

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ “СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”**

**Факултет Класически и Нови Филологии**  
*Катедра „Методика на чуждоезиковото обучение“*

**Никос Андреу Филипу**

**Researching and Developing  
A Model for  
Language Teacher Appraisal**

**Изследване и разработване на модел  
за атестиране на учители по чужд език**

**АВТОРЕФЕРАТ**

Докторант по професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по Методика на обучението по английски език към катедра „Методика на чуждоезиковото обучение“, Факултет по класически и нови филологии, СУ „Св. Климент Охридски“.

**София 2022 година**

**Изследване и разработване на модел  
за атестиране на учители по чужд език**

“Всяко начало е моментът, когато трябва най-внимателно да се погрижим за това сметките да бъдат точни”.

Франк Хърбърт, „Дюн“

## Съдържание

Декларация за авторство .....	5
1. Увод.....	6
2. Цел и предмет на изследването.....	7
3. Очаквани резултати .....	8
4. Научноизследователски методи.....	10
5. Времеви график и финансиране на изследването .....	19
6. Заключение.....	21
7. Допълнителни съображения.....	22
<i>Библиография.....</i>	<i>25</i>



*Факултет по класически и нови филологии*

*Катедра „Методика на чуждоезиковото обучение“*

## ***ДЕКЛАРАЦИЯ ЗА АВТОРСТВО***

*Долуподписаният Никос Филипу декларирам, че*

- 1. Този проект за научно изследване е разработен от мен.*
- 2. Съдържанието на настоящото предложение за научноизследователски проект не е частично или изцяло представяно другаде за присъждане на по-висока степен.*
- 3. Ясно съм упоменал всички публикации на други автори, изследователи и справочна литература, които съм използвал. С изключение на тях, предложението за научноизследователски проект е изцяло мое.*
- 4. Винаги посочвам източника на публикациите от други автори, изследователи и справочната литература, които съм цитирал. С изключение на тези цитати, предложението за научноизследователски проект е изцяло мое.*
- 5. В случаите, в които работата ми следва предишни научни изследвания или е част от по-голям съвместен научноизследователски проект, съм посочил ясно какво е постигнато от други автори и какъв е моят личен принос.*
- 6. Запознат съм с всички правила, свързани с плагиатството и прилагани от СУ „Св. Климент Охридски“.*
- 7. Декларирам горепосоченото с ясното съзнание, че плагиатството подлежи на наказание.*

*Никос Филипу  
08 юни 2022 г.,  
гр. София, България*

## 1. Увод

---

Липсата на атестирането на учителите според преподавания предмет и особено оценяването на ефикасността на работата на учителите по чужд език са научноизследователски полета, които съвсем наскоро попадат във фокуса на вниманието, най-вече в светлината на пост-методиката и пост-пост-методиката на преподаването на чужд език и образователната и езикова среда в Европейския съюз. Смятам, че към атестирането на учители се подхожда абстрактно. Всички учители, независимо от предмета, който преподават, се атестират по един и същи начин, без оглед нито на спецификата на преподавания предмет, нито на динамиката на класната стая, където се преподава конкретният предмет. Като учител по чужд език, аз самият виждам необходимостта от конкретен модел за оценяване на учители по чужд език, като този модел трябва да притежава три много важни характеристики. Едната е моделът да разглежда динамиката и взаимоотношенията в класната стая като цяло, втората е да може практически да се приеме и използва. Третата характеристика е тази, която отличава този модел – той трябва да бъде продукт на научни изследвания и данни, събрани от самите учители по чужд език, като същевременно следва подхода „отдолу нагоре“. С други думи, това ще бъде модел за атестиране, разработен на базата на данни от учителите по чужд език и използван от тях за целите на оценяването – това не е модел за оценяване, „насилствено прилаган“ от „висшето ръководство“. При разработването на този модел за атестиране на учители по чужд език трябва да отчетем влиянието на социалния и политическия климат в Европейския съюз. Европейските политики за преподаване на чужд език и атестирането на учителите са важни, тъй като те оказват въздействие върху начина, по който възприемаме оценяването на учителите по чужд език.

*Трябва ли да гледаме на оценяването на учителите по чужд език като на затворен бюрократичен управленски процес, който се прилага „отгоре“ и основно се занимава с отчетността, или да гледаме на него като на отворен процес за професионално развитие, който е съсредоточен върху откриването и насърчаването на силните страни и поправянето на слабостите в развитието на учителите?* Това е особено важно в контекста на Европейския съюз, където

преподаването на чужд език се счита за крайгълен камък в образователната политика и движеща сила за развитието и растежа на Европейския съюз.

## ***2. Цел и обект на изследването***

---

Целта на този проект за научно изследване е да разработи модел за атестирането на учители по чужд език. Моделът за оценяване на учители по чужд език, който искам да разработя, няма да се влияе от различните методи, подходи и техники в преподаването на чужд език. Той ще се базира на реалните процеси и взаимодействия, които се случват в класната стая и са част от ежедневно преподаване на чужд език. В този смисъл предложеният от мен модел ще отговаря на дефиницията, че научният модел ...

***“...се стреми да представи емпирични обекти, явления и физически процеси по логичен и обективен начин.”***

***(Box George E.P. and Draper N.R., 1987:424)***

---

Все пак не трябва да забравяме, че моделът за атестиране на един аспект от класната стая, т.е. оценяването на учителите по чужд език, е опростено отражение на реалността. Въпреки този недостатък, моделите вследствие на научни и етнографски изследвания са изключително полезни. ***(Box George E.P. and Draper N. 1987).***

***Така предложеният от мен модел ще представя систематични взаимодействия и резултатите от тях в класната стая с конкретната цел да установи силните и слабите страни на учителите по чужд език, за да ги оцени.***

***(авторът)***

---

### 3. Очаквани резултати

Очакваният резултат от предложения проект за научно изследване е разработването на практически приложим модел за атестиране на учители по чужд език. Това е важно, имайки предвид липсата на такъв модел и значимостта, която Европейският съюз отдава на компетентността на учителите по чужд език, езиковата компетентност на европейските граждани и качеството на методите за обучение и оценяване на учителите и преподаването на чужд език. Приносът на предложения от мен модел към ефикасността на атестирането на учителите по чужд език е това, че моделът е ориентиран „отдолу нагоре“ – т.е. информацията идва от класната стая, като по този начин го прави реален и надежден. Това ще доведе до един „отворен модел“, който е достатъчно гъвкав, за да позволи интегрирането на допълнителна информация в матрицата на оценяване според динамиката на всяка отделна класна стая. За целта моделът трябва да бъде продукт на взаимодействията в класната стая, за да се съберат и анализират данните. Концепцията за отворен модел, който е продукт на способността на една система да взаимодейства със своята среда е точно дефинирана от Никлас Луман, който заявява, че отворената система е....

*“....система, която взаимодейства със своята среда.”*

*(Luhman Niklas, 1995:6-7)*

Такава система, обаче, е безполезна за изследователя, ако от нея не се събират и анализират данни. Грегъри Бейтсън категорично отбелязва този важен елемент на отворената система, която дефинира като ....

*“....всяка единица, която съдържа структура за обратна връзка и вследствие на това е способна да обработва информация.”*

*(Gregory Bateson, 1991:20)*

Гъвкавостта и отворените характеристики на модела за оценяване на учители по чужд език са резултат от уникалните аспекти на класната стая. Сложната природа на преподаването на чужд език затруднява квалифицирането на подходите и методите за преподаване като „добри“ или „лоши“. Цитирайки



по-ранна публикация, Гросман (*Grossman P.L., 1993*) прави следното твърдение по отношение на английския език ....

*“С присъщата си неопределеност учебният предмет английски език, който е не толкова йерархично подреден като математиката и обхваща различни подобласти, може да даде на учителите по-голяма свобода в рамките на класната стая. Тъй като е трудно, ако не и невъзможно, учителите да покрият целия обхват на предмета, те трябва да изберат целите и сферите, на които искат да наблегнат в класната стая. Присъщата сложност на предмета, заедно с всички отделни сфери и подкомпоненти, може също да даде на учителите по-голяма автономност в разработването на учебния план.”*

*(Grossman, 1994:4)*

---

Преподаването на чужд език се отдръпва от метода, подхода и техниката и се превръща в процес, загърбил прескриптивността на методиката в полза на дескриптивния подход, насърчаван от конструктивизма. Вече не можем да приемем, че даден метод или техника се прилага прескриптивно – по-скоро е налице интерактивен процес, в който обучаваните са в състояние да въздействат върху целите на учебния план и езика в класната стая. В този контекст учителите предоставят учебния материал и управляват – по по-сложен начин от преди – резултатите в класната стая. Ролята на учителя по чужд език се променя драстично – той/тя вече управлява ученето и това трябва да се вземе предвид от всеки един модел за оценяване на учители по чужд език. Това означава, че научните изследвания в сферата на преподаването на чужд език трябва да разглеждат какво се случва в класната стая, а изследванията в сферата на оценяването на учителите трябва да го отразяват. Следователно, използваният от нас модел за оценяване на учители по чужд език трябва да бъде отворен и гъвкав в подхода си към оценяването, за да отрази гореизложените съображения.

#### ***4. Научноизследователски методи***

---

В изследването си за атестирането на учителите по чужд език ще използвам комбинирани научноизследователски методи или „хибридни методи“ (Ellis R., 1984) за събиране и анализ на данните. Олрайт и Бейли (Allwright D. & Bailey K. M., 1991:65-68) посочват следните четири възможни комбинации, що се отнася до събиране и анализ на данни

1. Количествените данни могат да бъдат анализирани количествено – както обикновено се прави в статистическите изследвания.
2. Количествените данни могат да бъдат анализирани качествено.
3. Качествените данни могат да бъдат анализирани количествено.
4. Данните могат да бъдат събрани и анализирани с качествени методи.

За да се използват комбинирани научноизследователски методи, трябва да бъдат събрани различни групи данни. Комбинираните научноизследователски методи се използват все повече в сферата на образованието и представляват

*“тази категория научни изследвания, при които изследователят смесва или съчетава количествени и качествени научноизследователски техники, методи, подходи, концепции или език в едно изследване.”*

*(Jonson & Onwuegbuzie 2004:17).*

---

Друга също толкова валидна дефиниция би била, че

*“комбинираните научноизследователски методи дават възможност за валидиране на повече от една група данни чрез използване на повече от един научноизследователски метод, за да се проучи, анализира и да се направят изводи относно едно изследвано явление.”*

*(авторът).*

---

Не всички аспекти от един научноизследователски метод – дори и събирането на данни – са епистемологически и онтологически обвързани с парадигма. Обикновено изследователите се придържат към парадигма заради философията, а не от практичност – това е резултат от спора между

позитивистите и конструктивистите. Научните изследвания по-скоро трябва да описват какво реално преживяваме. Научните изследвания се основават на строга логика, подкрепена от един или комбинация от методи, а резултатите водят до проверими модели и теории. Един конкретен научноизследователски метод или комбинация от методи не прави изследването научно.

**“Въпросът провокира метода, а не обратното.”**

*(Feurer et al., 2002:8)*

---

Ние нагаждаме метода и техниката към предмета на изследването (*Campbell et al., 2003:5*). Научните изследвания в образованието вече не се наричат количествени или качествени, а стават еkleктични по отношение на научноизследователската методология, излизайки извън рамките на парадигмата и конкретната методология –

***Те избират своите методи за проучване и изследване според изследвания обект или явление и съчетават или адаптират методи според конкретната цел.***

*(авторът)*

---

Ако изследването цели да опише какво правим – или в този случай какво се случва в класната стая – трябва да съберем данни в естествената им среда. Изследванията на базата на информация от естествената среда на дадено явление са не по-малко важни от експерименталните изследвания в образованието и лингвистиката и представляват научноизследователска парадигма, особено подходяща за събиране и анализ на информацията, която ще бъде използвана за изследване и разработване на модела за оценяване на учителите по чужд език. Тези изследвания се занимават със събития, възникващи по естествен начин, без външна намеса или контрол. По този начин изследването става емпирично – знание, натрупано единствено или основно от сетивния опит и факти отвъд представата за вродени идеи или традиция (*Baird Forrest E. and Walter Kaufmann, 2008*), – но не експериментално – то не възниква в изкуствено създаден контекст, за да увеличи контрола на изследователя над променливите, както се

прави в лабораториите. Както естествените, така и социалните науки използват работни хипотези, проверими чрез наблюдение и експеримент.

Изследванията на базата на информация от естествената среда на дадено явление може да включва събиране на качествени/дескриптивни и количествени/числени данни, но ние не третираме тези данни експериментално – не проверяваме хипотеза, нито пък отговаряме на изследователски въпрос чрез събирането на данни. Хипотезата или изследователският въпрос е резултат от събирането на данни. Като използва категориите, предложени от Хаймс (*Hymes D., 1982*), Уотсън-Гедео (*Watson-Gegeo K.A., 1988*) описва три етапа от етнографското изследване, които са особено подходящи за този научноизследователски проект:

- 1. СЪБИРАНЕ НА ДАННИ:** *Етнографът събира всички данни, които могат да бъдат използвани за целите на изследването.*
- 2. ФОРМУЛИРАНЕ НА ТЕМАТА:** *Научноизследователската тема се стеснява чрез фокусирано наблюдение.*
- 3. ПРОВЕРЯВАНЕ НА ХИПОТЕЗАТА/ОТГОВАРЯНЕ НА ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИЯ ВЪПРОС:** *Хипотезата се проверява и се дават отговори на изследователските въпроси чрез задълбочени интервюта, по-фокусирани наблюдения, анализ на дискурса и т.н.*

За да събере данни, трябва да наблюдавам уроци по чужд език в класната стая. Уроците са изключително сложна дейност и контролирането на всички променливи по време на един урок е невъзможно (*van Lier L., 1988*). Следователно, експерименталният подход не е подходящ за изследване на класната стая. Изследването на явления в класната стая се осъществява в поведенчески контекст. Ролята на контекста – на учителя, учениците и взаимодействията между тях, които ще генерират данните, необходими за модела за оценяване – е ключов елемент и основен принцип в етнографските изследвания, особено що се отнася до хипотезата за използване на информация от естествено-екологичната среда.

*“Основен принцип в хипотезата за използване на информация от естествено-екологичната среда е убеждението, че контекстът на поведението има съществено влияние върху*

*самото поведение ....(ако) искаме да научим повече за поведението, трябва да го изследваме в естествения му контекст, а не в експериментална лаборатория. Доводите в полза на полевите изследвания за разлика от лабораторните са подкрепени от проучвания на конкретни явления, които стигат до различни констатации според това дали изследването е проведено в лабораторни условия или на терен.”*

*(Nunan D., 1992:53-54)*

---

В унисон с твърдението на Линкълн и Губа, че “агентът и обектът на познанието си взаимодействат и са неделими” (*Lincoln and Guba, 1985:37*), изследването на оценяването на учителите по чужд език трябва да развие гледната точка на участниците – трябва да видим нещата през погледа на учителите и учениците – защото гледната точка на изследователя е много по-различна от тази на участниците ....

*“Емичната или културно-специфичната рамка, използвана от членовете на едно общество или култура за тълкуване и придаване на значение на преживяванията, се различава в много отношения от онтологичната или интерпретативна рамка (етична рамка) на изследователя.”*

*(Watson-Gegeo, 1988:579)*

---

В книгата си, озаглавена „Основи на научните изследвания в образованието“ (*‘Fundamentals of Educational Research’*), Гари Андерсън очертава десет характеристики, които могат да се използват, за да разберем по-добре какво включват научните изследвания в сферата на образованието:

- 1. Научните изследвания в образованието се стремят за разрешават проблеми.*
- 2. Изследванията включват събирането на нови данни от първични или непосредствени източници или използването на съществуващи данни за нова цел.*
- 3. Изследванията се базират на преживявания, които могат да бъдат наблюдавани или емпирични факти.*
- 4. Изследванията изискват точно наблюдение и описание.*
- 5. Като цяло в изследванията се прилагат внимателно разработени процедури и подробни анализи.*

6. *Изследванията наблягат на формулирането на обобщения, принципи или теории, които спомагат за по-добро разбиране, предвиждане и/или контрол.*
7. *Изследванията изискват експертни знания и умения – познаване на областта, компетентно боравене с методологията, технически умения за събиране на анализ на данните.*
8. *Изследванията се стремят да намерят обективно, безпристрастно решение на проблема, а изследователите полагат големи усилия за валидиране на използваните процедури.*
9. *Изследванията са обмислени, неприбързани и целенасочени, но често пъти проблемът или въпросите се избистрят в хода на изследването.*
10. *Изследванията се документират внимателно и се представят пред други интересуващи се от проблема лица.*

*(Anderson 1998)*

Имайки предвид огромното разнообразие от научноизследователски методи, защо се спрях на събиране и анализ на информация от естествената среда на изследваното от мен явление и в резултат на това избегнах грешките на избора? Според Бялисток и Суейн (*Bialystok E. and Swain M., 1978*) има три критерия, които трябва да вземем предвид, когато избираме научноизследователски метод ....

1. *Числените допускания, присъщи за всеки един метод.*  
*Научноизследователските методи основно се различават по начина, по който контролират числените данни. Целта е да се сведат до минимум факторите грешка, непоследователност и непредвидимост и да се увеличи максимално факторът общо и цялостно описание при числените данни. Тези два фактора теглят метода в противоположни посоки.*
2. *Обхват на изследването. Оценяването на учителите по чужд език може да бъде изследвано в различна дълбочина и широта. Областта на изследването е това, което насочва избора на научноизследователски метод.*
3. *Цел на изследването. Двете основни цели на научните изследвания са да генерират хипотези и да проверяват хипотези. Те се приемат за взаимно изключващи се – едно научно изследване може да постигне или едното, или другото, но не и двете. Научните изследвания в сферата на оценяването на учителите по чужд език трябва за могат да постигат и двете цели – да генерират хипотеза или въпрос и да проверят хипотезата или да дадат отговор на въпроса.*

При избора на събирането и анализа на информация от естествената среда на явленията с цел формулиране на модела за оценяване на учителите по чужд език, количествените методи могат да се използват за анализ на събраните данни, но те не трябва да бъдат основният използван метод. Аргументът срещу това е най-добре обобщен във въпроса *“какво измерваме, когато измерваме концепции като ефективността на учителите?”* Това е все едно да припишем числа на даден обект – това не е истинско измерване. Най-известният пример е измерването на интелигентността, обикновено обозначавана с IQ – проблемът тук е какво измерваме, когато даваме числени стойности на интелигентността? Трябва да имаме ясна връзка между свойствата и поведението на изследвания обект и свойствата и поведението на използваните числа. Това не означава, че съчетанието на анализ на информация от естествената среда на явленията и експериментален анализ не е желателно. Бейли (*Bailey et. al. 1990*) твърди, че това съчетание е желателно и ценно, ако искаме резултатите от експеримента да бъдат разбрани и пояснени. Това също означава, че трябва много да се внимава при тълкуването на тези резултати. (*авторът*). Ако отидем още една стъпка по-нататък – изследването на класната стая и до известна степен това изследване и разработването на модел за оценяване на учители не трябва да бъде изрично обвързано с външната валидност. Външната валидност е степента, до която нашите констатации могат да се обобщават и прилагат към други ситуации. Оценяването на учителите и в тази връзка оценяването на учителите по чужд език са уникални типове социален контекст и не могат да се приложат в по-широк мащаб от училището (*вж. Literature review and Newman J., 1985*). Ван Лиер споделя същия възглед в следното твърдение:

*“Първата задача трябва да бъде анализ на данните такива каквито са, а не сравнение с други данни, за да се види доколко са подобни.”*

*(van Lier 1988:2)*

---

Една от целите при използването на естествени данни за разработване на модела е, че това ще ни помогне да опишем едно уникално социално явление и неговия контекст в класната стая.

При разработване на модела за оценяване на учителите по чужд език анализът на данните ще бъде направен с помощта на количествена методология – т.е. подреждане на факторите, които са от значение за разработването на модела за оценяване чрез приписване на коефициент на влияние на факторите, които помагат или пречат на ефективността на учителите по чужд език. Нека не забравяме, че целта е да разработим модел, който ще се използва за оценяване на учителите по чужд език – стремежът ми е да разбера доколко ефективен е всеки един учител, а не каква е връзката на учителите по чужд език с фактори извън непосредствената среда на класната стая. От основно значение в моето изследване са взаимоотношенията на учителите по чужд език с учениците и как тези взаимоотношения спомагат за по-добрата ефективност на учителите. Изследванията на класната стая не се занимават с теории – те се опитват да разберат и да се занимават с непосредствените практически проблеми, пред които се изправят учителите и учениците в класната стая – в това отношение тези изследвания имат обща основа с изследванията на практическото приложение на теоретичните модели.

Информацията, имаща отношение към външната среда, неизбежно ще намери мястото си в събраните данни, но тя трябва да бъде филтрирана и класифицирана, за да не възпрепятства целта на изследването.

Събирането на информация по дадена изследователска тема е широкомащабно начинание. Ще започна събирането на данни от собствените си наблюдения. Научноизследователският въпрос, който съм си поставил, се основава на тези наблюдения, а именно *“Съществува ли оценяване на учителите по чужд език?”* След предварително проучване на темата стигнах до отрицателен отговор. След това преформулирах въпроса си на *“Можем ли да изследваме и разработим модел да оценяване на учители по чужд език”* Етнографските изследвания и в резултат на тях изследванията на базата на информация от естествената среда на дадено явление използват три начина за събиране на данни, които помагат на изследвателя да формулира по-точно въпроса си и



които са дефинирани от Уотсън-Гегео с помощта на категориите на Хаймс (Hymes D., 1982). По подобен начин първоначалният ми план за събиране на информация и данни за разработване на модела за оценяване на учители по чужд език е следният:

**1. Събиране на данни чрез:**

*а) Наблюдение на класната стая – изследователят ще наблюдава възможно най-голям брой класни стаи и ще отбелязва характерните особености на всяко едно наблюдение – като се съсредоточи върху учителите, учениците и всички специални фактори, които допринасят за техните взаимоотношения. Ще се наблюдават и отбелязват фактори като метод и/или техника на преподаване, взаимодействие между учители и ученици, както и взаимодействие между учители, ученици и институция. Наблюдението на класната стая може също да включва видео запис на определен брой учебни часове за период от време, обикновено цял учебен срок. Това може да се направи единствено със съгласието на учителите или на съответния административен персонал.*

*б) Писмена информация от лични дневници на учителите, документи за самооценка, портфолиа на учители и ученици.*

*в) Може да се наложи и провеждане на разговори (интервюта) с учители и ученици, както и с членове на административния персонал. Тук най-важното нещо е въпросът за поверителността и убеждаването на участниците в безпристрастността на изследването.*

**2. Анализ на данните чрез:**

*а. Разделяне на данните на отделни части. Този етап на проекта ще отнеме най-много време. Той включва пресяването на голям обем от данни и отделянето на факторите, които имат отношение и могат да дадат отговор на поставения научноизследователски въпрос.*

*б. Определяне на числова статистическа стойност на факторите. Всеки фактор се споменава и идентифицира вербално според значимостта му за модела за оценяване на учители по чужд език – напр. много значим, доста значим, значим, средно значим, по-малко от средно значим, напълно незначим – широтата на вербалната скала ще бъде резултат от наблюдения в класната стая и интервюта. Целта на числения анализ ще бъде да подреди факторите по значимост, като на първо място се поставя факторът с най-голяма чувствителност към въздействието – на*

*този етап не се интересуваме от честотата, а от значимостта на въздействието върху факторите за оценяване на учители по чужд език в модела.*

*с. Събирането и анализът на данни нямат смисъл, ако не се формира корпус. Ще назова корпусите от моето изследване LTILTA (Long Term Information for Language Teacher Appraisal – Дългосрочна информация за оценяване на учители по чужд език). Трябва да се подчертае разликата между дългосрочната стратегическа и краткосрочната тактическа информация – Чандлър дефинира стратегията като „определяне на основните дългосрочни цели и задачи на едно начинание и приемане на определени действия и разпределение на ресурси, необходими за постигането на тези цели“ (Chandler, 1962) -- "стратегическа" информация е информация, която се използва за вземане на решения за постигане на най-голяма обща стойност в продължение на голям период от време независимо от непосредствената възвращаемост. Тактическата информация се използва за вземане на решения за постигане на най-голяма непосредствена стойност за сравнително кратък период от време. Натрупаната информация за оценяване на учителите по чужд език ще бъде резултат от анализа на данните, събрани и подредени според факторите, които имат непосредствено въздействие и дългосрочно въздействие. Краткосрочните непосредствени фактори за въздействие се групират в тактическа информация, докато дългосрочните фактори се групират в стратегическа информация. Това ще създаде две важни оси в модела за оценяване на учители по чужд език – краткосрочните цели на оценяването и дългосрочните цели свързващи краткосрочните цели на учителите/учениците/класната стая с дългосрочните цели на класната стая. Това ще направи модела за оценяване на учители по чужд език триизмерен по отношение на дълбочина, широта и време.*

## 5. Времеви график на изследването и финансиране

Изследването, схематично представено на фигура 1, е разделено на две основни части – предложение за научно изследване и дисертация. Таблицата очертава основните елементи на предложението и дисертацията.

Предложение за научно изследване	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Установяване на научноизследователски проблем.</li> <li>2. Предложение за научно изследване.</li> </ol>
Докторска дисертация	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Подробно уточняване на научноизследователския проблем.</li> <li>4. Предложение за научно изследване.</li> <li>5. Литературен обзор.</li> <li>6. Описание на системите за оценяване на учители в Кипър, България и Обединеното кралство.</li> <li>7. Събиране на данни.</li> <li>8. Анализ на данните.</li> <li>9. Изводи и препоръки.</li> </ol>

За да избегна непредвидими обстоятелства или събития, съм изработил времеви график на изследването на годишна база.

Година 1/3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Установяване на областта на изследването чрез наблюдение и обзор на литературата.</li> <li>2. Проект на предложението за научно изследване.</li> </ol>
Година 2/3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подробно наблюдение на научните изследвания. Наблюдение на текущото състояние на оценяването на учителите по чужд език в светлината на Болонския процес (1999), Лисабонския процес (2000) и липсата на модел за оценяване на учителите по чужд език.</li> <li>2. Предварително събиране на данни – литературен обзор на най-новите постижения в оценяването на учителите по чужд език.</li> <li>3. Дефиниране на проблема – липса на модел за оценяване на учителите по чужд език. Оценяването се извършва общо – липсва оценяване според преподавания предмет.</li> <li>4. Формулиране на изследователския въпрос. Може ли да бъде разработен модел за оценяване на учители по чужд език?</li> <li>5. Осъвременяване на литературния обзор.</li> </ol>
Година 3/3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Събиране на данни. Събиране на данни за проверка на хипотезата/отговаряне на изследователския въпрос.</li> <li>2. Изработване на научноизследователския метод. Адаптиране на научноизследователски метод, за да съответства на начина на получаване на информация – комбиниран научноизследователски метод.</li> <li>3. Анализ на данните.</li> <li>4. Интерпретиране на анализа на данните чрез комбинирания метод.</li> <li>5. Извод(и). Подкрепена ли е хипотезата? Намерен ли е отговор на изследователския въпрос?</li> <li>6. Препоръки.</li> <li>7. Изготвяне на изследователски доклад за констатациите за разработване на модел за оценяване на учители по чужд език.</li> <li>8. Последващо изследване на практическото приложение на модела с цел предприемане на корективни действия, както и разширяване на базата на познанието.</li> </ol>

Изследването на атестирането на учителите по чужд език, събирането и анализът на данните и изводите, които ще доведат до формулиране на модел за оценяване на учители по чужд език ще бъдат финансирани от автора.

## ***6. Заключение***

---

Целта на тази изследователска теза беше да идентифицира слабост, която видях – а именно, че учителите по езици бяха **атестирани** заедно с учителите по предмети и по този начин техните специални нужди не бяха идентифицирани или разбрани.

Затова се заех да идентифицирам тези нужди. След като ги идентифицирах чрез данни, които събрах от въпросници и есета, започнах да разработвам модел за оценка на учителите по езици, който може да бъде разширен и променен с промяната на нуждите на учителите по езици.

Възможността моделът за атестиране да се променя, когато възникне необходимостта да отразява промените в нуждите, както и промените в учебната програма/програмата, както и промените в нуждите на самото училище, е това, което го прави полезен като полезност. Не е съвършен – далеч от това вярвам, че има нужда от по-задълбочено прозрение. Но това ще се случи, след като по-широка аудитория може да участва в процеса на събиране на данни, като предоставя по-голям корпус от данни и става възможен по-задълбочен анализ.

Що се отнася до целите, които си поставих за постигане – тази за разработване на гъвкав и утилитарен модел на оценяване, насочен към учителите по езици, вярвам, че успях.

## ***7. Допълнителни съображения***

---

Настоящите подходи и методи за атестиране и оценка на ефективността на учителите по езици в най-добрия случай са неефективни – методите и инструментите, използвани за атестиране на учителите по езици, са неадекватни, а обучението за оценители е неадекватно. Използването на данни за постиженията на учениците по език за оценка на ефективността на учителя по език е в най-добрия случай погрешно или не е разбрано или използвано неправилно, тъй като се използва в политически характер, в който тези процеси се диктуват от тези, които отговарят за образователната политика, всички правят оценяването на учителя по език да е много предизвикателно.

Атестирането на учителите по езици е от основно значение за ефективността на езиковото обучение и оценката на напредъка на учителите по езици и професионалните нужди на учителите по езици и нуждите на учениците по езици. Но как бихме могли да развием и как да приложим процес на атестиране на учителите по езици, който ще подкрепи учителите по езици, който ще помогне на учителите по езици да разсъждават върху работните практики и да подобрят практиката си, но също така да гарантират, че всички ученици по езици в нашите училища получават знания и умения, които са подходящи?

Последните изследвания в областта на обучението на учители по езици и атестиране на учителите по езици показват, че инструктивното обучение е най-ефективната стратегия за подобряване на учебната практика на учителя по езици – по този начин най-добрите практики в класната стая стават част от обучението на учители по езици, а цикълът на атестиране на учителите става част от обучението на учители /коучинг/практикуващ цикъл – не е част от процедура за отчетност.

Петте препоръки са резултат от изследване на автора и целят да преработят и внедрят смислена система за оценяване, насочена към подобряване на практиката на учителите по езици.

**1. Опростете и прилагайте гъвкаво инструментите за атестиране на учителите.** Сегашните инструменти и процедури за оценяване са твърде неудобни - наблюдателите не могат да предоставят смислена обратна връзка на учителите относно показателите, базирани на кратки наблюдения в класната стая. Кратки инструменти като “Формуляра за оценка на учителя по език”, който е резултат от изследването на автора, могат да предоставят информацията, необходима за формиране на валидна и навременна картина на текущото състояние на способностите и слабостите на оценявания учител – по този начин оценката може да фокусира своята приоритетите по-бързо.

**2. Проектирайте системи за атестиране на учителите като формиращ процес на обратна връзка.** Преминаването от задължителен процес, ръководен от политиката с един резултат в края на годината, към процес, ориентиран към растеж, изисква по-формативна, постоянна обратна връзка от лицата, натоварени с атестирането на учителите. Цикълът на атестиране трябва

да бъде най-малко в три фази на семестър всяка и да се извършва от група от колеги и администрация - освен да бъдат наблюдавани от администратори, учителите трябва да бъдат наблюдавани и от колеги, които преподават същия предмет, позволяващи по-чести наблюдения върху всяка фаза и разговори с обратна връзка. Учителите реагираха положително на тези промени - те оценяват новия фокус върху техното развитие. Съществуващата обратна връзка може да им помогне да подобряват непрекъснато своята преподавателска практика, но само ако се предприемат коригиращи действия за справяне със слабостите, които са подчертани в цикъла на атестиране.

**3. Оценителите трябва да са опитни учители и да могат да обучават други учители да бъдат по-ефективни, но също и да използват най-добрите практики в класната стая.** В тази роля оценителите може да нямат необходимите умения да се представят като оценители. Академичните институции ще трябва да осигурят курсове, предназначени специално за ефективно обучение на оценители при атестиране на учители, заедно с цялата техническа подкрепа, която ще е необходима. Има много подходи, които могат да работят тук: упражнения за видеонаблюдение, занимания в класната стая и практика с ефективни обучителни разговори могат да се прилагат с известна честота. По същия начин инструкторите по оценяване трябва да бъдат включени като част от процеса на атестиране, тъй като те са в състояние да съберат най-много данни за учебната практика на учителите, които подкрепят.

**4. Включване на повече хора.** Системите за атестиране никога няма да работят, ако разчитаме на един училищен администратор или малък административен екип за атестиране на учителите. В допълнение към обучителите, както бе споменато по-горе, колегите по дадения предмет са в уникална позиция и могат да предложат ценни прозрения, за да помогнат на учителите да подобрят своите практики. Учителите са показали по-голямо подобрене като цяло и като цяло са по-доволни от процесите на атестиране, когато участват както в даването, така и в получаването на обратна връзка.

Обратната връзка може да се направи неформално с няколко колеги, които също се интересуват от задълбочаване на собствената си практика или по-официално като част от цикъла на обучение. Ангажирането на други в процеса

ще увеличи честотата и обхвата на разговорите с обратна връзка, ще намали неефективността от разчитането на един наблюдател и ще създаде възможности за по-чести, формиращи разговори относно практиката в класната стая.

**5. Използвайте видеоинструменти, за да позволите както на екипа за оценяване, така и на оценявания учител по езици да се съсредоточат върху смислени разговори за обратна връзка.** Най-голямото недоволство от оценители и учители е, че **атестиране** на учителите отнема твърде много време. Видеоето може да помогне на преподавателите да рационализират процеса - учителите могат да записват себе си и да изпращат видеоклипове, за да бъдат гледани по-късно от оценителите и от техните колеги за наблюдение и обучение.

Платформите за информационни технологии предоставят отличен инструмент за ефективно управление на процесите на обучение и атестиране, като същевременно събират данни за предоставяне на подкрепа на учителите и за по-нататъшно професионално обучение на учителя.

Тази процедура има свой набор от пречки – най-често срещаните пречки са консенсусът учителите да бъдат записани, правните последици и поверителността на събраната информация и техническата инфраструктура, необходима за прилагането на такава система за оценяване, заедно със солидния ангажираност да направим атестирането на учителите да е в полза за тях.



## Библиография

---

- Advisory Conciliation and Arbitration Service (ACAS) . 1987. *Council Meetings* . Circulated Papers 1st January - 31st December, ACAS.
- Akbari, Raman. 2008. "Postmethod Discourse and Practice." *TESOL Quaterly* 42 (4): 641-652.
- Akbari, Ramin. 2005. "Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education." English Department, Tarbiat Modares University, Tehran. [http://www.elsevier.com/authoried\\_subject\\_sections/S06/S06\\_345/misc/system35-2.pdf](http://www.elsevier.com/authoried_subject_sections/S06/S06_345/misc/system35-2.pdf).
- Akbari, Ramin, and E Yazdanmehr. 2011. "EFL teachers' recruitment and dynamic assessment in private language institutes in Iran." *Journal of English Language Teaching and Learning* (Tarbiat Modares University) 8.
- Akbari, Ramin, Reza Gaffar Samar, and Leila Tajik. 2007. "Developing a Classroom Observation Model based on Iranian ELT Teachers' Attitude." *Journal of Faculty of Letters and Humanities* (Tarbiat Modares University) Year 49 (198).
- Alkin, M C, and F S Ellet. 1990. "Development of Evaluation Models." In *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, edited by H J Walberg and G D Haertel, 15-21. London: Pergamon Press.
- Allwright, D, and Kathleen M Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Altheide, D L, and J M Johnson. 1994. "Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by N K Denzin and Y S Lincoln, 485-499. Thousand Oaks, California: Sage.
- Anderson, G J. 1998. *Fundamentals of Educational research*. Routledge.
- Arikan, Arda. 2006. "Post-Method Condition and its implications for English Language Teacher Education." *Journal of Language and Linguistic Studies* 2 (1).
- Baid, Forrest E, and Walter Kaufmann. 2008. *From Plato to Derrida*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bailey, Kathleen M, and David Nunan, . 1996. *Voices from the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Ball, D L. 2000. "Working on the inside: Using one's own practice as a site for studying mathematics teaching and learning." In *Handbook of research design in mathematics*

- and science education*, edited by Kelly A & Lesh R, 365-402. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ballard, Kelli, and Alan Bates. 2008. "Making a connection between student achievement, teacher accountability and quality classroom instruction." *The Qualitative Report* 13 (4): 560-580.
- Barber, M, A Evans, and M Johnson. 1995. *An Evaluation of the National Scheme of School Teacher Appraisal*. London: Department for Education and Employment (DfEE).
- Bateson, Gregory. 1991. *Asacred unity: Further steps to an Ecology of mind*. Edited by Rodney E Donaldson. Cornelia & Michael Bessie Book.
- Beare, H, R Millikan , and B Caldwell. 1989. *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bell, D M. 2003. "Method and Post Method: Are they really so incompatible?" *TESOL Quaterly* 37: 325-336.
- Berger, Peter L, and T Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality: A tretsie in the Sociology of Knowledge*. Garden City, New York: Anchor Books.
- Berk, Ronald A. 1988. "Fifty reasons why student achievement does not mean teacher effectiveness." *Journal of Personal Evaluation in Education* 1 (4): 343-363.
- Bialystok, Ellen, and Merrill Swain. 1978. "Methodological Approaches to Research in Second Language Teaching." *McGill Journal of Education*, 002 ed.
- Bolam, Ray. 1984. "Recent research on the dessimination and implementation of educational innovation." In *Health Education and Youth: A review of research and development*, edited by G Campbell. London: Falmer Press.
- . 1988. "What is Effective INSET?" *Professional Development and INSET: Proceedings of the 1987 NFER Member's Conference*. Slough: NFER - National Foundation for Educational Research.
- Boreham, P. 1983. "Indetermination: Professional Knowledge, Organisation and Control." *Sociological Review* (Keele University) (32): 693-718.
- Borg, Simon. 2006. "The distinctive characteristics of foreign language teachers." *Language Teaching Research* 10 (1): 3-31.
- Bottery, M. 1989. "The education of business management." *Oxford Review of Education* 15 (2): 129-146.
- Box, George E P, and Norman R Draper. 1987. *Empirical Model Building and Response Surfaces*. Wiley.
- Boyd, Sigrid. 2004. *Approaches to the Evaluation of schools which provide compulsory education - the United Kingdom - England (with key features of the situation in Wales*

- and Northern Ireland*). Monograph, Directorate General for Education and Culture, European Commission, Belgium: Eurydice. [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- Bradley, Howard. 1989. "Ensuring Quality in Teacher Appraisal." In *Teacher Appraisal: A Nationwide Approach*, edited by Alan Evans and John Tomlinson. London.
- Bridges, D. n.d. "School based teacher education." Edited by T Kerry and A Mayes Shelton. 1993: Routledge.
- Britzman, D P. 2000. "Teacher Education in the confusion of our times." *Journal of Teacher Education* (51).
- Brophy, J E, and T L Good. 1986. "Teacher Behaviour and Student Achievement." In *Handbook of research on Teaching*, edited by M C Wittrock, 328-375. New York: Macmillan.
- Burns, T, and G M Stalker. 1968. *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Campbell A., Freedman E., Boutler C., and Kirkwood M. 2003. "Issues and Principles in Educational Research for Teachers." *British Educational Research Association* (Southwell).
- Campbell, D, and D Fiske. 1959. "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix." *Psychology Bulletin* 56 (1): 81-105.
- Canagarajah, A S. 1999. "Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching." (Oxford University Press).
- Caracelli, Valerie J, and Jennifer C Green. 1993. "Data Analysis Strategies for Mixed Method Evaluation Designs." *Educational Evaluation and Policy Analysis* (American Educational Research Association) 15 (2): 195-207.
- Carey, J W. 1993. "Linking Qualitative and Quantitative Methods: Integrating Cultural Factors into Public Health." *Qualitative Health Research* 3 (3): 298-318.
- Carr, David. 2003. *Making sense of Education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Routledge.
- Chandler, A D. 1962. *Strategy and Structure*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. n.d. "Review of B. F. Skinner's "Verbal Behaviour (1957)"." *Language* 35 (1): 26-58.
- Clark, C M, and P L Peterson. 1986. "Teacher's thought processes." In *Handbook of research on teaching*, edited by M C Wittrock, 255-296. New York: McMillan.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison. 2011. *Research Methods in Education*. 7th. Routledge.
- Costa, A L, R J Garmston, and L Lambert. 1988. "Evaluation of Teaching: The cognitive development view." In *Teacher Evaluation: Six prescriptions for success*, edited by S

- J Stanley and W J Popham, 145-172. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Crandall, J A. 2000. "Language Teacher Education." *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 34-55.
- Cyril, Poster, and Poster Doreen . 1993. *Teacher Appraisal - Training and Implementation*. 2nd edition. London: Routledge.
- Davidson, E.J. 2005. "Evaluation Methodology basics: the nuts and bolts of sound evaluation." *American Journal of Evaluation* (Sage Publications).
- Delport, Susan. May, 2010. *Exploring Postmethod Pedagogy with Mozambican Secondary School Teachers*. Research Report submitted in partial fulfillment of a Masters Degree in English Language Education, Faculty of Humanities, University of Witwatersrand, Johannesburg: University of Witwatersrand. [www.wiredspace.wits.ac.za](http://www.wiredspace.wits.ac.za).
- Denzin, N K, and Y S Lincoln. 1994. "Introduction: Entering the field of Qualitative Research." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by N K Denzin and Y S Lincoln, 1-17. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Department of Education and Science. 1983. "Teaching Quality." White Paper, London, UK.
- Dingwall, R, and P Lewis, . 1983. *The sociology of the professions: Lawyers, Doctors and others* . London: Macmillan.
- Directorate General for Education and Culture, EU. 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Eurydice.
- Ellis, R. 1984. "Classroom Second Language Development." Oxford: Pergamon.
2009. *ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland: ENQA.
- European Commission. 29th November 1995. "Teaching and Learning - Towards the Learning Society." White Paper on Education and Training, Brussels.
- European Trade Union Committee for education. 14th of April 2008. "Teacher Education in Europe." ETUCE Policy Paper, Executive Board.
- Evans, Alan, and John Tomlinson. 1989. *Teacher Appraisal: A Nationwide Approach*. London: Kingsley.
- Fat'hi, Jalil, and Faoud Behzadpour. 2011. "Beyond Method: The Rise of Reflective Teaching ." *International Journal of English Linguistics* 1 (2).
- Feuer, M., L. Towne, and R. Shavelson. 2002. "Scientific Cultural and Educational Research." 31 (8): 4-14.
- Fidler, B. 1995. "Taking Stock After the First Round." *Managent in Education* 9 (4).

- Freeman, D, and J C Richards, . 1996. *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Friedson, E. 1973. "Professionalisation and the organisation of middle class labour in post industrial society." Edited by E Halmas. *Professionalisation and Social Change - Sociological Review Monograph* (University of Keele) 20: 55.
- Friedson, E. 1983. "The theory of the professions: the state of the art." In *The sociology of the Professions : Lawyers, Doctors and others*, edited by R Dingwall and P Lewis. London: Macmillan.
- Fullan, M G. 1991. *The new meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.
- Fullan, M G. 1996. "Turning systematic thinking on its head." *Phi Delta Kappan* 77 (6): 420-423.
- Gabrielatos , C. March, 2001. "Language Teachers: Born or Bred?" *22nd Annual TESOL*. Athens, Greece.
- Gabrielatos, C. February 1999. "Cooking and the Language Teacher." *Iguana Project, 5th Annual Event*. Lamia, Greece.
- . May 2000. "The Shape of the Language Teacher." *21st Annual TESOL*. Athens, Greece.
- Gardner, Howard. 1999. *The disciplined mind: what all students should understand*. New York: Simon and Schuster.
- George, P S. 1987. "Performance Management in Education." *Educational Leadership* 44 (7): 32-39.
- Gorard, Stephen, and Chris Taylor. 2004. *Combining Methods in Educational and Social Research*. Open University Press; McGraw Hill Education.
- Grace, G. 1978. *Teachers, Ideology and Control: A study of urban education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Grossman, P L, and L S Shulman. 1994. "Knowing, believing and the teaching of English." In *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections as literacy and language education*, edited by T Shanahan, 3-22. Council of Teachers of English.
- Guba, E G, and Y S Lincoln. 1994. "Competing Paradigms in Qualitative Research." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by N K Denzin and Y S Lincoln, 105-117. Thousand Oaks, California: Sage.
- . 1989. *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage.
- Haertel, E. 1986. "The valid use of student performance measures for teacher evaluation." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 8 (1): 45-60.

- Halliday, J. 1998. "Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education." *Teacher and Teacher Education* (Elsevier) 14 (6): 597-605.
- Hammadou, J, and E Bernhardt. 1987. "On being and becoming a foreign language teacher." *Theory into Practice* 26: 301-306.
- Hammond, Darling Linda. 1989. "Evaluation and the Teaching Profession." In *Teacher Appraisal - A Nationwide Approach*, edited by Alan Evans and John Tomlinson, 149-150. London: Kingsley.
- Hazratzad, Ahmad, and Mehrnaz Gheitanchian. 22-23 May, 2009. "EFL Teacher's Attitudes towards Post-Method Pedagogy and their Students' Achievement." *Proceedings of the 10th METU ELT Convention*. Ankara, Turkey.
- Her Majesty's Inspectorate. 1985. "Quality in Schools: Evaluation and Appraisal." Department of Education and Science.
- Herzberg, F W. 1966. *Work and the Nature of Man*. London: Staples Press.
- Hewton, Eric. 1988. *The Appraisal Interview; An approach to training for teachers and school management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Holly, P, and C Southworth. 1989. *The Developing School*. London: Falmer.
- Hopkins, D. 1986. *In-Service Training and Education Development: An International Survey*. London: Taylor & Francis.
- Hopkins, D, and M West. 1994. *Evaluation of Teacher and Headteacher Appraisal*. Maidstone: Kent County Council.
- Hopkins, D, M Ainscow, and M West. 1994. *School Improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hoyle, E. 1980. "Professionalisation and De-professionalisation." In *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*, edited by E Hoyle and J Meggry. London: Kogan Page.
- Hoyle, E, and A McMahon, . 1986. *World Yearbook of Education 1986: The Management of Schools*. London: Kogan Page.
- Hoyle, Eric. 1989. "Teacher Appraisal and Collaborative Professionalisation." In *Teacher Appraisal: A Nationwide Approach*, edited by A Evans and J Tomlinson. London: Kingsley.
- Hurteau, M, S Houle, and S Mongiat. 2009. "How legitimate and justified are judgements in programme evaluation." *Evaluation* 15 (3): 307-319.
- Hymes, D. 1982. "What is Ethnography?" In *Children in and out of school: ethnography and education*, edited by P Gilmore and A A Glatthorn, 21-32. Washington D.C.: Centre for Applied Linguistics.

- 1987b. *In the light of torches*. Suffolk Educational Department, Suffolk County Council, Ipswich: Advisory, Conciliation and Arbitration Service (ACAS).
- Jackson, Philip W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Johnson, K E. 1996. "The role of theory in L2 teacher education." *TESOL Quaterly* 30 (4): 765-771.
- Johnson, R B, and A J Onwuegbuzie. 2004. "Mixed Methods in Research: A research paradigm whose time has come." *Educational Researcher* 33 (7): 14-26.
- Kelly, M, M Grenfell, Brett A Gallagher, D Jones, L Richard, and A Hilmarsson-Dunn. 2002. *The training of Teachers of a foreign language: developments in Europe*. Southampton University/Directorate General for Education and Culture , Southampton: European Union.
- Kelly, M, M Grenfell, R Allan, C Kriza, and W McEvoy. 2004. *European Union profile for language teacher education - Aframe of reference* . Final report, Directorate General for Education and Culture, European Commission, University of Southampton.
- Kessels, J P, and F A Korthagen. 1996. "The relationship between theory and practice; back to the classics." *Educational Researcher* (Sage ) 28 (4): 4-17.
- Knowles, J G. 1988. "A begining teacher's experience: reflections on becoming a teacher ." *Language Arts* 65 (1): 702-710.
- Kolb, D A, and R Fry. 1975. "Toward an Applied Theory of Experiential Learning." In *Theories of Group Process*, edited by C Cooper. London: John Wiley.
- Korthangen, F A J, and B Lagerwerf. 1996. "Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching ." *Teachers and teaching* 2 (2): 161-190.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven , CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. 1994. "The Post Method condition: emerging strategies for second/foreign language teaching." *TESOL Quaterly* 28 (1): 27-48.
- Kumaravadivelu, B. 2001. "Toward a post method pedogogy." *TESOL Quaterly* 35 (4): 537-560.
- Kushner, S I. 2000. *Personalizing Evaluation*. Sage Publications.
- Kuzel, A J, and R C Like. 1991. "Standards of Trustworthiness for Qualitative Studies in Primary Care." In *Primary Care Research*, edited by P G Norton, M Steward, F Tudiver, M J Bass and E V Dunn, 138-158. Newbury Park, California: Sage.
- Kyriakides, Leonidas, and R J Campbell. 2003. "Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness

- research." *Journal of Personnel Evaluation in Education* (Pro Quest Educational Journals) 17 (1): 21-40.
- Larsen, Marianne A. 1989. "A critical analysis of teacher evaluation policy trends." *Australian Journal of Education* 49 (3): 292-305.
- Lawn, M, and G Grace, . 1987. *Teachers: The Culture and Politics of Work*. London.
2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Directorate General Education and Culture, EU, Brussels: Eurydice.
- Lincoln, Y, and E Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lindon, Daniel Duke. 1990. *Teaching - An Introduction*. McGraw Hill.
- Little, J. 1993. "Teachers' Professional development in a climate of educational reform." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 5 (2).
- Luhmann, Niklas. 1995. *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Lytle, S, and M Cochran-Smith. 1991. "Learning from teacher research: A working typology." *Teacher College Records* 92: 83-103.
- Mayo, Elton G. 1949. *Hawthorne and Western Electric Company: The Social Problems of an Industrial Civilization*. Routledge.
- McDonald, F J, and P Elias. 1976. *The Effects of Teaching Performance on Pupil Learning*. Final Report, Beginning Teacher Evaluation Study, Phase II, volume I, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- McLaughlin, M W, and R S Pfeifer. 1988. *Teacher Evaluation: Improvement, accountability and effective learning*. New York: Teachers College Press.
- McMahon, Agnes, and Ray Bolan. 1989. "Implementing an appraisal scheme in LEAS and schools." In *Teacher Appraisal a Nationwide Approach*, edited by Alan Evans and J R G Tomlinson. Jessica Kingsley.
- Medley, D M, H Cocker, and R S Soar. 1984. *Measurement-based evaluation of teacher performance: An empirical Approach* . New York: Longman.
- Meehl, P. 23rd May 1998. "The Power of Quantitative Thinking." *Speech delivered upon receipt of the James McKeen Cattell Fellow Award at the American Psychological Society*. Washinton.
- Middlewood, D, J Blount, M Sharman, and C Fay. 1995. *Evaluation of Teacher Appraisal in Northamptonshire*. Northampton: Northants County Council.
- Millman, J. 1981. "Student Achievement as a Measure of Teacher Competence." In *Handbook of Teacher Evaluation*, edited by J Millman, 146-166. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morris, B. 1991. "School Teacher Appraisal: Reflections on Recent History." *Educational Management and Administration* 19 (13): 166-171.



- Munby, H, and T Rusell. 1990. "Metaphor in the study of teachers' professional knowledge." *Theory into Practice* 29 (2): 116-121.
- Nash, R. 2002. "Numbers and Narratives: Further reflections in the Sociology of Education." *British Journal of Sociology of Education* 23 (3): 397-412.
- Newman, J. 1985. "Staff Appraisal Schemes in the South Midlands and the South West." Centre for the Study of Comprehensive Schools, York.
- Nias, J. 1989. *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- Nixon, J. 1995. "Appraisal at the Crossroads." *Management in Education* 5 (3).
- Office for Standards in Education/Teacher Training Agency (OFSTED/TTA). 1996. *Joint Review of Headteachers and Teacher Appraisal; Summary of Evidence*. London: Teacher Training Agency (TTA).
- Ornstein, A C. 1991. "Teacher Effectiveness Research: Theoretical Considerations." In *Effective Teaching: Current Research*, 63-80. Berkley, CA: McCutchan.
- Paul, J, and K Marfo. 2001. "Preparation of Educational Researchers in Philosophical Foundations of Inquiry." *Review of Educational Research* 71 (4): 525-547.
- Pennington, M. 1996. "Norfolk Appraisal 1991-1995." Norfolk County Council, Norwich.
- Pennycook, A. 2001. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction* . New Jersey, NJ: Erlbaum, Mahwah.
- Pennycook, A. 1989. "The concept of method, interested knowledge and the politics of language teaching." *TESOL Quaterly* 23 (4): 589-618.
- Posner, G. 1985. *Field Experience: A guide to reflective practice* . New York: Longman.
- Poster, C D. 1976. *School decision making*. London: Heinemann.
- Potter, C. n.d. "Psychology and the art of programme evaluation." *South African Journal of Psychology* 36 (1): 82-102.
- Prabhu, N S. 1990. "There is no best method - Why?" *TESOL Quaterly* 24 (2): 161-176.
- Prodromou, L. 1998. "Breaking Frontiers: In search of teacher development." In *Working with young learners; A way ahead*, edited by A S Gika and D Berwick. IATEFL Publications.
- R., Nash. 2002. "Numbers and Narratives: Further reflections in the Sociology of Education." 23 (3): 397-412.
- Reeve, J, and D Peerbhoy. 2007. "Evaluating the evaluation: Understanding the utility and limitations of evaluation as a tool for organisational learning ." *Health Education Journal* 66 (2): 120-131.
- Reid , A J. n.d. "The Problem of Rigour in Qualitative Research." *Advances in Nursing Science* 8: 27-37.

- Richards, Jack. 1998. *Beyond Training*. Cambridge University Press.
- Richards, Jack C, and Theodore S Rogers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. 1972. *Speaking in many tongues*. Newbury House.
- Robinson, G E. 1984. *Incentive pay for teachers: An analysis of approaches* . Arlington, VA: Educational Research Service.
- Roethlisberger, Fritz J, and W J Dickson. 1939. *Management and the Worker*. Cambridge, MA.
- Rosansky, Ellen J. 1976. "Methods and Morphemes in Second Language Acquisition Research." *Language Learning* 26 (2): 409-425.
- Rosenfeld, M, R F Thornton, and L S Skurnik. 1986. *Analysis of the professional function of teachers: Relationships between job functions and the NTE Core Battery* . Researcher Report, Princeton, NJ: Educational Testing Service, 86-88.
- Rossi, P H, M W Lipsey, and H E Freeman. 2004. *Evaluation; A systematic Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rueschmeyer, D. 1983. "Professional autonomy and the social context of expertise." In *The Sociology of the Professions: Lawyers, Doctors and Others*, edited by R Dingwall and P Lewis. London: Macmillan.
- Sale E. M. Joanna, Lohfeld H. Lynne, Brazil Kevin. 2002. "Revisiting the Quantitative--Qualitative Debate; The Implications for Mixed Methods Research." 36: 43-53.
- Scherer, G A, and M Wertheimer. 1964. *A psycholinguistic experiment in foreign language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Scriven, M. 1990. "Can research-based teacher evaluation be saved?" *Journal of Personnel Evaluation in Education* 4: 19-32.
- . 1991. *Evaluation Thesaurus*. Vol. 4th edition. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Scriven, M. 1994. "Using the duties-based approach to teacher evaluation." In *Valuing teachers' work: New directions in teacher appraisal*, edited by L Ingvarson and R Chadbourne, 70-75. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Secker, J, E Wimbush, and J Watson. 1995. "Qualitative Methods in Health Promotion Research: Some Criteria for Quality." *Health Education Journal* 54 (3): 74-87.
- Sergiovanni, Thomas J. 1994. "Organisation or communities? Changing the metaphor changes the theory." *Educational Administration Quarterly* 30 (2). <http://www.eric.ed.gov/>.
- Shuell, Thomas J. 1993. "Toward an integrated theory of teaching and learning." *Educational Psychologist* 28: 291-311.

- Shulman, L S. 1994. "Those who understand knowledge and growth in teaching." In *Teaching and learning in the secondary school*, edited by B Moon and Mayes Sheldon. London: Routledge.
- Skinner, B F. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith J. K., and Heshusius L. 1986. "Closing Down the Conversation: The End of the Quantitative--Qualitative debate among Educational Enquiries." 15 (1): 4-12. Accessed pdf.
- Smith, J K. 1983. "Quantitative versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue." 12 (3): 6-13.
- Smith, P D. n.d. *A Comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: the Pennsylvania foreign language project*. Philadelphia: Philadelphia Centre for Curriculum Development.
- Stenhouse, Lawrence A. 1967. *Culture and Education*. London: Nelson.
- Stenhouse, Lawrence A. 1963. "A Cultural Approach to the sociology of the Curriculum." *Norsk Pedagogisk Forskning (Scandinavian Journal of Educational Research)* 7 (1): 120-134.
- Stern, H H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stronge, J H. 1995. "Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework." *Studies in Educational Evaluation* 21: 131-151.
- Stronge, James H, ed. 1997. *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Symmonds, Jenny E, and Stephen Gorard. 2008. "The Death of Mixed Methods: Research Labels and their Casualties." *The British Educational Research Association, Annual Conference* (Henriot University, Edinburgh) 1.
- 1987a. *Teacher Appraisal - A Practical Guide*. Suffolk Educational Department, Suffolk County Council, Ipswich: Advisory, Conciliation and Arbitration Service (ACAS).
1999. "Teachers: Meeting the challenge of change - technical consultation document on Pay and Performance Management." Department for Education and Employment (DfEE), London.
- Teddlie, C, and A Tashakkori. 2003. "Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods." In *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*, edited by A Tashakkori and C Teddlie. London: Sage.

1988. *The Personnel Evaluation Standarts: How to Assess sytems of evaluating educators*. Joint Committee on Standard for Evaluational Evaluation, Newbury Park, CA: Sage.
- Thiessen, D. 2000. "A skillful start to a teaching career: A matter of developing impactful behaviours, reflective practices or professional knowledge? ." *International Journal of Educational Research* 33 (5): 515-537.
- Thompson, Meryl. 1989. "Appraisal and Equal Opportunities." In *Teacher Appraisal: A Nationwide Approach*, edited by Alan Evans and John Tomlinson. London: Kingsley.
1985. *Those having torches*. Suffolk Educational Department, Suffolk County Council, Ipswich: Advisory, Conciliation and Arbitration Service (ACAS).
- TIMSS & PIRLS International Study Centre . 2013. "Trends in International Mathematics and Science Study 2011." *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* (Lynch School of Education, Boston College).
- Toch, Thomas. 2008. "Fixing Teacher Evaluation." *Educational Leadership* 66 (2): 32-37.
- Tomlinson, H. 1992. *Performance Related Pay in Education* . London: Routledge.
- Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). 1998. "TIMSS- Mathematics and Science Achivement in International Comparison: Goals, Designs and Research Questions." *International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)* 1 (33).
- Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) International Study Centre. 1996. "Highlight of results from TIMSS Third International Mathematics and Science Study 1994-1995." *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* (Boston College).
- Turner, G, D Nuttal, and P Clift. 1986. "Staff Appraisal." In *World Yearbook of Education 1986: The Management of Schools*, edited by E Hoyle and A McMahon. London: Kogan-Page.
- Ur, Penny. 1997. "Are Teachers Born or Made?" In *IATEFL 1997 Edinburgh Conference Selections*, edited by P Grundy. IATEFL Publications.
- van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- Vroom, V H. 1964. *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Walsh, K. 1987. "The Politics of Teacher Appraisal." In *Teachers: The Culture and Politics of Work*, edited by M Lawn and G Grace. London.
- Watson-Gegeo, K A. 1988. "Ethnography in ESL: Defining the essentials." *TESOL* 22 (4): 575-592.

- Wheeler, Patricia H. 1995. "Building and rebuilding teacher evaluation systems; Selecting the appropriate foundation." *4th Annual National Evaluation Institute*.
- Wheeler, Patricia H. 1996. "Consider these issues before you use student tests in teacher evaluation." *AASPA Report 3* (3): 12-13.
- Wheeler, Patricia H. 1992a. "Foundations for building teacher evaluation systems." *CREATE Newsletter 2* (2): 4-5.
- Wheeler, Patricia H. 1992b. "Sources of data for evaluating teachers." *TEMP B Memo 7* (Western Michigan University, Centre for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation).
- Wheeler, Patricia H, and M Scriven. 1994b. "Duties of the teacher: An essential foundation for a teacher evaluation system." *AASPA Report 7*: 2-3.
- Wise, A E, L Darling-Hammond, M W McLaughlin, and H T Bernstein. 1985. "Teacher Evaluation: A study of effective practices." *The Elementary School Journal* 86 (1): 60-121.
- Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Бапабанова, Свипена. 2011. "Ропята на Пространството в Невербалната Комуникация в Началното Училище." *ЕНС Реторика и Комуникации* Брой 2.

#### Публикации на статии в научни издания

**Filipu, 2017:** Filipu, Nikos. *Изследване и разработване на модел за атестиране на учители по чужд език*, в Четиринадесета конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от ФКНФ 2017г., стр. 316-323, Университетско издателство “Св. Климент Охридски”, София, 2017, ISSN 1314-3948

**Filipu, 2018:** Filipu, Nikos. *The Process Flow Diagram as an aid in writing a research proposal*, “Педагогика на добрите възможности за учене на всички”, Сборник в чест на проф. дпн Тодор Шопов, стр. 223-230., Университетско издателство “Св. Климент Охридски”, София, 2018 ISBN978-954-07-4566-4

**Filipu, 2018:** Filipu, Nikos. *The roles of the language teachers in the CLIL curriculum*, Rhetoric and Communications E-journal, Issue 35, July 2018, <http://journal.rhetoric.bg/> Special Issue – “Dialogues without borders: strategies of interpersonal and inter-group communication”, 29 – 30 September 2017, Faculty of Philosophy, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria <http://rhetoric.bg> ISSN 1314-4464

**Filipu, 2020:** Filipu, Nikos. *The Lack of Motivation in High School Students*, Лингводидактически ракурси, *Linguodidactic Perspectives*, съст. Димитър Веселинов, Милена Йорданова, стр 615-623, Университетско издателство “Св. Климент Охридски”, София, 2020 ISBN 978-954-07-4982-2