profile of the teacher in the XXI century. *International journal scientific papers*, Vol 13.2, p. 65 – 70.

Smith, E. et al. (2006): Qualifying the Workforce: The Use of Nationally-Recognised Training in Australian Companies. *Journal of European Industrial Training* 30 (8), p. 592 – 607.

Smith, E. (2022): Australian TVET Teacher Training: Once Flourishing but Now Neglected. *Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation*. Springer, Singapore, 2022, p. 435 – 451.

Sshart, M., M. Legutke (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Goethe-Institut: Langenscheidt.

Tough A.M. (1989): Self-directed Learning and Practice. In: J.Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults, An International Handbook*, Pergamon Press, Oxford.

Trifonova, B. (2019): Model for HR Management in Mining Companies. *Economic sciences* 8 (1), p. 166 – 173.

Tsankov, N., V. Gyuyivska (2016): The qualification of pedagogy specialists – an investment in the development of human resources and talent. *Съвременни управленски практики*, No: IX, p. 77 – 82.

Urbani, C. (2020): Teacher Continuing Professional Development and Team-Working Competences: A Case Study from Italy. *International journal for research in vocational education and training*, 7(2), p. 237 – 255.

Wang, C., Wang, L. (2022) The mathematics teacher in shadow education: a new area of focus in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education* 25.2, 2022, p. 247-255.

Vacheva, Sn. (2017): The director of a kindergarden – an educational manager. *KNOWLEDGE-International Journal* 19.2, p. 603 – 605.

Zyryanova, N., Vl. Fedorov, E. Zaitseva, I. Tolkacheva, P. Glushchenko (2016). Modern Requirements to Preparation of Professional and Pedagogical Personnel. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, vol. 11, no. 16, p. 8800 – 8810.

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

ЗИПВО (2015): Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ. бр. 79 от 13 октомври 2015 г. <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509> (Достъп: 15.10.2021).

ЗС (2007): Заключение на Съвета и на представителите на правителствата на държавите-членки, заседаващи в рамките на Съвета от 15 ноември 2007 г., относно подобряването на качеството на подготовката на учителите. (2007/С 300/07), С 300/6 ВГ, Официален вестник на Европейския съюз, 12.12.2007 г.

ЗС (2009): Заключение на Съвета от 26 ноември 2009 година относно професионалното развитие на учителите и училищните ръководители. (2009/С 302/ 04), Официален вестник на Европейския съюз, С 302/6, 12.12.2009 г.

Наредба № 4 (2015): Наредба № 4 от 30.11.2015 г. за учебния план. В сила от 04.12.2015 г. Обн. – ДВ. бр. 94 от 4 декември 2015 г. – <https://lex.bg/laws/ldoc/2136691946>.

Наредба № 5 (2015): Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136697599>.

Наредба № 6 (2016): Наредба № 6 от 11.08.2016 г. за усвояването на българския книжовен език. Обн. – ДВ, бр. 67 от 26.08.2016 г., в сила от 01.09.2016 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136903316>.

Наредба № 8 (2016): Наредба № 8 от 11.08.2016 г. за информацията и документите за системата на предучилищното и училищното образование. Обн. - ДВ, бр. 66 от 23.08.2016 г., в сила от 23.08.2016 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136902456>.

Наредба № 9 (2016): Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Обн. – ДВ, бр. 68 от 30.08.2016 г., в сила от 30.08.2016 г. – <https://lex.bg/en/laws/ldoc/2136903612>.

Наредба № 11 (2016): от 01.09.2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на

учениците. Обн. – ДВ, бр. 74 от 20.09.2016 г., в сила от 20.09.2016 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136905302>.

Наредба № 12 (2016): Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Обн. – ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136905698>.

Наредба № 13 (2016): Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ. бр.80 от 11 октомври 2016 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136914662>.

Наредба № 15 (2016): Наредба № 15 от 8 декември 2016 г. за инспектирането на детските градини и училищата. Обн. – ДВ, бр. 100 от 16.12.2016 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136961371>.

Наредба № 16 (2016): Наредба № 16 от 8 декември 2016 г. за управлението на качеството в институциите (отм. ДВ. бр. 100 от 15 декември 2017 г.) – <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2136961372>.

Наредба ПО (2017): Наредба за приобщаващото образование. В сила от 27.10.2017 г. Обн. ДВ. бр. 86 от 27 октомври 2017 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177670>.

Наредба № 10 (2017): Наредба № 10 от 19.12.2017 г. за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала. Обн. ДВ. бр. 102 от 22 декември 2017 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137179113>.

Наредба (2017): Наредба за финансирането на институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Приета с ПМС № 219 от 05.09.2017 г. Обн. – ДВ. бр. 81 от 10 октомври 2017 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177162>.

Наредба № 15 (2019): Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Обн. – ДВ. бр. 61 от 02. 08. 2019 г. – <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>.

Наредба ДИ (2016): Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. Приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г. Обн. – ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г. – <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136927893>.

Наредба № 18 (2021): Наредба № 18 от 9 септември 2021 г. за инспектирането на детските градини и училищата, Обн. ДВ. бр. 77 от 16 септември 2021 г. – <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137214541>.

Наредба № 24 (2020): Наредба № 24 от 10 септември 2020 г. за физическата среда и информационното и библиотечното осигуряване на детските градини, училищата и центровете за подкрепа за личностно развитие. Обн. – ДВ. бр. 84 от 29.09.2020 г. – <https://lex.bg/en/laws/ldoc/2137205797>.

НП-ИУСС (2020): Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“. <https://web.mon.bg/bg/100835>.

НП-К (2010 – 2021): Национална програма „Квалификация“. <https://web.mon.bg/bg/75>, <https://web.mon.bg/bg/101114>.

НП-МУ (2019 – 2022): Национална програма „Мотивирани учители“. <https://web.mon.bg/bg/75>, <https://web.mon.bg/bg/101114>.

НСРПК (2014): Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри. <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=900>.

НСУЖ (2014): Национална стратегия за учене през целия живот 2014 – 2020. <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=880>.

ПУФРУО (2017): Правилник за устройството и функциите на Регионалните управления на образованието. Обн. ДВ. бр. 13 от 7 февруари 2017 г., изм. и доп. ДВ. бр. 109 от 22 декември 2020 г., изм. ДВ. бр. 93 от 9 ноември 2021 г. <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137020691>.

РЕП (2007): Резолюция на Европейския парламент от 27 септември 2007 г. относно ефикасността и равнопоставеността на европейските системи за образование и обучение.

РЕП (2008): Подобряване на качеството на подготовката на учителите. Резолюция на Европейския парламент от 23 септември 2008 г. относно подобряване на качеството на подготовката на учителите. С8Е/12, Официален вестник на Европейския съюз, 14.01.2010.

ССЕТТfаСЕU (2020): Council conclusions on European teachers and trainers for the future,

adopted by the Council of the EU, May 2020.

ОНЛАЙН ИЗТОЧНИЦИ

Агенция по заетостта (2015): Стратегическо управление на персонала чрез квалификационен коучеринг. Кариерно развитие концепции, изследвания, тенденции и прогнози. КРИБ, (студия) < http://ophrd.krib.bg/bg/wp-content/uploads/RI_Studia_CareerDevelopment_2015.pdf (Достъп: 13.12.2019 г.).

АИИО: Анализи на Института за изследвания в образованието - <https://ire-bg.org/analysis/>.

Алексиева, М. (2019): Петте стълба в образованието – поглед към състоянието и перспективите. – В: Актуални политики и практики в образованието. <https://www.uni-vt.bg/res/9232/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8-full.pdf> (Достъп 11.03.2023 г.).

Assuring: Assuring Quality in Education Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. <http://www.aede-france.org/Quality-Evaluation.html>. (Достъп: 12.10.2021 г.).

„България 2020“: НПОН (2012): „България 2020 г.“: Национални приоритети в образованието и науката. Съвет за образование и наука. София: Администрация на Президента на Република България. 29 май, 2012 г. <https://www.president.bg/docs/1352306046.pdf> (Достъп: 11.10.2020 г.).

Врум, В.: Теория за очакванията. <https://www.novavizia.com/teoriya-na-ochakvaniyata-na-vrum/> (Достъп: 01.03.2023 г.).

Гарфанкъл, А.: Ерозията на дълбоката грамотност. <https://www.librev.com/index.php/discussion/culture/3795-eroziyata-na-dalbokata-gramotnost#!/ccomment-comment=25874> (Достъп 10.03.2023 г.)

Доклад: Доклад относно модернизиранието на образованието в ЕС (2017/2224(INI)). https://www.eurparl.europa.eu/doceo/document/A-8-20180173_EN.pdf. (Достъп: 11.10.2021 г.).

Доклад СБ и МОН (2020): Доклад на Световна банка и Министерство на образованието и науката, септември 2020 г. България. Оценка на нуждите на страната и на комбинацията от политики в областта на науката, технологиите и иновациите. <http://sf.mon.bg/?go=news&p=detail&newsId=953> (Достъп: 15.12.2021 г.).

ЕК (2017): Европейска комисия. Образование и обучение в Европа: неравенството продължава да представлява предизвикателство. https://ec.europa.eu/bulgaria/news/education-and-training-monitor-2017_bg. (Достъп: 12.12.2021 г.).

ЕКР (2009): Европейска квалификационна рамка. Люксембург - http://ec.europa.eu/policies/sites/eaceq/files/broch_bg.pdf. (Достъп: 09.08.2019 г.).

ЕПМ (2022): Европейски подход към микроквалификациите – <https://education.ec.europa.eu/bg/education-levels/higher-education/micro-credentials>.

ЕРР (2007): Европейска референтна рамка. Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. – http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html. Electronic recourse (Достъп: 05.09.2019 г.).

Зимняя, И.А. Ключовые компетентности как результативного подхода в образовании. <https://textarchive.ru/c-1807660-pall.html>. (Достъп: 21.02.2023 г.).

Захарова, Е. А (2011):. Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последипломного образования / Е. А. Захарова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2011. — № 3 (26). — т. 2. — с. 115-117. — URL: <https://moluch.ru/archive/26/2863/> (Достъп: 07.12.2022 г.).

Издателство Просвета: <https://www.e-prosveta.bg/>.

ИИО: Институт за изследвания в образованието – <https://ire-bg.org/>.

ИП: Информационна платформа за педагогически специалисти по проект BG05M2OP001-2.010-0001 „Квалификация за професионално развитие на педагогическите специалисти“, финансиран от Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ 2014 – 2020, съфинансирана от Европейския съюз чрез Европейските структурни и инвестиционни фондове. <https://teachers.mon.bg/> (Достъп: 11.03.2020 г.).

ИРОППКПС (2023): Информационен регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. - <https://rq.mon.bg/programs/approved-programs> (Достъп: 30.01.2023 г.).

Ключ към промяната: Подобряване на училището чрез самооценка. ISBN: 87-7958-034-03. <http://www.eva.dk/udgivelses/2002/a-key-to-change-school-improvement-through-self-evaluation>. (Достъп: 19.10.2021 г.).

КП – МОН I: Компетентности и образование – книга първа. МОН. <https://www.mon.bg/upload/21560/I-book.pdf> (Достъп: 19.11.2022 г.).

КП – МОН II: За прехода от знания и умения – книга втора. МОН. <https://www.mon.bg/upload/21560/I-book.pdf> (Достъп: 10.12.2022 г.).

КПРПС (2018): Квалификация за професионално развитие на педагогическите специалисти. <https://edu-teachers.mon.bg/home/overview> (Достъп: 31.01.2023 г.).

Красноярцева О.М. Мотивационна готовност на педагогов к използванию психологической информации в диагностической деятельности. http://www.informika.ru/koi8/magaz/pedagog/pcdagog_7Zal6.html.

КХ, УО: Квалификационна характеристика на специалност „Управление на образованието“. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.shu.bg/wp-content/uploads/studentski-ekomplekt/kvalifikaciya/189-kvalifikaciya.pdf](https://www.shu.bg/wp-content/uploads/studentski-ekomplekt/kvalifikaciya/189-kvalifikaciya.pdf).

Методология МПК (2021): Методология за мониторинг на продължаващата квалификация и уменията на работната сила. 30 юли, 2021 г. World Group, Проект 19BG04 България: Пътна карта за развитие и реформиране на политиката за работната сила в учителската професия.

МД (2016): Мониторингов доклад, 2016. Готови ли сме за бъдещето? https://edu2030.bg/wp-content/uploads/2017/09/Monitoring-report_2016-2017_EduBG2030.pdf.

МД (2017): Мониторингов доклад, 2017. Устойчиви ли са промените? https://edu2030.bg/wp-content/uploads/2017/09/Monitoring-report_2017-2018_EduBG2030.pdf.

МД (2018): Мониторингов доклад, 2018. Близо ли са резултатите https://edu2030.bg/wp-content/uploads/2017/09/Monitoring-report_2018-2019_EduBG2030.pdf.

МД (2019): Ключови компетентности и умения за успех. От закон към практика. Мониторингов доклад 2019 // Специално издание. „Образование България 2030“. http://edu2030.bg/wp-content/uploads/2019/06/key_competences_monito (Достъп: 14.11.2022 г.).

МД (2020): Адаптиране към новата нормалност или ефективни промени? Автори: А. Мирчев, В. Димитров, З. Зимитрова, С. Лазаров. „Образование България 2030“. http://edu2030.bg/wp-content/uploads/2020/11/Monitor-Report-2020_EduB (Достъп: 14.01.2023 г.).

МД (2021): Мониторингов доклад, 2021. Образование в застой. „Образование България 2030“. http://edu2030.bg/wp-content/uploads/2021/12/Doklad_2021_0712_Final.pdf (Достъп: 14.12.2022 г.).

Мирчева, В.: Квалификацията на учителите – основна задача на съвременния образователен мениджмънт. Електронно списание „i-Продължаващо образование“ <https://diuu.bg/emag/13199/> (Достъп: 17.11.2021 г.).

НИО: Национален инспекторат по образованието – доклади. <https://nio.government.bg/%d0%b4%d0%be%d0%ba%d0%bb%d0%b0%d0%b4%d0%b8/> (Достъп: 21.10.2021 г.).

НП (2006): Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.). https://www.mon.bg/upload/6621/programa_obrazovanie.pdf (Достъп: 12.10.2021 г.).

НПР (2020): Националната програма за развитие България 2030, приета с Протокол № 67 на Министерския съвет от 02.12.2020 г. <https://www.minfin.bg/bg/1394>. (Достъп: 12.10.2021 г.).

ПО (2021): Програма „Образование“ 2021 – 2027. <https://www.eufunds.bg/bg/opseig/node/7361>.

Пономарева, Ж. (2015): Компетентностный подход. Компетентностный подход в профессиональном образовании. https://yandex.ru/turbo/syl.ru/s/article/173512/new_kompetentnostnyiy-podhod-kompetentnostnyiy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii (Достъп: 11.11.2021 г.).

Препоръки: България: Пътна карта на политиките за учители Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС. 30 юли 2021 г. Проект 19BG04 България: Пътна карта за развитие и реформиране на политиката за работната сила в учителската професия. https://www.mon.bg/upload/28839/BG19BG04_Roadmap_301121.pdf. (Достъп: 12.09.2021 г.).

Препоръка ЕП и Съвета (2006): Препоръка на Европейския парламент и на Съвета от 18.12.2006 г. за ключовите компетентности за учене през целия живот. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=BG>.

Препоръка ЕП и Съвета (2008): Препоръка на Европейския парламент и на Съвета от 23 април 2008 година за създаване на Европейска квалификационна рамка за обучение през целия живот. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/ALL/?uri=celex:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/ALL/?uri=celex:32008H0506(01)) (Достъп: 22.02.2023 г.).

Препоръка Съвета (2018): Препоръка на Съвета от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП). – Официален вестник на Европейския съюз. 04.06.2018 г. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA) (Достъп: 01.09.2022 г.).

ПС (2018): Препоръка на Съвета от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП). – Официален вестник на Европейския съюз. 04.06.2018 г. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA) (Достъп: 01.09.2020 г.).

ПС (2022): Препоръка на Съвета относно европейски подход към микрокредитите с цел стимулиране на ученето през целия живот и пригодността за заетост – <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/bg/pdf>.

ПФЗНРК: Политики и форми за насърчаване развитието на ключовите компетентности (2006): <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (Достъп: 12.09.2021 г.).

РД на КЕКР (2005): Работен документ към Европейска квалификационна рамка. Брюксел. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-BG.pdf> (Достъп: 09.08.2021 г.).

Садовникова Н. (2014): Преодоление педагогами барьеров профессионального развития: деятельностный подход // Современные проблемы науки и образования, № 5; URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=15193> (Достъп: 04.06.2021 г.).

СМД (2021): Световен мониторингов доклад относно образованието 2021 г. Приобщаване и образование: всички означава всички. ЮНЕСКО. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusion%20and%20education_BG.pdf (Достъп: 11.12.2021 г.).

Соловьев Д. Професиограма <https://hrportal.ru/article/professiogramma> (Достъп: 13.09.2020).

СОМ (2020): Съобщение на комисията до Европейския парламент, Съвета, Европейския икономически и социален комитет и Комитета на регионите относно постигането на европейското пространство за образование до 2025 г., Брюксел, 30.09.2020 г.) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/ALL/?uri=CELEX:52020DC0625> (Достъп: 10.12.2021 г.).

СоП: Образование България 2030. Становище относно Препоръки за осъществяване на политики, свързани с развитието на ключови компетентности и умения за успех у учениците. http://edu2030.bg/wp-content/uploads/2019/12/Statement_key-competences_EduBG2030.pdf (Достъп: 02.11.2020).

СР (2021): Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030). <https://mon.bg/bg/143> (Достъп: 01.12.2021 г.).

Стратегия: Стратегия „Европа 2020“: http://ec.europa.eu/europe2020/index_bg.htm. (Достъп: 11.10.2021).

Таксономия на Блум: <https://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/taksonomiya-na-blum-ili-kak-da-napravim-uroka-v> (Достъп: 10.03.2023 г.).

Тилева, А. (2022): Оценяване и самооценяване на учителите от детските градини. https://www.researchgate.net/publication/362479524_OCENAVANE_I_SAMOOCENAVANE_NA_UCITELITE_OT_DETSKITE_GRADINI (Достъп: 09.01.2023 г.).

ТР (2001 – 2003): Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001 – 2003. Phase 1/ <http://>

www.relintdeusto.es/TuningProject/index.htm. (Достъп 17.05.2020 г.).

Фирмаль, Л. Сайт на Людмила Фирмаль. Главная страница, Что включает в себя профессиограмма педагога — Профессиограмма и психограмма преподавателя <https://lfirmal.com/chto-vklyuchaet-vsebya-professiogramma-pedagoga/> (Достъп: 15.11.2021 г.).

Фролов, А. Г. Профессиограмма педагога. Школа науки. <https://shkolanauki.ru/scientific-journal> (Достъп: 20.04.2021 г.).

Хуторской, А.В. (2002): Ключевые компетенции и образовательные стандарты. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.html> (Достъп: 11.11.2020 г.).

Цоков, Г. (2016): Какво е важно да знаят и могат учителите? – Капитал. Специално издание „Образование“. Април, 2016 г. https://www.capital.bg/specialni_izdaniia/obrazovanie/2016/05/17/2756177_kakvo_e_vajno_da_znaiat_i_da_mogat_uchitelite/ (Достъп: 27.04.2023 г.).

Цоков, Г. (2012): Контролът в управлението на образователното заведение. <https://prezi.com/vzwm6dskmk17/presentation>. (Достъп: 07.09.2020 г.).

Чавдарова-Костова (2022): Наръчник за прилагане на компетентностния подход в обучението на бъдещи учители. Традиции и иновации. Издаден в изпълнение на НП „Повишаване на компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи бъдещи учители. <https://www.mon-nmuciot.bg>. (Достъп: 18.03.2023 г.).

Ченгелова, Е. (2016): Интервюто в социалните науки. София. <https://www.newmedia21.eu/content/2016/01/E-Chengelova-Interview-v-socialnite-nauki-Omda-PDF-2016.pdf> (Достъп: 11.04.2023 г.).

CEP (2010): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, (2010). –http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.

CEPTCQ (2010): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (Достъп: 26.07.2022 г.).

LearningApps – образователно приложение. <https://learningapps.org/createApp.php> (Достъп: 16.12.2022).

PISA (2018): Качество и равенство в училищното образование: поглед през резултатите от PISA 2018. – <http://irebg.org/%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BB%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8pisa2018/> (Достъп: 11.11.2021 .).

TALIS - Teaching and Learning International Survey <https://www.oecd.org/education/talis/> (Достъп: 09.11.2020 г.).

TKE (2018): Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support, Eurydice Report.

The Definition and Selection of Key competencies Executive Summary: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (Достъп: 11.12.2021 г.).

Weinert, F. (1999): Definition and Selection of Competencies. – Concepts of Competence. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf> (Достъп: 28.08.2018 г.).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1

КАРТА ЗА ЕКСПЕРТНА ОЦЕНКА НА КРИТЕРИИТЕ И ПОКАЗАТЕЛИТЕ ЗА МОНИТОРИНГ НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА КВАЛИФИКАЦИОННАТА ДЕЙНОСТ НА ИНСТИТУЦИОНАЛНО РАВНИЩЕ

1.1. Критерии, показатели, значимост на индикаторите

Критерий	Показател	Експертна оценка на индикаторите											
		Значимост на индикаторите						Приложимост на индикаторите					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
<i>1. Ефективност на педагогическата практика (дейности по образование, възпитание и социализация на учениците) след участие в квалификационна форма</i>	1.1. Ефективно управление на времето в клас												
	1.2. Насърчаване на личната активност на всеки ученик за усвояване на стратегии за учене												
	1.3. Създаване на условия за прилагане на придобитите знания в практиката, за придобиване на умения за решаване на проблеми												
	1.4. Създаване на условия за креативност, за развитие на критическо, рефлексивно и творческо мислене												
	1.5. Използване на разнообразни интерактивни методи и междупредметни връзки за формиране и развиване на ключови компетентности												
	1.6. Използване на виртуалната образователна среда, на информационните и комуникационните технологии; мотивиране на учениците за използването им												
	1.7. Понаване, планиране и използване на иновативни образователни технологии, техники и методи за преподаване												
	1.8. Ефективно управление на взаимоотношенията в класа; съдействие за възпитанието, развитието и изявата на личностния потенциал на всеки ученик												
	1.9. Създаване на условия за индивидуална и диференцирана работа с учениците												
	1.10. Създаване на условия за придобиване на умения за работа в екип												
	1.11. Създаване на условия за рефлексивни дейности на учениците												
	1.12. Познаване, планиране и използването на иновативни методи за оценяване на резултатите на												

	учениците, основаващи се на сътрудничество за постигане на по-добри резултати																		
	1.13. Осъществяване на преподавателна дейност върху основата на междупредметни връзки																		
2. Резултатност от педагогическата практика	2.1. Повишена резултатност от НВО, ДЗИ																		
	2.2. Показана резултатност при външни регионални оценявания																		
	2.3. Преодолени дефицити от преподавателско-обучителната практика, установени при проверки на РУО																		
	2.4. Преодолени дефицити в област „Образователен процес“, установени при инспекции на НИО (отнасящи се до учителите като цяло)																		
3. Комуникация в педагогическия екип	3.1. Коректни комуникативни взаимодействия с колегите в комисии и по време на педагогически съвети																		
	3.2. Участие в професионални общности в училище																		
	4.3 . Активно и креативно участие в дейности по изпълнение на образователни проекти																		
	4.4 .Търпение и способност за работа под напрежение и в критически ситуации																		
	4.5 . Лична мотивираност за работа, инициативност и креативност в екипните дейности по постигане на стратегическите цели на институцията																		
	4.6 . Активно и резултатно професионално общуване в и извън образователната институция чрез участие в мрежи за споделяне на опит (училищни мрежи, национални мрежи)																		
	4.7 . Споделяне на опит с колегите чрез диалогична и толерантно критична професионална комуникация																		
	4.8 . Предоставяне на материали за колегите от посетена външно-квалификационна форма																		
	4.9 . Активност и инициативност при участие в открити, съвместни и асистирани уроци																		
5. Професионален ръст (инициативност за професионално себеутвърждаване и самоактуализиране)	4.1. Новоразвити или обогатени личностни и професионални качества. Осъзнатост. Отговорност към себе си, учениците, колектива																		
	4.2. Инициативност и проактивност за непрекъснато учене и професионално развитие																		
	4.3. Умения за професионална рефлексия при екипната динамика: <ul style="list-style-type: none"> • обективна самооценка/оценка на открит, споделян, асистирани урок на колега/колеги 																		

	<ul style="list-style-type: none"> • обективна самооценка на собствената педагогическа практика (урок) 																		
	4.4. Участие в научно-практически форуми на регионално и национално равнище																		
	4.5. Инициране на разнообразни вътрешноквалификационни форми по актуални образователни проблеми, съобразени със спецификата на училището, (интегративни сценарии, презентирани на резултати от проучени потребности и др.)																		
	4.6. Създаване и поддържане на конструктивни професионални взаимоотношения чрез активно и отговорно участие във вътрешноквалификационни форми, иницирани от друг колега																		
	4.7. Инициране на добри практики, целенасочени действия по мултиплицирането им																		
	4.8. Инициране/Участие в съвместни квалификационни форми с други образователни институции от региона																		
	4.9. Професионално-личностна самооценка на учителя, представена в портфолиото му																		

1.2. Легенда за оценяване на индикаторите

Значимост на индикаторите		Приложимост на индикаторите	
Оценка	Стойност на оценката	Оценка	Стойност на оценката
1	Индикаторът е с нулево ниво на значимост; няма никаква значимост	1	Индикаторът е с нулево ниво на приложимост; няма никаква приложимост
2	Индикаторът е с незадоволително ниво на значимост	2	Индикаторът е с незадоволително ниво на приложимост
3	Индикаторът е със задоволително ниво на значимост	3	Индикаторът е със задоволително ниво на приложимост
4	Индикаторът е с добро ниво на значимост	4	Индикаторът е с добро ниво на значимост
5	Индикаторът е с много добро ниво на значимост	5	Индикаторът е с много добро ниво на приложимост
6	Индикаторът е с отлично ниво на значимост	6	Индикаторът е с отлично ниво на приложимост

1.3. Резултати от експертната оценка

Критерий	Показател	Експертна оценка на индикаторите													
		Значимост на индикаторите						Общо	Приложимост на индикаторите						Общо
		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	

<i>1. Ефективност на педагогическата практика (дейности по образование, възпитание и социализация на учениците) след участие в квалификационна форма</i>	1.1.	0	0	0	2	5	43	50	0	0	0	3	4	43	50
	1.2.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	10	40	50
	1.3.	0	0	0	0	1	49	50	0	0	0	0	1	49	50
	1.4.	0	0	0	0	3	47	50	0	0	0	0	3	37	40
	1.5.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50
	1.6.	0	0	0	0	11	39	50	0	0	0	0	2	48	50
	1.7.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50
	1.8.	0	0	0	7	13	30	50	0	0	0	9	12	29	50
	1.9.	0	0	0	10	24	16	50	0	0	0	0	34	16	50
	1.10.	0	0	0	0	2	48	50	0	0	0	0	2	48	50
	1.11.	0	0	0	6	15	29	50	0	0	0	16	14	20	50
	1.12.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50
	1.13.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50
Общо за критерия	0	0	0	25	74	551	650	0	0	0	28	92	530	650	
<i>2. Резултатност от педагогическата практика</i>	2.1.	0	0	0	9	9	32	50	0	0	0	0	0	50	50
	2.2.	0	0	0	14	18	18	50	0	0	0	0	0	50	50
	2.3.	0	0	0	0	4	46	50	0	0	0	1	7	42	50
	2.4.	0	0	0	5	8	37	50	0	0	0	11	10	29	50
Общо за критерия	0	0	0	28	39	133	200	0	0	0	12	17	171	200	
<i>3. Комуникация в педагогическия екип</i>	3.1.	0	0	0	8	16	26	50	0	0	0	2	2	46	50
	3.2.	0	0	0	0	2	48	50	0	0	0		2	48	50
	3.3.	1	3	6	12	17	11	50	0	0	0	4	14	32	50
	3.4.	0	0	0	0	0	50	50	1	3	6	9	21	10	50
	3.5.	1	1	36	7	2	3	50	1	1	$\frac{3}{6}$	7	2	3	50
	3.6.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	1	5	44	50
	3.7.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	2	2	42	46
	3.8.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50
	3.9.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50
Общо за критерия	2	4	42	27	37	338	450	2	4	42	29	48	325	450	
<i>4. Професионален ръст (инициативност за професионално себеутвърждаване и самоактуализиране)</i>	4.1.	0	0	0	0	0	50	50	0	1	7	12	19	11	50
	4.2.	0	0	0	0	1	49	50	0	0	0	1	4	44	49
	4.3.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	2	48	50
	4.4.	0	0	0	0	3	47	50	0	0	0	0	0	50	50
	4.5.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50
	4.6.	0	0	0	0	2	48	50	0	0	0	0	0	50	50
	4.7.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	1	49	50
	4.8.	0	0	0	1	4	45	50	0	0	0	0	0	50	50
	4.9.	0	0	0	0	0	50	50	0	0	0	0	0	50	50
Общо за критерия	0	0	0	1	10	439	450	0	2	7	13	26	402	450	

Приложение № 2

ПРИМЕРИ ЗА ТЕМАТИЧНИ КУРСОВЕ ОТ ИНФОРМАЦИОНЕН РЕГИСТЪР НА ОДОБРЕНИТЕ ПРОГРАМИ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ (2023 Г.)

Название на курса	Организация, която го реализира
КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО	
Професионално портфолио и атестиране на педагогическите специалисти	Център за квалификация Успех ООД
Професионално развитие на учителите – смесен подход на С. А. Н. ПРО за професионално развитие на учителите	'С.А.Н.-ПРО' ООД
Атестации – оценка и самооценка. Личното професионално развитие на специалистите в образователната сфера като фактор за повишаване качеството на образователния процес	Ем Ер Джи - Бенефитс ЕООД
Подобряване качеството на обучение	Институт за човешки ресурси ООД
Управление на качеството. Изграждане на училищни системи за качество на образованието.	Евро-Алианс ООД
Качество на образованието	Евротур МК ЕООД
Качество на образователната услуга	ИДЕИТЕ ЕООД
Атестиране на педагогическите специалисти-практически насоки за успешно оценяване и самооценяване.	Институт за човешки ресурси ООД
Вътрешен организационен одит и атестиране на персонала	Академика Консулт ЕООД
Атестиране и професионално развитие на педагогическите специалисти и мениджърите в образованието	Център Интерактивно обучение ЕООД
КОМПЕТЕНТОСТЕН ПОДХОД, КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ	
Проектно-базирано обучение и компетентностен подход	Център за квалификация Успех ООД
Формиране на емоционална компетентност у учениците в начална училищна възраст в контекста на новите учебни програми по български език и литература	Издателство Рива ЕООД
Развиване на ключовите компетентности на учениците чрез прилагане на метода на проектнобазираното обучение	Център за иновативни образователни практики ЕООД
Развиване на социална компетентност	Консултативен център 'Плиска' ООД
Изграждане на ключови социални умения	Институт за човешки ресурси ООД
В сътрудничество с ученика: въвеждане на компетентностен подход в преподаването	Институт за човешки ресурси ООД
КОМПЕТЕНТОСТЕН ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИЕТО	Школо ООД
Иновативни методи за организация на обучението чрез компетентностен подход	Сдружение Алтернатива за теб
Динамичен модел за прилагане на компетентностен подход в обучението	СНЦ Образование и технологии
Приложение на компетентностен подход в	СНЦ Образование и

образованието – педагогически акценти и методически насоки	технологии
ПРАКТИЧЕСКА НАСОЧЕНОСТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО	
Проектно-базирано обучение	Сдружение 'Център за професионално обучение - Професия 21 век'
Разработване и управление на проекти	Сдружение Конфедерация на независимите синдикати в България
Стратегии за ефективно взаимодействие между учители-ученици-родители.	ЧР Рефлекс ЕООД
Стратегии за мотивиране на учениците	Консултативен център Плиска ООД
Водене на училищна документация в работата на учителя	Институт за човешки ресурси ООД
Работа с електронни ресурси в образованието	Институт за човешки ресурси ООД
Обучение по ДОС за информация и документи в системата на предучилищното и училищно образование	Институт за човешки ресурси ООД
Практически насоки към учителите за работа с деца или ученици билингви	Институт за човешки ресурси ООД
Адаптиране на учебното съдържание като част от общата и допълнителната подкрепа	Институт за човешки ресурси ООД
Учене чрез преживяване - разработване на уроци, дейности и задачи за класната стая и извън нея	Институт за човешки ресурси ООД
МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	
Осигуряване на интерактивно и интердисциплинарно работно пространство за активно учене	Клет България ООД
Интердисциплинарност в преподаването на темите по екология и опазване на природата	ПроАктивен Персонал ООД
Множествените междупредметни връзки - изграждане на образователен контекст и преодоляване на границите между учебните дисциплини	СНЦ Алианс за регионални и граждански инициативи
Европейски практики за прилагането на междупредметни връзки в обучението по чужд език прогимназиален и гимназиален етап	РААБЕ България ООД
Формиране на интердисциплинарен комплекс от компетентности по гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование	Издателство Атласи ООД
Stem – прилагане на интердисциплинарен подход в детската градина/началното училище	РААБЕ България ООД
Интердисциплинарно обучение чрез провеждане на бинарни уроци	Школо ООД
Интерактивни методи в учебния процес – учене чрез преживяване и интердисциплинарни подходи	Хюман контакт ЕООД
Интердисциплинарното обучение в училище	Център за обучение и квалификация на педагогически специалисти ООД
Интердисциплинарно ситуационно обучение в средното училище при интегриране на технологиите	РААБЕ България ООД
ИНОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО. ПРИЛАГАНЕ НА ИНОВАТИВНИ ПОДХОДИ	
Иновативни форми и методи в процеса на обучение	ДК Солюшън ЕООД
Иновативни форми и методи в процеса на обучението	Институт за човешки ресурси

	ООД
Иновативни педагогически техники. Провеждане на уроци извън класната стая	Институт за човешки ресурси ООД
Иновативни педагогически практики	Институт за човешки ресурси ООД
Иновативни методи в обучението. Педагогически ползи от социалните медии в образованието	Институт за човешки ресурси ООД
Метафорични асоциативни карти - иновативен метод за подобряване на комуникацията, насърчаване на изразяването и стимулиране на въображението	Институт за човешки ресурси ООД
Иновации в общуването и взаимодействието между образователната институция и семейството	Тренинг Плюс ЕООД
Иновации и техники за развиване на творческо мислене, таланта и подобряване на мотивацията на учениците	'Медика Превен' ЕООД
Иновации в поднасянето на учебното съдържание - същност на иновацията и инструменти за създаването ѝ	СНЦ Алианс за регионални и граждански инициативи
РЕШАВАНЕ НА ПРОБЛЕМИ, СПРАВЯНЕ С КОНФЛИКТИ	
Практически техники за превенция на стрес и професионално прегаряне /Бърнаут синдром/ на педагози и педагогически специалисти в пост Covid обстановка	Сдружение на младите психолози в България
Професионален стрес - умората в учителския труд	Център за квалификация Успех ООД
Педагогическа превенция на виртуалната агресия	Сдружение 'Център за професионално обучение - Професия 21 век'
Агресия и емоционални състояния при деца от различните възрасти. Агресия в норма и патология	Ем Ер Джи - Бенефитс ЕООД
Освобождаване от професионална угнетеност	Архиендж ЕООД
Подходи за преодоляване на агресията в училище	Консултативен център 'Плиска' ООД
Агресията в училище - причини, неотложна превенция, противодействие, механизми за справяне, техники за овладяване.	ЧР 'Рефлекс' ЕООД
Стреса и времето – основни категории в живота на съвременния учител	Интелекти ООД
Проблемно поведение в училище. Трудните деца	Институт за човешки ресурси ООД
Конфликтите в училище и детската градина и ролята на учителя в управлението и разрешаването им.	Институт за човешки ресурси ООД
ЕФЕКТИВНА ПЕДАГОГИЧЕСКА КОМУНИКАЦИЯ	
Развитие на междуличностни отношение и нагласи за успех	Сдружение на младите психолози в България
Оптимизиране на педагогическото общуване и комуникативната компетентност на учителя в обучението	Сдружение на младите психолози в България
Вербална и невербална комуникация в работата на учителя	Център за квалификация Успех ООД
Екип и мотивация	Център за квалификация Успех ООД
Сплотяване на екип	Архиендж ЕООД
Развиване на екипните взаимоотношения	Консултативен център 'Плиска' ООД

Майсторство в комуникацията за педагози	Консултативен център 'Плиска' ООД
Комуникативни техники и презентационни умения	'С.А.Н.-ПРО'ООД
Комуникация в мултикултурна образователна среда	Сдружение 'Видинска търговско-промишлена палата'
Ефективна работна среда. Модели за изграждане и подобряване	Институт за човешки ресурси ООД
ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ И ПОХВАТИ	
Интерактивен метод за създаване на хармоничен учебен процес	Сдружение на младите психолози в България
Интерактивни форми и методи на обучение	Център за квалификация Успех ООД
Осигуряване на интерактивно работно пространство за STEM обучение	Клет България ООД
Интерактивни методи в обучението	Сдружение 'Център за професионално обучение - Професия 21 век'
Интерактивни подходи и методи на обучение	Център за иновативни образователни практики ООД
Интерактивни методи за обучение	Сдружение 'Надежда-ЦРД'
Играта като интерактивен метод на обучение в образователния процес	Институт за човешки ресурси ООД
Езикът на 'дигиталното' поколение: как да достигнем до учениците чрез игровизация /gamification/ на обучението	Институт за човешки ресурси ООД
Развиване на българското образование чрез интерактивност и новаторство	Кабината БГ ООД
Интерактивност в обучението. Методи и техники	Креа 3Д ЕООД
ЛИДЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИЕТО	
Бюджетно планиране в образователната сфера- постигане на адекватна по обем и качество дейност, обезпечена с мотивиращо заплащане на труда на служителите	Ем Ер Джи - Бенефитс ЕООД
Управление на екип и успешната комуникация в екипа. Управление на хора и процеси в образователната сфера	Ем Ер Джи - Бенефитс ЕООД
Водене на ефективни преговори'	Център за иновативни образователни практики оод
Обучителен курс за Лидери	Фондация 'Международна награда на херцога на Единбург - България'
Динамично лидерство	Сдружение 'Надежда-ЦРД'
Изграждане на ефективна училищна среда	Институт за човешки ресурси ООД
Организиране и управление на образователния процес.	Институт за човешки ресурси ООД
Работа в екип. Лидерство. Организация на екип	Институт за човешки ресурси ООД
Училищен маркетинг. Успешни стратегии за популяризиране	Институт за човешки ресурси ООД
Изграждане на лидерски умения. Овладяване на аудиторията	Институт за човешки ресурси ООД

Приложение № 3

(Линк към анкетата: <https://forms.gle/26CWCbeoM4pkiTuw7>)

Квалификация на педагогическите кадри - анонимна анкета със студенти за целите на научно изследване. Автор - доц. д-р Снежанка Добрева

* Задължително

Характеристики на анкетираните студенти

1. Посочете пола си. *

Отбележете само едно кръгче.

- Мъж
 Жена

2. Напишете факултетния си номер. *

3. В кой от посочените диапазони попада възрастта Ви? *

Отбележете само едно кръгче.

- до 25 г.
 от 25 до 34 г.
 от 35 до 44 г.
 от 45 до 54 г.
 от 55 до 65 г.
 над 65 г.

4. Педагогически стаж: *

Отбележете само едно кръгче.

- нямате педагогически стаж
 от 1 до 5 г.
 от 6 до 10 г.
 от 11 до 20 г.
 от 21 до 30 г.
 над 30 г.

5. Училище, в което работите/сте работили: *

Отбележете само едно кръгче.

- начално училище
 основно училище (I - VII клас)
 профилирана гимназия (VII - XII клас)
 професионална гимназия (VII - XII клас)
 обединено училище (I - X клас)
 средно училище (I - XII клас)
 специализирано училище
 Друго: _____

6. Образователен етап, с който е свързана преподавателската Ви практика в момента/е била свързана до момента.

Отбележете само едно кръгче.

- начален
 прогимназиален
 първи гимназиален
 втори гимназиален
 прогимназиален и първи гимназиален
 прогимназиален и втори гимназиален
 първи и втори гимназиален етап
 Друго: _____

7. За какъв учител се подготвяте? *

Отбележете само едно кръгче.

- начален учител (училище, учител за начален образователен етап)
 детски учител (за детска градина)
 детски и начален учител
 учител по... (училище, учител по конкретен предмет)
 Друго: _____

8. На какво равнище оценявате собственото си професионална педагогическа компетентност като резултат от университетското ви обучение?

Отбележете само едно кръгче.

- на задоволително равнище
 под средното необходимо ниво
 на средно равнище
 на много добро равнище
 на изключително високо равнище

9. Познавате ли нормативните документи, свързани с квалификацията на педагогическите кадри? *

Отбележете само едно кръгче.

- да
 не
 отчасти

10. Считате ли, че студентът трябва да продължи да развива педагогическата си квалификация и след завършване на университета? *

Отбележете само едно кръгче.

- да
 не
 зависи от мотивацията му

11. Кои ще бъдат мотивите Ви за включване в квалификационни форми в бъдещата ви педагогическа практика? *

Отбележете само едно кръгче.

- Професионалното развитие е професионален дълг на всеки учител
 Повишаването на квалификацията е въпрос на отговорност и престиж
 Перманентното повишаване на квалификацията чувствам като вътрешна необходимост
 Любопитство към иновации, желание за прилагането им в образователната практика
 Повишаването на квалификацията за мен е ценностен приоритет
 Ще участвам в квалификационни форми по задължение
 Участието ми ще е продиктувано от желанието да събера необходимите точки за акредитация и по-добро заплащане
 Нямам представа дали изобщо ще участвам в квалификационни форми

12. Кой модел считате, че ще съответства на практиката Ви по включване в квалификационни форми? *

Отбележете само едно кръгче.

- По собствено желание/мотивация
 По препоръка на експерт (след контролно-оценъчна дейност)
 По препоръка на директора, зам.-директора след наблюдение или вътрешноинституционална контролна дейност
 Задължението ми като учител да повишавам резултатите на учениците
 Мотивираност да направя по-разнообразна и привлекателна образователно-възпитателната дейност за учениците, с които ще работя
 Потребност от разнообразяване на педагогическите ми контакти
 Мотивираност за развиване като професионалист
 Емоционална удовлетвореност от нови професионални контакти
 задължително участие в квалификационни форми, предлагани от РУО
 Отговорност към участие в квалификационни форми, съобразени с приоритетите на образователната ни организация за конкретната учебна година

13. Необходимо ли е учител, участвал в квалификационна форма, да споделя наученото с останалите членове на педагогическия колектив? *

Отбележете само едно кръгче.

- да, винаги
 не
 да, понякога (ако сам прецени или има желание)

14. Какъв директор може да Ви мотивира в бъдещата Ви в преподавателска практика да повишавате педагогическата си квалификация? *

Отбележете само едно кръгче.

- Добър мениджър, независимо че няма ПКС
 Директор, притежаващ III или II ПКС
 Управленец, който е за пример с успешното прилагане на наученото от придобитата ПКС
 Директор, работещ за повишаване на собственото си ПКС/персоналната си педагогическа квалификация и имидж
 Директор, който перманентно участва в квалификационни курсове
 Повишаването на педагогическата ми квалификация няма да е функция на мениджърските качества на директора на организацията

15. Считате ли, че добрата университетска (академична) подготовка на студентите, бъдещи учители, е гаранция за подобряване на качеството на предучилищното и училищното образование?

Отбележете само едно кръгче.

- да
 не
 зависи от мотивацията на студентите, бъдещи учители

16. Приемате ли повишаването на квалификацията на учителите като гаранция за подобряване на качеството на образование?

Отбележете само едно кръгче.

- да
 не
 отчасти

Приложение № 4

(Линк към анкетата:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeWb0vo_YUrAsa57EHrBuMZhDpN758pxQcz9rO1dtW8jRdDaw/viewform?usp=sf_link)

АНКЕТА ВЪТРЕШНОИНСТИТУЦИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ

анонимна анкета с учители за целите на научно изследване, Автор - проф. д-р С. Добрева

ХАРАКТЕРИСТИКИ НА АНКЕТИРАНИТЕ

1. Посочете пола си:

- А) мъж Б) жена

2. В кой от посочените диапазони попада възрастта Ви?

- А) до 25 г. Б) от 25 до 34 г. В) от 35 до 44 г.
Г) от 45 до 54 г. Д) от 55 до 65 г. Е) над 65 г.

3. Вашето образование е:

- А) висше магистър Б) висше бакалавър В) полувисше Г) средно специално
Д) средно Е) основно Ж) начално З) друго

4. Работите в:

- А) град - областен център Б) град - общински център В) град Г) село

5. Педагогически стаж:

- А) нямате педагогически стаж Б) от 1 до 5 г. В) от 6 до 10 г.
Г) от 11 до 20 г. Д) от 21 до 30 г. Е) над 30 г.

6. Училище, в което работите:

- А) начално училище Б) основно училище (I – VII клас)
В) профилирана гимназия (VII – XII клас) Г) професионална гимназия (VII - XII клас)
Д) обединено училище (I – X клас) Е) средно училище (I – XII клас)
Ж) специализирано училище З) друго

7. Образователен етап, с който е свързана преподавателската Ви практика в момента:

- А) начален Б) прогимназиален
В) първи гимназиален Г) втори гимназиален
Д) прогимназиален и първи гимназиален Е) прогимназиален и втори гимназиален
Е) първи и втори гимназиален етап Ж) друго

8. Вие сте учител по:

- А) Начален учител Б) Български език и литература
В) Чужди езици Г) История, География, Философия
Д) Математика, Физика, Химия Е) Друг учебен предмет

9. Имате ли професионално-квалификационна степен?

- А) Нямам ПКС Б) I ПКС В) II ПКС Г) III ПКС Д) IV ПКС Е) V ПКС

САМООЦЕНКА НА УЧИТЕЛИТЕ, МОТИВАЦИЯ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КВАЛИФИКАЦИЯ

10. Как оценявате собственото си професионално развитие?

- А) на задоволително равнище Б) под средното необходимо ниво В) на средно равнище
Г) на много добро равнище Д) на изключително високо равнище

11. Считате ли, че учителят трябва да носи отговорност за собствените си постижения?

- А) да Б) не В) отчасти

ОРГАНИЗАЦИОННИ ПРАКТИКИ И КВАЛИФИКАЦИОННИ ФОРМИ

12. Удовлетворява ли професионалните Ви интереси вътрешната квалификация в съответствие с професионалния профил на заеманата от Вас длъжност и осигуряване на възможност за планиране на личностното и професионалното Ви израстване и кариерно развитие?

- А) Напълно Б) Частично В) Не

13. Провеждана ли е въвеждаща квалификация на педагогически специалисти от Вашето училище в рамките на вътрешноинституционалната квалификация?

- А) да Б) не нямам В) информация

14. Считате ли, че вътрешноинституционалната квалификация е съобразена с Вашите потребности?

- А) Напълно Б) Частично В) Не

15. Считате ли, че вътрешноинституционалната квалификация съответства на приоритетите в стратегията за развитие на училището Ви?

- А) Напълно Б) Частично В) Не

16. Каква е най-честата форма на провеждане на вътрешноинституционална квалификация?

- А) семинари Б) професионални педагогически и психологически тренинги
В) кръгли маси Г) дискусии Д) проблемни групи Е) конференции
Ж) лектории З) школи И) други:.....

17. В рамките на вътрешноинституционалната квалификация провеждате ли съвместни, открити и/или асистирани уроци?

- А) не провеждаме такива уроци
Б) провеждаме само открити уроци
В) провеждаме открити и съвместни уроци
Г) провеждаме и трите типа уроци

18. Колко често провеждате обучения/обсъждания/обмяна на опит в рамките на вътрешноинституционалната квалификация?

- А) Не провеждаме вътрешноинституционална квалификация
Б) Веднъж в учебната година
В) Два пъти в учебната година
Г) Три пъти и повече в учебната година

19. За последния период на атестиране в колко часа вътрешноквалификационна дейност сте участвали?

- А) 1 – 2 Б) 3 – 5 В) 6 – 10 Г) повече от 10

20. Практика ли е във Вашата институция да представяте пред колегите си придобити/усъвършенствани компетентности от външни обучения?

- А) винаги Б) понякога В) нямаме такава практика

21. Провеждали ли сте вътрешноквалификационна дейност през последните три учебни години в онлайн среда?

- А) да, редовно Б) да, нередовно В) да, един път Г) не

22. В какъв вид квалификационна дейност предпочитате да се включвате?

- А) вътрешноинституционална
Б) външна, осигурена от специализирани обслужващи звена
В) външна, осигурена от висши училища и научни организации

Г) външна, осигурена от обучителни организации от Информационния регистър на одобрените програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти

Д) външна, независимо от кого е осигурена

23. Имате ли изградена учителска мрежа за обмен на добри практики на училищно равнище?

А) да

Б) не

В) отчасти (като обмен между колеги само от някои професионални направления)

24. Стимулирани и подкрепяни ли сте от училищното ръководство да популяризирате свои добри практики чрез вътрешноинституционална квалификационна дейност?

А) рядко

Б) често

В) винаги

Г) по изключение (при упорито настояване от Ваша страна)

25. Какво е Вашето мнение относно ефективността на вътрешноинституционалната квалификация в сравнение с външната?

А) Напълно съм съгласен, че вътрешноинституционалната квалификация е по-ефективна в сравнение с външната.

Б) Не съм съгласен, че вътрешноинституционалната квалификация е по-ефективна в сравнение с външната.

В) Двата вида квалификация имат своите предимства, но зависи от правилния избор на тема.

Г) Не считам, че има полза от квалификационната дейност, независимо дали е организирана от външна организация или в институцията.

26. В свободен текст можете да споделите други впечатления, свързани с вътрешноинституционалната квалификация, които не са засегнати във въпросника, или да посочите най-големите трудности при реализирането и.

27. Провеждали ли сте вътрешноквалификационна дейност, свързана със запознаване с разнообразните институции, нормативно определени за провеждане на квалификационни форми?

А) да

Б) не

28. Провеждали ли сте вътрешноквалификационна дейност, свързана с повишаване на уменията Ви за педагогическа комуникация?

А) да, редовно

Б) да, инцидентно

В) не

29. Във връзка с коя характеристика на компетентностния ходход сте реализирали най-много вътрешноквалификационни дейности през последните три години във Вашата образователна институция? (можете да посочите до три отговора)

А) практическа насоченост на обучението, прилагане на знанията в реални житейски ситуации

Б) споделена отговорност на обучаващ и обучаван в процеса на учене

В) интегрирано междупредметно взаимодействие в процеса на обучение, възпитание и социализация (формиране на метапредметни компетенции)

Г) ориентация към резултатност

Д) технологични модели за придобиване на ключови компетентности, интерактивност и рефлексивност на обучението

Е) модели за креативна активност на обучаваните в процеса на обучение

Ж) работа по развиване на способност за решаване на проблеми

З) развиване на компетентности чрез „процедуализация“, тактическо и стратегическо учене

КВАЛИФИКАЦИЯТА И КАЧЕСТВОТО НА ОБРАЗОВАНИЕ/НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ

30. Как оценявате собствената си педагогическа дейност като принос към тенденцията за повишаване на качеството на образование във Вашата институция?

- А) незадоволителен Б) задоволителен В) добър
Г) много добър Д) отличен Е) не мога да преценя
Ж) незадоволителен, отговарящ на микроклимата в училище

31. Необходима ли е вътрешноинституционалната квалификация за осъществяване на ефективно компетентностно ориентирано училищно образование?

- А) да Б) не В) отчасти

32. Считате ли, че вътрешноинституционалната квалификация трябва да бъде насочена и към променящите се роли на учителя в съвременния свят?

- А) да Б) не В) зависи от типа училище

33. Използвате ли придобитите или усъвършенствани умения по време на междуинституционалната квалификация в педагогическата си практика?

- А) винаги Б) често В) понякога Г) не

34. Имате ли създадена практика в институцията в рамките на вътрешната квалификация да обсъждате общи теми за развиване на ключови компетентности у учениците?

- А) да Б) не

35. Работели ли сте по време на вътрешноквалификационната дейност през последните три години по посока на повишаване на дигиталните умения на учителите?

- А) да, периодично Б) да, епизодично В) не

36. Било ли е предмет на вътрешноквалификационна дейност през последните пет години интерактивното обучение?

- А) да, периодично Б) да, епизодично В) не

37. Поемането на отговорност от учителя за собствените постижения фактор ли е за превръщане на училището в институция, предоставяща качествено образование и възпитание?

- А) да Б) не В) отчасти

38. Влияе ли квалификацията на учителя върху качеството на преподаване?

- А) да Б) не В) отчасти

39. Влияе ли квалификацията на учителя върху резултатите на съвременните ученици?

- А) да Б) не В) отчасти

40. Подобрява ли се микроклиматът в педагогическия колектив при перманентна комуникация по проблемите на квалификацията?

- А) да Б) не В) отчасти

41. Дайте своята препоръка за подобряване на качеството на вътрешноинституционалната квалификационна дейност в една съвременна образователна институция (във връзка с подобряване на качеството на компетентностно ориентираното образование).

Приложение № 5

(Линк към анкетата: <https://forms.gle/ZKuwwKr8ZLufEJnY8>)

АНКЕТА

Мотивация на педагогическите специалисти за участие в квалификационни форми – анонимна анкета с учители за целите на научно изследване

Автор – проф. д-р Снежанка Добрева

ХАРАКТЕРИСТИКИ НА АНКЕТИРАНИТЕ

1. Посочете пола си:

- А) мъж Б) жена

2. В кой от посочените диапазони попада възрастта Ви?

- А) до 25 г. Б) от 25 до 34 г. В) от 35 до 44 г.
Г) от 45 до 54 г. Д) от 55 до 65 г. Е) над 65 г.

3. Вашето образование е:

- А) висше магистър Б) висше бакалавър В) полувисше Г) средно специално
Д) средно Е) основно Ж) начално З) друго

4. Работите в:

- А) град - областен център Б) град - общински център (не се вписват областните градове)
В) град Г) село

5. Педагогически стаж:

- А) нямате педагогически стаж Б) от 1 до 5 г. В) от 6 до 10 г.
Г) от 11 до 20 г. Д) от 21 до 30 г. Е) над 30 г.

6. Училище, в което работите:

- А) начално училище
Б) основно училище (I - VII клас)
В) профилирана гимназия (VII - XII клас)
Г) професионална гимназия (VII - XII клас)
Д) обединено училище (I - X клас)
Е) средно училище (I - XII клас)
Ж) специализирано училище
З) друго:

7. Образователен етап, с който е свързана преподавателската Ви практика в момента:

- А) начален Б) прогимназиален
В) първи гимназиален Г) втори гимназиален
Д) прогимназиален и първи гимназиален Е) прогимназиален и втори гимназиален
Ж) първи и втори гимназиален етап З) друго:

8. Вие сте учител по:

- А) Начален учител Б) Български език и литература
В) Чужди езици Г) История, География, Философия
Д) Математика, Физика, Химия Е) Друг учебен предмет

9. Имате ли професионално-квалификационна степен:

- А) Нямам ПКС Б) I ПКС В) II ПКС Г) III ПКС Д) IV ПКС Е) V ПКС

МОТИВАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КВАЛИФИКАЦИЯ, САМООЦЕНКА

10. Мотивиран ли сте да се реализирате професионално, за да повишавате качеството на образованието във Вашата организация?

- А) Да, професионален дълг е
- Б) Да, предположено е от длъжностната ми характеристика
- В) Да, заради допълнителното заплащане
- Г) Не
- Д) Отчасти, за да не дразня колегите си и директора

11. В колко квалификационни курса на национално/регионално равнище сте участвали през последните две години?

- А) нито един
- Б) един
- В) два
- Г) три
- Д) повече от три

12. През последните две години повишили ли сте професионално-квалификационната си степен?

- А) не
- Б) придобита V ПКС
- В) От V в IV ПКС
- Г) от IV в III ПКС
- Д) от III във II ПКС
- Е) от II в I ПКС

13. Как оценявате собственото си професионално развитие?

- А) на задоволително равнище
- Б) под средното необходимо ниво
- В) на средно равнище
- Г) на много добро равнище
- Д) на изключително високо равнище

14. Кои са мотивите Ви за включване в квалификационни форми?

- А) Професионалното развитие е професионален дълг на всеки учител.
- Б) Повишаването на квалификацията е въпрос на отговорност и престиж.
- В) Повишаването на квалификацията чувствам като вътрешна необходимост.
- Г) Любопитство към иновации, желание за прилагането им в образователната практика.
- Д) Повишаването на квалификацията за мен е ценностен приоритет.
- Е) Участвам в квалификационни форми по задължение.
- Ж) Участието е продиктувано от желанието да събера необходимите точки за акредитация и по-добро заплащане.

15. Кой модел съответства на практиката Ви по включване в квалификационни форми?

- А) По собствено желание/мотивация
- Б) По препоръка на експерт (след контролно-оценъчна дейност)
- В) По препоръка на директора, зам.-директора след наблюдение или вътрешноинституционална контролна дейност
- Г) Задължението ми като учител да повишавам резултатите на учениците
- Д) Мотивираност да направя по-разнообразна и привлекателна образователно-възпитателната дейност за учениците
- Е) Потребност от разнообразяване на педагогическите ми контакти
- Ж) Мотивираност за развиване като професионалист
- З) Емоционална удовлетвореност от нови професионални контакти задължително участие в квалификационни форми, предлагани от РУО
- И) Отговорност към участие в квалификационни форми, съобразени с приоритетите на образователната ни организация за конкретната учебна година

16. Какъв директор може да Ви мотивира да повишавате педагогическата си квалификация?

- А) Добър мениджър, независимо че няма ПКС
- Б) Директор, притежаващ III или II ПКС
- В) Управленец, който е за пример с успешното прилагане на наученото от придобитата ПКС

Г) Директор, работещ за повишаване на собственото си ПКС/персоналната си педагогическа квалификация и имидж

Д) Директор, който перманентно участва в квалификационни курсове

Е) Повишаването на педагогическата ми квалификация не е функция на мениджърските качества на директора на организацията

ОРГАНИЗАЦИОННИ ПРАКТИКИ И КВАЛИФИКАЦИОННИ ФОРМИ

17. Кое от твърденията характеризира модела на реализиране на вътрешноинституционални квалификационни форми във Вашето училище?

А) Изключителна рядкост

Б) Редовност съобразно предварително планираност (на равнище методическо обединение, училищен план за квалификация и др.)

В) Периодично, но формално реализиране

Г) Постоянно провеждане съобразно потребностите на учителите – и то с прагматически акцент

Д) Провеждане при необходимост/наложеност отвън/отгоре

18. Каква е практиката на директора на Вашето училище към квалификационните форми, в които участвате?

Предпочитана практика	Често	Рядко	По изключение
Директорът се съобразява с реалните потребности на училището при насочването на учителите към форми за продължаваща квалификация			
Директорът изпраща по своя преценка на курсове учители (по спуснати от РУО теми), без да се съобразява с мнението/желанието на учителите			
Учителите имат право свободно да избират квалификационни курсове, в които да участват			
Учителите имат възможност да предложат квалификационни курсове в които да участват, съобразно собствената си акмеологическа нагласа			
Директорът/зам.-директорът решава/т еднолично кои учители в какви квалификационни курсове да се включат			

19. Директорът/зам.-директорът решава/т еднолично кои учители в какви квалификационни курсове да се включат?

А) По никакъв начин

Б) Формално (статистически отчетно)

В) Задължение за участие

Г) Посъветване за участие

Д) Подкрепа и стимулиране

Е) Подкрепа и последващо справедливо оценяване

20. Стимулирани и подкрепяни ли сте от училищното ръководство да популяризирате свои добри практики чрез вътрешноинституционална квалификационна дейност

А) рядко

Б) често

В) винаги

Г) по изключение

21. Стимулирани и подкрепяни ли сте от училищното ръководство да популяризирате добри свои теоретико-прагматични модели чрез публикуване в национални педагогически издания или образователни сайтове?

А) рядко

Б) често

В) винаги

Г) по изключение

22. Имате ли подкрепата на училищното ръководство за ползването на готови софтуерни образователни продукти, платени електронни образователни материали?

А) рядко

Б) често

В) винаги

Г) по изключение

23. Оценете значимостта на всеки от посочените фактори за постигане на качество на образованието, като имате предвид степените: 1 – незначително; 2 – колкото незначително, толкова и значително; 3 – минимално значително; 4 – значително; 5 – максимално значително

	1	2	3	4	5
Качество на придобитите от учениците знания, умения, отношения и компетентности					
Придобиване на ключови компетентности, нормативно детерминирани в законната и подзаконната уредба					
Получаване на повече отлични и много добри оценки на НВО и/или ДЗИ					
Постигане на резултати, съответстващи на ДОС за общообразователната подготовка					
Прилагане на добри практики, осигуряване на ресурси					
Умения на учителите да създават интерактивна образователна среда					
Реализиране на личностно ориентиран образователен процес					
Качество на учебното съдържание					
Качествено съчетаване в работата на един учителски колектив на традиционно работещи практики и иновативни технологични решения					
Разпределяне на отговорностите между учител и ученици в процеса на формиране и развиване на компетентности					
Целенасочена работа за постигане на резултатност, съобразно нормативно изведените в учебните програми цели					
Качество и ефективност на реализираната от учителите обучителна, възпитателна и социализираща дейност					
Качествено педагогическо сътрудничество между учителите за реализирането на ефективна образователна, възпитателна и социализираща дейност					
Качество и ефективност на реализираната от учителите и административното ръководство дейност за обучение, възпитание и социализация на учениците					
Дейности на директора/зам.-директора във връзка с необходимостта от кариерно развитие на учителите от колектива					
Мотивираност на учителите перманентно да повишават професионалната си квалификация					
Осигуряване на достъп до образование и подкрепяща среда за всички ученици					
Перфектно администриране и документиране на образователния процес и резултатите от дейността в образователната институция					
Използване на съвременни инструменти за подобряване на резултатите от обучението					
Прецизно спазване на законната рамка за ДОС					
Добри взаимоотношения в образователната среда					
Проявяване на персонална инициативност и при изграждане на общата стратегия на образователната институция, и при изпълнението на текущите задачи по реализирането ѝ					
Перманентно генериране на нови идеи за просперитет на организацията и утвърждаване на авторитета ѝ сред публичната общност					
Иновативни и креативни решения за подобряване на работния микроклимат					
Синхронизиране на действията с другите членове на колектива за					

постигане на общата цел					
Професионална и толерантна комуникация с представителите на контролно-управляващите органи					

24. Как оценявате собствената си педагогическа дейност като принос към тенденцията за повишаване на качеството на образование във Вашата институция?

- А) незадоволителен Б) задоволителен В) добър Г) много добър
Д) отличен Е) не мога да преценя Ж) незадоволителен, отговарящ на микроклимата в училище

25. Как оценявате професионално-педагогическата си квалификация като принос към постигане на качество на образованието във Вашата институция?

- А) незадоволителен Б) задоволителен В) добър Г) много добър
Д) отличен Е) не мога да преценя
Ж) незадоволителен, отговарящ на микроклимата в училище

26. Как оценявате приноса на колектива към тенденцията за качество на образованието във Вашата институция?

- А) незадоволителен Б) задоволителен В) добър Г) много добър
Д) отличен Е) не мога да преценя
Ж) незадоволителен, отговарящ на микроклимата в училище

27. Квалификационни форми в кое от изброените направления считате за най-ефективни за повишаване на качеството на училищното образование на съвременния етап?

- А) Търсене, селектиране и използване на информация за образователно-възпитателни цели
Б) Ефективна комуникация в различни социокултурни контексти, педагогически дискурси
В) Справяне с проблеми/конфликти
Г) Екипна работа
Д) Усет към иновации
Е) Адаптиране към промени
Ж) Решаване на задачи, свързани не само с учебното съдържание по конкретен предмет, а и с живота и предизвикателствата на 21. век
З) Отговорност за собствени избори
И) Лидерство в образованието
Й) Специалнопредметни курсове, свързани с представянето на нови технологични решения за ефективно усвояване на учебното съдържание по предмета
К) Практическа насоченост на курсовете, независимо от тематиката им
Л) Нито едно от гореизброеното

28. Ако трябва да дадете средна оценка за полезността/ефективността на курсовете, в които сте участвали, през последните две години каква би била тя?

- А) Незадоволителна Б) Задоволителна В) Добра Г) Много добра Д) Отлична

29. Кое от твърденията най-точно разкрива ползата, която откривате за себе си от педагогическите обучения, в които сте се включвали през последните две години?

- А) Развиване на умения за формиране на ключови компетентности
Б) Осъществяване на междупредметни връзки при формирането на компетентности, задължителни по учебни програми
В) Подобряване на методическата компетентност
Г) Запознаване с иновативни методи в преподаването
Д) Въоръжаване с нови технологични решения
Е) Обмен на добри практики между учители, работещи със сходни по характеристики ученици
Ж) Амбициране за дейност по посока утвърждаване на авторитета на училището
З) Осъществяване на нови полезни контакти с учители, образователни лидери и иноватори

- И) Подобряване на лидерските ми умения
- Й) Не мога да изведа конкретна практическа полза
- К) Не откривам практическа полза за ежедневната си работа като учител

30. Дайте оценка на всяка от посочените характеристики на вътрешноинституционалната контролна дейност за повишаване на качеството на образованието в една образователна институция, като имате предвид степените: 1 – незначимо; 2 – значимо; 3 – колкото незначимо, толкова и значимо; 4 – малко значимо; 5 – изключително значимо

	1	2	3	4	5
надежност					
ефективност					
обективност					
ефикасност					
координираност					
комуникативност					
мотивираност					
превантивност					
прагматичност					

31. Дайте оценка на всяка от посочените характеристики на дейността по инспектиране от РУО за повишаване качеството на образованието във Вашата образователна институция, като имате предвид степените: 1 – незначимо; 2 – значимо; 3 – колкото незначимо, толкова и значимо; 4 – малко значимо; 5 – изключително значимо

	1	2	3	4	5
надежност					
ефективност					
обективност					
ефикасност					
координираност					
комуникативност					
мотивираност					
превантивност					
прагматичност					

32. Дайте оценка за функциите на контролната дейност в контекста на повишаване на качеството на образование, като имате предвид степените: 1 – незначимо; 2 – значимо; 3 – колкото незначимо, толкова и значимо; 4 – малко значимо; 5 – изключително значимо

	1	2	3	4	5
прогностично-регулираща					
превантивна					
констативно-познавателна					
препоръчително мотивираща					
предписващо контролираща					

33. Направете самооценка на придобитите от Вас към момента професионални компетентности като фактор за постигане на качество на образованието в образователната Ви институция.

- А) незначимо
- Б) значимо
- В) колкото незначимо, толкова и значимо

Г) малко значимо

Д) изключително значимо

34. Как ще определите собствения си принос за подобряване на качеството на вътрешноквалификационната дейност във вашата институция?

А) незначимо

Б) значимо

В) колкото незначимо, толкова и значимо

Г) малко значимо

Д) изключително значимо

35. Подредете по степен на важност предложените показатели за повишаването на качеството на образованието (Моля Ви не повтаряйте цифра. С 1 отбележете най-важния фактор, с 11 – най-маловажния.)

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Повишаване на квалификацията на учителите											
Професионална компетентност на директора и заместник-директора											
Екипност за постигане на общите за организацията цели											
Стремеж към иновативни подходи в управленската организация											
Стремеж към иновативни подходи в процеса на обучение, възпитание и социализация за постигане на качества и формиране на компетентности у учениците, необходими за 21. век											
Стриктно спазване на законовите и подзаконовите разпоредби											
Мотивиране и поощряване на учителите за повишаване на квалификацията им											
Мотивиране и поощряване на учителите за професионално развитие и прилагане на наученото в образователно-възпитателната дейност											
Активиране на вътрешноинституционалната квалификационна дейност по посока на прагматизацията ѝ											
Подобряване на комуникативната култура на членовете на колектива											
Управление и организация на образователно-възпитателния процес, водещи до разумен баланс между знания, компетентности и ценностни ориентации											

36. Дайте своята препоръка за подобряване на качеството на образование в една съвременна образователна институция

Приложение № 6

(Линк към анкетата:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdw7XoGvh4xKcSog9vQmsj_ZA4vTU6CgmUQhZ3ztHsPuI3tYg/viewform?usp=sf_link)

АНКЕТА

Квалификацията и училищният директор, анонимна анкета с директори за целите на научно изследване. Автор - проф. д-р Снежанка Добрева

ХАРАКТЕРИСТИКИ НА АНКЕТИРАНИТЕ ДИРЕКТОРИ

1. Посочете пола си:

- А) мъж Б) жена

2. В кой от посочените диапазони попада възрастта Ви?

- А) до 25 г. Б) от 25 до 34 г. В) от 35 до 44 г.
Г) от 45 до 54 г. Д) от 55 до 65 г. Е) над 65 г.

3. Вашето образование е:

- А) висше магистър Б) висше бакалавър В) полувисше Г) средно специално
Д) средно Е) основно Ж) начално З) друго

4. Работите в:

- А) град - областен център Б) град - общински център (не се вписват областните градове)
В) град Г) село

5. Педагогически стаж:

- А) нямате педагогически стаж Б) от 1 до 5 г. В) от 6 до 10 г.
Г) от 11 до 20 г. Д) от 21 до 30 г. Е) над 30 г.

6. Управленски стаж (директор, заместник директор и др.):

- А) нямате управленски стаж Б) 1 г. В) от 2 до 5 г.
Г) от 6 до 10 г. Д) от 11 до 20 г. Е) от 21 до 30 г. Ж) над 30 г.

7. Училище, в което работите:

- А) начално училище Б) основно училище (I - VII клас)
В) профилирана гимназия (VII - XII клас) Г) професионална гимназия (VII - XII клас)
Д) обединено училище (I - X клас) Е) средно училище (I - XII клас)
Ж) специализирано училище З) друго:

8. Имате ли професионално-квалификационна степен:

- А) Нямам ПКС Б) I ПКС В) II ПКС Г) III ПКС Д) IV ПКС Е) V ПКС

9. Имахте ли ПКС към момента на назначението Ви за директор?

- А) Нямах ПКС Б) I ПКС В) II ПКС Г) III ПКС Д) IV ПКС Е) V ПКС

МОТИВАЦИЯ НА ДИРЕКТОРА ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КВАЛИФИКАЦИЯ, САМООЦЕНКА

10. Бихте ли се включили в квалификационна форма за придобиване на следващо ПКС?

- А) категорично да, още през настоящата учебна година Б) може би да, до 2-3 години
В) мога да помисля в перспектива Г) още не съм решил/а
Д) не считам, че е необходимо за реализирането ми като добър образователен мениджър

11. В колко квалификационни курса на национално/регионално равнище сте участвали през последните две години?

- А) 1 Б) от 2 до 5 В) над 5

12. В дейности по колко национални образователни проекта сте участвали през последните две години?

- А) нито един Б) 1 В) 2 Г) 3 Д) повече от 3

13. Бихте ли участвали в национален образователен проект?

- А) да, винаги, независимо от тематичната му насоченост Б) не
В) зависи Г) да, ако е съобразен с приоритетите на образователната организация

14. В какви квалификационни форми предпочитате да участвате?

- А) по образователен мениджмънт
Б) за професионално развитие като педагогически специалист
В) за повишаване на управленската ми култура
Г) за професионално развитие като директор
Д) включвам се с желание във всякакъв тип квалификационни форми, представящи иновативни тенденции в сферата на образованието/управление на образованието
Е) не обичам ангажменти, свързани с повишаването на собствената ми квалификация

15. Кои са мотивите Ви за включване в квалификационни форми?

- А) Професионалното развитие е професионален дълг на всеки директор.
Б) Повишаването на квалификацията е въпрос на отговорност и престиж.
В) Повишаването на квалификацията чувствам като вътрешна необходимост.
Г) Любопитство към иновации, желание за прилагането им в образователната и управленската практика.
Д) Повишаването на квалификацията за мен е ценностен приоритет.
Е) Участвам в квалификационни форми по задължение.
Ж) Участието е продиктувано от желанието да събера необходимите точки за акредитация и по-добро заплащане.

16. Как оценявате собственото си професионално развитие?

- А) на задоволително равнище Б) под средното необходимо ниво
В) на средно равнище Г) на много добро равнище
Д) на изключително високо равнище

17. Стимулирате ли учителите от колектива да участват в образователни проекти?

- А) да Б) не В) ако са съобразени с приоритетите на образователната ни организация

18. За какви типове вътрешноинституционални квалификационни форми на учителите от училището създавате условия?

- А) лектории, вътрешноинституционални дискуссионни форуми
Б) открити практики, методическо подпомагане, презентации на творчески проекти
В) анализи на проведени педагогически изследвания и постижения
Г) споделяне на иновативни практики
Д) нито един тип от горепредложените
Е) някои от изброените по-горе разновидности от Наредба № 15 за статута и професионалното развитие...
Ж) всички изброени по-горе форми от Наредба № 15 за статута и професионалното развитие...

19. За колко вътрешноинституционални квалификационни форми на учителите от организацията Ви сте съдействали през последните две години?

- А) нито една Б) 1 В) 2 Г) 3 Д) повече от 3

20. На колко вътрешноинституционални квалификационни форми сте били модератор/инициатор?

- А) нито една Б) 1 В) 2 Г) 3 Д) повече от 3

21. Кой модел по включване на учители в квалификационни форми бихте предпочели като ръководител?

- А) По собствено желание/мотивация на учителите
 Б) По препоръка на експерт (след контролно-оценъчна дейност)
 В) По препоръка на директора, зам.-директора след наблюдение или вътрешноинституционална контролна дейност

Г) Задължително участие в квалификационни курсове, предлагани от РУО

Д) Стимулиране на учителите към перманентно участие с цел последващо повишаване на резултатите на учениците

Е) Мотивиране на учителите да предпочитат прагматични квалификационни форми, за да направят по-разнообразна и привлекателна образователно-възпитателната дейност за учениците

Ж) Мотивиране на всички учители да работят за професионалното си усъвършенстване

З) Съобразеност на квалификационната дейност с приоритетите на организацията за конкретната учебна година

22. Кое от твърденията характеризира модела на реализиране на вътрешноинституционални квалификационни форми във Вашето училище/Вашата детска градина?

А) Изключителна рядкост

Б) Редовност съобразно предварително планираност (на равнище методическо обединение, училищен план за квалификация и др.)

В) Редовно, но формално реализиране

Г) Провеждане съобразно потребностите на учителите - и то с прагматически акцент

23. Каква е практиката Ви като директор относно квалификацията на учителите от училището, което ръководите?

Варианти	често	рядко	по изключение
Съобразяване с реалните потребности на училището при насочването на учители към форми за продължаваща квалификация			
Изпращане по собствена преценка на курсове учители (по спуснати от РУО теми), без съобразяване с мнението/желанието на учителите			
Предоставяне право на учителите свободно да избират квалификационни курсове, в които да участват			
Предоставяне възможност на учителите в началото на всяка учебна година да предлагат квалификационни курсове, в които да участват, съобразно собствената си акмеологическа нагласа			
Решение на административното ръководство кои учители в какви квалификационни форми да се включват			

24. Как се отнасяте като ръководител към желанието на учителите от Вашето училище да участват във външни валификационни форми?

А) Удовлетворявам всяко желание на учител за повишаване на квалификацията му в една конкретна професионална област.

Б) Прецизирам желанията на учителите за участия в квалификационни форми съобразно целите на институцията и стратегията за развитието ѝ.

В) Толерирам само участието на учители в квалификационни форми, свързани с възможността за прилагане на междупредметни връзки (характерни за компетентностния образователен подход).

Г) Толерирам само участието на учители в квалификационни форми, които са свързани с минимален разход за институцията.

Д) Не толерирам участието на учители в квалификационни форми

25. Колко проверки сте планирали и реализирали през последната учебна година за установяване на професионалните умения на учителите за прилагане на иновативни технологични модели?

А) нито една Б) 1 В) 2 Г) 3 Д) повече от 3

26. Колко проверки сте извършили относно качеството и ефективността на реализирането на образователна дейност в условията на ОРЕС?

А) нито една Б) 1 В) 2 Г) 3 Д) повече от 3

27. Актуализирате ли училищния план за професионално усъвършенстване и кариерно развитие на учителите от поверената Ви образователна институция?

А) Перманентно, след всяко заседание на ПС.

Б) Периодично, след постъпили предложения на ПС.

В) При необходимост, по предложение на комисията по квалификация.

Г) По необходимост, след проведен разговор с преподавател.

Д) Не считам, че това е сред приоритетите в работата на един директор.

Е) Вземаме решение със зам.-директора (зам.-директорите) и при необходимост актуализираме.

28. Оценете значимостта на всеки от посочените фактори за постигане на качество на образованието, като имате предвид степените: 1 – изключително незначително; 2 – незначително; 3 – колкото незначително, толкова и значително; 4 – минимално значително; 5 – значително; 6 – максимално значително.

Фактори	1	2	3	4	5	6
Качество на придобитите от учениците знания, умения, отношения компетентности						
Придобиване на ключови компетентности, нормативно детерминирани в законната и подзаконната уредба						
Получаване на повече отлични и много добри оценки на НВО и/или ДЗИ						
Постигане на резултати, съответстващи на ДОС за общообразователната подготовка						
Прилагане на добри практики, осигуряване на ресурси						
Умения на учителите да създават интерактивна образователна среда						
Реализиране на личностно ориентиран образователен процес						
Качество на учебното съдържание						
Качествено съчетаване в работата на един учителски колектив на традиционно работещи практики и иновативни технологични решения						
Разпределяне на отговорностите между учител и ученици в процеса на формиране и развиване на компетентности						
Целенасочена работа за постигане на резултатност, съобразно нормативно изведените в учебните програми цели						
Качество и ефективност на реализираната от учителите обучителна, възпитателна и социализираща дейност						
Качествено педагогическо сътрудничество между учителите за реализирането на ефективна образователна, възпитателна и социализираща дейност						
Качество и ефективност на реализираната от учителите и административното ръководство дейност за обучение, възпитание и						

социализация на учениците						
Дейности на директора/зам.-директора във връзка с необходимостта от кариерно развитие на учителите от колектива						
Мотивираност на учителите перманентно да повишават професионалната си квалификация						
Осигуряване на достъп до образование и подкрепяща среда за всички ученици						
Перфектно администриране и документиране на образователния процес и резултатите от дейността в образователната институция						
Използване на съвременни инструменти за подобряване на резултатите от обучението						
Прецизно спазване на законната рамка за ДОС						
Добри взаимоотношения в образователната среда						
Проявяване на персонална инициативност и при изграждане на общата стратегия на образователната институция, и при изпълнението на текущите задачи по реализирането ѝ						
Перманентно генериране на нови идеи за просперитет на организацията и утвърждаване на авторитета и сред публичната общност						
Иновативни и креативни решения за подобряване на работния микроклимат						
Синхронизиране на действията с другите членове на колектива за постигане на общата цел						
Професионална и толерантна комуникация с представителите на контролно-управляващите органи						

29. Как оценявате собствената си педагогическа дейност като принос към тенденцията за повишаване на качеството на образование във Вашата институция?

- А) незадоволителен Б) задоволителен В) добър Г) много добър
Д) отличен Е) не мога да преценя
Ж) незадоволителен, отговарящ на микроклимата в училище

30. Как оценявате професионално-педагогическата си квалификация като принос към постигане на качество на образованието във Вашата институция?

- А) незадоволителен Б) задоволителен В) добър Г) много добър
Д) отличен Е) не мога да преценя
Ж) незадоволителен, отговарящ на микроклимата в училище

31. Как оценявате приноса на колектива към тенденцията за качество на образованието във Вашата институция?

- А) незадоволителен Б) задоволителен В) добър Г) много добър
Д) отличен Е) не мога да преценя
Ж) незадоволителен, отговарящ на микроклимата в училище

32. Квалификационни форми в кое от изброените направления считате за най-ефективни за повишаване на качеството на училищното образование на съвременния етап?

- А) Търсене, селектиране и използване на информация за образователно-възпитателни цели
Б) Ефективна комуникация в различни социокултурни контексти, педагогически дискурси
В) Справяне с проблеми/конфликти
Г) Екипна работа
Д) Усет към иновации
Е) Адаптиране към промени

Ж) Решаване на задачи, свързани не само с учебното съдържание по конкретен предмет, а и с живота и предизвикателствата на 21. век

- 3) Отговорност за собствени избори И) Лидерство в образованието
 Й) Специалнопредметни курсове, свързани с представянето на нови технологични решения за ефективно усвояване на учебното съдържание по предмета
 К) Практическа насоченост на курсовете, независимо от тематиката им
 Л) Нито едно от гореизброеното

33. Ако трябва да дадете средна оценка за полезността/ефективността на курсовете, в които сте участвали, през последните две години каква би била тя?

- А) Незадоволителна Б) Задоволителна В) Добра Г) Много добра Д) Отлична

34. Кое от твърденията най-точно разкрива ползата, която откривате за себе си от педагогическите/мениджърските обучения, в които сте се включвали през последните две години?

- А) Развиване на умения за формиране на ключови компетентности
 Б) Осъществяване на междупредметни връзки при формирането на компетентности, задължителни по учебни програми
 В) Подобряване на методическата компетентност
 Г) Подобряване на мениджърските ми умения
 Д) Запознаване с иновативни методи в преподаването
 Е) Въоръжаване с нови технологични решения
 Ж) Обмен на добри практики между учители, работещи със сходни по характеристики ученици
- З) Амбициране за дейност по посока утвърждаване на авторитета на училището
 И) Осъществяване на нови полезни контакти с учители, директори, образователни лидери
 Й) Не мога да изведа конкретна практическа полза
 К) Не откривам практическа полза за ежедневната си работа като директор

35. Дайте оценка на всяка от посочените характеристики на вътрешноинституционалната контролна дейност за повишаване на качеството на образованието в една образователна институция, като имате предвид следните: 1 – незначително, 2 – колкото незначително, толкова и значително, 3 – минимално значително, 4 – значително, 5 – максимално значително

	1	2	3	4	5
надежност					
ефективност					
обективност					
ефикасност					
координираност					
комуникативност					
мотивираност					
превантивност					
прагматичност					

36. Дайте оценка на всяка от посочените характеристики на дейността по инспектиране от РУО за повишаване качеството на образованието във Вашата образователна институция, като имате предвид следните степени: 1 – незначително, 2 – колкото незначително, толкова и значително, 3 – минимално значително, 4 – значително, 5 – максимално значително.

	1	2	3	4	5
надежност					
ефективност					
обективност					
ефикасност					
координираност					

комуникативност					
мотивираност					
превантивност					
прагматичност					

37. Дайте оценка за функциите на контролната дейност в контекста на повишаване на качеството на образование, като имате предвид следните: 1 – незначително, 2 – колкото незначително, толкова и значително, 3 – минимално значително, 4 – значително, 5 – максимално значително

	1	2	3	4	5
прогностично-регулираща					
превантивна					
констативно-познавателна					
препоръчително мотивираща					
предписващо контролираща					

38. Направете самооценка на придобитите от Вас към момента професионални компетентности като фактор за постигане на качество на образованието във образователната Ви институция.

- А) незначимо Б) колкото незначимо, толкова и значимо
В) малко значимо Г) значимо Д) изключително значимо

39. Как ще определите собствения си принос за подобряване на качеството на вътрешноквалификационната дейност във вашата институция?

- А) незначимо Б) колкото незначимо, толкова и значимо
В) малко значимо Г) значимо Д) изключително значимо

40. Подредете по степен на важност предложените показатели за повишаването на качеството на образованието (Моля Ви не повтаряйте цифра. С 1 отбележете най-важния фактор, с 11 - най-маловажния.)

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Повишаване на квалификацията на учителите											
Професионална компетентност на директора и заместник-директора											
Екипност за постигане на общите за организацията цели											
Стремеж към иновативни подходи в управленската организация											
Стремеж към иновативни подходи в процеса на обучение, възпитание и социализация за постигане на качества и формиране на компетентности у учениците, необходими за 21. век											
Стриктно спазване на законовите и подзаконовите											

разпоредби												
Мотивиране и поощряване на учителите за повишаване на квалификацията им												
Мотивиране и поощряване на учителите за професионално развитие и прилагане на наученото в образователно-възпитателната дейност												
Активиране на вътрешноинституционалната квалификационна дейност по посока на прагматизацията ѝ												
Подобряване на комуникативната култура на членовете на колектива												
Управление и организация на образователно-възпитателния процес, водещи до разумен баланс между знания компетентности и ценностни ориентации												

41. Дайте своята препоръка за подобряване на качеството на образование в една съвременна образователна институция ...

Приложение № 7

(Линк към анкетата: <https://forms.gle/Er4jSEKssR4F6XW97>)

МЕТОДИЧЕСКА ПОМОЩ И КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ

анонимна анкета с експерти от РУО за
целите на научно изследване. Автор -
проф. д-р Снежанка Добрева

АНКЕТА

Уважаеми колеги,

Настоящата анкета е подготвена във връзка с разработването на монография, касаеща продължаващата квалификация на педагогическите специалисти. Тъй като в задълженията на Регионалните управления на образованието се включва предоставяне на методическа помощ във връзка с оценено качество на образованието и дадени насоки за подобрене, можете да ни бъдете много полезни, ако честно и безпристрастно изразите своето мнение по въпросите от анкетата. За целта отбележете отговора, който смятате за най-точен.

Анкетата е анонимна.

Благодарим Ви за отделеното време и проявената колегиалност!

* Задължително

1. Посочете пола си. *

Отбележете само едно кръгче.

Мъж

Жена

2. В кой от посочените диапазони попада възрастта Ви? *

Отбележете само едно кръгче.

до 25 г.

от 25 до 34 г.

от 35 до 44 г.

от 45 до 54 г.

от 55 до 65 г.

над 65 г.

3. Вашето образование е: *

Отбележете само едно кръгче.

висше доктор

висше магистър

висше бакалавър

полувисше

средно специално

средно

основно

друго

4. Педагогически стаж: *

Отбележете само едно кръгче.

- нямате педагогически стаж
 от 1 до 5 г.
 от 6 до 10 г.
 от 11 до 20 г.
 от 21 до 30 г.
 над 30 г.

5. Имате ли професионално - квалификационна степен? *

Отбележете само едно кръгче.

- I ПКС
 II ПКС
 III ПКС
 IV ПКС
 V ПКС
 Нямам ПКС

ОСНОВНИ ВЪПРОСИ

6. Методическата подкрепа на учителите предпочитана от Вас дейност ли е в сравнение с други Ваши функции?

Отбележете само едно кръгче.

- В много висока степен
 Във висока степен
 В средна степен
 В ниска степен
 В много ниска степен
 Не мога да преценя
 Не

7. В случай, че сте отговорили положително или отрицателно на предходния въпрос, моля мотивирайте отговора си в свободен текст.

8. Ако сравните методическата подкрепа с контролната дейност, коя от тях оценявате като по-ефективна? Моля, аргументирайте отговора си.

9. Считате ли, че във Вашата административна област е изградено достатъчно * доверие между учителите и експертите от РУО, за да се осигури качествена методическа помощ?

Отбележете само едно кръгче.

- В много висока степен
 Във висока степен
 В средна степен
 В ниска степен
 В много ниска степен
 Не мога да преценя
 Не

10. Имате ли създаден Методически съвет или друг орган, който специално * да работи по методическото подпомагане на млади/новоначинени учители?

Отбележете само едно кръгче.

- Да
 Не

11. Как избирате тематичната насоченост за методическа подкрепа? *

(Възможни са повече от един отговори)

Поставете отметка на всички, които важат.

- Според установени недостатъци в наблюдавани учебни часове и педагогически ситуации
 Според заявени от учителите потребности
 Според заявени от директорите потребности на учителите от училището, което управляват
 За ефективно планиране на учебните часове/педагогическите ситуации.
 За прилагане на интегриран подход в планирането на образователния процес
 Според навлезли и доказали ефективността си нови подходи/методи/технологии за преподаване
 Относно методи за формиране на ключови компетентности у учениците
 Относно ефективни методи за проследяване на напредъка на учениците
 В зависимост от национални приоритети за съответната учебна година.
 В зависимост от регионални приоритети за съответната учебна година.
 Друго: _____

12. Планирате ли теми за методическа подкрепа в плана за дейността на РУО? *
- Отбележете само едно кръгче.
- Да, системно и целенасочено
- Да, понякога
- Не
13. Оказвате ли методическа подкрепа за разработване на иновации и иновативни практики или за тяхното прилагане в процеса на преподаване?
- Отбележете само едно кръгче.
- Да, системно и целенасочено
- Да, понякога
- Не
14. Оказвате ли методическа подкрепа на учителите относно креативни практики за взаимодействие с родителите?
- Отбележете само едно кръгче.
- Да, системно и целенасочено
- Да, понякога
- Не
15. Оказвате ли методическа подкрепа на учителите относно креативни практики за взаимодействие със заинтересовани страни?
- Отбележете само едно кръгче.
- Да, системно и целенасочено
- Да, понякога
- Не
16. Оказвате ли методическа подкрепа на учителите за ефективно управление на ученическия клас и създаване на позитивна среда?
- Отбележете само едно кръгче.
- Да, системно и целенасочено
- Да, понякога
- Не
17. Какви са най-често срещаните теми за методическа подкрепа във Вашата практика? *
- (Посочете поне три теми)
- _____
18. Провеждате ли колективни форми на методическа подкрепа? *
- Отбележете само едно кръгче.
- Да, редовно
- Да, понякога
- Не
19. Провеждате ли индивидуални форми на методическа подкрепа? *
- Отбележете само едно кръгче.
- Да, редовно
- Да, понякога
- Не
20. Индивидуалната или колективната форма на методическа подкрепа е по-ефективна според Вас?
- Отбележете само едно кръгче.
- Индивидуалната
- Колективната
- И двете форми, в зависимост от целите
21. Каква е най-честата форма на методическа подкрепа? *
- (възможни са повече от един отговори)
- Поставете отметка на всички, които важат.
- Семинари
- Тренинги
- Открити практики
- За провеждане на учебни часове в дигитална среда
- Работни срещи
- Консултации
- Коучинг
- Майсторски класове
- Друго: _____
22. Коя от посочените или други форми на методическа подкрепа, прилагани от Вас, оценявате като най-ефективна? *
- (Моля, посочете максимум до три такива в свободен текст)

23. Докладите от инспекции на НИО подпомагат ли планирането на тематичнат насоченост на методическата подкрепа, която е необходимо да оказвате?

Отбележете само едно кръгче.

- В много висока степен.
 Във висока степен
 В средна степен
 В ниска степен
 В много ниска степен
 Не мога да преценя
 Не

24. Съвпадат ли Вашите наблюдения за дефицити в дейността на учителите с тези, установени от НИО при инспекциите?

Отбележете само едно кръгче.

- В много висока степен
 Във висока степен
 В средна степен
 В ниска степен
 В много ниска степен
 Не мога да преценя
 Не

25. Имате ли установена практика да разпространявате добри практики на училищата или детските градини като начин за подкрепа?

Отбележете само едно кръгче.

- Да
 Не
 Отчасти

26. Определените от НИО силни страни в дейността на институциите подпомагат ли Вашата дейност по разпространяване и обсъждане на добри практики? *

Отбележете само едно кръгче.

- В много висока степен
 Във висока степен
 В средна степен
 В ниска степен
 В много ниска степен
 Не мога да преценя
 Не

27. Какви форми за разпространение на добър опит и практики използвате? *

(Моля, посочете в свободен текст)

28. Считате ли, че резултатите от инспекциите на НИО подпомагат Вашата методическа дейност *

Отбележете само едно кръгче.

- В много висока степен
 Във висока степен
 В средна степен
 В ниска степен
 В много ниска степен
 Не мога да преценя
 Не

29. Оказвате ли методическа помощ на институциите във връзка с разработването на критерии и индикатори при планирането на самооценяване? *
(Моля, отбележете само един отговор)

Отбележете само едно кръгче.

- Оказваме методическа помощ за разработването на критерии и индикатори за самооценяване на всички институции, независимо дали провеждат самооценка.
- Оказваме методическа помощ за разработването на критерии и индикатори за самооценяване в случаите, в които директорите или други педагогически специалисти пожелаят да получат методическа помощ.
- Не, не оказваме методическа помощ в тази насока.

30. Оказвате ли методическа помощ на институциите при разработване на критерии за атестиране? *

Отбележете само едно кръгче.

- В много висока степен
- Във висока степен
- В средна степен
- В ниска степен
- В много ниска степен
- Не мога да преценя
- Не

Приложение № 8
ПЛАНОВЕ ЗА КВАЛИФИКАЦИОННА ДЕЙНОСТ

8.1. Данни за училищата, чиито планове за квалификация са изследвани

Училище	Линк към документа
ОСНОВНИ УЧИЛИЩА	
ОУ „Христо Ботев“, гр. Ахелой	https://www.ouhrbotev.org/dokumenti/planove/
Основно училище „Паисий Хилендарски“, с. Горен чифлик, общ. Долни чифлик, област Варна	https://www.ou-gorenchiflik.com/list.php?category_id=19
ОУ „Душо Хаджидеков“, гр. Пловдив	https://sites.google.com/oudh.org/oudh?pli=1
ОУ „Княз Александър I“, гр. Пловдив	https://xn----8kcauelxeishc4blw6k7c.com/%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%89%D0%B5/#pravilnici
42 основно училище „Хаджи Димитър“, гр. София, общ. Подуяне	https://www.42ou.com/PDF/2017_2018/11092017/Plan_kvalifikatsia.pdf
Основно училище „Свети Климент Охридски“, гр. Попово	http://www.ouko1883-popovo.eu/Plan%20-%20kvalifikacii%202022-23.pdf
ОУ „Иван Вазов“, с. Голямо Враново, общ. Сиво поле, обл. Русе	https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4a6uVekLunEJ:https://ou-gvranovo.com/download-190/&cd=16&hl=bg&ct=clnk&gl=bg
ОУ „Граф Н. Игнатиев“, с. Граф Игнатиево, общ. Марица	https://ou-grafignatiev.com/download-182/
Основно училище „Отец Паисий“, с. Лозенец, общ. Крушари, обл. Добрич	http://ou-lozenec.idwebbg.com/clients/113/files/files/plan(2).pdf
ОУ „Николай Петрини“, гр. Ямбол	https://www.ou-petrini.com/%d0%b4%d0%be%d0%ba%d1%83%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d1%82%d0%b8/
129-то ОУ „Антим Първи“, гр. София	https://129ou-sofia.eu/%d0%bf%d0%be%d0%bb%d0%b5%d0%b7%d0%bd%d0%be/
ОУ „Св. св. Кирил и Методий“, с. Равда	https://ou-ravda.com
ОУ „Васил Левски“, с. Хитово	http://ouhitovo.info/qualplan.pdf
ОУ „Христо Ботев“, с. Рупци	https://ou-rupci.schoolbg.info/%d0%bf%d0%bb%d0%b0%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%b5-%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%b3%d1%80%d0%b0%d0%bc%d0%b8/
3-то ОУ „Христо Ботев“, гр. Сандански	https://www.3ousandanski.com/docs/%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D0%BD%20%D0%9A%D0%94.pdf
СРЕДНИ УЧИЛИЩА	
СУ „Христо Ботев“, гр.	https://sou-hb.org/?page_id=71

Белоградчик	
СУ „Добри Чинтулов“, гр. Бургас	https://dchintulov.com/za-nas/normativni-dokumenti.html
СУ „Васил Левски“, гр. Гълъбово	http://sou-vasil-levski.bg/wp/category/2022-2023/
СУ „Св. Паисий Хилендарски“, с. Микрево, общ. Струмяни, обл. Благоевград	http://sou-mikrevo.eu/
СУ „Любен Каравелов“, гр. Несебър, обл. Бургас	https://sou-nessebar.org/?page_id=33
СУ „Никола Й. Вапцаров“, гр. Петрич	https://vapcarov.net/wp-content/uploads/2021/11/%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D0%BD-%D0%B7%D0%B0-%D0%9A%D0%B2.%D0%94-21-22.pdf
СУ „Панайот Волон“, гр. Русе	http://soupvolov.com/ndokumenti/zapovedi/Plan_Kval_Dejnost.pdf
СУ „Йордан Йовков“, гр. Русе	http://yovkov-rs.info/%d1%83%d1%87%d0%b5%d0%b1%d0%bd%d0%b0-%d0%b4%d0%b5%d0%b9%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82/%d0%bf%d1%80%d0%b0%d0%b2%d0%b8%d0%bb%d0%bd%d0%b8%d1%86%d0%b8/
СУ „Христо Ботев“, с. Габаре, общ. Бяла Слатина	http://su-gabare.org/za-uchilishteto/dokumenti.html
СУ „Св. Климент Охридски“, с. Зверино	https://sou-zverino.org/%d0%b3%d0%be%d0%b4%d0%b8%d1%88%d0%b5%d0%bd-%d0%bf%d0%bb%d0%b0%d0%bd/
32. СУ с изучаване на чужди езици „Св. Климент Охридски“, гр. София	https://www.school32.com › file › pl_kv_d
СУ „Максим Горки“, гр. Стара Загора	https://soumgz.info/cms/Docs/2017-2018/Godishen%20plan%20za%20kvalifikaciq%20-2017-18.pdf
СУ „Д-р Петър Берон“, гр. Тополовград	https://www.sou-topolovgrad.com/article_images/source/2017_2018/PLAN_KVALIFIKACIA_SU_17_18_POSLEDEN.pdf
СУ „Никола Йонков Вапцаров“, гр. Царево	https://su-tsarevo.com
СУ „Сава Доброплодни“, гр. Шумен	https://suizku.com/wp-content/uploads/sava-files/kvalifikacia/qualification.pdf
СПЕЦИАЛИЗИРАНИ УЧИЛИЩА	
Спортно училище „Васил Левски“, гр. Пловдив	https://suvlevski.com/
Спортно училище „Димитър Рохов“, гр. Сливен	https://sportno-uchilishte.sliven.net/
ПРОФИЛИРАНИ ГИМНАЗИИ	
СМГ „Паисий Хилендарски“, гр. София	https://smg.bg/wp-content/uploads/2022/10/dokumenti-i-pravilnitsi-smg-plan-za-kvalifikatsionnata-deinost-za-2022-2023.pdf
ПМГ „Акад. С. Корольов“, гр. Благоевград	blg.com/index.php/za-gimnaziata/dokumenti/783-plan-za-kvalifikatsionnata-deinost-za-uchebnata-2017-2018-godina
Трета природоматематическа гимназия „Академик Методий Попов“, гр. Варна	https://pmg3-varna.org/Plan-kvalifikatsia_obr.pdf
ППМГ „Екзарх Антим I“, гр. Варна	https://pmg-vd.org/wp-content/uploads/2016/07/plan-za-kvalifikacia-

гр. Видин	2020-2021.pdf
Профилирана езикова гимназия „Йоан Екзарх“, гр. Враца	https://eg-vratza.org/files/gpdu.pdf
ПМГ „Яне Сандански“, гр. Гоце Делчев	https://pmggd.bg/%d0%bf%d1%80%d0%b0%d0%b2%d0%b8%d0%b%d0%bd%d0%b8%d1%86%d0%b8-%d0%b8-%d0%bf%d0%bb%d0%b0%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%b5/
Природоматематическа гимназия със засилено изучаване на чужди езици „Иван Вазов“, гр. Димитровград	https://www.pmgdimitrovgrad.net/dox/DX/plan-kvalifikacij.pdf
ППМГ „Никола Обрешков“, гр. Казанлък	http://pmgkk.com/page_2/documents/documenti/PPMG_Plan_kvalifikatsia%202016-2017.pdf
Френска езикова гимназия „Антоан дьо Сент Екзюпери“, гр. Пловдив	https://feg-exupery.com/wp-content/uploads/2021/09/PlanKvalifikacionnaDejnost-2021-2022.pdf
ППМГ „Гео Милев“, гр. Стара Загора	http://pmgsz.org/old/org/doc/Kval_plan_21.pdf
Частна профилирана гимназия с чуждоезиково обучение и основно училище „Езиков свят“, гр. София	https://www.ezikovsviat.com/%d0%b4%d0%be%d0%ba%d1%83%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d1%82%d0%b8
ПРОФЕСИОНАЛНИ ГИМНАЗИИ	
ПГ по туризъм „Проф. д-р Асен Златаров“, гр. Бургас	https://www.pgtbs.com/docs/plan_kvalifikacii.pdf
ПГ „Тодор Пеев“, гр. Етрополе	http://pg-etropole.eu/download-29/
Финансово-стопанска професионална гимназия „Васил Левски“, гр. Монтана	https://www.fsg-montana.com/doc/u4ili6tni/plan-kvalifikacia.pdf
ПГ по селско стопанство „Гео Милев“, гр. Мъглиж	https://pgssmg.com/wp-content/uploads/2020/10/6_PlanKvalifDeinost_2021.pdf
ПГ по облекло „Княгиня Мария Луиза“, гр. София	https://pgo-sofia.com/regulations/
ПГ по транспорт, гр. София	http://pgts.sf-net.eu/6-1plankvalifikacia-20-21.pdf
ПГОТ „Христо Бояджиев“, гр. Плевен	http://pgot-pleven.com/%d0%b4%d0%be%d0%ba%d1%83%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d1%82%d0%b8/
ПГ по транспорт, гр. Русе	http://www.pgtransport-ruse.com/wp-content/uploads/2020/10/plan-kvalifikachii-2020-2021.pdf
ПТГ „Никола Вапцаров“, гр. Самоков	https://www.ptgvapcarov-samokov.com/%d0%bf%d1%80%d0%b0%d0%b2%d0%b8%d0%bb%d0%bd%d0%b8%d1%86%d0%b8/
ПГ по транспорт Никола Йонков Вапцаров“, гр. Сливница	https://www.pgt-slivnitsa.bg/
ПГ по лека промишленост „Райна Княгиня“, гр. Хасково	https://www.pglp.bg/plans/Plan%20za%20kvalifikatsionna%20deynost.pdf
ПГ по селска стопанство,	https://pgss-chirpan.com/

гр. Чирпан	
Софийска професионална гимназия по електроника „Джон Атанасов“, гр. София	https://spge-bg.com/wp-content/uploads/2020/09/Qualification-activity-plan.pdf
Професионална гимназия „Иван Хаджиенов“, град Казанлък	https://pgih.org/doc/plan_kvalifikacia2021.pdf
ПГ по керамика, гр. Елин Пелин	http://pg-elinpelin.com/uploads/21-22/%D0%9F%D0%9B%D0%90%D0%9D_%D0%9A%D0%94_2021-2022.pdf

8.2. Индикатори за изследване на училищните планове за квалификация

8.2.1. Изследване на индикаторите по брой

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Основни училища - 17	11	9	16	16	16	11	15	11	0	4	10	17	9
Средни училища - 15	10	3	15	15	15	9	13	12	1	3	11	15	2
Специализирани училища - 2	1	1	0	2	2	2	2	1	0	1	2	2	1
Профилирани гимназии - 11	6	4	11	11	11	7	7	5	1	1	9	11	2
Професионални гимназии - 15	10	11	15	14	14	9	9	6	1	8	12	15	3
Общо - 60	38	28	57	58	58	38	46	35	3	17	39	41	44

8.2.2. Изследване на индикаторите по процент

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Основни училища – 17	64,71	52,94	94,12	94,12	94,12	64,71	88,24	64,71	52,94	23,53	58,82	47,06	100
Средни училища – 15	66,67	20	100	100	100	60	86,67	80	33,33	20	73,33	13,33	100
Специализирани училища – 2	50	50	0	100	100	100	100	50	0	50	100	0	100
Профилирани гимназии – 11	54,55	36,36	100	100	100	63,64	63,64	45,45	27,27	9,09	81,82	18,18	100
Професионални гимназии – 15	66,67	73,33	100	93,33	93,33	60	60	40	66,66	53,33	80	20	100
Общо - 60	63,33	46,67	95	96,67	96,67	63,33	76,67	58,33	45	28,33	73,33	25	100

Легенда към таблици 8.2.1. и 8.2.2:

- 1 – Училище
- 2 – Направен анализ на квалификационната дейност за предходната учебна година
- 3 – Информация за проучване на потребностите на педагогическите специалисти от квалификация
- 4 – Създадена ли е комисия (екип) за квалификационната дейност в образователната институция?

- 5 – Наличие на график със срокове и отговорници
- 6 – Набелязани цели и задачи на квалификационната дейност
- 7 – Планирани резултати
- 8 – Приоритетни теми
- 9 – Наличие на Правила на квалификационната дейност
- 10 – Форми на отчетност на квалификационната дейност
- 11 – Наличие на критерии за отчитане на квалификационната дейност
- 12 – Връзка на Плана за квалификационна дейност със Стратегията на образователната институция
- 13 – Планирани открити уроци
- 14 – Планирани вътрешноинституционални квалификационни дейности

8.3. Информация за вътрешноинституционалната и външноинституционалната квалификационна дейност

Училище	Учебна година	Вътрешноинституционална квалификационна дейност			Външноинституционална квалификационна дейност		
		Форми	Брой разновидности	Общ брой	Форми	Брой разновидности	Общ брой
ОСНОВНИ УЧИЛИЩА							
ОУ „Христо Ботев“, гр. Ахелой	2020/2021	Курс Практическо обучение Уъркшоп Открит урок	4	16	Онлайн курс	1	2
Основно училище „Паисий Хилендарски“, с. Изгрев	2022/2023	Методическа сбирка Дискусия Лекция Открит урок Лекция-практикум	5	12	Семинари Работни срещи Обучения Семинари	4	0
ОУ „Душо Хаджидеков“, гр. Пловдив	2020/2021	Уебинар Обучение Сбирка на МО Споделяне на опит от външно обучение	4	9	Курс	1	5
ОУ „Княз Александър I“, гр. Пловдив	2020/2021	Работна среща Открит урок Състезание Добра практика Изложба	5	9	Семинар	1	4
42 основно училище „Хаджи Димитър“, гр. София, общ. Подуяне	2017/2018	Кръгла маса Дискусия Семинар Открита педагогическа практика Тренинг Работна среща Практикум	8	11	Семинар Съвещание Практическо обучение Тренинг Курс	5	7

		Открит урок					
Основно училище „Свети Климент Охридски” гр. Попово	2022/2023	Практически семинар Заседание Обучение Работна среща Сбирка на МО Дискусия Вътрешноинституционален дискуссионен форум Открит урок Споделяне на иновативна практика	9	29	Квалификационни курсове Работни срещи Преквалификация	3	3
ОУ „Иван Вазов“, с. Голямо враново, общ. Сиво поле, обл. Русе	2020/2021	Открит урок Дискусия Работна среща Обучение Беседа	5	20	Семинар Тренинг Курс	3	5
ОУ "Граф Н. Игнатиев", с. Граф Игнатиево, общ. Марица	2020/2021	Тиймбилдинг Работна среща Тренинг Обмяна на опит	4	10	Курс Тренинг	2	2
Основно училище „Отец Паисий”, с. Лозенец, общ. Крушари, обл. Добрич	2020/2021	Работна среща Дискусия Открит урок	3	11	Семинар Тренинг Курс Преквалификация	4	4
ОУ “ Св. св. Кирил и Методий“, с. Равда, общ. Несебър	2017/2018	Работна среща Семинар Практикум	3	7	Семинар Тренинг Практикум Обучение Курс	5	3
ОУ „Христо Ботев“, с. Рупци, обл. Плевен	2020/2021	Работна среща Споделяне на добра педагогическа практика Семинар Открита педагогическа практика	4	19	Курс Споделяне на иновативна практика	2	5
ОУ „Васил Левски“, с. Хитово, обл. Добрич	2022/2023	Практикум Обучение	2	4	Практикум Тематичен курс	2	3
Трето ОУ „Христо	2020/2021	Работна среща Обмяна на	7	5	Лектории Квалифика	3	3

Ботев“, гр. Сандански		педагогически практики Квалификационна сбирка Семинар Сбирка МО Онлайн споделяне на добри практики Работа в екип			ционни курсове Работни срещи		
129. Основно училище „Антим I“, гр. София	2019/2020	Семинар Споделяне на добри практики Тренинг обучение	3	7	Обучение-тренинг	1	1
Пето ОУ „Митьо Станев“, гр. Стара Загора	2020/2021	Работна среща Обучение Тренинг Споделяне на добри практики Дискусия Открит урок Беседа Презентация на творчески проект	8	27	Работна среща Обучение	2	2
ОУ „Николай Петрини“, гр. Ямбол	2020/2021	Работна среща Споделяне на добра педагогическа практика Семинар	3	7	Курс Уебинар	2	2
Частно основно училище „Бъдеще“, гр. Пловдив		Работна среща Педагогически колегиум Семинар Уъркшоп Дискусия Лектория Тренинг Открит урок Беседа Убина Практикум Презентация,	12	23	Семинар	1	3
Общо			89/5.24	226/ 13.2 9		36/2,12	48/2, 82
СРЕДНИ УЧИЛИЩА							
СУ „Христо Ботев“, гр.	2019/2020	Заседание Открит урок	2	4	Обучение Семинар	3	6

Белоградчик					Курс		
СУ „Добри Чинтулов“, гр. Бургас	2020/2021	Тренинг Беседа Семинар	3	7	Семинар Курс	2	6
СУ „Васил Левски“, гр. Гълъбово	2018/2019	Дискусия Семинар Практикум Обучение	4	8	Дискусия Семинар Работна среща Обучение	4	7
СУ „Св. Паисий Хилендарски” с. Микрево, общ. Струмьани, обл. Благоевград	2022/2023	Не са посочени	0	16	Тематичен курс	1	13
СУ „Любен Каравелов“, гр. Несебър, обл. Бургас	2021/2022	Дискусия Семинар Практикум Обучение	4	8	Работна среща Обучение Семинар Дискусия	4	6
СУ „Никола Й. Вапцаров“, гр. Петрич	2021/2022	Работна среща Семинар Самообразование Тренинг Споделяне на добри педагогически практики Лекция с презентация дискусия	6	9	Уебинар Курс Обучение	3	4
СУ „Панайот Волов“, гр. Русе	2018/2019	Семинар Уебинар Тренинг	3	6	Не са посочени	0	0
СУ „Йордан Йовков“, гр. Русе	2021/2022	Информационна среща Обучение Беседа Лекция Работна среща Работилница	6	8	Не са посочени	0	0
СУ „Христо Ботев“, с. Габаре, общ. Бяла Слатина	2021/2022	Работна среща Дискусия с практикум Семинар Тренинг	4	8	Не са посочени	0	0
СУ „Св. Климент Охридски“, с. Зверино	2020/2021	Работна среща Споделяне и обмяна на опит Дискусия Открит урок	4	44	Обучение	1	4

32. СУ с изучаване на чужди езици „Св. Климент Охридски“, гр. София	2018/2019	Тренинг Практикум Семинар	3	12	Тренинг Курс Практикум Семинар	4	27
СУ „Максим Горки“, гр. Стара Загора	2018/2018	Работна среща Дискусия с практикум Семинар Тренинг	4	7	Курс Обучение	2	8
СУ „Д-р Петър Берон“, гр. Тополовград	2018/2018	Не са посочени	0	10	Не са посочени	0	2
СУ „Никола Йонков Вапцаров“, гр. Царево	2021/2022	Не са посочени	0	15	Изнесено обучение	1	8
СУ „Сава Доброплодни“, гр. Шумен	2021/2022	Открита практика Обучителен семинар	2	8	Не са посочени	0	0
Общо			45/3,00	170/ 11,3 3		25/1,67	93/6, 20
СПЕЦИАЛИЗИРАНИ УЧИЛИЩА							
Спортно училище „Васил Левски“, гр. Пловдив	2021/2022	Дискусия Практикум Работна среща Лектория Наблюдение на урок Семинар	6	18	Липсва информация	0	14
Спортно училище „Димитър Рохов“, гр. Сливен	2019/2020	Тематичен съвет Методическа сбирка Тренинг Обмяна на добри практики Обучителен практикум Беседа Семинар Кръгла маса	8	15	Курс Методическа работна среща с представител РУО обучение	3	7
Общо			14/7	33/1 6,5		3/1,50	21/1 0,50
ПРОФИЛИРАНИ ГИМНАЗИИ							
СМГ „Паисий Хилендарски“, гр. София	2022/2023	Обучение Семинар Тренинг	3	3	Обучение Семинар	2	5

ПМГ „Акад. С. Корольов“, гр. Благоевград	2020/2021	Работна среща Дискусия Практикум	3	10	Не са посочени	0	0
Трета природоматематическа гимназия „Академик Методий Попов“, гр. Варна	2021/2022	Открит урок Дискусия Семинар Тренинг	5	11	Не са посочени	0	0
ППМГ “Екзрх Антим I”, гр. Видин	2020/2021	Тренинг Семинар Дискусия Курс Уебинар	5	16	Не са посочени	0	0
Профилирана езикова гимназия „Йоан Екзарх“, гр. Враца	2021/2022	Практикум	1	8	Учебен курс	1	7
ПМГ „Яне Сандански“, гр. Гаце Делчев	2021/2022	Дискусия Тренинг Семинар Лекция Практикум-тренинг	5	47	Квалификационен курс	1	7
Природоматематическа гимназия със засилено изучаване на чужди езици „Иван Вазов“, гр. Димитровград	2021/2022	Не са посочени	0	20	Курс Обучение	2	32
ППМГ „Никола Обрешков, гр. Казанлък	2016/2017	Събеседване Курс Дискусия Анализ Семинар Открит урок Работна среща	7	14	Не са посочени	0	0
Френска езикова гимназия „Антоан дьо Сент Екцюпери“, гр. Пловдив	2021/2022	Работна среща Тренинг Семинар Открита практика Дискусия Беседа Тренинг Обучение Консилиум	8	43	Семинар	1	2

ППМГ „Гео Милев“, гр. Стара Загора	2021/2022	Обучение Семинар Споделяне на добра педагогическа практика Работна среща	4	6	Курс Обучение Семинар Тренинг Ролеви игри	5	6
Частна профилирана гимназия с чуждоезиково обучение и основно училище „Езиков свят“, гр. София	2022/2023	Методически насоки Семинар Тренинг Споделяне на иновативни практики	4	8	Семинар Работна среща	2	10
Общо			45/4,09	186/ 16,9 1		14/1,27	69/6, 27
ПРОФЕСИОНАЛНИ ГИМНАЗИИ							
ПГ по туризъм „Проф. д-р Асен Златаров“, гр. Бургас	2019/2020	Дискусия Уъркшоп Презентации и състезания по професии Съвместно планиране на урок Взаимно посещение на уроци	5	9	Изнесено обучение Семинар	2	6
ПГ „Тодор Пеев“, гр. Етрополе	2020/2021	Тренинг Тиймбилдинг Дискусия Презентация Открит урок Обсъждане на казус Открита практика	7	8	Курс Семинар Конференция Пленер симпозиум	4	8
Финансово-стопанска професионална гимназия „Васил Левски“, гр. Монтана	2022/2023	Семинар Дискусия Съвещание Работна среща Практикум Дискусионен форум	6	15	Работна среща Обучение Споделяне на добра педагогическа практика Проектна дейност	4	19
ПГ по селско стопанство „Гео Милев“,	2020/2021	Дискусия Практическо обучение	4	9	Семинар Практически семинар	4	9

гр. Мъглиж		Беседа Работна среща			Обучение Тренинг		
ПГ по облекло „Княгиня Мария Луиза“, гр. София	2020/2021	Тренинг Практикум Методическо подпомагане Дискусионен форум	4	6	Курс Практикум Семинар Тренинг	4	8
ПГ по транспорт, гр. София	2020/2021	Дискусионен форум Методическо подпомагане	2	4	Семинар Обучение Тренинг	3	4
ПГОТ „Христо Бояджиев“, гр. Плевен	2020/2021	Работна среща Самообразован ие Споделяне на добра педагогическа практика Тренинг Семинар	5	7	Курс Обучение	2	3
ПГ по транспорт, гр. Русе	2020/2021	Работа в екип Тренинг Семинар Дискусия	4	0	Работа в екип Тренинг Семинар Дискусия	4	0
ПТГ „Никола Вапцаров“, гр. Самоков	2019/2020	Не са посочени	0	0	Не са посочени	0	0
ПГ по транспорт Никола Йонков Вапцаров“, гр. Сливница	2020/2021	Дискусия с практикум Семинар Тренинг Открита практика Семинар с дискусия Открита практика	7	10	Методичес ка работна среща Обучителен курс Семинар Тренинг	4	10
ПГ по лека промишленост „Райна Княгиня“, гр. Хасково	2021/2022	Работна среща Открит урок Дискусионна среща Дискусия Интерактивен урок Семинар Споделяне на добра педагогическа практика	7	13	Обучение	1	3
ПГ по селска стопанство, гр.	2018/2018	Работна среща Самообразова-	4	12	Обучение	1	1

Чирпан		ние Тренинг Тематичен педагогически съвет					
Софийска професионална гимназия по електроника „Джон Атанасов“, гр. София	2020/2021	Дискусионен форум Методическо подпомагане Споделяне на иновативни практики Лектория Практически семинар	5	15	Семинар Тренинг Практикум Курс Обучение	5	14
Професионална гимназия „Иван Хаджиненов“, град Казанлък	2020/2021	Работна среща Самообразование Обмяна на опит Споделяне на добра педагогическа практика Тренинг Дискусионни клубове Семинар	6	8	Курс Обучение Изнесено обучение	3	3
ПГ по керамика, гр. Елин Пелин	2020/2021	Семинар Дискусия	2	9	Не са посочени	0	0
Общо			68/4,53	125/ 8,33		41/2,73	88/5, 87
Обобщено			231/3,85	717/ 11,95		119/1,98	319/ 5,32

Приложение № 9

ПРИМЕРНИ КАРТИ ЗА ОТЧИТАНЕ НА КВАЛИФИКАЦИОННА ДЕЙНОСТ

9.1. Примерна карта за отчитане на вътрешноинституционална квалификационна дейност, предложена от ОУ „Христо Ботев“, с. Каспичан, област Шумен



ОСНОВНО УЧИЛИЩЕ „ХРИСТО БОТЕВ“ С. КАСПИЧАН
ул. "Цар Симеон" №8, тел. 05327/60-40,
e-mail: botev_kaspichan@abv.bg

КАРТА
за отчитане на вътрешноинституционална квалификация
за учебната 2016/2017 година

Тема на квалификационната форма/наименование на програмата за обучение		
Организационна форма на предлаганата квалификация		
Дата на провеждане		
Място на провеждане		
Време на провеждане в астрономически часове и минути	Начален час:	
	Краен час:	
	Общо времетраене на формата:	
Работни материали	<input type="checkbox"/> Компютърна презентация <input type="checkbox"/> Писмена разработка <input type="checkbox"/> Работни листове <input type="checkbox"/> Дидактически материали Други:	
Място, където се съхранява пакета документация от проведената квалификация		
Ръководител/отговорник за провеждането на квалификационната форма		
Участници, общ брой:	Трите имена на участвалите педагогически специалисти	Длъжност
	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
	4.	4.
	5.	5.
	6.	6.
	7.	7.
	8.	8.
	9.	9.

Потвърдил верността на вписаните данни:
(подпис и печат)

Дата:

Директор на
(наименование на училището)

9.2. Примерна карта за отчитане на външноинституционална квалификационна дейност, предложена от СУ „Панайот Волов“, град Бяла, област Русе

Приложение № 3



СРЕДНО УЧИЛИЩЕ “ПАНАЙОТ ВОЛОВ”

7100 гр. Бяла, обл. Русе, ул. “Цар Освободител” № 59, тел. 0817/7 30 07, тел/факс 0817/7 22 34,
e-mail: sou_bqla@abv.bg

КАРТА

ЗА ОТЧИТАНЕ НА ВЪНШНОИНСТИТУЦИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ НА - ДЛЪЖНОСТ ЗА УЧЕБНАТА 2018 / 2019 ГОДИНА

№	Тема на квалификационната форма/наименование на програмата за обучение	Организационна форма на предлаганата квалификация	Дата и място на провеждане	Продължителност на провеждане в астрономически часове и минути, брой академични часа	Обучаващата организация	Организатор на квалификационната форма	Финансиращ орган или институция	Удостоверяващ документ – вид, регистрационен номер, дата на издаване	Брой присъдени кредити

Приложение № 10
ПЛАНОВЕ ЗА КОНТРОЛНА ДЕЙНОСТ

10.1. Списък на училищата, чиито планове за контролна дейност са изследвани

Училище	Учебна година	План на директор	План на зам.-директор
ОСНОВНИ УЧИЛИЩА – 9 (11 плана)			
Второ основно училище „Д-р Петър Берон“, гр. Шумен, обл. Шумен	2021/2022	✓	✓
Второ основно училище „Никола Йонков Вапцаров“, гр. Варна, обл. Варна	2022/2023		✓
Трето основно училище „Христо Ботев“, гр. Сандански	2021/2022	✓	✓
Основно училище „Любен Каравелов“, гр. Бургас, обл. Бургас	2020/2021	✓	
Основно училище „Христо Смирненски“, гр. Генерал Тошево, обл. Добрич	2020/2021	✓	
Основно училище „Панайот Волов“, с. Мадара, обл. Шумен	2019/2020	✓	
Основно училище „Христо Смирненски“, гр. Момин проход, обл. София	2020/2021	✓	
Основно училище „Иван Сергеевич Тургенев“, гр. Разград, обл. Разград	2017/2018		✓
Основно училище „Шандор Петъфи“, гр. Хасково, обл. Хасково	2020/2021		✓
ОБЕДИНЕНИ УЧИЛИЩА - 5			
Обединено училище „Христо Ботев“, с. Каспичан, обл. Шумен	2022/2023	✓	
Обединено училище „Иван Вазов“, с. Алдобировци, обл. София	2022/2023	✓	
Обединено училище „Никола Йонков Вапцаров“, с. Вълчитрън, обл. Плевен	2021/2022	✓	
Обединено училище „Добри войников“, с. Победа, обл. Добрич	2022/2023	✓	
Обединено училище „Св. Климент Охридски“, с. Тишевица, обл. Враца	2022/2023	✓	
СРЕДНИ УЧИЛИЩА – 8 (10 плана)			
Средно училище „Христо Ботев“, гр. Враца, обл. Враца	2019/2020	✓	✓
Средно училище „Георги Измирлиев“, гр. Горна Оряховица, обл. Велико Търново	2021/2022	✓	
Средно училище „Христо Ботев“, гр. Долни Дъбник, обл. Плевен	2020/2021	✓	
Средно училище „Панайот Волов“, гр. Каспичан, обл. Шумен	2020/2021	✓	✓
Средно училище „Черноризец Храбър“, гр. Пловдив, обл. Пловдив	2020/2021	✓	✓
Средно училище „Св. св. Кирил и Методий“, гр. Пордим, обл. Плевен	2022/2023	✓	
Средно училище „Христо Ботев“, гр. Русе, обл. Русе	2022/2023	✓	✓
Средно училище „Трайко Симеонов“, гр. Шумен, обл. Шумен	2021/2022	✓	
ПРОФИЛИРАНИ ГИМНАЗИИ - 3			
Езикова гимназия „Христо Ботев“, гр. Кърджали, обл. Кърджали	2021/2022	✓	

Профилирана гимназия „Христо Ботев“, гр. Попово, обл. Търговище	2021/2022	✓	
Природо-математическа гимназия „Академик Сергей Корольов“, гр. Благоевград, обл. Благоевград	2021/2022	✓	
ПРОФЕСИОНАЛНИ ГИМНАЗИИ - 8			
Професионална гимназия по икономика, гр. Шумен, обл. Шумен	2022/2023	✓	
Професионална гимназия по транспорт, обслужване и лека промишленост, гр. Добрич, обл. Добрич	2022/2023	✓	
Професионална гимназия по селско стопанство, гр. Карнобат, обл. Бургас	2022/2023	✓	
Професионална гимназия по транспорт и лека промишленост, гр. Омуртаг, обл. Търговище	2021/2022	✓	
Професионална гимназия по транспорт, гр. Разлог, обл. Благоевград	2021/2022	✓	
Професионална земеделска гимназия „Кл. Арк. Тимирязев“, гр. Каварна, обл. Добрич	2022/2023		
Професионална гимназия по компютърно моделиране и компютърни системи, гр. Варна, обл. Варна	2022/2023		✓
Професионална гимназия по селско стопанство „Хан Аспарух“, гр. Исперих, обл. Разград	2022/2023		✓

10.2. Характеристика на плановете за контролна дейност по типове училища

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			11
									10.1	10.2	10.3	
Основни училища брой – 9 (11)	11	4	5	9	4	0	0	0	11	11	3	2
Основни училища процент	100	36,36	45,45	81,81	36,36	0	0	0	100	100	27,27	
Средни училища брой – 8 (10)	10	1	5	3	5	3	2	3	10	10	6	2
Средни училища процент	100	40	50	30	50	30	20	30	100	100	30	
Обединени училища брой - 5	5	0	5	5	1	0	0	0	5	5	0	3
Обединени училища процент	100	0	100	100	20	0	0	0	100	100	0	
Профилирани гимназии брой - 3	3	1	3	3	1	0	0	1	3	3	2	1
Профилирани гимназии процент	100	33,33	100	100	33,33	0	0	33,33	100	100	66,67	
Професионални гимназии брой - 8	8	0	7	4	4	2	0	2	8	8	3	1
Професионални гимназии процент	100	0	87,5	50	50	25	0	25	100	100	37,5	
Общо брой - 33	33	4	23	22	12	4	1	5	35	33	11	8
Общо процент	100	12,12	69,70	66,67	36,36	12,12	3,03	15,15	24,24	100	9,09	

1 – Тип училища

2 – Включен административен и педагогически контрол

- 3 – Квалификацията като цел/задача на контролната дейност
- 4 – Квалификацията като обект/предмет на контролната дейност
- 5 – Контрол по изпълнение на препоръки от външни проверяващи
- 6 – Контрол по прилагане на иновативни методи на преподаване
- 7 – Контрол по прилагане на компетентностния подход (формиране на ключови компетентности)
- 8 – Контрол по прилагане на научено от външна квалификационна дейност
- 9 – Контрол по прилагане на научено от вътрешноквалификационна дейност
- 10 – Методи за контрол
 - 10.1 – Посещение в часове
 - 10.2 – Събеседване и анализ
 - 10.3 – Самооценка
- 11 – Отчитане на контрола – формуляри (чек-лист, констативен протокол, оценъчна карта)

Приложение № 11
ДАНИИ ЗА ИЗСЛЕДВАНИ РЕЗЮМЕТАТА ПО ДОКЛАДИ ОТ ИНСПЕКЦИИ НА
НАЦИОНАЛНИЯ
ИНСПЕКТОРАТ ПО ОБРАЗОВАНИЕ (НИО)

11.1. Брой училища с препоръки (отнасящи се до квалификацията) за изпълнение на насоките за повишаване на качеството на образованието в област „Образователен процес“

Тип училище	Период на инспектиране							Брой/ Процент
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022	
Начални училища	0	2	0	0	1	1	0	4 50%
Основни училища	5	7	11	3	4	0	0	40 88,89%
Обединени училища	3	3	16	11	4	0	0	37 63,79%
Средни училища	7	2	6	1	1	0	0	17 65,38%
Професионални гимназии	0	1	1	0	0	0	0	2 40%
Профилирани гимназии	1	0	1	0	0	5	0	7 33,33%
Специализирани училища	0	0	0	0	0	1	1	2 100%
Общо	16	15	35	15	10	7	1	108 65,45%

11.2. Брой училища с препоръки (отнасящи се до квалификацията) за изпълнение на насоките и за повишаване на качеството на образованието в област „Управление“

Тип училище	Период на инспектиране							Брой/ Процент
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022	
Начални училища	0	0	0	0	2	2	0	4 50%
Основни училища	4	5	14	2	8	0	0	33 73,33%
Обединени училища	2	1	21	10	4	1	0	39 67,24%
Средни училища	6	2	6	2	1	0	0	17 65,38%

Професионални гимназии	0	0	1	0	0	0	0	1 20%
Профилирани гимназии	0	0	0	0	1	8	2	11 52,38%
Специализирани училищна	0	0	0	0	0	0	0	0 0%
Общо	12	8	42	14	16	11	2	105 63,64%

11.3. Брой училища с насоки (отнасящи се до квалификацията) за подобрене на качеството на предлаганото образование в област „Управление“

Тип училище	Период на инспектиране							Брой/ Процент
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022	
Начални училища	0	0	0	0	2	1	0	3 37,5%
Основни училища	3	3	13	2	6	0	0	27 60%
Обединени училища	2	1	21	12	4	1	0	41 70,69%
Средни училища	6	1	7	1	0	0	0	15 57,69%
Професионални гимназии	1	2	1	0	0	0	0	4 80%
Профилирани гимназии	0	0	0	0	1	8	2	11 52,38%
Специализирани училищна	0	0	0	0	0	0	0	0 0%
Общо	12	7	42	15	13	10	2	101 61,21%

11.4. Брой училища със силни страни (отнасящи се до квалификацията) в област „Управление“

Тип училище	Период на инспектиране							Брой/ Процент
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022	
Начални училища	0	0	0	0	1	2	0	3 37,5%
Основни училища	0	1	2	1	3	0	0	6 13,33%

Обединени училища	0	1	2	1	0	0	0	6 8,62%
Средни училища	1	1	1	0	0	0	0	3 11,54%
Професионални гимназии	1	0	0	0	0	0	0	1 20%
Профилирани гимназии	0	0	1	0	0	1	2	4 19,05%
Специализирани училищна	0	0	0	0	0	1	0	1 50%
Общо	2	3	6	2	4	4	2	23 13,94%

11.5. Брой препоръки по типове училища (отнасящи се за квалификацията) за изпълнение на насоките и за повишаване на качеството на образованието в област „Образователен процес“

Тип Училище	Период на инспектиране						
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022
Начални училища	0	3	0	0	1	1	0
Основни училища	5	8	15	4	6	0	0
Обединени училища	4	3	22	14	9	0	0
Средни училища	7	2	6	2	3	0	0
Професионални гимназии	0	2	1	0	0	0	0
Профилирани гимназии	1	0	1	0	0	5	0
Специализирани училищна	0	0	0	0	0	1	1

11.6. Брой препоръки по типове училища (отнасящи се за квалификацията) за изпълнение на насоките и за повишаване на качеството на образованието в област „Управление“

Тип Училище	Период на инспектиране							Общо
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022	
Начални училища	0	0	0	0	4	3	0	7
Основни училища	15	7	27	4	15	0	0	68
Обединени училища	2	4	47	24	12	5	0	94
Средни училища	4	4	99	5	1	0	0	23
Професионални гимназии	0	2	2	0	0	0	0	4

Профилирани гимназии	0	0	0	0	1	16	3	20
Специализирани училищна	0	0	0	0	0	0	0	0
Общо	21	17	85	33	33	24	3	216

11.7. Брой насоки по типове училища (отнасящи се за квалификацията) за подобрене на качеството на предлаганото образование в област „Управление“

Тип Училище	Период на инспектиране							Общо
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022	
Начални училища	0	0	0	0	2	1	0	3
Основни училища	6	5	19	3	8	0	0	41
Обединени училища	2	1	27	13	8	1	0	52
Средни училища	7	1	8	1	0	0	0	17
Професионални гимназии	2	2	1	0	0	0	0	5
Профилирани гимназии	0	0	0	0	1	9	2	12
Специализирани училищна	0	0	0	0	0	0	0	0
Общо	17	9	55	17	19	11	2	130

11.8. Брой силни страни (отнасящи се за квалификацията) в област „Управление“

Тип Училище	Период на инспектиране						
	Ноември 2021	Февруари 2022	Март 2022	Април 2022	Май 2022	Октомври 2022	Ноември 2022
Начални училища	0	0	0	0	1	2	0
Основни училища	0	2	3	1	4	0	0
Обединени училища	0	1	3	3	0	0	0
Средни училища	1	2	1	0	0	0	0
Професионални гимназии	1	0	0	0	0	0	0
Профилирани гимназии	0	0	1	0	0	1	2
Специализирани училищна	0	0	0	0	0	1	0

11.9. Съотношение на насоки/препоръки за квалификационната дейност спрямо всички отправени при инспекциите препоръки в област „Управление“.

Училище	Насоки за подобрене на качеството на предлаганото образование в област „Управление“			Препоръки за изпълнение на насоките и за повишаване на качеството на образование в област „Управление“		
	Отнасящи се до квалификационната дейност		Общ брой	Отнасящи се до квалификационната дейност		Общ брой
	Процент	Брой		Процент	Брой	
Начални училища - 8	11%	3	27	17%	7	41
Основни училища - 45	61%	41	67	76%	68	90
Обединени училища - 58	25%	52	205	28%	94	334
Средни училища - 26	18%	17	92	20%	23	116
Профилирани училища - 21	18%	12	65	23%	20	88
Професионални училища - 5	28%	5	18	17%	4	24
Специализирани училища - 2	0%	0	9	0%	0	11
Общо	27%	130	483	31%	216	704

Приложение № 12

**ДАННИ ОТ РЕЗЮМЕТАТА ПО ДОКЛАДИ ОТ ИНСПЕКЦИИ НА НИО ВЪВ ВРЪЗКА СЪС
СИЛНИ СТРАНИ, НАСОКИ И ПРЕПОРЪКИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА
КВАЛИФИКАЦИОННАТА ДЕЙНОСТ**

12.1. Силни страни в област „Управление“, свързани с квалификационната дейност

Период на инспектиране - 11.2021	
Училище	Силни страни в област „Управление“
Софийска гимназия по строителство, архитектура и геодезия „Христо Ботев“, град София, район Лозенец, община Столична, област София-град	Провежда се вътрешноинституционална квалификация между членовете на обединенията и като част от нея наставничество на новоназначените учители.
Основно училище „Христо Смирненски“, град Стамболийски, община Стамболийски, област Пловдив	На част от новоназначените учители са определени наставници, изготвени са програми за професионалното им развитие и се извършват ежемесечни отчети във връзка с постигнатите резултати.
51 Средно училище „Елисавета Багряна“, град София, район Красно село, общ. Столична, област София-град	Осъществява се ефективна квалификационна дейност на педагогическите специалисти, които прилагат придобитите умения в работата си.
Период на инспектиране - 02.2022	
Училище	Силни страни в област „Управление“
172 Обединено училище „Христо Ботев“, град Нови Искър, община Столична, област София-град	Осигурени са квалифицирани педагогически специалисти за дейностите, свързани с обучението, възпитанието, социализацията и подкрепата за личностно развитие на учениците.
Основно училище „Алеко Константинов“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково	Подкрепя се инициативността и професионалното развитие на педагогическите специалисти. Заместването на отсъстващите учители се осъществява от друг учител със същата специалност.
Средно училище „Любен Каравелов“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково	В училището е установена политика за ефективно управление на човешките ресурси, създадени са условия за подкрепа и мотивация на педагогическите специалисти в професионалното им развитие, отчитат се техните постижения.
Период на инспектиране - 03.2022	
Училище	Силни страни в област „Управление“
Обединено училище „Отец Паисий“, село Радомирци, община Червен бряг, област Плевен	Повечето специалисти прилагат придобитите от квалификационна дейност компетентности в работата си. Предоставя се наставничество за новоназначените учители по нормативно установения ред.
Математическа гимназия „Доктор Петър Берон“, град Варна, община Варна, област Варна	Квалификационната дейност се отличава с ефективност, като придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения се прилагат в образователния процес.
Средно училище „Васил Левски“, град Вълчи дол, община Варна, област Варна	Квалификационната дейност се отличава с ефективност, като придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения се прилагат в образователния процес и мултиплицират.

Основно училище „Христо Ботев“, село Паничери, община Хисаря, област Пловдив	Осъществена е квалификация на тема „Атестиране на педагогическите специалисти“.
Основно училище „Христо Смирненски“, село Радицево, община Димитровград, област Хасково	Образователният процес е осигурен с квалифицирани педагогически специалисти. Всички учители притежават професионално-квалификационна степен.
Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Плетена, община Сатовча, област Благоевград	Квалификационната дейност се отличава с ефективност, като придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения се прилагат в образователния процес.
Период на инспектиране - 04.2022	
Училище	Силни страни в област „Управление“
Основно училище „Христо Смирненски“, село Пристое, община Каолиново, област Шумен	Ръководството на училището организира реализирането на квалификационна дейност, изисква и проследява прилагането на усвоените компетентности в практиката.
Обединено училище „Христо Ботев“, с. Росен, община Созопол, област Бургас	Квалификационната дейност е с висока ефективност. Планираните и реализирани дейности са съобразени със Стратегията за развитие на училището и спецификите в нуждите на педагогическите специалисти. Има утвърдена практика да се разпространява добрият опит – резултат от преминати обучения чрез представяне на презентации, споделяне на материали от обученията и открити уроци.
Период на инспектиране - 05.2022	
Училище	Силни страни в област „Управление“
Начално училище „Васил Левски“, с. Завой, община Тунджа, област Ямбол	Осигурено е 100% заместване на отсъстващи педагогически специалисти с учители от същото училище с необходимата квалификация.
Основно училище „Константин Костенечки“, село Костенец, община Костенец, област София-област	Придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения при реализиране на квалификационната дейност се прилагат в образователния процес.
Основно училище „Св. Св. Кирил и Методий“, село Бояджик, община Тунджа, област Ямбол	В училището се провежда ефективна квалификационна дейност в съответствие с определените в Стратегията политики и приоритети и прилагане на придобитите компетентности в пряката работа на педагогическите специалисти.
Основно училище „Петко Рачов Славейков“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол	Училището насочва усилията си към изграждане на политики за управление на човешките ресурси и постигане на висока ефективност на квалификационната дейност, която е в съответствие както с приоритетите на училището, така и с индивидуалните потребности на педагогическите специалисти. Ефективността на квалификационната дейност допринася за планиране и реализиране на иновативен образователен процес, който мотивира учениците, развива ключови компетентности и способностите им, така че да бъдат успешни личности в бъдещата си реализация.
Период на инспектиране - 10.2022	
Училище	Силни страни в област „Управление“
Първа Частна Математическа	В методическите обединения се обменя опит,

Гимназия, град София, община Столична, област София-град	споделят се практики от квалификационните форми, апробират се и се обсъждат проучени методи и технологии за преподаване и учене. Квалификационната дейност се отличава с ефективност, като придобитите и усъвършенствани компетентности от проведените обучения се прилагат в образователния процес.
IV Сменно-вечерна гимназия „Отец Паисий“, гр. София, община Столична, област София-град	В училището се провежда ефективна квалификационна дейност в съответствие с определените в Стратегията политики и приоритети и прилагане на придобитите компетентности в пряката работа на педагогическите специалисти.
203. Профилирана езикова гимназия „Свети Методий“, гр. София, община Столична, област София-град	Квалификационните дейности целят повишаване на образователните резултати на учениците.
Частно начално училище „Канадско мече“, град София, община Столична, район Витоша, област София-град	Дейността на екипите по ключови компетентности е изцяло обвързана с изпълнение на стратегията за развитие на училището, съвместните дейности най-често се проявяват като форма на вътрешноинституционална квалификация.
98 начално училище „Св. Св. Кирил и Методий“, град София, Столична община, област София-град	В институцията са изградени ефективни политики за управление на човешките ресурси и постигане на висока ефективност на квалификационната дейност, която е в съответствие както с приоритетите на училището, така и с индивидуалните потребности на педагогическите специалисти.
Период на инспектиране - 11.2022	
Училище	Силни страни в област „Управление“
Частна езикова гимназия „Проф. Иван Апостолов“, град София, Столична община, област София-град	Екипът за управление подкрепя педагогическите специалисти в професионалното им развитие.
Частна езикова гимназия „Проф. д-р В. Златарски“, гр. София, Столична община, област София-град	Създадени са условия за подкрепа и мотивация на педагогическите специалисти в професионалното им развитие, отчитат се техните постижения.

12.2. Насоки за подобрене на качеството на предлаганото образование в област „Управление“, свързани с квалификационната дейност

Период на инспектиране - 11.2021	
Училище	Насоки в област „Управление“
Средно училище „Отец Паисий“, град Стамболийски, община Стамболийски, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на резултатите от осъществената квалификационна дейност. • По-нататъшно разширяване на сътрудничеството и работата в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Средно училище „Хр. Смирненски“, гр. Хисаря, община Хисаря, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Средно училище „Летец Христо Топракчиев“, град Божурище, община Божурище, област София	<ul style="list-style-type: none"> • Усъвършенстване на училищните политики за управление на човешките ресурси чрез осигуряване на образователния процес с квалифицирани кадри, създаване и утвърждаване на правила и процедури за подбор,

	назначаване и освобождаване на педагогическите специалисти и непедagogическия персонал и прилагане на наставничество в училището.
Софийска гимназия по строителство, архитектура и геодезия „Христо Ботев“, град София, район Лозенец, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност. • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Основно училище „Васил Левски“, гр. Хисаря, община Хисаря, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Христо Смирненски“, град Стамболийски, община Стамболийски, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на прилагането на придобитите компетентности от учителите от квалификационната дейност в пряката им работа.
Обединено училище “Христо Ботев”, град Стамболийски, община Стамболийски, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • Осигуряване на учители с необходимото образование и квалификация за осъществяване на професионалното обучение.
171 Основно училище „Стоил Попов”, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с потребностите на педагогическите специалисти. • Проследяване ефективността на квалификационната дейност. • Създаване на мрежи за сътрудничество и обмен на добри и иновативни практики.
162 Обединено училище „Отец Паисий“, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване ефективността на квалификационната дейност.
145 Основно училище „Симеон Радев“, град София, район Младост, общ. Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
26 Средно училище „Йордан Йовков”, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с потребностите на педагогическите специалисти.
56 Средно училище „Професор Константин Иречек”, град София, район Люлин, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Ефективност на квалификационната дейност.
35 Средно езиково училище „Добри Войников“, град София, район Лозенец, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Провеждане на ефективна квалификационна дейност, насочена към потребностите на педагогическите специалисти; осигуряване на прозрачност при управление на бюджета.
Период на инспектиране - 02.2022	
Училище	Насоки в област „Управление“
Професионална гимназия по дизайн „Елисавета Вазова”,	<ul style="list-style-type: none"> • Развиване на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.

град София, община Столична, район Триадица, област София-град	
Обединено училище „Любен Каравелов“, град Пещера, общ. Пещера, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Пейо Крачолов Яворов“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „П. Р. Славейков“, гр. Пещера, общ. Пещера, обл. Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • Привеждане на квалификационната дейност в съответствие с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, и нуждите в развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност. • Установяване на активни партньорства с други образователни институции, неправителствени организации и бизнеса за развитието на училището, обмен на добри и иновативни практики, съвместни дейности за продължаващо професионално развитие на педагогическите специалисти.
Неврокопска професионална гимназия „Димитър Талев“, гр. Гоце Делчев, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти;
Средно училище „Св. Св. Кирил и Методий“, село Брезница, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационна дейност.
Основно училище „Васил Левски“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност. • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Период на инспектиране - 03.2022	
Училище	Насоки в област „Управление“
Обединено училище „Св. Климент Охридски“, гр. Борово, общ. Борово, обл. Русе	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност. • Създаване на условия за работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие;
Обединено училище „Св. Св. Кирил и Методий“, гр. Обзор, община Несебър, област Бургас	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване на приноса на партньорствата към качеството на образование в ОБУ „Св. Св. Кирил и Методий“, гр. Обзор и работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие на педагогическите специалисти.
Обединено училище „Св. Климент Охридски“, град Бургас, община Бургас, област	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието

Бургас	на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Васил Левски”, гр. Бургас, община Бургас, област Бургас“	<ul style="list-style-type: none"> • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие в училището.
Обединено училище „Христо Ботев”, село Цонево, община Дългопол, област Варна	
Обединено училище „Никола Йонков Вапцаров“, село Вълчитрън, общ. Пордим, област Плевен	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Васил Левски“, село Михалич, общ. Вълчи дол, област Варна	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност. • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Професионална гимназия по земеделие и горско стопанство, село Стефан Караджа, община Вълчи дол, област Варна	<ul style="list-style-type: none"> • Провеждане на квалификационната дейност по планирани теми, съответстващи на политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището и проследяване на ефективността им.
Средно училище „Свети Свети Кирил и Методий“, град Пордим, община Пордим, област Плевен	<ul style="list-style-type: none"> • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Средно училище “Христо Ботев”, с. Опан, община Опан, област Стара Загора	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Петко Рачев Славейков”, село Обретеник, община Борово, област Русе	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност. • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
„Христо Ботев”, село Красново, община Хисаря, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • Подобряване ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, с. Ръжена, община Казанлък, област Стара Загора	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Христо Ботев“, село Крепост, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Постигане на по-висока ефективност на квалификационната дейност. • По-нататъшно разширяване на сътрудничеството и работата в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Основно училище „Христо Смирненски“, село Радиєво, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у

	<p>педагогическите специалисти.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Осъществяване на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Основно училище „Кочо Честименски”, село Динката, община Лесичово, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • Обвързване на квалификационната дейност с политиките и приоритетите на Стратегията за развитие на училището и установените потребности за развитие на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти.
Основно училище „Димитър Недялков Матевски“, гр. Меричлери, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност. • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Основно училище „Васил Левски”, с. Ябълково, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Христо Ботев“, с. Церово, община Лесичово, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • Осъществяване на ефективна квалификационна дейност.
Обединено училище „Христо Ботев“, село Мечка, община Плевен, област Плевен	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Христо Ботев”, село Баница, община Враца, област Враца	<ul style="list-style-type: none"> • Прилагане на придобитите компетентности от квалификационната дейност на педагогическите специалисти в пряката им работа. • Разширяване на сътрудничеството и работата в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Обединено училище „Св. Климент Охридски”, село Тишевица, община Враца, област Враца	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Христо Ботев“, село Калугерово, общ. Лесичово, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Иван Вазов“, село Пашови, общ. Велинград, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Средно училище „Христо Ботев”, с. Долни Цибър, община Вълчедръм, област Монтана	<ul style="list-style-type: none"> • Актуализиране и допълване на плана за квалификационната дейност.
Обединено училище „Христо Ботев”, село Дъбница, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие
Обединено училище „Христо Ботев”, село Долно	<ul style="list-style-type: none"> • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.

Дряново, община Гърмен, област Благоевград	
Средно училище „Св. Св. Кирил и Методий”, с. Гърмен, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Пею Крачолов Яворов“, село Огняново, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на прилагането на придобитите компетентности от учителите от квалификационната дейност в пряката им работа, вкл. прилагането на информационно – технологични ресурси в образователния процес • По-нататъшно разширяване на сътрудничеството и работата в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Средно училище „Йордан Йовков”, село Рибново, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване прилагането от учителите на придобитите компетентности от квалификационната дейност в пряката им работа. • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Средно училище „Св. св. Кирил и Методий“, с. Крупник, община Симитли, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Св. Паисий Хилендарски“, село Корница, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност.
Обединено училище „Петър Берон“, с. Лъжница, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност.
Обединено училище „Свети Паисий Хилендарски“, село Долно Осеново, общ. Симитли, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Средно училище „Св. Св. Кирил и Методий”, град Якоруда, община Якоруда, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Ефективност на квалификационната дейност.
Основно училище „Иван Вазов”, с. Буково, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационна дейност.
Основно училище „Свети Климент Охридски”, село Борово, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност, както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на

	ефективността на квалификационна дейност.
Обединено училище „Братя Миладинови“, село Конарско, община Якоруда, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност, както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационната дейност. • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие в институцията чрез проучване и споделяне на идеи и методи за постигане на общи цели и мултиплициране на добри иновативни практики чрез присъединяване към уеб базирана платформа за обмяна на информация, вкл. обмяна на опит с демократични училища и международни образователни платформи.
Обединено училище „Св. Климент Охридски“, село Дебрен, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване на ефективността при планирането и реализирането на квалификационната дейност и проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие на педагогическите специалисти.
Обединено училище „Свети свети Кирил и Методий“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност. • Участие в мрежи за сътрудничество и обмен на добри иновативни практики.
Основно училище „Неофит Рилски“ село Бел Камен, община Якоруда, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност. • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие в институцията чрез проучване и споделяне на идеи и методи за постигане на общи цели и мултиплициране на добри иновативни практики чрез присъединяване към уеб базирана платформа за обмяна на информация, вкл. обмяна на опит с демократични училища и международни образователни платформи.
Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Плетена, община Сатовча, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • По-нататъшно разширяване на сътрудничеството и работата в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, Баничан, община Гоце Делчев,	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено

област Благоевград	продължаващо професионално развитие.
Период на инспектиране - 04.2022	
Училище	Насоки в област „Управление“
Обединено училище „Иван Вазов“, с. Зафирово, община Главиница, област Силистра	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Средно училище „Васил Левски“, град Главиница, община Главиница, област Силистра	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, с. Горно Дряново, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Осигуряване на съответствие на квалификационната дейност с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището.
Обединено училище „Христо Ботев“, село Каспичан, община Каспичан, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Свети Климент Охридски“, село Професор Иширково, община Силистра, област Силистра	<ul style="list-style-type: none"> • Разширяване на партньорствата за развитие на училището, включително осигуряване на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Обединено училище „П. Кр. Яворов“, с. Стефаново, община Добричка, област Добрич	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност. • Създаване на условия за работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Обединено училище „Свети Паисий Хилендарски“, град Плиска, община Каспичан, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност.
Обединено училище „Йордан Йовков“, град Добрич, община Добрич, област Добрич	<ul style="list-style-type: none"> • Установяване на активни партньорства, които да допринасят за повишаване качеството на професионалното образование и за развитието на училището. Създаване на мрежи за сътрудничество, обмен на добри и иновативни практики и партньорско учене, осъществяване на дейности за целенасочено продължаващо професионално развитие. Насърчаване на взаимодействието със социалните партньори за развитието на училището.
Обединено училище „Васил Левски“, село Юруково, община Якоруда, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Постигане на ефективност на квалификационната дейност на педагогическите специалисти.
Обединено училище „Св. Св. Кирил и Методий“, село Блъсково, общ. Провадия, област Варна	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Георги Ст. Раковски“, с. Климент, община Каолиново, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Осигуряване на ефективност на квалификационната дейност на педагогическите специалисти. • Създаване на сътрудничеството и работата в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Обединено училище „	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната

Добри Войников”, с. Победа, община Добричка, област Добрич	дейност.
Обединено училище „Пенчо Петков Славейков“, село Марково, общ. Каспичан, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Обединено училище „Д-р Петър Берон“, село Коларци, община Тервел, област Добрич	<ul style="list-style-type: none"> • Постигане на по-висока ефективност на квалификационната дейност. • По-нататъшно разширяване на сътрудничеството и работата в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Обединено училище „Христо Ботев“ село Друмево, община Шумен, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Период на инспектиране - 05.2022	
Училище	Насоки в област „Управление“
Обединено училище „Йордан Йовков“, село Браничево, община Каолиново, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Ефективност на квалификационната дейност. • Създаване на условия за работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Обединено училище „Панайот Волов“, село Тодор Икономово, общ. Каолиново, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност. • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Обединено училище „Васил Друмев“, село Орляк, община Тервел, област Добрич	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на ефективността на квалификационната дейност • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Начално училище „Васил Левски“, с. Завой, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Осигуряване на ефективност на квалификационната дейност.
Природо-математическа гимназия „Атанас Радев“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Подобряване на планирането на дейностите за подобряване на качеството на образованието и отчетността, включително на квалификационната дейност.
Начално училище „Св. Климент Охридски“, село Крумово, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване на ефективността от квалификационната дейност на педагогическите специалисти.
Основно училище „Христо Ботев“, с. Кукорево, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационна дейност.
Основно училище „Свети Свети Кирил и Методий“, с. Веселиново, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.

	<ul style="list-style-type: none"> • Организиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, село Роза, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване на ефективността на квалификационната дейност на педагогическите специалисти. • Работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Основно училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Дражево, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Проследяване на съответствието на квалификационната дейност както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Проследяване на ефективността на квалификационната дейност.
Основно училище „Христо Ботев“, село Ботево, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Ефективност на квалификационната дейност.
Основно училище „Никола Йонков Вапцаров“, село Лятно, община Каолиново, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Ефективност на квалификационната дейност.
Обединено училище „Васил Левски“, с. Тенево, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Организиране на ефективна квалификационна дейност съобразно потребностите на педагогическите специалисти. • Реализиране на работа в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Период на инспектиране - 10.2022	
Училище	Насоки в област „Управление“
Първа Частна Математическа Гимназия, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Подобряване на квалификационната дейност.
Профилирана гимназия за изобразителни изкуства „Професор Николай Райнов“, гр. София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Ефективно планиране и провеждане на квалификацията на педагогическите специалисти. Постигане на по-висока ефективност на квалификационната дейност. • Работата в мрежи за партньорско учене и целенасочено продължаващо професионално развитие.
Национална природо-математическа гимназия „Академик Любомир Чакалов“, град София, район Лозенец, община Столична, област София град	<ul style="list-style-type: none"> • Ефективност на квалификационната дейност.
157 Гимназия за изучаване на чужд език „Сесар Вайехо“, гр. София община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност и проследяване на съответствието ѝ както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности на педагогическите специалисти.
Първа частна английска гимназия „Уилям Шекспир Интелект-Инвест“, гр. София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Организиране и провеждане на ефективна квалификационна дейност.
Софийска математическа гимназия „Паисий Хилендарски“, град София,	<ul style="list-style-type: none"> • Организиране на квалификационната дейност и анализиране на нейната ефективност.

Столична община, област София-град	
176 Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Негован, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Постигане на по-висока ефективност на квалификационната дейност.
164 Гимназия с преподаване на испански език „Мигел де Сервантес“, град София, Столична община, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване на ефективността от планираната и проведената квалификационна дейност, както и проследяване прилагането на придобитите компетентности от квалификационните форми.
33 Езикова гимназия „Света София“, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност.
Частно начално училище „Канадско мече“, град София, община Столична, район Витоша, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Съответствие на квалификационната дейност с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището.
Период на инспектиране - 11.2022	
Училище	Насоки в област „Управление“
Частна гимназия по природни науки и предприемачество „Асен Йорданов“, гр. Банкя, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване ефективността на квалификационната дейност и проследяване на съответствието ѝ както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности на педагогическите специалисти.
Частна езикова гимназия „Проф. д-р В. Златарски“, гр. София, Столична община, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Повишаване на ефективността на квалификационната дейност.

12.3. Препоръки за изпълнение на насоките за повишаване на качеството на образованието в област „Управление“

Период на инспектиране - 11.2021	
Училище	Препоръки в област „Управление“
Основно училище „Климент Охридски“, гр. Хисаря, община Хисаря, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира изготвянето на ежегоден анализ на осъществената квалификационна дейност. • Директорът да съобрази квалификационните форми както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. • Директорът да проследи прилагането на придобитите компетентности у учителите от квалификационна дейност в пряката им работа. • Директорът да въвлече активно синдикалните организации при взимане на решения относно подобряване качеството на образование, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност.
Основно училище „Васил Левски“, гр. Хисаря, община Хисаря, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се анализира реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти.

	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. • Директорът активно да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образование.
Обединено училище „Христо Ботев”, град Стамболийски, община Стамболийски, област Пловдив	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да предприеме действия за осигуряване на професионалното обучение с педагогически специалисти с образование и квалификация, съобразно изискванията на Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Приложение № 1 към чл. 10, т. 9).
171 Основно училище „Стоил Попов”, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
162 Обединено училище „Отец Паисий“, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследява прилагането в образователния процес на придобитите компетентности от квалификационната дейност на педагогическите специалисти.
145 Основно училище „Симеон Радев“, град София, район Младост, общ. Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификация да се направи анализ на реализираната квалификационна дейност, като се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. • Директорът активно да сътрудничи със синдикалните организации за повишаване на качеството на образованието, като ги включва при изготвяне на стратегическите цели и популяризиране на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност.
26 Средно училище „Йордан Йовков”, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците.
56 Средно училище „Професор Константин Иречек”, град София, район Люлин, община Столична ,	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира изготвянето на анализ на реализираната квалификационна дейност, идентифицирането на потребностите на педагогическите специалисти, проследяването на прилагането на

област София-град	<p>придобитите компетентности от педагогическите специалисти в обучението.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
35 Средно езиково училище „Добри Войников“, град София, район Лозенец, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационната дейност да се извършва проучване и анализ на потребностите от квалификация на педагогическите специалисти, основаващ се и на резултатите от контролната дейност.
Период на инспектиране - 02.2022	
Училище	Препоръки в област „Управление“
Обединено училище „Любен Каравелов“, град Пещера, общ. Пещера, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Трето основно училище „Братя Миладинови“, град Гоце Делчев, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът активно да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образование.
Средно училище „Свети Климент Охридски“, град Пещера, общ. Пещера, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът активно да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образование.
Първо основно училище „Св. Св. Кирил и Методий“, гр. Гоце Делчев, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът активно да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образование.
Основно училище „Пенчо Славейков“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да включи активно синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризиране на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образование.
Основно училище „П. Р. Славейков“, гр. Пещера, общ. Пещера, обл. Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да анализира резултатите на квалификационна дейност и да организира идентифициране на потребностите на педагогическите специалисти в съответствие с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището • Директорът да изисква и проследява прилагането на придобитите от квалификационните дейности компетентности в образователния процес и да създаде условия за мултиплициране на добри практики между

	педагогическите специалисти.
Неврокопска професионална гимназия „Димитър Талев“, гр. Гоце Делчев, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност, съобразен с изготвен анализ на реализираните квалификационни форми и идентифицирани потребности на педагогическите специалисти. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от квалификационната дейност в работата на педагогическите специалисти.
Средно училище „Св. Св. Кирил и Методий“, село Брезница, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване, която да доведе до повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът активно да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образованието. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Основно училище „Васил Левски“, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследи прилагането на придобитите компетентности у учителите от квалификационна дейност в пряката им работа. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Период на инспектиране - 03.2022	
Училище	Препоръки в област „Управление“
Обединено училище „Св. Климент Охридски“ гр. Борово, общ. Борово, обл. Русе	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти чрез проведено анкетно проучване. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
Обединено училище „Св. Климент Охридски“ град Бургас, община Бургас, област Бургас	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде комисия, която да изготви план за квалификационна дейност след направен анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифициране на потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Обединено училище „Васил Левски“, гр. Бургас, община Бургас, област Бургас“	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи чрез използване на информационнотехнологични ресурси на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в образователния процес. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от

	<p>проведена квалификационна дейност.</p>
<p>Обединено училище „Христо Ботев”, село Цонево, община Дългопол, област Варна</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да извърши преглед на училищните учебни планове и да актуализира правилника за дейността на училището, плана за квалификационната дейност, вътрешните правила за работна заплата в съответствие на терминологията в действащата нормативна уредба. • Директорът да проследи съответствието на квалификационната дейност с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти, както и прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в обученията.
<p>Обединено училище „Никола Йонков Вапцаров“, село Вълчитрън, общ. Пордим, област Плевен</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия при изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
<p>Обединено училище „Васил Левски“, село Михалич, общ. Вълчи дол, област Варна</p>	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти, съобразени с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
<p>Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Търнене, община Плевен, област Плевен</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът активно да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образование.
<p>Професионална гимназия по земеделие и горско стопанство, село Стефан Караджа, община Вълчи дол, област Варна</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност в съответствие с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището и потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да изисква и проследява прилагането на придобитите от квалификационните дейности компетентности в образователния процес и да създаде условия за мултиплициране на добри практики между педагогическите специалисти.
<p>Средно училище “Христо</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план

<p>Ботев”, с. Опан, община Опан, област Стара Загора</p>	<p>за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти чрез проведено анкетно проучване</p> <ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност • Директорът да разпредели задължителната норма на преподавателската работа в съответствие с квалификацията на педагогическите специалисти.
<p>Основно училище “Христо Ботев”, село Паничери, община Хисаря, област Пловдив</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Педагогическите специалисти да проявяват активност при включване в мрежи с учители от други образователни институции и учителски сдружения за обмен и прилагане в учебните часове на добри педагогически практики, като част от продължаващата си квалификация.
<p>Основно училище „Петко Рачев Славейков”, село Обретеник, община Борово, област Русе</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследи съответствието на квалификационната дейност с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти, както и прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в обученията. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за използване на информационно-технологичните ресурси в образователния процес. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
<p>„Христо Ботев”, село Красново, община Хисаря, област Пловдив</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за отчитане и планиране на квалификационната дейност, съобразно идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да заложи в плана за контролна дейност проверки по прилагането на придобитите компетентности на педагогическите специалисти от квалификационната дейност в образователния процес. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
<p>Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий”, с. Ръжена, община Казанлък, област Стара Загора</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. Да проследява прилагането на придобитите компетентности в пряката им работа. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
<p>Основно училище „Христо Ботев“, село Крепост, община Димитровград, област Хасково</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът на училището да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти, свързана с лидерството в училищната общност. • Директорът да предостави възможности за подобряване на външната квалификация чрез организиране изследването на потребностите на учителите от квалификация с анкета или

	<p>друг подходящ метод и планиране на теми, които са целево ориентирани към проучените потребности и отразяват приоритетите на стратегията за развитие на училището. Директорът да проследява прилагането на усвоените или усъвършенствани компетентности на педагогическите специалисти в резултат на квалификационната дейност в образователния процес.</p>
<p>Основно училище „Христо Смирненски“, село Радицево, община Димитровград, област Хасково</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от реализирана квалификационна дейност.
<p>Основно училище „Кочо Честименски“, село Динката, община Лесичово, област Пазарджик</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия за целенасочено развиване на ръководните умения и лидерски компетентности на педагогическите специалисти чрез 8 включването им квалификационна дейност по темата и възлагане на управленски задачи по работата в различни екипи. • Директорът да извърши анализ на реализираната квалификационна дейност и да организира дейности за установяване на потребностите на педагогическите специалисти от квалификация. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. • Директорът да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образование.
<p>Основно училище „Димитър Недялков Матевски“, гр. Мерицлери, община Димитровград, област Хасково</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти чрез проведено анкетно проучване.
<p>Основно училище „Васил Левски“, с. Ябълково, община Димитровград, област Хасково</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да съобрази квалификационните форми както с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището, така и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти. Директорът да организира изготвянето на ежегоден анализ на осъществената квалификационна дейност. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности у учителите от квалификационна дейност в пряката им работа и да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
<p>Основно училище „Христо Ботев“, с. Церово, община Лесичово, област Пазарджик</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да предприеме действия за актуализиране на плана за квалификационна дейност, в съответствие с установените чрез контролната му дейност, потребности на педагогическите специалисти и непедagogическия персонал • Директорът да включва активно синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризиране на инициативи и дейности,

	вкл. за квалификационна дейност и при взимане на решения относно подобряване качеството на образование; инициира срещи с родители за мотивирането им и включване в дейностите по реализиране на стратегическите цели.
Обединено училище „Христо Ботев“, село Мечка, община Плевен, област Плевен	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
Обединено училище „Христо Ботев“, село Баница, община Враца, област Враца	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да заложи в плана за контролна дейност и да осъществява проследяване на ефективността от квалификационната дейност, включително прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в пряката им работа.
Обединено училище „Неофит Рилски“, село Дерманци, община Луковит, област Ловеч	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да включи активно синдикалните организации при изготвяне на стратегическите планове, при популяризиране на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при вземане на решения относно подобряване качеството на образование.
Обединено училище „Св. Климент Охридски“, село Тишевица, община Враца, област Враца	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности у учителите от квалификационна дейност в пряката им работа.
Обединено училище „Христо Ботев“, село Калугерово, общ. Лесичово, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Обединено училище „Иван Вазов“, село Пашови, общ. Велинград, област Пазарджик	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Средно училище „Христо Ботев“, с. Долни Цибър, община Вълчедръм, област Монтана	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да изработи график на контролната дейност, с конкретни обект на контрола, форми на проверка и срокове. Директорът да организира изготвянето на план за квалификационна дейност, който да съдържа конкретните

	дефицити на педагогическите специалисти, планирани теми, със срокове и финансов ресурс.
Обединено училище „Петко Рачев Славейков”, село Джулюница, община Лясковец, област Велико Търново	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследява прилагането от педагогическите специалисти в образователния процес на придобитите компетентности от квалификационната дейност.
Средно училище „Св. Св. Кирил и Методий”, с. Гърмен, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците и да проследява прилагането на придобитите компетентности в образователния процес.
Средно училище „Йордан Йовков”, село Рибново, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да извърши преглед и да актуализира правилника за дейността на училището, плана за квалификационната дейност, вътрешните правила за работна заплата в съответствие на терминологията в действащата нормативна уредба. • Директорът да проследи съответствието на квалификационната дейност с политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището и с развитието на професионалните умения и компетентности у педагогическите специалисти, както и прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в обучението.
Средно училище „Св. св. Кирил и Методий“, с. Крупник, община Симитли, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да изготви план за квалификационна дейност, както и анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти, чрез анкетно проучване.
Обединено училище “Св. Паисий Хилендарски”, село Корница, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти чрез проведено анкетно проучване. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
Обединено училище “Петър Берон”, с. Лъжница, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти чрез проведено анкетно проучване. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в образователния процес и да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
Обединено училище „Свети Паисий Хилендарски“, село Долно Осеново, общ. Симитли, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационна дейност, директорът да направи анализ на реализираната квалификация на педагогическите специалисти, като се идентифицират потребностите; да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците; да проследява ефективността от посетените квалификационни форми; да

	създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Средно училище „Св. Св. Кирил и Методий”, град Якоруда, община Якоруда, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Ръководството на училището да извършва проучване и анализ на потребностите на педагогическите специалисти от квалификация по конкретни теми, да организира реализирането на ефективна квалификационна дейност и да изисква и проследява прилагането на усвоените компетентности в практиката.
Основно училище „Иван Вазов”, с. Буково, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Основно училище „Димитър Талев“, село Хвостяне, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия за усъвършенстване на цифровите умения на учителите за по-ефективна работа във виртуална среда чрез поддържаща и продължаваща квалификация.
Основно училище „Свети Климент Охридски”, село Борово, община Гоце Делчев област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност, като се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти чрез анкетно проучване. Директорът да създаде възможности за участие на педагогическите специалисти в партньорски мрежи за съвместно учене, като се потърсят подходящи мрежи според спецификата на училището.
Обединено училище „Св. Климент Охридски”, село Дебрен, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за ежегодно проучване на необходимостта от квалификационна дейност, базирана на анкети и анализ на контролната дейност. Да осъществява периодичен контрол по прилагане на придобитите компетентности от учителите в образователния процес. • Педагогическите специалисти да проявяват активност при включване в мрежи с учители от други образователни институции и учителски сдружения за обмен и прилагане в учебните часове на добри педагогически практики, като част от продължаващата си квалификация.
Обединено училище „Свети свети Кирил и Методий”, град Димитровград, община Димитровград, област Хасково	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. Да проследява прилагането на придобитите компетентности в пряката им работа. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците.
Основно училище „Неофит Рилски“, село Бел Камен, община Якоруда, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифициране потребностите на педагогическите специалисти.

	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът активно да включва синдикалните организации при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност и при вземане на решения относно подобряване качеството на образование.
Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Плетена, община Сатовча, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът на училището да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти, свързана с лидерството в училищната общност с цел разясняване на професионалния профил на лидера в училище, характеристиките на лидерството, ролята на променящата се култура на образователната институция към иновации и перспективите на работещите управленски стратегии за повишаване на качеството на образование.
Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, с. Баничан, община Гоце Делчев, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследява и да изисква прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в образователния процес. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Период на инспектиране - 04.2022	
Училище	Препоръки в област „Управление“
Обединено училище „Иван Вазов“, с. Зафирово, община Главиница, област Силистра	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Средно училище „Васил Левски“, град Главиница, община Главиница, област Силистра	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, с. Горно Дряново, община Гърмен, област Благоевград	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребности на педагогическите специалисти. Да проследява прилагането на придобитите компетентности в пряката им работа. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. • Педагогическите специалисти да прилагат придобитите компетентности от квалификационната дейност в пряката си работа и те да се мултиплицират като добри практики.
Обединено училище „Христо	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира плана за квалификационна

<p>Ботев”, село Каспичан, община Каспичан, област Шумен</p>	<p>дейност след анализ на реализираната квалификация и идентифициране потребностите на педагогическите специалисти и да проследява прилагането на придобитите им компетентности в образователния процес.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност. • Директорът да осигури абонамент и лицензи за разнообразни образователни платформи и инструменти като Уча.се, Енвижън, Kahoot, Daskal.eu, Edmodo, TEDEd (Lessons Worth Sharing) и др. и да организира квалификация на педагогическите специалисти за ефективно прилагане на информационотехнологични ресурси в образователния процес.
<p>Обединено училище „П. Кр. Яворов”, с. Стефаново, община Добричка, област Добрич</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде процедура за анкетно проучване на необходимостта от квалификационна дейност на учителите в съответствие с политиките и 8 приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището и за развитие на професионалните им умения и компетентности. • Директорът да проследява системно прилагането на придобитите компетентности от квалификационната дейност в пряката работа на педагогическите специалисти.
<p>Обединено училище „Свети Паисий Хилендарски“, град Плиска, община Каспичан, област Шумен</p>	<p>Директорът да:</p> <ul style="list-style-type: none"> • създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифициране на потребностите на педагогическите специалисти; • създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
<p>Обединено училище „Васил Левски“, село Юруково, община Якоруда, област Благоевград</p>	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се направи анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти след проведено проучване. • Определените теми за квалификация да съответстват на установените потребности и на политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от квалификационната дейност в пряката работа на педагогическите специалисти, като добрите практики се популяризират сред учителите.
<p>Обединено училище „Св. Св. Кирил и Методий“, село Блъсково, общ. Провадия, област Варна</p>	<ul style="list-style-type: none"> • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.

<p>Средно училище „Панайот Волон“, град Каспичан, община Каспичан, област Шумен</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за проучване и идентифициране на потребности на педагогическите специалисти от квалификация и да упражнява системен контрол по прилагането на придобитите умения от проведената квалификационна дейност. • Учителите да се включат във форуми, социални и професионални мрежи за партньорско учене и развитие, вкл. и на европейско ниво. • Учителите системно да прилагат в образователния процес придобитите компетентности от квалификационната дейност.
<p>Основно училище „Георги Ст. Раковски“, с. Климент, община Каолиново, област Шумен</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ръководството на училището да извършва проучване и анализ на потребностите на педагогическите специалисти от квалификация по конкретни теми, да организира реализирането на ефективна квалификационна дейност и да изисква и проследява прилагането на усвоените компетентности в практиката.
<p>Обединено училище „Добри Войников“, с. Победа, община Добричка, област Добрич</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследи съответствието на Плана за квалификационната дейност с определените цели в Стратегията за развитие на училището и другите училищни документи.
<p>Обединено училище „Пенчо Петков Славейков“, село Марково, общ. Каспичан, област Шумен</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да извърши преглед и да актуализира годишния план на училището, програмата за предоставяне на равни възможности и за приобщаване на деца и ученици от уязвими групи, програмата за превенция на ранно напускане на училище, плана за изпълнение на дейностите по програмата за превенция на ранното напускане от училище, плана за квалификационната дейност, етичния кодекс на училищната общност. • Директорът и екипа при изготвяне на плана за квалификационна дейност да извършат анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
<p>Обединено училище „Д-р Петър Берон“, село Коларци, община Тервел, област Добрич</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът на училището да организира проучване на потребностите на учителите от квалификация и да планира теми за обучения, които са целево ориентирани към заявените потребности и приоритетите на стратегията за развитие на училището, като осигури проследяване на усвоените или усъвършенствани компетентности на педагогическите специалисти в резултат на квалификационната дейност.
<p>Обединено училище „Христо Ботев“, село Друмево, община Шумен, област Шумен</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности у учителите от квалификационна дейност в пряката им работа.

Период на инспектиране - 05.2022	
Училище	Препоръки в област „Управление“
Обединено училище „Йордан Йовков“, село Браничево, община Каолиново, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да извърши преглед и да актуализира Правилника за дейността на училището, плана за квалификационната дейност, етичния кодекс на училищната общност. • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Обединено училище „Панайот Волов“, село Годор Икономово, общ. Каолиново, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да извърши преглед и да актуализира програмата за предоставянето на равни възможности и за приобщаване на деца и ученици от уязвими групи, плана за квалификационната дейност, етичния кодекс на училищната общност, мерките за повишаване качеството на образованието. • При изготвяне на плана за квалификационна дейност да се извърши анализ на реализираната квалификационна дейност, да се идентифицират потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на иновативни методи на преподаване за повишаване на мотивацията за учене на учениците. • Директорът да проследява ефективността от посетените квалификационни форми. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Обединено училище „Доктор Петър Берон“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Начално училище „Васил Левски“, с. Завой, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Във връзка с осигуряване на ефективна квалификационна дейност е необходимо: <ul style="list-style-type: none"> - Директорът да организира планиране и реализиране на квалификационна дейност след проучване и анализ на потребностите на педагогическите специалисти и в съответствие с приоритетните цели в стратегията за развитие на училището. - Директорът да изисква от педагогическите специалисти и да проследява прилагането на придобитите компетентности от квалификационните дейности в образователния процес.
Средно училище „Георги Стойков Раковски“, град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира квалификация на педагогическите специалисти за използване на

Каолиново, община Каолиново, област Шумен	информационно-технологичните ресурси, иновативни методи в образователния процес, формиране на умения у учениците за работа в екип.
Природо-математическа гимназия „Атанас Радев“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде условия за ефективна комуникация на всички групи в училищната общност при изработване на училищните документи и тяхното реализиране, както и за планиране на квалификационната дейност съобразно целите на Стратегията за развитие на училището, като организира проучване и идентифициране на потребностите на педагогическите специалисти и проследява ефективността от проведените обучения, форуми, научни проекти и др. и прилагане на придобитите компетентности в пряката работа на учителите.
Начално училище „Св. Климент Охридски“, село Крумово, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да установи практика за проучване на потребностите от квалификационна дейност на педагогическите специалисти. • Директорът да заложи в плана за квалификационна дейност теми, които отговарят на потребностите на учителите и са свързани с въвеждането на иновативни методи в преподаването и идентифициране на деца и ученици със специални образователни потребности. Темите за извънучилищната квалификация да бъдат планирани и формулирани съгласно чл. 46 на Наредба № 15/22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
Основно училище „Константин Костенечки“, село Костенец, община Костенец, област София-област	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира проучване на потребностите на учителите от квалификация и планира теми, които са целево ориентирани към заявените потребности и отразяват приоритетите на стратегията за развитие на училището.
Основно училище „Христо Ботев“, с. Кукорево, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в образователния процес и да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Основно училище „Свети Свети Кирил и Методий“, с. Веселиново, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти чрез проведено анкетно проучване.
Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“, село Роза, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за идентифициране на потребностите от квалификация на педагогическите специалисти и да заложи в плана за контролната дейност проследяване прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в образователния процес. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от

	<p>проведена квалификационна дейност.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Директорът активно да включва синдикалната организация при изготвяне на стратегическите цели и планове, при популяризирането на инициативи и дейности, вкл. за квалификационна дейност. • Педагогическите специалисти да проявяват активност при включване в мрежи с учители от други образователни институции и учителски сдружения за обмен и прилагане в учебните часове на добри педагогически практики като част от продължаващата си квалификация.
Основно училище „Свети Свети Кирил и Методий”, село Дражево, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултат от проведена квалификационна дейност.
Основно училище „Христо Ботев“, село Ботево, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът и педагогическите специалисти да определят теми за квалификация, които съответстват на установените потребности на учителите и на политиките и приоритетите, определени в Стратегията за развитие на училището. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от квалификационната дейност в пряката работа на педагогическите специалисти, като добрите практики се мултиплицират сред учителите.
Основно училище „Никола Йонков Вапцаров”, село Лятно, община Каолиново, област Шумен	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребностите на педагогическите специалисти. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от педагогическите специалисти в образователния процес, да създаде условия за мултиплициране на добри практики от придобити компетентности в резултата от проведена квалификационна дейност.
Основно училище „Петко Рачов Славейков“, град Ямбол, община Ямбол, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да планира и организира осъществяването на вътрешноучилищна квалификация с участието на педагогическия съветник и класните ръководители за обмяна на опит за развиване на лидерски компетентности сред учениците.
Обединено училище „Васил Левски“, с. Тенево, община Тунджа, област Ямбол	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира планиране и реализиране на квалификационната дейност на педагогическите специалисти след проучване и анализ на потребностите им и в съответствие със стратегическите цели на институцията.
Период на инспектиране - 10.2022	
Училище	Препоръки в област „Управление“
Първа Частна Математическа Гимназия, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира изследване на потребностите на учителите от външна квалификация с анкета или друг подходящ метод при разработването на плана за квалификация. • Педагогическите специалисти да участват активно и ангажирано при изследването на потребностите от квалификация.
Профилирана гимназия за	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да предприеме действия за планиране на

<p>изобразителни изкуства „Професор Николай Райнов“, гр. София, община Столична, област София-град</p>	<p>квалификационна дейност, след проучване и анализ на потребностите на педагогическите специалисти, съобразно целите на Стратегията за развитие на училището.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира външна квалификация, ориентирана към потребностите на учителите и за повишаване на резултатите на учениците. • Директорът да създаде възможности за участие на педагогическите специалисти в партньорски мрежи за съвместно учене, като се потърсят подходящи мрежи според спецификата на училището.
<p>Национална природо-математическа гимназия „Академик Любомир Чакалов“, град София, район Лозенец, община Столична, област София град</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира квалификационната дейност в съответствие с политиките и приоритетите, определени в стратегията за развитие на училището след проучване и анализ на потребности. • Директорът да заложи в плана си за контрол теми, свързани с прилагането на придобитите компетентности от квалификационната дейност в пряката работа на педагогическите специалисти.
<p>157 Гимназия за изучаване на чужд език „Сесар Вайехо“, гр. София община Столична, област София-град</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира квалификационната дейност на педагогическите специалисти след проучване на потребностите и анализ на ефективността ѝ през предходната година. • Директорът да включи в плана за контролна дейност периодични проверки по прилагането на придобитите компетентности в работата на педагогическите специалисти.
<p>Първа частна английска гимназия „Уилям Шекспир Интелект-Инвест“, гр. София, община Столична, област София-град</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да изготви план за квалификационна дейност като част от годишния план в съответствие със стратегията за развитие на институцията и установените потребности на педагогическите специалисти.
<p>Софийска математическа гимназия „Паисий Хилендарски“, град София, Столична община, област София-град</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ръководният екип да създаде организация за проследяване и анализ на резултатите от квалификационната дейност. Да предприеме действия за ежегодно организиране и провеждане на анкетно проучване, изследващо установените дефицити от педагогическите специалисти. Да проследи определянето на теми за вътрешноинституционални обучения в Плана за квалификационната дейност на училището.
<p>176 Обединено училище „Свети Свети Кирил и Методий“, село Негован, община Столична, област София-град</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира изследване на потребностите на учителите от квалификация с анкета или друг подходящ метод при разработването на плана за квалификация. • Директорът да предостави възможности за подобряване на външната квалификация с планиране на теми, които са целево ориентирани към потребности на педагогическите специалисти. • Директорът да проследява прилагането на усвоените или усъвършенствани компетентности на педагогическите специалисти в резултат на квалификационната дейност в образователния процес. • Педагогическите специалисти да участват активно и ангажирано при изследването на потребностите от квалификация. • Педагогическите специалисти да търсят качествени и адекватни възможности за професионално усъвършенстване

	и развитие, които ги насочват към начини, по които да задават цели за успеха на учениците си, да оценяват ефективно прогреса им, да осмислят връзката между своята подготовка и своите действия в час и поведението и усвояването на учебни цели от учениците.
164 Гимназия с преподаване на испански език „Мигел де Сервантес“, град София, Столична община, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за проучване и идентифициране на потребностите на педагогическите специалисти от квалификационна дейност. Планирането на теми за квалификация на педагогическите специалисти да се базира на анализ на резултатите от прилагането на придобитите в квалификационните форми компетентности, включително и чрез възможностите на контролната дейност.
33 Езикова гимназия „Света София“, град София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да осигури проучване на потребностите на педагогическите специалисти от квалификационна дейност. • Директорът да изготвя ежегоден отчет за ефективността на проведените квалификационни дейности. • Директорът да осъществява ефективен контрол върху прилагане на придобитите компетентности от квалификационната дейност в пряката работа на педагогическите специалисти. • Учителите активно да прилагат придобитите компетентности от квалификационната дейност в учебните часове.
Сдружение Частно начално училище „Милеа“, гр. София, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира проучване и анализ на потребностите от квалификация на педагогическите специалисти в съответствие с приоритетите и спецификата на училището. • Директорът да проследява прилагането на придобитите компетентности от квалификационните дейности чрез контролната си дейност.
Частно начално училище „Канадско мече“, град София, община Столична, район Витоша, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да създаде организация за изготвяне на план за квалификационна дейност след анализ на реализираната квалификационна дейност и идентифицирани потребности на педагогическите специалисти. Да проследява прилагането на придобитите компетентности в пряката им работа.
Период на инспектиране - 11.2022	
Училище	Препоръки в област „Управление“
Частна гимназия по природни науки и предприемачество „Асен Йорданов“, гр. Баня, община Столична, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да организира квалификационната дейност на педагогическите специалисти след проучване на потребностите и анализ на ефективността ѝ през предходната година. Да предприеме действия за ежегодно организиране и провеждане на анкетно проучване, изследващо установените потребности от педагогическите специалисти. • Директорът да проследи изработването на анализ на реализираната квалификационна дейност и определянето на темите за вътрешноинституционални обучения в Плана за квалификационната дейност на училището.
Частна езикова гимназия „Проф. д-р В. Златарски“, гр. София, Столична община, област София-град	<ul style="list-style-type: none"> • Директорът да осигури проучване на потребностите на педагогическите специалисти от квалификационна дейност и да осъществява ефективен контрол върху прилагане на придобитите компетентности от квалификационната дейност в пряката работа на педагогическите специалисти.

Приложение № 13
Учебен план 2022/2023 година



Шуменски университет
"Епископ Константин Преславски"
Педагогически факултет

УЧЕБЕН ПЛАН

(за бакалаври и магистри, завършили някоя от посочените в забележка специалности)

Област на висше образование:

1. Педагогически науки

Професионално направление:

1.1. Теория и управление на образованието

Специалност:

Управление на образованието

Магистърска програма:

Управление на образованието

Форма на обучение:

Редовна

Образователно-квалификационна степен:

Магистър (след Бакалавър или Магистър)

Срок на обучение:

1 година (2 семестъра)

Професионална квалификация:

Образователен мениджър

Обучението по учебния план започва през:

2022/2023 учебна година

Код на учебния план:

22420100

Учебният план е утвърден от Академичния съвет с протокол № 9/29.04.2022 г.



Декан:

(доц. д-р Р. Михайлова)

Ректор:

(проф. д.и.п. Г. Колев)



Дисциплини

№	Дисциплина	Се-мес-тър	Кре-ди-ти	Хорариум							Конт-рол	Семестри, в които се изучава
				Об-що	Аудиторна заетост				СР			
					Общо	Л	СУ	ЛУ				
1.	Образователен мениджмънт	1	3.0	90	45	20	25	0	45	И	1	
2.	Компетентностен подход в образованието и управлението	1	3.0	90	45	20	25	0	45	И	1	
3.	Мениджмънт на персонала	1	3.0	90	40	20	20	0	50	И	1	
4.	Мениджмънт на качество на образованието	1	3.0	90	45	30	15	0	45	И	1	
5.	Финансов мениджмънт на образованието	1	3.0	90	45	30	0	15	45	И	1	
6.	Административно управление на образователните институции	1	2.0	60	30	10	0	20	30	И	1	
7.	Тренинг за управленски умения	1	2.0	60	30	0	0	30	30	ТО	1	
8.	Разработване и управление на образователни проекти	1	3.0	90	40	20	0	20	50	ТО	1	
9.	Аксесоология на управлението	2	3.0	90	45	20	25	0	45	И	2	
10.	Образователен маркетинг и връзки с обществеността	2	3.0	90	45	20	0	25	45	И	2	
11.	Избираема дисциплина I	2	3.0	90	40	20	0	20	50	И	2	
12.	Практикум по лидерство и стилове на ръководство	2	4.0	120	50	20	0	30	70	ТО	2	
13.	Административно и наказателно право	2	2.0	60	30	15	15	0	30	И	2	
14.	Избираем практикум	2	3.0	90	45	0	15	30	45	ТО	2	
15.	Избираема дисциплина II	2	3.0	90	40	20	0	20	50	И	2	
16.	Факултативна дисциплина	2	2.0	60	30	10	0	20	30	ТО	2	

Избираеми дисциплини

Избираеми дисциплини I

№	Дисциплина
1.	Комуникация и управление в образованието
2.	Мениджмънт на ученическия клас
3.	Информационни системи и технологии в управлението на образованието
4.	Исторически аспекти на управлението на образованието в България
5.	Социология на образованието

Избираеми дисциплини в учебния план от тази група (1 от 5)

№	Дисциплина	Се-мес-тър	Кре-ди-ти	Хорариум							Конт-рол	Семестри, в които се изучава
				Об-що	Аудиторна заетост				СР			
					Общо	Л	СУ	ЛУ				
11.	Избираема дисциплина I	2	3.0	90	40	20	0	20	50	И	2	

Избираема дисциплина II

№	Дисциплина
1.	Образователни системи и структури
2.	Психология на учителския колектив
3.	Отговорност и контрол в образованието
4.	Управление на риска
5.	Консултиране и супервизия в образованието

Избираеми дисциплини в учебния план от тази група (1 от 5)

№	Дисциплина	Се-мес-тър	Кре-ди-ти	Хорариум							Конт-рол	Семестри, в които се изучава
				Об-що	Аудиторна заетост				СР			
					Общо	Л	СУ	ЛУ				
15.	Избираема дисциплина II	2	3.0	90	40	20	0	20	50	И	2	

Избираем практикум

№	Дисциплина
1.	Технология на преодоляване и решаване на конфликти
2.	Технология на избор на учебници и форми на обучение
3.	Технология на разработване и оценка на училищен учебен план
4.	Технология на ръководене на делово съвещание и заседание на педагогическия съвет
5.	Технология на формиране и работа в екип

Избираеми дисциплини в учебния план от тази група (1 от 5)

№	Дисциплина	Семес- тър	Кре- ди- ти	Об- що	Хорариум					Кон- трол	Семестри, в които се изучава
					Аудиторна заетост				СР		
					Общо	Л	СУ	ЛУ			
14.	Избираем практикум	2	3.0	90	45	0	15	30	45	ТО	2

Приложение № 14

ПРИМЕРНИ АНКЕТИ ЗА ОБРАТНА ВРЪЗКА

14.1. Анкета за обратна връзка от участници в квалификационен курс (изходящ контрол)

1. Име, фамилия, училище, град.....
 2. Педагогически стаж.....
 3. Кога за последно сте участвали в дейности за повишаване на квалификацията си? (година, тема на курса, учебителна организация)
 4. Какви бяха Вашите мотиви за кандидатстване за този квалификационен курс/обучение?
 5. Оправдаха ли се очакванията Ви от посещения курс? (по отношение на: организацията; съответствие на учебната програма и целите на обучението; постигане на целите на програмата; практическата насоченост на обучението; начина на представяне на информацията; отношението на учителите и др.)
 6. Бихте ли определили учебното съдържание по темата като ясно структурирано?
 7. Бихте ли определили изложението на информацията от обучаващия като ясно, подредено, достъпно и разбираемо?
 8. Удовлетворени ли сте от разгледаните проблеми и тематиката на този курс?
 9. Какво ново научихте на този курс?
 10. Посочете конкретни примери от изложението по време на обучението за полезни и необходими за Вас практически упражнения, казуси, задачи и др.
 11. Кои от подтемите в обучението определяте като особено значими?
 12. Кои от подтемите, упражненията, задачите, практиките бихте споделили с колегите си?
 13. Какво от обучението бихте приложили в процеса на Вашата преподавателска практика?
 14. Обучението беше ли мотивиращо за Вас по отношение на бъдещото Ви професионално развитие?
 15. Обучението беше ли мотивиращо за Вашето кариерно развитие?
 16. Изпитахте ли някакви затруднения по време на обучението и какви?
 17. Посочете Вашите препоръки за подобряване на обучението.
- Благодаря за участието!

14.2. Анкета за проучване на отношението на педагогическите специалисти към вътрешната квалификация и контрола/мониторинга на директора по осъществяването и ефективността ѝ

14.2.1. Контрол/мониторинг

1. Удовлетворени ли сте от състоянието на вътрешноучилищния контрол?
2. Ако сте неудовлетворени, кои са причините за това? (отсъствие на системност; отсъствие на обективност; унижение, оскърбление при вътрешноучилищния контрол; липса на методическа помощ при установяване на недостатък; други причини – посочете).
3. Считате ли, че вътрешноучилищният контрол е системен и целенасочен към проблемни области на образованието/образователния процес?
4. Считате ли, че вътрешноучилищният контрол има подпомагащ характер и с него се оказва методическа помощ?
5. Считате ли, че вътрешноучилищният контрол има своята роля за повишаване на качеството на образование?
6. Удовлетворени ли сте от състоянието на атестацията на педагогическите кадри?
7. Ако сте неудовлетворени, кои са причините за това? (недостатъчна обективност; неудовлетвореност от процедурата на атестация; други причини – посочете).
8. Удовлетворени ли сте от показателите и оценката при оценяване на резултатите от труда на педагогическите специалисти/диференцираното заплащане?
9. Ако сте неудовлетворени, кои са причините за това? (недостатъчна обективност; недостатъчно подробни показатели, които не показват Вашата дейност; неудовлетвореност от процедурата; други причини – посочете).

II. Вътрешноинституционална квалификация

10. Удовлетворени ли сте от провеждащата се в училището вътрешноинституционална квалификация?

11. Ако сте неудовлетворени какви са причините за това? (неотчитане на индивидуалните професионални потребности; слаба практическа и методическа насоченост; провеждане на вътрешната квалификация проформа за спазване на плана за квалификация; други причини – посочете).

12. Прилагате ли в пряката си работа научено по време на вътрешноинституционалната квалификация или обменени добри практики?

13. Удовлетворени ли сте от състоянието на поддържащата/продължаващата професионална квалификация?

14. Ако сте неудовлетворени какви са причините за това? (неотчитане на индивидуалните професионални потребности; слаба практическа и методическа насоченост; други причини – посочете).

15. Доколко съответстват на потребностите Ви темите за продължаваща квалификация?

16. Прилагате ли в пряката си работа наученото по време на външната квалификация?

17. Намирате ли връзка и съпоставимост между вътрешноинституционалната квалификация и външните обучения?

18. Бихте ли могли да поставите по-висока тежест на полезността и практическата насоченост на вътрешните и/или на външните форми на квалификация (коя от тях считате за по-ползотворна; поставяте знак за равенство; не считате нито една от тях за полезна и т.н.)?

Приложение № 15

Второ основно училище "Д-р Петър Берон"

гр. Шумен, ул. "Съединение", No. 49, 054/913400, office@bazovo.com

ДЛЪЖНОСТНА ХАРАКТЕРИСТИКА НА

Длъжност: **СТАРШИ УЧИТЕЛ, НАЧАЛЕН ЕТАП НА
ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ (I – IV КЛАС)**

Наименование:	Код по НКПД:	
Старши учител, начален етап на основното образование	2341	5003

Училище/населено място:

Второ основно училище "Д-р Петър Берон", гр. Шумен

Подчиненост, връзки и взаимодействия:

Старши учител в начален етап на основното образование (I – IV клас) е подчинен на директора на училището. Изпълнява възложени задачи от директора и от заместник-директора/ите в училището. Взема решения, произтичащи от изпълнение на преките му задължения. Контактна с ученици, родители, педагогически специалисти, служители, длъжностни лица, членове на обществения съвет, училищното настоятелство, представители на институции и др.

Ако учителят е и класен ръководител, към длъжността му характеристика се включват изброените в края на настоящата длъжностна характеристика допълнителни функции.

Основна цел на длъжността:

Старши учителят в начален етап на основното образование (I – IV клас) планира, организира и провежда обучението, възпитанието, социализацията и подкрепата на учениците в начален етап на основното образование в училището като институция в системата на предучилищното и училищното образование, като изпълнява и специфични организационни, координационни, квалификационни функции на ниво клас и училище, произтичащи от спецификата на длъжността.

Трудови функции, права и задължения:

Основни функции:

1. Планира, организира и провежда образователния процес, базирайки го върху придобиване на ключови компетентности от учениците.

Забележка: За учител в група за целодневна организация на учебния ден (виж и забележката след длъжностната характеристика) текстът на т. 1 се заменя с:

2. Планира, организира и провежда образователния процес и/или дейностите по самоподготовка, организиран отход, физическа активност и занимания по интереси, като ориентира дейността си към придобиване на ключови компетентности от учениците.

3. Прилага ефективни образователни методи и подходи съобразно индивидуалните потребности на учениците.

4. Ефективно използва дигиталните технологии.

5. Оценяване напредъка на учениците за придобиване на ключови компетентности.

6. Анализира образователните резултати и формираните компетентности на учениците.

7. Участва в предоставянето на обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на учениците за пълноценно включване в образователната и социалната среда.

Забележка: За учител в група за целодневна организация на учебния ден текстът на т. 6 се заменя с:

8. Провежда допълнително обучение и консултации на учениците с цел повишаване на социалните им умения и оказва подкрепа на учениците за пълноценно включване в образователната и социалната среда (по преценка текстът може да се раздели, с оглед постигане

на пълно съответствие с включените функции в чл. 11 на Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, като в този случай се променя последващата номерация)

9. Осъществява сътрудничество и взаимодействие с участниците в образователния процес и всички заинтересовани страни.

10. Участва в провеждането на национално външно оценяване, държавни зрелостни изпити, задължителен държавен изпит (текстът се прецизира съобразно конкретните обстоятелства).

11. Подготвя изпитни материали за оценяване на знанията и уменията на учениците по съответния чужд език, който преподава (за учител в група за целодневна организация на учебния ден текстът на т. 9 не се включва и се променя последващата номерация).

12. Осъществява дейности, свързани с кариерното ориентиране и консултиране на учениците.

13. Участва в разработването и изпълнението на проекти и програми.

14. Участва в професионална мобилност и професионални общности.

15. Участва в разработването и изпълнението на стратегически документи, свързани с дейността на училището.

16. Отговор за опазване на живота и здравето на учениците, включително и по време на организираните допълнителни дейности или занимания по интереси.

17. Води и съхранява документация, свързана с неговата дейност, при спазване на нормативните изисквания и дадени разпоредения на училищно ниво.

18. Провежда консултации с ученици и родители.

19. Участва в създаването на училищна култура, ориентирана към толерантност, сътрудничество и взаимопомощ;

20. Провежда или участва в изследователска дейност в областта на училищното образование.

21. Участва в оценяване на пригодността за прилагане и избора на учебници и учебни комплекти по преподавания/ите учебен/ни предмет/и (за учител в група за целодневна организация на учебния ден текстът на т. 19 не се включва и се променя последващата номерация).

22. Участва в дейности, свързани с обхващане, включване и предотвратяване на отпадането от образователната система на ученици в задължителна училищна възраст, в т.ч по Механизма за съвместна работа на институциите по обхващане, включване и предотвратяване на отпадането от образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст.

23. Познава същността, проявленията и последиците от насилието и тормоза и участва в реализирането на училищната политика по превенция и противодействие на училищния тормоз. Участва в идентифицирането и провеждането на дейности с ученици, насочени към превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение, съобразно сферата си на компетентност.

24. Познава функциите и компетентностите на органите по закрила на детето и изпълнява задълженията си към социалната система, регламентирани в чл. 7, ал. 1 и ал. 2 от Закона за закрила на детето. В случай, че му стане известно, че дете се нуждае от закрила, е длъжен незабавно да уведоми дирекция „Социално подпомагане“, Държавната агенция за закрила на детето или Министерството на вътрешните работи. Същото задължение има и ако това му е станало известно във връзка с упражняваната от него професия или дейност, дори и ако то е обвързано с професионална тайна. При идентифициране на случаи на насилие и тормоз на деца/ученици в училището незабавно уведомява директорът.

25. Участва в осъществяването на дейности в съответствие с Алгоритъма за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищното образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепата за личностно развитие на децата и учениците.

26. При ползването и обработката на лични данни на ученици спазва принципите за законосъобразност и добросъвестност и прилага изискванията на Регламент (ЕС) 2016/679 на Европейския парламент и на Съвета от 27 април 2016 година относно защитата на физическите лица във връзка с обработването на лични данни и относно свободното движение на такива данни и за отмяна на Директива 95/46/ЕО (Общ регламент относно защитата на данните) и Закона за защита на личните данни.

27. Познава и спазва изискванията на Закона за защита от дискриминация.

28. При изпълнение на служебните си задължения спазва определените в Етичен кодекс на работещите с деца стандарти за етично поведение, както и приетите морални правила и норми в Етичен кодекс на училищната общност. Не допуска поведение, което може да урони престижа на образователната институция.

29. Изпълнява и други задължения, възложени от директора/зам.-директорите в училището и произтичащи от спецификата на длъжността и вида на институцията.

Допълнителни функции като старши учител:

1. Участва в организирането и отчитането на вътрешноинституционалната квалификация.
2. Анализира образователните резултати, придобитите компетентности и напредъка на учениците по съответния учебен предмет или модул на ниво клас.
3. Подпомага новоназначените учители и стажант-учителите в училището.
4. Подпомага лицата, заемаша длъжността „учител“.
5. Участва в разработването на училищните учебни планове и учебни програми.

Общи права и задължения на педагогическия специалист, съгласно Закона за предучилищното и училищното образование:

Педагогическият специалист има следните права:

1. Да бъдат зачитани правата и достойнството му.
2. Да определя методите и средствата за провеждане на образователния процес съобразно принципите и целите, определени в Закона за предучилищното и училищното образование.
3. Да участва във формирането на политиките за развитие на училището.
4. Да получава професионална подкрепа в процеса на изпълнение на служебните си задължения.
5. Да повишава квалификацията си.
6. Да бъде поощряван и награждаван.

Педагогическият специалист има следните задължения:

1. Да осъществява обучение и възпитание на децата и учениците в съответствие с държавните образователни стандарти.
2. Да опазва живота и здравето на учениците по време на образователния процес и на други дейности, организирани от институцията.
3. Да зачита правата и достойнството на учениците и другите участници в училищното образование и да сътрудничи и партнира със заинтересованите страни.
4. Да поддържа и повишава квалификацията си съобразно политиките за организационно развитие на училището и специфичните потребности на учениците, с които работи с цел подобряване качеството на образованието им.

Отговорности на длъжността:

Старши учителят в начален етап на основното образование (I – IV клас) отговаря за:

1. Опазване живота и здравето на учениците, включително и по време на организираните допълнителни дейности или занимания по интереси.
2. Организиране и провеждане на образователна дейност с учениците, ориентирана към придобиване на ключови компетентности от тяхна страна, при спазване изискванията на Закона за предучилищното и училищното образование, държавните образователни стандарти и другите нормативни актове в системата на предучилищното и училищното образование.
3. Участие във формирането и реализирането на училищните политики за обхващане, включване и предотвратяване на отпадането от образователната система на децата и учениците, изграждане на позитивен организационен климат и дисциплина, развитие на училищната общност.
4. Спазване на Механизма за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищното образование и алгоритъм за неговото прилагане, утвърдени от министъра на образованието и науката и въведените на училищно ниво норми и изисквания.
5. Спазване на Алгоритъма за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищното образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по

длъжностите следва да бъде изготвена отделна длъжностна характеристика, със съответния код по НПКД и необходимите конкретизации за длъжността. В този случай настоящата длъжностна характеристика може да се използва само като ориентир.

Ако главният учител е и класен ръководител, към длъжностната му характеристика се включват и следните допълнителни функции:

1. Осъществява подкрепа на ученическото самоуправление чрез съвместно разработване на темиза плана за часа на класа и правила за поведението във/на паралелката.

2. Своевременно информира родителите за: а) правилника за дейността на училището, училищния учебен план, седмичното разписание; б) образователните резултати и напредъка на учениците;

в) формите за обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие;

г) неспазване на задълженията, произтичащи от чл. 172 от Закона за предучилищното и училищното образование.

3. Участва в организиран отдих, физическа активност, занимания по интереси и др.

4. Изготвя мотивирано писмено предложение за поощряване на учениците.

5. Информира директора за извършени нарушения от ученика с оглед налагане на санкции по чл.199, ал. 1 от Закона за предучилищното и училищното образование.

6. Изготвяне мотивирано писмено предложение за налагане на санкция „забележка“ или

„преместване в друга паралелка на същото училище“.

7. Спазва изискванията за оформяне и съхранение на документите на паралелката (текстът се включва при преценка за целесъобразност).

Приложение № 16

АТЕСТАЦИОННА КАРТА НА УЧТЕЛ (Приложение № 20, Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти)

Приложение № 20 към чл. 82, ал. 1, т. 1

АТЕСТАЦИОННА КАРТА НА УЧИТЕЛ							
Пълното наименование на институцията:							
Атестиран: <small>(име, презиме, фамилия)</small>							
Длъжност:							
Период за атестиране от:							
А. СЪОТВЕТСТВИЕ С ИЗИСКВАНИЯТА НА ДЪЛЖНОСТТА		1	2	3	4	5	6
1. Образование, образователно-квалификационна степен, образователна и научна степен, научна степен:		Средно образование	Професионален бакалавър	Бакалавър	Магистър	Доктор	Доктор на науките
1.1. Първоначална:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Друга след първоначалната:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Професионална квалификация (специалност):							
2.1. По базовата специалност от висшето образование:							
2.2. Професионална квалификация "учител"		да <input type="checkbox"/>				не <input type="checkbox"/>	
2.3. Друга (нова/допълнителна) квалификация		да <input type="checkbox"/>				не <input type="checkbox"/>	
3. Последна придобита професионално-квалификационна степен		V ПКС <input type="checkbox"/>	IV ПКС <input type="checkbox"/>	III ПКС <input type="checkbox"/>	II ПКС <input type="checkbox"/>	I ПКС <input type="checkbox"/>	
4. Професионален опит/учителски стаж - брой години:	 години, от които години учителски стаж					
5. Участие в квалификационни форми в брой часове за периода на атестиране							
5.1. Задължителна вътрешноинституционална квалификация		брой академични часове					
5.2. Задължителни часове		брой академични часове, брой квалификационни кредити					
6. Оценка за изпълнение препоръките от последното атестиране:		да <input type="checkbox"/>				не <input type="checkbox"/>	
<i>Забележка. Избраният верен отговор се отбелязва в съответното поле със знака "X", а където е необходимо, се изписва с думи или с цифри.</i>							
Б. ОБЛАСТИ НА КОМПЕТЕНТНОСТ И КРИТЕРИИ ПО ТЯХ				Оценяване			
I. Педагогически компетентности: планиране, преподаване, оценяване и управление на класа/групата (максимален брой т. 6)				Самооценка		Оценка на комисията	
				оценка в точки	формира се на базата на:	оценка в точки	формира се на базата на:
1.	Разпределя ритмично учебното съдържание в тематичното си годишно разпределение, като предвижда възможности за реструктуриране и го съобразява с интересите на децата/учениците и образователната среда.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2.	Планира дейности за обща и/или допълнителна подкрепа за личностното развитие на децата/учениците			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3.	Планира иновативни методи за преподаване/диагностика и за оценяване на резултатите на децата/учениците. Прилага компетентностния подход в работата си при придобиване на ключови компетентности от децата/учениците съгласно чл. 77, ал.1 от ЗПУО.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2. Организиране и управление на образователния процес: стратегии и методи на преподаване (максимален брой т. 8)							
2.1.	Наблюдава и контролира дейностите в класа или групата, поддържа позитивна работна атмосфера, с цел постигане на планираните резултати. Създава позитивна работна атмосфера с цел постигане на планираните резултати.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2.2.	Управлява динамиката на урока или педагогическата ситуация като използва възможностите на индивидуалната и екипната работа, на междупредметните и вътрешно предметните връзки и интерактивните методи на обучение. Управлява динамиката на урока, като използва възможностите на индивидуалната и на екипната работа.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2.3.	Избира подходящи дидактически материали, включително създадени от него.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2.4.	Спазва и контролира спазването на книжовноезиковите норми на българския език.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3. Оценяване напредъка на деца/ученици, ориентираност към резултати (максимален брой т. 6)							
3.1.	Използва подходящи средства за диагностика или проверка и оценка на постигнатите от децата/учениците резултати и запознава родителите с тях.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3.2.	Анализира нивото на усвоените компетентности от страна на децата/учениците при вътрешно и външно оценяване и осигурява необходимата подкрепа за личностно развитие.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3.3.	Осигурява информация за индивидуалното развитие и за постигнатите резултати, предлага мерки за подобряването им и информира родителите.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4. Управление на групата/класа (максимален брой т. 4)							
4.1.	Ръководи децата/учениците и споделя отговорността за тях в съответствие с етичния кодекс на общността.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.2.	Възпитава и формира гражданска позиция, окуражава позитивните прояви, взаимната подкрепа и стремежа към общ краен резултат.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
II. Социална и гражданска компетентност: работа с участниците в образователния процес и със заинтересовани страни, участие във формирането на образователни политики и изпълнението на дейностите за реализирането им (максимален брой т. 10)				Самооценка		Оценка на комисията	
				оценка в точки	формира се на базата на:	оценка в точки	формира се на базата на:
1.	Участва в разработването и/или изпълнението на стратегията за развитие на институцията.			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

2.1.	Има ефективна педагогическа комуникация с оглед положително въздействие върху децата/учениците, като активно участва в работата на педагогическия съвет.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2.2.	Активно участва в организирането и провеждането на олимпиади, състезания, конкурси, концерти, занимания по интереси или на допълнителните форми на педагогическо взаимодействие в предучилищното образование.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2.3.	Активно взаимодейства с родителите. Участва в дейности на национални, областни, общински комисии, свързани с разработване и изпълнение на основни образователни политики или проекти.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3.	Подпомага методически и организационно млади, новоназначени и други учители/възпитатели и/или изпълнява наставнически функции по отношение на стажант-учители.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
III. Други професионални изисквания за изпълнение на длъжността (максимален брой т. б)		Самооценка		Оценка на комисията	
		оценка в точки	формира се на базата на:	оценка в точки	формира се на базата на:
1.	Оценява професионалното си развитие, както и необходимостта от повишаване на квалификацията си по теми, свързани с приоритетите и развитието на институцията и има задължителните квалификационни кредити.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2.	Професионално изпълнява задълженията си съгласно длъжностната характеристика, участва във форми на вътрешноинституционална квалификация, прилага и представя иновативни педагогически практики	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3.	Познава и прилага нормативната уредба за системата на предучилищното и училищното образование, включително и документацията на институцията.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
IV. Критерии, определени от директора на институцията (максимален брой т. 10)		Самооценка		Оценка на комисията	
		оценка в точки	формира се на базата на:	оценка в точки	формира се на базата на:
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
В. КРАЙНА ОЦЕНКА:					
Самооценка:		Оценка на атестационната комисия:			
Общ брой точки по критериите: СО:		Общ брой точки по критериите: ОАК:			
Оковчателен резултат: $OP = 0,25 \cdot CO + 0,75 \cdot OAK = \dots\dots\dots$ т.		Крайна оценка: точки,			
Коментар на атестационната комисия:		Председател:			
		Членове: 1.		3.	
		2.		4.	
Дата:		<i>(име, фамилия и подпис на членовете на атестационната комисия)</i>			

Приложение № 17

ТАБЛИЦА „РЕФЛЕКСИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛСКИ ОПИТ“

I.	Все още не	Понякога	Често
1. Работа за създаване на атмосфера в класната стая, която насърчава всеки ученик за сътрудничество, толерантност и уважение към учителя и към съучениците.			
2. Окуражавам учениците да споделят с мен своите потребности и интереси като създавам диалогични ситуации, предоставям различни възможности за контакт (приемни часове, електронна поща, линк за видеовръзка, телефонен номер) и др.			
3. Предоставям възможности за избор и автономия на учениците – да избират поредността на учебните дейности, вида на учебните материали, степента на трудност на задачите, начина на изпитване и др.			
4. Давам навременна и конструктивна индивидуална и групов обратна връзка за напредъка на учениците.			
5. Обръщам внимание на обратната връзка от всеки ученик в хода на ученето и правя съответни промени в преподаването.			
6. Насърчавам учениците да изпробват различни стратегии за самооценка, например въпроси за рефлексия, портфолио, подбор на най-доброто постижение и др.			
7. Когато преподавам, обвързвам учебното съдържание с реални казуси или с актуални събития от обществено-политическия, научен и културен живот.			
<i>Саморефлексия:</i> До каква степен използвам разнообразни начини за ангажиране на учениците – за засилване на техния интерес, за мотивиране да полагат постоянни усилия и да се самооценяват?			
II.	Все още не	Понякога	Често
1. Използвам предходните знания на учениците за по-добро разбиране на нови идеи и концепции – чрез евристична беседа, брейнсторминг, рефлексивни въпроси, обсъждане на казуси, групови дискусии, решаване на проблеми, формулиране на предположения, хипотези и др.			
2. Обяснявам важни термини, съкращения или символи преди или по време на преподаването.			
3. Запознавам учениците с разнообразни модели за учене – чрез изследване (ръководено и самостоятелно), чрез решаване на проблеми, чрез откриване, чрез преживяване, чрез опит и грешка, проектно-базирано учене и др.			
4. Използвам разнообразни средства за разкриване на взаимовръзките между основни знания/понятия – мисловни карти, схеми, диаграми, рисунки, инфографики и др.			
5. Предоставям разнообразни учебни ресурси – на хартиен носител, дигитални и онлайн формати.			
6. Използвам в преподаването филми или фрагменти от филми, игри, виртуални експерименти, симулации и др.			
<i>Саморефлексия:</i> До каква степен използвам различни и разнообразни начини за представяне на информация?			

III.	Все още не	Поня- кога	Често
1. Предоставям възможност—на учениците да използват компютри и електронни устройства по време на упражнения в клас, изследователски проекти или изпити.			
2. Окуражавам учениците да показват какво са научили по различни начини, например с постер или видеоблог, есе или презентация.			
3. Предоставям на учениците разнообразни алгоритми/протоколи/инструменти с насоки за четене, записване, комуникация и сътрудничество, обсъждане или докладване, преговор или подготовка за изпити, които осигуряват активно и ефективно учене.			
4. Позволявам на учениците да изпълняват възложените задачи в повече от един формат, например да избират между писмен текст, устна презентация, създаване на подкаст или видео, портфолио.			
5. Формулирам ясни цели, указания и критерии за оценяване на учебните дейности и изпитните задания.			
6. Предоставям възможност на учениците да избират цели, сами да формулират цели и начини (методи и средства) за постигането им.			
7. Изследвам стила на учене на всеки ученик; насърчавам всеки да използва осъзнато разнообразни стратегии за учене.			
<i>Саморефлексия:</i> До каква степен насърчават учениците да действат и реагират по различен начин, да изразяват творчески наученото, да развиват и да прилагат стратегии за учене?			

(Таблицата е предложена от екипа на Пловдивския университет „П. Хилендарски“, разработил на първия етап от Проект BG05M2OP001-2.011-0001 „Подкрепа за успех“, финансиран от оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ 2014–2020 г.“, материали за обучение на педагогически специалисти в страната)

Приложение № 18
ПРИМЕРНИ РАБОТНИ ЛИСТОВЕ ОТ КВАЛИФИКАЦИОННИ ФОРМИ

18.1. *Ролята на текста за формиране на ключови компетентности при работа по Български език и литература в мултикултурна среда, Габрово, 3 – 4 юли 2021 г.*

РАБОТЕН ЛИСТ БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

I. Тестови задачи.

1. Кое от твърденията за турския език е НЕВЯРНО?

- А) Меки съгласни може да има и в края на думите.
- Б) Струпването на съгласни в думата е недопустимо.
- В) Налично е разнообразие от глаголни представки.
- Г) Личните и притежателните местоимения имат само пълни форми.

2. Допускането на грешки при билингви от типа – *две жена, два човек, трима хора* – са резултат на:

- А) неизменяемостта на числителните бройни по род в турския език
- Б) липсата на форми за род в турския език
- В) комплексни причини, свързани с различен начин на изразяване на род в двата езика
- Г) разликата в изразяването на категориите род и число в двата езика

3. Коя от грешките НЕ може да се отчете като интерферентно влияние между българския и турския/ромския език?

- А) Играха билизо у дома на него.
- Б) Ученика пристигна на стадионът.
- В) На нея купиха седем тетрадка.
- Г) Ива и Ваньо е ученик.

II. Избор на текстове – критерии за избор.

Текст 1.

- *Я ми кажи на български как се вика „партньор“? – Райна се ококори.*
- *Партньор?! Ами партньорът си е партньор... ох, не мога сега да се сетя... Мъжът ми е мой партньор! – викна тържествуващо. – Ти и баба Рада сте партньори!*
- *Не ти казвам да ми го обясняваш, а да ми кажеш думата на български, можеш ли? – не я изпускаше Вангел.*
- *Чакай, ще се сетя... Спътник... Сродна душа... либе... – нещо ѝ трепна извътре.*
- *Боднаха ли те думите? Хубави са си нашите, нали?*
- *Хубави са! Питай ме пак!*
- *Талант как е?*
- *Дарба!*
- *Хубаво. А какво е концентриран?*
- *Концентриран – внимателен не е ли?*
- *Не е!*
- *Такъв, който... е събран в едно нещо.*
- *Съсредоточен му се вика на това. Чуваш ли каква умна дума е? Съ-средо-точен.*
- *Не бях се замисляла, питай още.*
- *Имам няколко любими. Креативен какво е?*
- *Ами такъв, който измисля, умен...*
- *Творец, Райно! Който твори. А информация на български как ще рече?*
- *Е, тук ме разби, информацията си е информация... чакай... знание! – обяви тържествуващо.*
- *Нищо подобно! Телевизията и компютърът те информират, така ли е? Там знание няма. Те само те уведомяват за нещо. Дават ти сведения къде какво се случва и това е! Ако искаш да придобиеш знание, учиш, ходиш на училище, четеш... не се просто уведомяваш. За*

жалост, на света вече му стига да е уведомен, не – да знае.
 – Харесва ми това с думите, искам още!
 – Комуникация какво е?
 – Да си говорят хората...
 – Така, де, баба и внуче, като си говорят, какво правят?
 – Общуват... нали?
 – Ето я друга мъдра дума. Общение има, приобщаване, общност, нещо общо и заедно се случва, затова е общуване. А хармония как е?
 – Баланс!
 – На български питам как е!
 – Равновесие...
 – Можело значи. А характер как е?
 – Характер ли? Че това не е ли българска дума?
 – Не.
 – Не знам... Нали все казваме – добър характер, лош характер, този е с тежък характер, според характера на човека...
 – Ето ти добър пример как една чужда дума е толкова як плевел в нашия език, че вече няма изкореняване. А нашата си дума е далеч по-кратка, удобна и звучна.
 – И как е характер на български?
 – Нрав.
 – Всъщност я знам тази дума. Хубава е...
 – Повечето хора я знаят. Те и баба знаят, че са имали, ама не я помнят. Традиция как е?
 – Традицията си е традиция! Пълно е с книги за български фолклорни традиции.
 – От това най ме боли, Райно! Такива книги трябва да са хранилища, убежища да са на народната памет. А в такова заглавие само думата „български“ е наша. Традиция значи „предание“, нещо предавано от уста на уста, прескочило векове.

Откъс от книгата на Розмари Де Мео „Стопанката на Господ“

Ако на 7 ноември 1973-а имаше интернет и социални мрежи, София щеше да е "вайръл" темата из тях. А ЦСКА щеше да е хаштаг, който да превърти играта.

Защото ЦСКА повали най-силния отбор в света на този ден. Свали от трона му на Аякс, прекъсна доминацията, която заплашваше да се разпростре из цялата декада на 70-те.

Текст 2.

ДЕВЕТТЕ МАГАРЕТА НА ХОДЖАТА

Настрадин Ходжа имал девет магарета. Един ден той ги засамарил, взел въжета и секира и отишъл в гората. Насякъл дърва, извързал дървата на снопчета и две по две преметнал снопчетата през самарите на магаретата. После пристегнал пояса си, оправил си чалмата, яхнал едно от магаретата, подвикнал му, сбутал го с крака и тръгнал да се връща.

.....
 — Ето, видя ли, осем са, едно се губи! — казал той на Петра.

— Като се преброиш и ти, ще станете точно девет магарета, ходжа! — присмял му се Хитър Петър и го оставил наново да брои и да се чуди...

Текст 3.

Гръцкият баснописец Езоп бил роб у философа Ксант. Веднъж господарят му поканил гости и му казал да купи от месаря най-доброто месо и да го приготви за вечеря. Всички ястия, които Езоп поднесъл, били приготвени от език. ...

За голямо учудване и на Ксант, и на гостите отново всички блюда били от език. Този път философът съвсем се разгневил, но Езоп спокойно му отговорил:

— Ти каза: купи най-лошото. Благодарение на езика се пораждаат вражди, свади, завист, ревност, омраза, борба и война. Най-лошото от всичко е езикът.

Текст 4.

Рижият кон (Ромска приказка)

Отишъл веднъж един ром на пазар. Провървяло му в търговията, спечелил много пари и дори с хубав кон се сдобил. Накупил най-различни храни и дрехи за семейството си и поел към къщи. Вървял и си мислел „Жената ще е доволна, децата ще се зарадват. Сити ще бъдат и облечени“.

.....
(„Приказка на народите”, Съст. В. Атанасова. София: Хермес, 2007, с. 36 – 37)

Текст 5.

КАК ХИТЪР ПЕТЪР ПОЛУЧИЛ ИМЕТО СИ

Когато бил малко момче, Хитър Петър се цанил слуга у един господар. Една зимна вечер господарят му приготвил богати гозби и поканил гости. Било много студено и чорбаджията му казал:

– Петре, иди при пътните врата, та като дохождат гостите, да им отваряш!

.....
Като чула това, без да гледа, че е боса, жената тичешком се върнала у дома си и се сдобрила с мъжа си.

И оттогава нарекли Петър – Хитър Петър.

Сава Попов

Текст 6.

Българския народ, надарен с богата душевност, със слънчев характер и много оптимизъм, е създал наистина чудесен хумор. Този хумор размива и пречиства душата на всеки, който се докосне до неговата възродителна и освежителна струя. А кои са най-емблематичните шеги в него? Габровските, разбира се. Припомняме ви 11 габровски шеги, с които се надяваме да усмихнем деня ви.

Габровци обичат хората. Влюбени са в живота и в света. Затова се и смеят. Посмейте се и вие заедно с тях!

Лек

За да получи безплатен съвет, габровец пита срещнат познат лекар:

- Докторе, какво правиш, когато имаш хрема?*
- Кихам – отвърнал лекарят, който също бил кореняк габровец.*

В ресторанта

Габровецът:

- Келнер, под масата паднаха десет стотинки. Ако ги намериш, дай ми ги. Ако не ги намериш – задръж ги за бакиши.



VI. ТЕСТОВЕ И ТИПОВЕ ЗАДАЧИ.

1. Задачи със структуриран (затворен) отговор
2. Задачи със свободен отговор
3. Задачи с кратък свободен отговор (полуоткрити)

Разновидности Подгрупи	ЗА ДОПЪЛВАНЕ	ЗА ЗАМЕСТВАНЕ	ЗА ПРЕОБРАЗУВАНЕ
Единичен отговор Един въпрос/Един отговор	Просто допълване		
Множествен отговор Няколко въпроса/Няколко отговора	Многкратно допълване		
Поредица от отговори Един въпрос/Последователност от отговори	Последователно допълване		
Общ отговор Няколко въпроса/Един (еднотипен) отговор	Общо допълване		

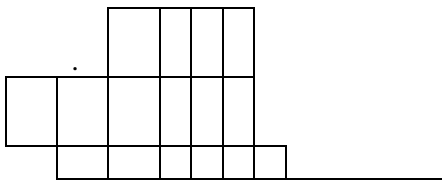
1. Това лято на морето дъщеря ми се запозна с едно момиче.
А) десетгодишно
Б) 10 годишно
В) десетгодишен
Г) 10-годишено
2. Има хора, (раждат, се раждали, родени, са родени, раждани) идеалисти. Това са хора, (който, което, която, които) вярват въпреки (всеки, всекиго, всичко).
3. Предложете глагол, който смислово и съдържателно се свързва с трите предложени изрази.

	висок стандарт
	контакт с някого
	система в изправност

4. Попълнете липсващите позиции със *се* и *си*:
Александър събужда рано. След това отива в банята, където мие. Измива ръцете и лицето, бърше ... с хавлия и Връща в стаята. После Си съблича пижамата, облича Ризата и Обува обувките. Взема Чантата и тръгва за училищ. (...)
5.

VII. ЗАДАЧИ ЗА ЗАПЪЛВАНЕ НА ЛЮБОПИТСТВО...

Вариант 1:

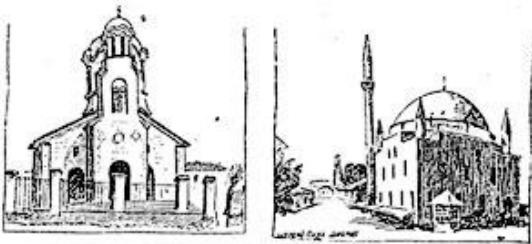
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Система от знаци, използвани за комуникация. 2. Повествователен жанр. 3. Главна част на изречението, с която се означава вършителят на действието. 4. Системата от правила за употреба на препинателните знаци.
---	---



Става въпрос за хумористична стихотворна творба, в която шаржово са описани места, събития и личности от някогашната ни разградска история... Ето, прочее, встъплението на поемата:

„Съграждани наши! Моля извинете,
че ще ви говоря само във куплети.
Разградската дружба кат че бе заспала
и тез що ни събраха, заслужават похвала.

Макар рядко сбрани на таквиз седенки,
и в София пак сме от един дол дренки,
но таз вечер дружна да се веселиме
и приказки свои да поразмениме.



Нашият край роден е Делиормана...
Той от град окръжен почти село стана.
При все това мил е онзи кът за нази,
И дано го Господ от напасти пази!

...

Нали ний сме расли всички покрай Лома?
От там ни е джинса, там ни е бил дома.
Все от махалите „Варош“, „Кара Коста“...
Други сте живели доле, покрай моста....
При Карабоклука, ил от Баш Бунара,
други сте играли край църквата стара....
Трети пък сме нейде татък от Гьолджука,
макар столичани да се зовем тука.....

II. РАБОТАТА С МОДЕЛИ

1. Като затвори вратата след себе си, той се зачуди дали да (не се връща, не се върнеше, не се е върнал, не се върна) обратно.

2. Употребете кратките винителни и дателни форми на личните местоимения, като работите по модела.

Аз дадох парите на Игор. Аз му ги дадох. Дадох му ги. Дай му ги.

- Ивайло взе книгата на Соня.
- Христо носи чантата на Мила.
- Мила и Петър подариха цветя на Ани.

3. Любимата ми книга е ..., защото ...
Любимият ми град е ..., защото ...

Любимата ми планина е ..., защото ...
 Любимото ми цвете е ..., защото ...

4. Образувайте множествено число на съществителните имена. Следвайте предложения образец.

Ето, вземи един учебник. Имам много учебници.
Ето, вземи една книга. Имам много
Ето вземи един химикал. Имам много
Ето, вземи едно цвете. Имам много

5. Поставете подходящи предлози.

Утре ще пътувам ... София.

Минете ... този път и вървете все ... тротоара.

Баба Гела спря ... реката, за да си почине. Често ходи ... приятелите си и заедно се разхождат ... алеите ... парка.

Родителите ми обичат да пътуват ... страната. Обикалят ... планините. Често ходят ... или пътуват групово ... автобус.

6. жена те търси? жена те търси. Потърси жена.

.... Момиме те търси? момиче те търси. Потърси момиче.

.... чужденци те търсят? чужденци те търсят. Потърси Чужденци.

(Помощ: картинни изображения; разпръснато записани различни типове местоимения)

7. Отговорете на въпросите по модела.

Те ходят ли на Пчелина? Обикновено не ходят. Вчера ходиха. Утре ще ходят.

Вие ходите ли на Витоша? Обикновено не Вчера Утре

Ти качваш ли се лифта? Обикновено не Вчера Утре

Петя и Лили карат ли ски? Обикновено не Вчера Утре

И още идеи (Не забравяйте да работите: по теми, с комуникативни ситуации (В магазина, На пазара, В киното, В автобуса, На автогарата ...), по предварително съставен лексико-граматичен план ...).

играя, изиграя, изигравам, надигравам, преигравам, доигравам, заигравам, разигравам, проигравам ... запя, пропея, надпея
превеждам/привеждам (през улицата, пари в банката, новия му роман)
оказвам/указвам (помощ на болния, посоката за селото, въздействие)
Кое предпочиташ? по-бързия, по-бързата, по-бързото, по-бързите; най-бързия, най-бързата, най-бързото, най-бързите
Реката тече ... града. Учениците се събраха ... учителя. България е богата ... минерални извори.
Три, два, пет ...
Чака те някакъв човек. Какъв човек. Не знам какъв.
Слушаш ли нещо? Не нищо не слушам. Отиваш ли някъде? Не никъде не отивам. Имаш ли няколко молива? ...













III. УПРАЖНЕНИЕТО – ОСНОВЕН ПОХВАТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК. УПРАЖНЕНИЯТА И ТЕКСТЪТ

Лингвистични упражнения	Комуникативни упражнения	Комплексни упражнения
Разпознаване на лингвистично явление	Рецептивни упражнения	
Лингвистичен анализ	Продуктивни упражнения	

Редактиране		
Конструиране на изречения	Рецептивно-продуктивни упражнения	
Трансформиране на изречения и текст		

IV. ПРЕДКОМУНИКАТИВНИ УПРАЖНЕНИЯ

Опитайте се да формулирате упражнения по предложената информация.

МИРИС	ДЪХ	УХАНИЕ	МИРИЗМА	СМРАД	ВОНЯ
					
ТЕЧЕ	ПЛИСКА	БУШУВА	РОМОЛИ	БЪЛБУКА	ПРИИЖДА
					

V. СИНТЕТИЧНИТЕ УПРАЖНЕНИЯ КАТО ПРАКТИКА И ПРЕДИМСТВО

КАК ХИТЪР ПЕТЪР ПОЛУЧИЛ ИМЕТО СИ

Когато бил малко момче, Хитър Петър се цанил слуга у един господар. Една зимна вечер господарят му приготвил богати гозби и поканил гости. Било много студено и чорбаджията му казал:

– Петре, иди при пътните врата, та като дохождат гостите, да им отваряш!

Петър стоял зад вратата и мръзнейки, отварял и затварял, докато по едно време не намислил да стори една хитрина. Заклучил портата и когато някой тропал вън, го питал: „Кой си? Кажу си името, та да ти отворя”. Които си казвали името, ги пускал, а на тези, които мълчали, не им отварял и те се връщали разсърдени.

Петровият господар се ядосал на тия, които били поканени и не дошли, а те пък му се разсърдили, че слугата му не ги пускал да влязат. За да се сдобрят, чорбаджията решил, като не щат да идват в дома му, да ги нагости в друга къща. Но и там слугувал пак Петър.

След като се наляли и напили, господарят отделил от яденето, което било останало, и му казал:

– Петре, тия гозби ще занесеш у дома и ще ги дадеш на онзи, който най-много ме обича!

Понесъл Петър яденето. А къщи го посреждало кучето и от радост взело да върти опашка. Петър помислил, че то най-много обича господаря му, и му дал гозбите. Върнал се покъсно и чорбаджията, но жена му го посреждала сърдито:

– Толкова хубави гозби ядохте там, не остана ли малко поне да ги опитам?

– Как, не ти ли донесе слугата?

– Не! – казала тя.

– Петре, ти кому даде снощи онова ядене? – попитал чорбаджията.

– Дадох го, както ми заръча, на тоя, който най-много те обича! – отвърнал Петър.

– Че кой ме обича повече от жена ми?

– Кучето ти повече те обича! – рекъл Петър.

После повикал кучето и казал на господаря да го удари. Той го халосал, кучето изквичало и избягало.

– Повикай го сега пак – казал Петър.

Чорбаджията го повикал. То дошло и взело да му се умилква.

– Иди сега и направи същото на жена си! – рекъл Петър.

Господарят ударил на жена си една плесница, но леко, на шега. Тя обаче още повече се разсърдила и побягнала. Мъжът ѝ викал след нея: „Върни се, ела си, това е шега!” Но тя не го

послушала и избягала при баща си. Пращал чорбаджията няколко пъти да я викат, но жената не искала да се върне.

– Е, Петре, имаш право, че кучето ме обича повече. Но сега какво да правим, като не се връща жена ми? – натъжил се чорбаджията.

– Дай ми пет гроша и ще видиш, че жена ти ще се върне – дори боса – при тебе! – успокоил го слугата.

Господарят му дал пет гроша. Петър купил една кокошка и половин кило масло, тръгнал по улицата, дето била господарката, и завикал:

– Купувам кокошки и масло! Който има за продан, донесайте!

Жената, която познала гласа му, веднага излязла на пътя и го запитала:

– Какво е това, Петре? Защо купуваши тези кокошки?

– Какво ще е! Ти като замина, приятелите на господаря го убедили да си вземе друга жена, по-хубава от теб! Довечера ще дигаме сватба, та затова купувам масло и кокошки.

Като чула това, без да гледа, че е боса, жената тичешком се върнала у дома си и се сдобрила с мъжа си.

И оттогава нарекли Петър – Хитър Петър.

Сава Попов

18.3. Ролята на текста за формиране на ключови компетентности при работа по Български език и литература в мултикултурна среда, Разград, 4 – 5 ноември 2022 г.

РАБОТЕН ЛИСТ ЛИТЕРАТУРА

Една картина струва колкото 1000 думи!

Тони Бюзан

I. Текстовете в учебниците по литература

1. Глобални теми

5 клас	6 клас	7 клас
Митологичен модел за света	Човекът и природата	Българинът във възрожденския свят
Фолклорен модел за света	Човекът и обществото	Човекът в обществото – норми, ценности, конфликти
Различни разкази за човека и света	Човекът и другите	

2. Литературоведски термини

5 клас	6 клас	7 клас
мит	повествовател	лирически говорител
вълшебна (фолклорна) приказка	пейзаж	лирически герой
сюжет	характеристика на герой	повест
приказни опозиционни двойки	мотив	композиция
герои	сбит преразказ	ода
ритуал		балада
трансформиращ преразказ		елегия

II. Рецепция на текст – когнитивни равнища

1. Характеристика на равнищата – теоретико-приложни аспекти

Намиране и извличане на информация от текста	Тълкуване на текста	Рефлексия (осмисляне) и оценяване на текста

2. Работа с учебник по литература

Първо	Второ	Трето	Предложения за въпроси от второ и трето равнище

3. Анализ на методическо предложение от учител

III. Модели за подпомагане на интерпретацията

Модел 1. Връзка част – цяло

Зад. 1. 1. Свържете репликите с героите, които ги произнасят. Припомнете основните характеристики на този герой (характеристиките, които най-много са ви впечатлили).

Реплики	Познайте героя
Животът ми е еднообразен. Аз ходя на лов за кокошки, хората ходят на лов за лисици. Всички кокошки си приличат и всички хора си приличат. Затова малко ми е тежичко. Но ако ти ме опитомиш, животът ми ще стане като пронизан от слънце. Аз ще разпознавам шум от стъпки, който ще бъде съвсем различен от всички други.	
Той беше открил велик закон за човешкото действие, без да го знае – а именно, че за да накара човек или момче да пожелае нещо, е необходимо да се направи нещо трудно да се получи.	
– Първото доказателство, че Земята е кръгла – убеждаваше ни учителят – е това, че Слънцето, Луната и всички останали небеси тела са кръгли и поради това и Земята трябва да бъде кръгла.	
– Чудновати, но хубави! Слушаш, слушаш и се забравяш... И току виж, че чудноватото почва да ти се чини истина, потънеш в него и отидеш. Затова има приказки, затова са ги хората измислили. И песните са затова... да те измъкнат от истината, за да разбереш, че си човек.	

Модел 2. Картинна визуализация

Зад. 2. 1. Свържете откъсите с изображенията.

Света Богородичке, помогни ми само да стигна до манастира, божичко, закрили го, българин е, тръгнало е за християнска вяра курбан да става.	
	И като пушна шилото и погледна към небето, той извика: – Боже, колко мъка има по тоя свят, боже!
– Имал си бол пари – платил си я. Я качвай се, качвай се по-скоро да не припкаме пак подир машината – каза наставнически бай Ганьо.	
	– Хубаво си е то, мойто палто – продължи той с някаква особена радост в гласа си. – Аз като го позакърпя пак, ще прекарам с него и таз зима. Пък ако ми е писано, с него може и пред бога. То там, на онзи свят, туй палто може да ми помогне. Може пък там да ми дадат ново палто, златно, тъй да се каже, скъпоценно...

Зад. 2.2. Факсимилета на книги.



Модел 3. Пиктограми

➤ Пиктограми в помощ на усвояването на поредността на сюжетното действие.



Модел 4. Книгите игри

Таласъмчо се замисли. Другото животно сигурно живееше на друго място. Но ако таласъмчето отидеше на другото място, то можеше да не бъде онова друго място, а някое друго място и там да не живее никой. А Шарения Щъркел беше започнал отново да бяга и маха с криле, после бягаше наобратно, махаше наобратно и викаше:

— Оминор...

— А можете ли мен да ме вземете към Африка? — попита пак таласъмчето.

Щъркелът отново се закова на място.

— Таласъми? В Африка? — учуди се той. — Може!

Вечерта заспаха в гнездото-дворец и така на следващия ден заминаха за Африка, без опашката, която все пак после ги настигна и се качи при тях.

— Страшна работа! Ама че скорост, нали!? — надвикаше Шарения Щъркел силния вятър. — Накъде да летя?

— Каквооо? — викаше таласъмчето.

— На юг или на север? — викаше щъркелът. — Така и не ги научих. Знаем само, че не е на изток или запад, юг е наобратно на север, а север е наобратно на юг!

— Каквооо? — отново се провикна таласъмчето, защото не знаеше нито кое е запад, нито кое е изток, нито север или пък юг.

Накъде да тръгнат двамата герои?

На север

Модел 5. Постоянната рубрика

- Литературна лаборатория
- Любопитно за текста

- Тайните на текста
- Моята библиотека и галерия
- Искам да попитам
- Време за игра с думата! Време за игра с текста!
- В любопитния свят на книгите
- В кухнята на майстора
- На лов за любопитни истории

Модел 5. Смесените текстове

Модел 6. Вашите предложения ????????????

18.4. *Ролята на интерактивността за ефективизиране на компетентностно ориентираното училищно образование, Шумен, 17 декември 2022 г.*

РАБОТЕН ЛИСТ

I. ТЕСТ ЗА САМОПРОВЕРКА.

1. Коя е основната обективна характеристика на обучението?
 - А) Подчиненост на учебното съдържание на целта
 - Б) Единство на съдържателна и процесуална страна
 - В) Нереализуемост чрез организационни системи и форми
 - Г) Асинхронност на цел, задачи и резултати

2. Кое от изброените понятия е социално значимо качество на индивида?
 - А) обученост; Б) обучаемост; В) обученост; Г) учител

3. Коя от изброените характеристики не се отнася до традиционни (класическия) образователен модел?
 - А) усвояване преди всичко на готови знания за успешно представяне на изпита
 - Б) формулиране и решаване на проблеми в структурирана и предимно статична обкръжаваща среда
 - В) прилагане на усвоени знания и умения в педагогически адаптирани ситуации
 - Г) учителят и учениците съвместно извършват индивидуалните оценки и атестации

4. В кой ред не са посочени свойства на методите на обучение?
 - А) адекватност, адаптивност; Б) функционалност, субективност
 - В) надеждност, синергичност; Г) традиционност, мотивираност

5. Кое от твърденията е невярно?
 - А) Методите на обучение не са полифункционални, а хиперфункционални, защото могат да интегрират всички функции
 - Б) Към основните функции на методите на обучение спадат: организираща, активизираща, развиваща, комуникативна, емоционално-оценъчна и др.
 - В) Основните функции на методите на обучение не могат да се разделят в реалната практика
 - Г) Функциите на методите на обучение действат една чрез друга, но в зависимост от вида на метода доминира една или друга функция

6. В кой ред не е посочена група методи на обучение, изведена според източника на информация?
 - А) словесни (разказ, беседа, дискусия)
 - Б) изследователски (участие в диалог, писане на есе)
 - В) нагледни (наблюдение, демонстрация)
 - Г) практически (упражнения, практически занятия)

II. ЗАДАЧИ.

Задача 1. Попълнете липсващите позиции в таблицата.

ИНТЕРАКЦИЯ В УЧЕБНИ УСЛОВИЯ	ИНТЕРАКЦИЯ В НЕУЧЕБНИ УСЛОВИЯ
Винаги има институционален характер	
	Управляването на съвместните действия се договаря от участниците (т.нар. максими за сътрудничество/Грайс).
Неравнопоставеността на участниците (учител и ученик) се предопределя от социалния им статус. Социалните им роли (обучаващ, обучавани) са зададени (идентифицирани), но може да бъдат променени или разменени с учебна цел.	
	Не е задължително постигането на общ, социалнозначим резултат. Може дори да се стигне до конфликт и да се прекрати или разруши взаимодействието.

Задача 2. Изведете новите роли на учителя в компетентностно ориентираното училищно образование, като имате предвид критериите, изведени в първа колона на таблицата.

Критерии за съпоставка	Традиционните практики и подходи	Компетентностният подход	Новата роля на учителя
Образователните цели	Насочени към усвояване на определено учебно съдържание	Практически насочени, развиват личността и способностите да се прави пряка връзка с дейностите	
Учебното съдържание	Центрирано върху предметно структуриране на знания	Заложеното за изучаване учебно съдържание е изцяло подчинено на придобиването на умения от ученика и прилагането им в практиката.	
Учебните дейности	Подчинени на усвояване предимно на знания и възпроизвеждане на основни понятия, факти, закони, правила, принципи и т.н.	Учебните дейности водят към самостоятелно решаване на учебни проблеми на основата на получените знания, в т.ч. чрез изследвания, проекти, реферати и т.н.	
Оценяването	Насочено към заложеното учебно съдържание, като най-често методите са статистически	Оценява се процесът, степента на участие и постигнатите очаквани резултати, като оценката е комплексна.	

Резултатите	Обем от знания, усвоявани за целите на конкретно изпитване или изпит	Готовност за решаване на различни по сложност проблеми, използвайки знанията.	
-------------	--	---	--

Задача 3. СЪСТЕЗАНИЕ ПО КРЕАТИВНОСТ

Кой може да предложи интерактивна задача, допринасяща за постигане на образователните цели по преподавания от него учебен предмет чрез използване на една или няколко от предложените идеи, подсказани с изображения.



18.5. Когнитивни и комуникативни модели за подобряване на качеството на образованието, Шумен, 07 януари 2023 г.

РАБОТЕН ЛИСТ

I. ТЕСТ ЗА САМОПРОВЕРКА.

- 1. В кой ред са посочени компетентности, непадащи към групата на поведенческите (меките) компетентности, изведени от Армстронг през 1995 г.?**
 - А) емоционална интелигентност, комуникативност
 - Б) професионална компетентност и неориентираност към постижения
 - В) резистентност към промяна, лидерство
 - Г) проактивност, умения за вземане на решения
 - Д) екипност, умения за мотивиране
- 2. В кой ред не са представени само трансверсални компетентности?**
 - А) комуникационна, когнитивно-рефлексивна
 - Б) когнитивна, личностно-саморазвиваща
 - В) специалнопредметна, математическа
 - Г) общокултурна, информационна
- 3. Кое от изброеното не е характеристика на интерактивния образователен модел?**
 - А) осъзната от учениците потребност от информация
 - Б) идентификация и решаване на проблеми в динамична обкръжаваща среда
 - В) прилагане на усвоената информация в реални вариативни ситуации
 - Г) индивидуално оценяване и атестиране на учениците от учителя
 - Д) основаване на взаимодействието обкръжаваща среда – учител – работа в екип

4. Кой интерактивен метод изисква използване на специални знаци за изразяване на отношение към поднесена информация като цялост?

- А) мозъчна атака
Б) техника 3 6 5

- В) методът инвентика
Г) INSERT техника

5. Кой интерактивен метод/коя интерактивна техника е вдъхновен/вдъхновена от откъс от стихотворението „Малкото слонче“?

- А) диаграмата на Ишикава

- В) методът „Киплинг“

- Б) техниката „Трите най-важни неща“

- Г) Фишбоулинг

II. ЗАДАЧИ.

Задача 1. Запознайте се с визията на Европейската комисия (ЕК) от 30.09.2020 г. за качество на образованието, представена в пътната карта за постигане на препоръката за Европейско образователно пространство (ЕИП) до 2025 г. *Какви императиви за постигане на качеството на образование могат да бъдат изведени от накратко представената визия?*

– предоставя достъп до учене на всички деца и ученици, особено тези в уязвими или групи в неравностойно положение, подходящо адаптирани към техните нужди;
– осигурява сигурна и ненасилствена учебна среда, в която правата на всички се зачитат;
– развива личността, таланта и умствените и физическите способности на всяко дете и ученик до пълния им потенциал и ги насърчава да завършат образователните програми, в които се записват;
– насърчава демокрацията, зачитането на правата на човека и социалната справедливост в учебна среда, която признава учебните и социалните нужди на всеки;
– дава възможност на децата и учениците да развият подходящи компетентности, самочувствие и критично мислене, за да им помогнат да станат отговорни граждани и да подобрят своята пригодност за заетост;
– предава универсални и локални културни ценности на децата и учениците, като същевременно ги подготвя за вземане на собствени решения;
– удостоверява резултатите от формалното и неформалното обучение по прозрачен начин, основаващ се на справедлива оценка, позволяваща придобитите знания и компетентности да бъдат признати за по-нататъшно обучение, работа и други цели;
– разчита на квалифицирани учители, които се ангажират с непрекъснато професионално развитие;
– е без корупция.

Задача 2. Попълнете липсващите критерии и индикатори за оценяване в област „Образователен процес“ съгласно показателите за инспектиране на качеството на образованието, изведени от Националния инспекторат на образованието (НИО).

КРИТЕРИИ	ИНДИКАТОРИ
1. Ефективност на взаимодействието в процеса на обучение	1. Планиране на учебния час/учебната практика
	2.
	3. Ефективно управление на класа
2. Прилагане на	1.
	2. Изграждане на дигитални компетентности

	3. Прилагане на иновативни Придобиване на STEM умения
	4. Изграждане на предприемаческа компетентност и практическа насоченост на обучението
3. Прилагане на компетентностния подход при	1.
.....	2.
.....	3. Формиране и развитие на умения за
	4. Формиране и развитие на демократична култура
	5. Формиране и развиване на компетентности, свързани със здравето, спорта и поддържане на устойчива околна среда
4. Прилагане на компетентностния подход за осигуряване на подкрепа за личностно развитие на учениците	1. Ранно оценяване на потребностите от подкрепа за личностно развитие на учениците
	2. Осигуряване на обща подкрепа за личностно развитие на учениците
	3. Осигуряване на допълнителна подкрепа за личностно развитие на учениците
	4. Екипна работа при осигуряване на подкрепа за личностно развитие на учениците
5. Прилагане на компетентностния подход в процеса на оценяване. Резултати от обучението.	1.
	2. Напредък на учениците
	3. Напредък на учениците от уязвими групи
	4. Устойчивост/повишаване на резултатите от
	5. Устойчивост/повишаване на резултатите от държавни зрелостни изпити за придобиване на средно образование и държавни изпити за придобиване на степен на професионална квалификация

Задача 3. Попълнете липсващите звена в таблицата, за да е пълна съпоставката на традиционните и конструктивистките образователни модели по изведените в първата колона критерии.

Критерии за съпоставка	Традиционен образователен модел	Конструктивистки образователен модел
Учител	Съдия, говорител, експерт	
Ученик	Пасивен слушател, възпроизвеждащ	
Съдържание		Интегрирано, интердисциплинарно Автентично
Оценяване	Социална селекция, количествено оценяване	Диагностично, качествено оценяване чрез използване на портфолио
Учебна среда темп брой интеракции, ограничени източници на информация, множество указания	
Дидактически ситуации	Дидактически триъгълници – учител, ученик, учебен предмет – учител, връстници, учебна задача, среда, дисциплина

Задача 4. СЪСТЕЗАНИЕ ПО КРЕАТИВНОСТ

Предложете най-интересната си интерактивна задача по учебния предмет, който преподавате, като спазите следните условия:

1. Използване на предложеното графично изображение в интерактивна образователна среда.
2. Насочване на активността на учениците към постигане на умения за възпитание и социализация.
3. Осъществяване на междупредметни връзки.



Задача 5. Върху избрано от Вас учебно съдържание предложете проект за:

1. Усвояване на стратегии за учене;
2. Формиране на предприемаческа компетентност.

Приложение № 19

Таксономия на целите (Блум)

Когнитивна област	Формулировка на общи цели	Ключови думи, действия
<p>Знания</p> <p><i>Може ли ученикът да запомни или/и възпроизведе информацията?</i></p> <p>Паметта за научен вече материал. Отнася се от факти до теории(дати, места, събития, основни идеи). Основното е способността да се възпроизведе необходимата в момента информация.</p>	<p>Познава конкретните факти, знае общата терминология, основните концепции, функциите на</p>	<p>Описва, изброява, посочва, възпроизвежда, формулира, назовава, избира, подчертава</p>
<p>Разбиране</p> <p><i>Може ли ученикът да разбере идеи или понятия?</i></p> <p>Способността да се схване смисъла на изучаваната материя. Проявява се при трансформиране на знанията чрез обяснение, обобщение, оценяване на бъдещи тенденции. Интерпретиране на факти. Използва се информация от вече изучавани области.</p>	<p>Разбира факти, принципи, обяснява методи и процедури, оценява последствия.</p>	<p>Преобразува, защитава, различава, оценява, обяснява, разширява, обобщава, дава примери, перифразира, прогнозира, преразказва, дефинира, обсъжда, сравнява.</p>
<p>Приложение</p> <p><i>Може ли ученикът да използва информацията по нов начин?</i></p> <p>Способност да се използва наученото в нови и конкретни ситуации. Свързва се с прилагането на принципи, правила, концепции, методи, теории. Знанията и разбиранията се прилагат в съвсем нови, неизучавани области и ситуации.</p>	<p>Прилага концепции и принципи в нови ситуации. Демонстрира правилна употреба на нов метод или процедура. Решава проблеми/задачи с помощта на придобити знания и умения.</p>	<p>Използва, доказва, открива, решава, променя, разработва.</p>
<p>Анализ</p> <p><i>Може ли ученикът да различи отделни компоненти?</i></p> <p>Способността за разделянето на дадена материя на съставните ѝ части, за да се разбере и изследва структурата и. Свързан е с определянето на компонентите, анализ на връзките им, изследване на принципите за организиране на съответната материя. По-високото ниво за схващане на смисъла се свързва освен със съдържанието и със структурата на материала.</p>	<p>Разпознава неявно формулирани идеи и предположения. Разпознава логически парадокси в разсъжденията. Различава факти от изводи. Оценява приложимостта на данните. Анализира структурата на план, проект. Прави разбивка на материала на съставните му части.</p>	<p>Разделя на компоненти, представя графично, различава, диференцира, определя, илюстрира, прави заключения и изводи, обобщава, посочва, свързва, избира, разделя, подразделя.</p>
<p>Синтез</p> <p><i>Може ли ученикът да организира добре различните компоненти?</i></p> <p>Обединяване на новите части, за да се получи ново цяло. Свързва се с разработката на нов метод за комуникация, план за действие при изследователска работа, проект, система от абстрактни отношения, например класифициране на информация. Изисква се творческо поведение с акцент върху разработката на нови модели и структури.</p>	<p>Развива нови идеи. Организира добре изложението в дадена писмена тема. Има добре развита и организирана реч. Пише разкази. Разработва план за проект. Интегрира наученото в други области в план за решаване на даден проблем.</p>	<p>Категоризира, комбинира, събира, съставя, създава, изобретява, проектира, обяснява, генерира, модифицира, преподрежда, реконструира, разпознава, ревизира.</p>
<p>Оценка</p> <p><i>Може ли ученикът да обоснове позиция или решение, като предварително оцени ситуацията?</i></p> <p>Способността да се окачествява стойността /ценността/на дадена материя / твърдение, роман, стих, доклад, план и др./ с дадено предназначение. Оценките се базират на точно определени критерии. Резултатите от учебния процес изискват най-високо ниво в когнитивната област, защото съдържат елементи от всички други категории, плюс съзнателно оценяване на стойности и създаване на нов продукт.</p>	<p>Оценява логическата съгласуваност на даден писмен материал, адекватност на данните, подкрепящи заключенията. Оценява стойността на работата, като използва външни /независими/ стандарти за качество. Оценява стойността на работата като използва вътрешни критерии.</p>	<p>Оценява, категоризира, сравнява, прави заключения и изводи, критикува, описва, обяснява, диференцира, доказва, интерпретира, свързва, обобщава, посочва, оспорва, защитава.</p>

(пред по: <https://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/taksonomiya-na-blum-ili-kak-da-napravim-uroka-v>)

Приложение № 20
СНИМКОВ МАТЕРИАЛ ОТ ПРОВЕЖДАНИ КВАЛИФИКАЦИОННИ ФОРМИ С
ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ



